



GHPP
GRUPO HISTORIA DE LA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA



XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana

Historia de las prácticas, instituciones y saber pedagógico en Iberoamérica

Eje temático N° 5
Cultura, cotidianidad y saberes escolares



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

Historia de las prácticas, instituciones y saber pedagógico en Iberoamérica

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

VÍCTOR ALEXANDER YARZA DE LOS RÍOS
Edición

Primera edición 2016

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

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

Realizado en Medellín, Colombia
ISSN: 2539-2603

Índice

Presentación...	4
Comité Organizador XII Cihela...	5
Ponencias...	7

Presentación

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

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

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

Objetivo general del evento

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

Objetivos específicos

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

Comité organizador

Coordinación general

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

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

Comité Científico y Académico Nacional

Alberto Martínez Boom, Universidad Pedagógica Nacional.

Alejandra Taborda, Universidad de Córdoba.

Alejandro Álvarez Gallego, Universidad Pedagógica Nacional.

Ana Cristina León Palencia, Universidad Pedagógica Nacional.

Andrés Klaus Runge Peña, Universidad de Antioquia.

Bárbara García Sánchez, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Carlos Ernesto Noguera, Universidad Pedagógica Nacional.

Carlos Jilmar Díaz, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Carlos Hernando Valencia, Universidad de Caldas.

Dora Lilia Marín Díaz, Universidad Pedagógica Nacional.

Elizabeth Castillo Guzmán, Universidad del Cauca.

Humberto Quiceno, Universidad del Valle.

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

Jhon Henry Orozco, Universidad Pedagógica Nacional.

Juan Carlos Echeverri, Universidad Pontificia Bolivariana.

Luis Alfonso Alarcón Meneses, Universidad del Atlántico.

María Isabel González Terreros, Universidad Pedagógica Nacional.

Miguel Ángel Gómez Mendoza, Universidad Tecnológica de Pereira.

Oscar Pulido Cortés, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

Oscar Saldarriaga Vélez, Universidad Pontificia Javeriana.

Rafael Ríos Beltrán, Universidad del Valle.

Víctor Manuel Rodríguez, Universidad Pedagógica Nacional.

Yeimy Cárdenas Palermo, Universidad Pedagógica Nacional.

Comité Científico Internacional

José Gondra, Brasil.

Gabriela Ossenbach Sauter, España.

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

Antonio Romano, Uruguay.

Comité Honorario

Jesús Alberto Echeverri, Universidad de Antioquia.

Martha Cecilia Herrera, Universidad Pedagógica Nacional.

Comité Administrativo


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



XII Cihela

Congreso iberoamericano
de Historia de la Educación Latinoamericana

Historia de las instituciones, prácticas y saber pedagógico en Iberoamérica



Cultura,
cotidianidad
y saberes escolares

“Investigar las prácticas educativas: el caso de la Provincia de Bogotá (1819-1853)”¹

Por: John Jairo Cárdenas-Herrera

Estudiante tercera cohorte Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales, Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia,

jicardenash@unal.edu.co

Presentación

En los últimos años me he dedicado a investigar en torno a la historia de la educación colombiana desde diversas aristas: en primera instancia me he preocupado por caracterizar los lenguajes económicos de las elites neogranadinas en el proceso de transición de colonia a república (Cárdenas-Herrera, 2010; 2011; 2012), intentando dar respuesta a la pregunta: cuáles eran los conceptos que conformaban los lenguajes económicos esgrimidos por miembros de la élite criolla. En particular, me interesé por lo que los pensadores económicos criollos² consideraban las mejores medidas para el desenvolvimiento económico de la Nueva Granada.

Lo anterior ha implicado investigar en torno a tres problemas históricos:

- 1) La estructura socioeconómica a la que los lenguajes económicos criollos pretendía transformar.
- 2) Los espacios de sociabilidad en el marco de los cuales circulaban dichos lenguajes económicos.
- 3) Los lenguajes económicos propiamente. Los registros históricos que me han permitido acercarme a estos problemas han sido, fundamentalmente, los informes y

¹ Este trabajo hace parte de mi proyecto de tesis doctoral titulado que lleva por título “Prácticas educativas en la Provincia de Bogotá. 1819-1853”.

²Uso la signatura ‘pensadores económicos’ para designar al conjunto de individuos nacidos en la Nueva Granada que se encargaron de estudiar, con algún grado de sistematicidad, los asuntos económicos del momento. Si bien ellos no construyeron teorías explicativas si crearon lenguajes económicos que coadyuvaron a la transformación política y económica de la Nueva Granada ver (Cárdenas-Herrera, 2011, Capítulo 2).

proyectos de funcionarios reales para el periodo colonial³ y la prensa para el periodo republicano⁴.

A finales del siglo XVIII una de las principales arengas de los pensadores económicos criollos (Cárdenas-Herrera, 2011) era que la forma de garantizar un mejor desenvolvimiento económico para la Nueva Granada implicaba una reforma de los planes de estudio de los colegios mayores, del Rosario y San Bartolomé, pasando de la escolástica tradicional a la enseñanza de las llamadas *ciencias útiles* –química y botánica fundamentalmente-, pues Dios había dotado al Reino de todas las riquezas y de todos los frutos pero por falta de educación de la población no eran explotados de la mejor manera (König, 1994; Silva, 2002; Nieto Olarte, 2006).

Luego de la independencia, la educación jugó un rol adicional, además de garantizar mejores condiciones materiales para la población -lo que los criollos en la colonia llamaban

³*Relaciones de mando de los virreyes de la Nueva Granada: memorias económicas* (Virreinato, 1954) Antonio Nariño: *Ensayo sobre un nuevo Plan de administración en el Nuevo Reino de Granada. 1797*, en: (Nariño, 2002, pp. 13–37); de Antonio Narváez y La Torre ver: (Ortíz, 1965) Pedro Fermin de Vargas: *Pensamientos Políticos sobre la Agricultura, Comercio y Minas del Virreinato de Santafé de Bogotá, y Memoria sobre la Población del Nuevo Reino de Granada* en: (Vargas, 1986); *Virreinato De Santafé: agricultura, minería, comercio y población* en: (Vargas, 1800); *Notas*, en: (Gómez Hoyos, 1982); *Planes de las Constituciones que se presentan al Excmo. Sr. Virrey del Reino para el Hospital Real de San Pedro de la Parroquia de Zipaquirá*, en: (Tisnés, 1969); *Remisiones de sal vijua, enviada por el corregidor de Zipaquirá a la casa de la Moneda de Santafé, 1783-1813* en: (Vargas, 1813) José Ignacio de Pombo: *Informe del Real Consulado de Cartagena, Cartagena de Indias, 1810*, en: (Ortíz, 1965); *Informe del Real Tribunal del Consulado e Cartagena de Indias al señor Virrey del Reyno sobre el origen y las causas del contrabando, sus perjuicios, los medios de evitarlo y de descubrir los fraudes, Cartagena de Indias, 1800* en: (J. I. de Pombo, 1986); *Informe de don José Ignacio de Pombo al Consulado de Cartagena sobre asuntos económicos y fiscales, Cartagena de Indias, 1807* en: (J. I. de Pombo, 1921); *Informe sobre caminos, 1809*, en: (J. I. de Pombo, 1809); *Informe sobre el fomento agrícola, comercio e industrias, Cartagena de Indias, 1810* en: (J. I. de Pombo, 1810a); *Informe sobre los caminos al Magdalena, 1804*, en: (J. I. de Pombo, 1804), *Manifiesto del canal de Cartagena, Cartagena de Indias, 1797*, en: (J. I. de Pombo, 1797); *Memoria sobre el contrabando en el Virreinato de Santa Fe, Cartagena de Indias, 1804*, en: (J. I. de Pombo, 1986); *Memorial del canal interoceánico por el río Atrato*, en: (J. I. de Pombo, n.d.); *Noticias Varias sobre las quinas oficiales, sus especias, virtudes, usos, comercio, cultivo, acopios de sus extractos y descripción botánica, Cartagena de Indias* en: (J. I. de Pombo, 1810b); *Propuesta para la vacuna, Cartagena de Indias, 1803*, en: (J. I. de Pombo, 1803); *Proyecto de Reforma del Virreinato, Informe de Don José Ignacio de Pombo, del Consulado de Cartagena, sobre Asuntos Económicos y Fiscales, Cartagena, Abril 18 de 1807*, en: (Ortíz, 1965, pp. 121–134); *Informe del Real Consulado de Cartagena de Indias a la Suprema Junta Provincial de la misma. Lo extendió por encargo de dicho Real Cuerpo, el Prior D. José Ignacio Pombo, Cartagena, 1810*, en: (Ortíz, 1965, pp. 138–271)

⁴ Periódicos publicados entre 1820 y 1850: *El progreso* de Juan Torres Caicedo, *El Nacional* de Jose Eusebio Caro y Mariano Ospina Rodríguez, *El Siglo* de Julio Arboleda, *El Conservador* de José Joaquín Ortíz, *La Bandera Nacional* de José María Lleras y Florentino González, *La Gaceta Mercantil: Diario comercial, político y literario* de Manuel Murillo Toro (Santa Marta 1836-49), *El Neogranadino* de Manuel Ancizar, *El Alacrán* (1849) de Germán Gutiérrez de Piñeres y Joaquín Pablo Posada.

la *felicidad del Reino* (Silva, 2002) garantizaba también la instrucción del nuevo protagonista de la sociabilidad política republicana: el ciudadano (Castro-Gómez, 2004; Hensel Riveros, 2006).

Esta ruta investigativa me condujo, necesariamente, a ocuparme de un campo que me apasiona, pero que no había estudiado sistemáticamente: la educación, en el entendido de que cuando de transformar la realidad se trata, la educación se erige como uno de los mecanismos más eficaces, tanto para los que buscan el cambio como para los que lo pretenden contener. Es decir, la educación ha sido y es un campo de lucha por imponer una visión de mundo y esto aplica tanto para la Colombia de hoy como para la Nueva Granada de los estertores de la colonia y comienzos de la república. Pero... ¿qué posibilita la imposición de una visión de mundo?: ¿un sistema educativo particular, el maestro, la política educativa, la escuela, el currículo, o qué? Para responder a estas preguntas habría que partir del hecho de que no siempre, y más bien en pocas ocasiones, lo que ordena la política pública llega a consumarse en los microespacios en donde la acción social tiene lugar, y de nuevo, si esto aplica para el mundo de hoy sí que lo hace para la Nueva Granada de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, cuando la mayoría de la población vivía en el campo y no en las ciudades y cuando la comunicación entre el Estado central y las provincias, los cantones, las parroquias, las villas, los pueblos y los sitios era muy complicada.

El anterior recorrido investigativo me llevó a proponerle al Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales, del Centro de Estudios Sociales –CES- de la Universidad Nacional de Colombia, un proyecto de investigación titulado “Prácticas educativas en la Provincia de Bogotá: 1819-1853”⁵ pensando que para responder a las preguntas formuladas anteriormente es necesario conocer no sólo los debates, los proyectos, los modelos, las leyes y las políticas en educación sino también, y quizás más importante, conocer las prácticas que las comunidades seguían para hacer efectiva, bien las políticas estatales, bien sus versiones de estas o bien el agenciamiento de prácticas educativas que se alejaran de los dictámenes del Estado. Es decir, quiero responder a la pregunta ¿cómo se educaban los bogotanos de

⁵Desde el Acta de Constitución de la República de Colombia, hasta 1853, cuando se decretó la libertad de enseñanza, en el marco de las reformas liberales de medio siglo, lo que sin duda abrió el espectro social neogranadino a un nuevo conjunto de prácticas educativas que, necesariamente, serán objeto de otra investigación.

comienzos del siglo XIX? en la intención de establecer las tensiones existentes entre la normativa estatal y la experiencia local en torno al campo educativo.

Al lado de las preguntas formuladas, aparecen, necesariamente, otras que podríamos llamar subsidiarias: ¿es la escuela el lugar por antonomasia del proceso educativo? Más aún ¿lo era para la sociedad neogranadina de comienzos del siglo XIX? Y ¿cuáles eran las prácticas educativas que se seguían y cuáles las que se creía se debían seguir en el marco del proceso de formación republicana en el periodo 1819-1853? Los indicios que las fuentes documentales del periodo nos proveen nos dicen que no, no era la escuela el lugar central en donde se daba el proceso educativo, pues la escuela era una institución muy nueva, que adoptó la forma de educación elitista en la segunda mitad del siglo XVIII, cuando a ella sólo accedían los hijos de las familias más ilustres en tradición o riqueza económica, y se convirtió en una imposición republicana en la primera mitad del siglo XIX, que sin embargo no alcanzó los niveles de cobertura que la república en construcción se había propuesto.

Los espacios del proceso educativo seguían siendo –tanto a finales del XVIII como a comienzos del XIX- la familia, la comunidad, el taller, la calle, la plaza, la iglesia, pero, de nuevo: ¿cómo ocurría esto?, es decir ¿cómo concretamente se educaban, no solo los niños, sino la población de la Nueva Granada en el marco del proceso de formación republicana a comienzos del siglo XIX, tanto dentro como, sobre todo, por fuera de la escuela?

“No se trata de negar el papel de la escuela como agente educativo con historicidad propia, sino de descentralizarla de la mirada analítica y complejizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, reconociendo la diversidad de contenidos, estrategias, agentes, espacios sociales y dispositivos a través de los cuales los sujetos se forman como seres sociales.” (Chávez González, 2013, p. 238).

Siguiendo con las preguntas que constituyen la justificación del proyecto que estoy presentando aparecen las siguientes: ¿cuáles fueron las tensiones que se dieron entre la propuesta educativa de las elites gubernamentales del poder republicano y las prácticas educativas de la población de la Nueva Granada? Y por otra parte ¿Cuál fue el rol de esta tensión, entre la expectativa estatal y la experiencia de la población, en el marco del proceso de transición de vasallo a ciudadano?

Sobre el concepto de educación

Este apartado responde a la necesidad de aclarar las implicaciones del estudio de las prácticas a través de las cuales podemos acceder a la vida cotidiana de las poblaciones en lo referente al proceso educativo. Abordar las prácticas permite acercarnos a las formas, las maneras, los modos de la acción social que las poblaciones realizan. El interés por las prácticas educativas radica en la intención de dar respuesta a una pregunta básica: ¿cómo se educa la gente?

Abordar las prácticas educativas implica un esfuerzo teórico por caracterizar y metodológico por registrar el proceso de constitución y transformación, así como la naturaleza misma de las formas educativas y de las maneras asumidas por la gente para educarse.

Para conceptualizar la categoría de análisis *práctica educativa* se hace necesario hacer claridad de cada uno de los componentes del sintagma. Arranquemos por el segundo, que hace referencia al proceso educativo. En la presente investigación se entiende a la educación como un proceso de socialización que ocurre en espacios particulares, en este sentido retomo la postura elaborada por Mónica Chávez,

“La educación no es el producto de procesos cognoscitivos individuales, sino de prácticas sociales que determinan cómo conocemos, qué es lo que conocemos y qué significado le otorgamos a esos conocimientos” (Chávez González, 2013, p. 233).

El proceso educativo es entendido, entonces, como un fenómeno social -no individual- constituido y transformado a través de la práctica y que comprende “(...) conocimientos agrícolas, domésticos, de negociación política, rituales religiosos, de comunicación, artísticos, afectivos, etc.” (Chávez González, 2013, p. 238).

Por otra parte, la perspectiva metodológica con la que estoy trabajando acude a usar varios elementos de la historia conceptual, en ella los conceptos son signos y factores de la realidad social y su proceso de transformación. Los conceptos, pues, no son solo resultado del contexto histórico al que pertenecen sino una dimensión constitutiva del mismo. (Koselleck, 1993; 2003; 2012). La historia conceptual sostiene que los conceptos no son

entes eternos sino que mutan con el tiempo, son históricos en sí mismos; esto no implica, solamente, que ellos cambien con el tiempo, sino una doble asunción adicional: los conceptos son productos del tiempo histórico al que pertenecen y el tiempo histórico es resultado de los conceptos que lo constituye. Así pues, lo importante no es solamente tener conciencia del cambio que los conceptos sufren sino del proceso que conlleva dicho cambio ¿cómo, cuándo, dónde y por qué cambian los conceptos? Lo anterior implica pensar en las leyes de la realidad simbólica, la dimensión performativa e ilocutoria del lenguaje y la emergencia de las formaciones conceptuales.

Las ideas son ahistóricas, los sentidos de ellas no, lo que hace que para poder interpretar, en los propios términos del pasado, un proceso social, sea necesario acudir a los conceptos y no a las ideas, pues mientras las ideas y las palabras son definidas, los conceptos son interpretados y esta es, precisamente, la tarea del investigador de los lenguajes: interpretar un proceso social de forma plausible en los conceptos mismos con que sus protagonistas construyeron la realidad histórica de la que hicieron parte.

Uno de los aspectos que la historia de las prácticas educativas debe indagar es el de los registros semánticos y pragmáticos del concepto de educación, en mi caso en el periodo de transición de colonia a república en la Nueva Granada, para explicar los modos a través de los cuáles la sociedad se transforma, no sólo en sus centros político-administrativos sino también en donde vive la mayoría de la población: en los pueblos y villas.

La Real Academia de la Lengua Española ha publicado 23 ediciones de su *Diccionario de la Lengua Española* desde 1780, algunas de ellas están disponibles en la red y nos permiten conocer los cambios y permanencias en los significados de las palabras. Para el caso de significado de la palabra *educación* es interesante establecer si hay rupturas o continuidades entre el significado de una y otra palabra entre finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, es decir, antes y después de establecida la república, ejercicio que redundará en sentar las bases semánticas a partir de las cuales abordaremos el concepto de educación en esta investigación.

En 1780 por educación se entendía: “La crianza, enseñanza y doctrina con que se educan los niños en sus primeros años”, mientras que para 1817 se genera una pequeña inflexión en la definición de educación en el DRAE: “La crianza, enseñanza y doctrina que se da á

los niños y jóvenes.” Pese a la similitud de la definición existe una continuidad y dos rupturas que señalan nuevos usos y sentidos del concepto de educación, veamos:

1. Continuidad: En ambas definiciones el proceso educativo está dirigido a conseguir la crianza, la enseñanza y la doctrina. Acciones que podríamos relacionar con la moral, el saber y la fe que tanto en la colonia como en la república constituyeron las bases del proceso educativo.

2. Ruptura 1: El proceso educativo (crianza, enseñanza y doctrina) era, en 1780, un asunto de los niños mismos *-con que se educan los niños-* o cuanto menos de sus padres o pastores, mientras que en 1817 la educación ya no era una herramienta *con la que* se lograba la crianza, enseñanza y doctrina sino algo que se daba, es decir, la educación pasó de ser un conjunto de preceptos y acciones *con que se educan* los protagonistas del proceso educativo: los niños y sus preceptores *-padres y pastores-* a ser un conjunto de preceptos y acciones predefinidos, preconcebidos, diseñados *-por el Estado-* *que se da* a los protagonistas del proceso educativo: lo niños.

3. Ruptura 2: El proceso educativo en 1780 estaba dirigido a los niños *en sus primeros años*, mientras que en 1817 se eliminó la claridad de *en sus primeros años* e incluso se incorporaron a los jóvenes, es decir, que además de un dador y un receptor de la educación *-Estado y niños-*, el espectro de estos últimos fue ampliado, en lo que significó la inclusión no solo de la escuela de primeras letras sino de los colegios en la esfera estatal.

Las prácticas educativas

Para este proyecto se asume que las prácticas son vectores⁶ de la vida social que nos permiten acceder, tanto a lo que debió haberse hecho como a lo que de verdad se hizo. Lo primero nos remite a los horizontes de expectativas materializados en modelos, leyes y decretos mientras que lo segundo se refiere al campo de experiencia: la cultura, la actividad humana, la acción social. El horizonte de expectativa comprende los futuros posibles que

⁶El Diccionario de la Real Academia de la Lengua –DRAE- nos da dos acepciones de vector que resultan sugerentes para el estudio de las prácticas: 1. “Agente que transporta algo de un lugar a otro” y 2. “Toda acción proyectiva que tiene cualidad e intensidad variables. Uso el vocablo vector para significar la capacidad de las prácticas de transportar sentidos y acciones, en nuestro caso, del pasado al presente, además de que sirven como acciones que proyectan futuros posibles que pueden ser o no.

podieron ser y no fueron, son un conjunto de disposiciones normativas que intentaron establecer un estado de cosas que no necesariamente pasó de lo normativo a lo positivo. El campo de experiencia, por su parte, constituye lo positivo, el conjunto de acciones realizadas que nos llegan a través de fuentes diversas como diarios, informes, cuadros de costumbres, etc.

Un autor relevante para el estudio de las prácticas es Michel de Certeau quien ha hecho importantes aportes a su conceptualización a partir de sus investigaciones en torno a la vida cotidiana. Él, ha caracterizado a las prácticas como *maneras de hacer*, como “modos de operación o esquemas de acción” que tienen un carácter relacional -no individual- (Certeau, 1996, p. XLI). Para esta investigación las maneras, operaciones, usos o formas de la acción social se circunscriben al campo del proceso educativo y se manifiestan en regularidades del comportamiento humano; en conocimientos compartidos; en una suerte de nexos entre pensamiento y actividad, entre actividad individual y acción social, entre conocimiento, cultura y sociedad. Las prácticas educativas son aprendidas, tanto en términos de saber (información) como de hábitos, es decir, no son envases de saber, no son entidades estáticas sino que son acciones producidas, transformadas, dinámicas. Las prácticas educativas, no son rutinas, son relaciones dinámicas, (Cetina, Schatzki, & Savigny, 2005) que, sin embargo, siguen ciertas regularidades del comportamiento y la actividad humana en lo referente al proceso educativo.

Si bien de Certeau aporta un elemento fundamental para mi investigación, como lo es el de comprender las prácticas como modos de operación o esquemas de acción, es importante señalar que difiero de su perspectiva en un aspecto no poco importante, a saber: mientras él insiste en la práctica como parte del campo de experiencia, en esta investigación las prácticas se vinculan, también, al horizonte de expectativa, es decir, a los discursos normativos. Esto significa, entre otras cosas, que para él la práctica es el acceso privilegiado a la táctica, mientras que en la concepción de práctica que estamos proponiendo se incluye también a la estrategia.

Las prácticas educativas son, además, nexos de actividad materialmente mediados (Pickering, 1992), es decir, son un conjunto de acciones que son efecto y resultado de una serie de disposiciones materiales (salones, material didáctico, herramientas, implementos, etc.) que a su vez hacen parte del campo de configuración de las prácticas mismas. Un

ejemplo de lo anterior es el taller, en donde el hacer cotidiano propicia el surgimiento de nuevas herramientas, que simplifican una labor o perfeccionan una técnica, estas que a su vez se constituyen en dinamizadoras de nuevas prácticas, de nuevas formas de hacer; las herramientas serían entonces resultado pero al mismo tiempo efecto de maneras de hacer, de acciones, de nuevas prácticas. De la misma manera las prácticas educativas intervienen en la vida material en tanto que crean nuevos objetos y estos a su vez dinamizan la conformación de nuevas prácticas. Las prácticas educativas nos permiten comprender entonces las formas, los mecanismos, las operaciones, las maneras en que el mundo es construido socialmente y los espacios en donde este proceso ocurre.

En lo que respecta a las perspectivas educativas, es importante señalar que estas tienen lugar en espacios sociales concretos en donde la vida social se desarrolla. A comienzos del siglo XIX uno de los lugares que se impuso como epicentro del proceso educativo fue la escuela, pero como ya hemos señalado el aprendizaje para la vida ocurre en muchos espacios más,

“Con ello se ubica a la escuela como uno de los tantos campos de interacción en los que un individuo se educa y se pone especial acento en las prácticas, las representaciones, las experiencias concretas y los aprendizajes significativos, adquiridos más allá del espacio institucionalizado. Vista así la educación, se sobreentiende que el foco de interés está fuera de los fines pedagógicos y didácticos que persigue la escuela, para observar, en cambio, los procesos y espacios que conducen al aprendizaje de comportamientos, valores, representaciones y significados sociales” (Chávez González, 2013, p. 231).

A propósito de la escuela, un referente fundamental de la tradición académica colombiana, para el estudio de las prácticas que en ella se dan lo constituye el corpus de trabajos realizados por el grupo *Historia de la práctica pedagógica en Colombia*, para el que el “(...) concepto integrador entre conocimiento, sociedad y cultura” (Zuluaga Garcés, 1999, p. 18) es la pedagogía. Afirmación que a pesar de su fuerza política y académica, sólo da cuenta de una arista del proceso educativo: la correspondiente a las prácticas escolarizadas, pero que deja por fuera muchas más que resaltan por su fuerza social y su presencia histórica. En esta investigación no es el saber sino el hacer educativo lo que, precisamente, constituye el hecho integrador entre conocimiento, sociedad y cultura, es decir, la práctica educativa como manifestación que es signo y factor del proceso educativo, de su naturaleza,

fisionomía y transformación.

El grupo *Historia de la práctica pedagógica*, en suma, hace una “(...) historia de un saber en nuestra formación social y como historia de un saber tiene su nexo conceptual y metodológico con la pedagogía”. (Zuluaga Garcés, 1999, p. 13). A diferencia de este grupo, prefiero no hablar de práctica pedagógica, en tanto no es el saber y la práctica construida en torno al proceso enseñanza-aprendizaje lo que centra mi atención, sino que prefiero usar la nomenclatura práctica educativa, en tanto que son las formas, los modos, las maneras, el proceso a través del cual las personas se educan lo que constituye el objeto de mi interés: ¿Cómo se educa la gente? es la pregunta central de mi propuesta de investigación y obliga a una reflexión por el hacer más que por el saber, es decir, a una reflexión por el proceso educativo más que por el saber pedagógico. Esta búsqueda de las prácticas educativas implica una pregunta por:

- a) El concepto que de educación e instrucción tenían los contemporáneos al proceso de formación republicana en la Nueva Granada.
- b) Las características del proceso de constitución y transformación, así como la naturaleza misma de las prácticas educativas en el periodo 1819-1853.
- c) Las características del proceso educativo de la población neogranadina con un acento en los espacios y contextos en que dicho proceso ocurría.
- d) El campo de experiencia y el horizonte de expectativa del proceso educativo en el marco del proceso de formación republicana. Esto es: cuáles prácticas educativas se llevaron a cabo y cuáles se pensaron que se deberían seguir, para lo primero es necesario adentrarse en la acción social y para lo segundo en la normatividad sobre el proceso educativo.
- e) Las formas del hacer educativo, por las maneras en que la población colombiana ha respondido a la necesidad de aprender las cosas necesarias para vivir.

Los registros de las prácticas educativas son de dos clases:

- a) Los que responden al campo de experiencia, esto es: a los modos, maneras, formas que constituyen el hacer educativo de la población en el marco del proceso de formación republicana y que no necesariamente fueron objeto de estatización en el periodo 1819-1853. Registros de este campo son: cartas, diarios, literatura, informes de funcionarios

estatales, diarios de viajeros (nacionales y extranjeros), cuadros de costumbres, arte, entre otros. La gama de fuentes es muy amplia y demanda imaginación y creatividad.

b) Los que responden al horizonte de expectativa, esto es: el futuro posible que se abría a los contemporáneos neogranadinos de las primeras décadas del siglo XIX, las posibilidades que el campo de lo educativo generaba tanto para las autoridades republicanas como para la población neogranadina. Registros de este horizonte son: Leyes, decretos, planes, manuales, discursos, etc. como promotores de nuevas prácticas (factor de las prácticas educativas) tanto como prácticas en sí mismas, esto es: el discurso como práctica (signo de las prácticas educativas). Toda práctica tiene su discursividad y delimita (o al menos lo intenta) su acción social en el marco de una institucionalidad particular.

Estas dos clases dan cuenta de una serie de registros que cumplen con varias funciones que, siguiendo a Olga Lucía Zuluaga (1999, p. 18) a propósito de la práctica pedagógica, podríamos resumir así:

- a) Registros que buscan la normalización (institucionalización) de las prácticas educativas.
- b) Registros que buscan controlar (regular) una práctica educativa.
- c) Registros que buscan difundir una práctica educativa.
- d) Registros que buscan justificar o explicar una práctica educativa.
- e) Registros que buscan operativizar una práctica educativa.
- f) Registros que buscan caracterizar una práctica educativa.

Ejemplos de los dos primeros tipos de registros -los que buscan institucionalizar y controlar un práctica educativa- son: leyes, decretos, normas, juicios criminales, etc.; del tercer, cuarto y quinto tipo de registros -los que pretenden difundir, justificar, explicar u operativizar una práctica- son ejemplos: manuales, sistemas, cartillas, catecismos, etc.: y del último tipo de registro, los que buscan caracterizar una práctica educativa son ejemplos: diarios, informes, visitas, juicios criminales, testamentos, prensa, etc.

La investigación propuesta pretende entonces indagar por el proceso de constitución y transformación, así como de la naturaleza misma de las prácticas educativas desde 1819 hasta 1853 en la provincia de Bogotá y esto lo haré a partir de registros lingüísticos en tanto signos y factores de dicho proceso. Es decir, me preocuparé por las formas de producción

de los conceptos⁷ de educación e instrucción que se generaron a comienzos del periodo republicano en la Provincia de Bogotá. Durante esta investigación repararé en el tipo de interacción que ellos establecieron con las formas estatizadas de educación y las formas no oficiales de educarse tales como el taller, la iglesia, el hogar, la tertulia, la plaza, etc.

El horizonte de expectativa de las políticas, modelos, leyes, sistemas educativos del Estado republicano se contraponen al campo de experiencia que de ellas experimentaron las poblaciones que hacían algo diferente de lo que el Gobierno pretendía generar con ellas “(...) las subvertían no mediante el rechazo o el cambio, sino mediante su manera de utilizarlas con fines y en función de referencias ajenas al sistema del cual no podían huir.” (Certeau, 1996, p. XLIII). Así que el lenguaje educativo, cuyos registros en su mayoría son producidos por la elite, asumieron experiencias distintas, usos alternos, maneras particulares que no necesariamente comulgaban con el horizonte de expectativa de quien lo produjo inicialmente. La constatación de tal afirmación es histórica y las fuentes escritas acuden a confirmarlo⁸. “Estas "maneras de hacer" constituyen las mil prácticas a través de las cuales los usuarios se reapropian del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural” (Certeau, 1996, p. XLIV).

El enfoque de las prácticas educativas que se está proponiendo implica descentrar la investigación social del sujeto y su saber y centrarlo en el hacer, en la acción social. Implica también dejar de concebir al proceso educativo como un fenómeno ligado exclusivamente al espacio escolar e incluir nuevos espacios como el taller, la cofradía, la tertulia, la plaza, la calle, la familia. El estudio de las prácticas educativas recalca el hecho de que las actividades individuales dependen de las prácticas de las cuales participan, es decir, no pueden ser comprendidas sino en el marco de sentidos y usos sociales que las constituyen y nos permiten comprenderlas. Así, la razón individual no es considerada el único ni más importante motor de la vida social (Coulter, 1989).

Pensar y estudiar las prácticas educativas, entonces, obliga a una forma distinta de pensar el conocimiento y el saber en la cual tanto uno como otro dejan de ser constructos o posesiones individuales y pasan a ser un resultado multiforme y fragmentario de la

⁷Conceptos como signos y factores de la acción humana, es decir, que connotan simultáneamente tanto una realidad semántica como una realidad pragmática. (Koselleck, 1993)

⁸Ver el documento de trabajo “Fisionomía y funcionamiento de la escuela pública de primeras letras 1819-1853” que hace parte de la presente investigación.

interacción de grupos y comunidades. Estoy proponiendo, parafraseando a Clifford Geertz, un modo de pensar sobre los modos en que nos educamos (Geertz, 1994, p. 32). Los sujetos, los individuos, dejan de ser así las fuentes de verdad, conocimiento, significado y valoración (moral y ética) y en cambio emergen las prácticas sociales como signo y factor de la vida cotidiana. En este orden de ideas el lenguaje mismo se constituye como una práctica social, presupuesto que hace que esta investigación asuma una postura pragmática del lenguaje que implica que este no es solo efecto de la acción social sino un factor de transformación de la misma.

Los anteriores elementos teóricos y metodológicos en torno a las prácticas educativas hacen que el proyecto en el me encuentro trabajando actualmente intente responder a preguntas y problemas que aparecen en el horizonte de la propuesta que se está haciendo: ¿Cuál es la naturaleza de las prácticas educativas en el marco del proceso de construcción republicana en la Provincia de Bogotá en la Nueva Granada? Y ¿Cuáles son las características del proceso de constitución y transformación de estas prácticas? Subsidiarias a estas preguntas de investigación son: ¿Cuáles son las pautas socioculturales que moldean estas prácticas educativas?, ¿Cómo surgen los entornos generadores de esas prácticas educativas? Espero poder responder de forma plausible a todas ellas en el transcurso de los próximos años...

Lista de referencias

- Cárdenas-Herrera, J. J. (2010). La independencia de la Nueva Granada: un proceso de transición sobredeterminado (1759-1830). *Revista Papeles*, 2(3), 45–63.
- Cárdenas-Herrera, J. J. (2011). *La reflexión económica criolla y el patriotismo neogranadino. 1759-1810* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Cárdenas-Herrera, J. J. (2012). Lenguajes económicos en la prensa neogranadina 1820-1850. In F. A. Ortega & A. Chaparro (Eds.), *Disfraz y pluma de todos: opinión pública y cultura política, siglos XVIII y XIX*. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Castro-Gómez, S. (2004). *Pensar el siglo XIX: cultura, biopolítica y modernidad en Colombia*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Certeau, M. de. (1996). *La invención de lo cotidiano: artes de hacer. I*. Universidad Iberoamericana.

- Cetina, K. K., Schatzki, T. R., & Savigny, E. von. (2005). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. Routledge.
- Chávez González, M. L. (2013). Apuntes teóricos para historiar los procesos educativos fuera del espacio escolar. Reflexiones desde el noreste de México. *Revista Mexicana de Historia de La Educación*, 1(2), 229–244.
- Congreso Constitucional de la Nueva Granada. (1852). *Leyes i decretos espedidos por el Congreso Constitucional de la Nueva Granada en el año de 1852*. Imprenta del Neogranadino. Retrieved from http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/77854/0
- Cortázar, R., & Cuervo, L. A. (1988). *Actas del Congreso de Angostura. 1819 - 1820*. Bogotá: Biblioteca de la Presidencia de la República. Retrieved from http://www.bdigital.unal.edu.co/7847/1/Actas_del_Congreso_de_Angostura_1819_-_1820.html#229c
- Coulter, J. (1989). *Mind in Action*. Polity.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Gómez Hoyos, R. (1982). *La Revolución granadina de 1810. Ideario de una generación y de una época*. Bogotá: Instituto de Cultura Hispánica.
- Hensel Riveros, F. D. (2006). *Vicios, virtudes y educación moral en la construcción de la república, 1821-1852*. Universidad de Los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, CESO.
- König, H.-J. (1994). *En el camino hacia la nación: nacionalismo en el proceso de formación del estado y de la nación de la Nueva Granada, 1750 a 1856*. Banco de la República.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro Pasado: Para una Semántica de Los Tiempos Históricos*. Paidós Ibérica Ediciones S A.
- Koselleck, R. (2003). *Aceleración, prognosos y secularización*. Valencia: Pre-Textos.
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos: Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Editorial Trotta, S.A.
- Nariño, A. (2002). *Escritos políticos*. El Ancora.
- Nieto Olarte, M. (2006). *Remedios para el imperio: historia natural y la apropiación del Nuevo Mundo*. Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales.
- Ortiz, S. E. (1965). *Escritos de dos economistas Coloniales*. Bogotá: Banco de la República.
- Pickering, A. (1992). *Science as Practice and Culture*. University of Chicago Press.

- Pombo, J. I. de. (1797). *Manifiesto del canal de Cartagena*. Sevilla.
- Pombo, J. I. de. (1803). *Propuesta para la vacuna, Cartagena de Indias, 1803*. Sevilla.
- Pombo, J. I. de. (1804). *Informe sobre los caminos al Magdalena*. Sevilla.
- Pombo, J. I. de. (1809). *Informe sobre caminos, 1809*. Sevilla.
- Pombo, J. I. de. (1810a). *Informe sobre el fomento agrícola, comercio e industrias, Cartagena de Indias, 1810*. Bogotá.
- Pombo, J. I. de. (1810b). *Noticias Varias sobre las quinas oficiales, sus especias, virtudes, usos, comercio, cultivo, acopios de sus extractos y descripción botánica, Cartagena de Indias*. Bogotá.
- Pombo, J. I. de. (1921). Informe de don José Ignacio de Pombo al Consulado de Cartagena sobre asuntos económicos y fiscales, Cartagena de Indias, 1807. *Boletín de Historia Y Antigüedades*, 53(XIII).
- Pombo, J. I. de. (1986). *Comercio y Contrabando en Cartagena de Indias*. Bogotá: Procultura.
- Pombo, J. I. de. (n.d.). *Memorial del canal interoceánico por el río Atrato*. Sevilla.
- Pombo, L. de. (1835). *Resumen del censo jeneral de población de la República de la Nueva Granada: levanto con arreglo a las disposiciones de la ley de 2 de junio de 1834, en los meses de enero, febrero y marzo del año de 1835, en las diferentes provincias que comprende su territorio, y distribuido por provincias y cantones*. Bogotá. Retrieved from http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/73170/0
- Rueda Enciso, J. E. (2010). La administración liberal en la Provincia de Bogotá 1849-1857. *Revista Anuario de Historia Regional Y de Las Fronteras*, 15(1), 153.
- Safford, F. (1989). *El ideal de lo práctico: el desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. Empresa Editorial Universidad Nacional, El áncora editores.
- Silva, R. (2002). *Los ilustrados de Nueva Granada, 1760-1808: genealogía de una comunidad de interpretación*. Bogotá: Universidad Eafit.
- Tisnés, R. M. (1969). *Un precursor, Don Pedro Fermín de Vargas*. Academia Colombiana de Historia.
- Vargas, P. F. de. (1800). *Virreinato De Santafé: agricultura, minería, comercio y población*. Bogotá.
- Vargas, P. F. de. (1813). *Remisiones de sal vijua, enviada por el corregidor de Zipaquirá a la casa de la Moneda de Santafé, 1783-1813*. Bogotá.
- Vargas, P. F. de. (1986). *Pensamientos políticos ; [seguidos de una Memoria sobre la población del Nuevo Reino de Granada]*. Procultura.

Vidales, L. (1978). *Historia de la estadística en Colombia*. Banco de la República.

Virreinato, N. G. (1954). *Relaciones de mando de los virreyes de la Nueva Granada: memorias económicas*. Banco de la República.

Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía : la enseñanza, un objeto de saber*. Colombia: Siglo del Hombre Editores.

A ARTE COMO UM INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO NA REFORMA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA REALIZADA POR FERNANDO DE AZEVEDO NO DISTRITO FEDERAL-RJ (1927 – 1930)⁹

José Roberto Pereira Peres (UFRJ)
jose.roberto.peres@gmail.com

As reformas na educação realizadas nos anos 1920 e 1930, no Brasil, foram influenciadas por um movimento de renovação educacional que pretendia reestruturar saberes e práticas pedagógicas e escolares dos estabelecimentos públicos oficiais de ensino. A pedagogia moderna seria construída à luz das ideias da instrução para o trabalho produtivo e eficiente. O movimento de renovação educacional recebeu diversas nomenclaturas na historiografia educacional brasileira: Escola Ativa, Escola Funcional, Escola Progressiva e é mais conhecido como Escola Nova, termo utilizado em oposição à pedagogia considerada tradicional.¹⁰

Os intelectuais reformadores, imbuídos desses ideais renovadores, estavam comprometidos com a reestruturação dos mecanismos de controle das

⁹ O presente trabalho é um recorte da minha dissertação de Mestrado (PERES, 2015), em que tive por objetivo investigar as contribuições de Fernando Nerêo de Sampaio para a inserção do ensino de Desenho e Artes no currículo do curso de formação de professores primários e para a criação de um curso de especialização em Desenho e Artes no Distrito Federal - RJ (1927-1939).

¹⁰ Segundo Diana Vidal e André Paulilo a nomenclatura Escola Nova só foi atribuída às reformas de instrução pública retroativamente para conferir unidade e velar as diferenças, criando no imaginário de uma geração de educadores no Brasil a ideia de um movimento homogêneo. Os autores utilizam o conceito de *tradição inventada* (Hobsbawn, 1997) para explicar esse acontecimento. Os autores ainda inferem que o Movimento Escola Nova no Brasil assumiu características próprias, diferentes de outros países que também adotaram os preceitos da nova pedagogia (Argentina, Espanha ou França, apenas para citar alguns exemplos).

camadas populares no espaço urbano. Pretendia-se a renovação dos processos educacionais, amparada “no progresso das ciências biológicas e psicológicas, nas atribuições sociais da escola, no industrialismo, na atividade infantil e no trabalho em solidariedade.”. Esse movimento ficou marcado pela oposição ao que era considerado tradicional, embora não tenha havido um rompimento total com as práticas escolares negadas (VIDAL e PAULILO, 2003, p. 375).

De todas as reformas estaduais de ensino implementadas nesse período, a mais destacada, nos estudos em História da Educação, foi a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal. Esse destaque, provavelmente, decorre da atuação de Fernando de Azevedo em registrar e divulgar os feitos de sua reforma, buscando forjar uma memória de pioneirismo educacional. Amplamente estudada por historiadores da educação, que abordaram diversos aspectos da referida Reforma, podemos destacar: Carvalho (1988, 1989 e 1993), Paulilo (2001), Rodrigues (2002), Abdala (2003), Silva (2004), Camara (2013) e Barbosa (2013). Segundo Paschoal Lemme:

A mais profunda de todas elas foi, porém, a empreendida no Distrito Federal sob a liderança de Fernando de Azevedo, não somente por ter sido consubstanciada numa legislação clara e moderna (Lei n.º 3281, de 23/01/1928) todos esses novos conceitos que vinham sendo objeto das preocupações e das discussões dos educadores brasileiros mais progressistas, como também por suas realizações práticas (LEMME, 1988, p. 65).

Paschoal Lemme foi auxiliar direto de Azevedo na reforma de ensino no Distrito Federal, daí a necessidade de problematizar seu discurso, no qual fica evidente a visão romântica e idealizada que ajudou a plasmar a ideia de que essa reforma foi a grande promotora das “novidades educacionais”. Algumas medidas investidas, consideradas inovadoras, já haviam sido experimentadas e/ou efetivamente aplicadas pela administração anterior. Na verdade, o mérito de Azevedo consiste em sistematizar e promover uma legislação de ensino carioca, além disso ele foi um grande propagandista, soube divulgar os feitos de sua administração por meio de diversos veículos de comunicação da época, especialmente os jornais (SILVA, 2004, p. 117).

Para a aprovação de sua Reforma, Fernando de Azevedo enfrentou diversos entraves no Conselho Municipal. Os conselheiros da época, acostumados com as barganhas e apadrinhamentos políticos, exigiam a possibilidade de fazer indicações para os novos cargos criados para a instrução pública de ensino e rejeitavam a proposta de seleção por concurso. Dessa forma, só aprovariam o projeto de Reforma se essas exigências fossem cumpridas. Segundo Lemme (1988), as indicações eram uma prática comum no Distrito Federal, já haviam se tornado uma tradição, cargos de todos os níveis, inclusive os mais altos como de inspetores escolares, médicos escolares, diretoras de escolas de todas as modalidades e até o de um simples servente de escola primária eram ocupados dessa maneira. Todavia, Fernando de Azevedo não abria mão dos concursos, que seriam o fator moralizante do ensino público da Capital Federal. Conseguiu a aprovação do Conselho Municipal, mas com adendos que visavam *benesses* inseridos pelos conselheiros. Entretanto, com o apoio do Prefeito estas alterações foram vetadas e as nomeações por concursos foram mantidas.

Segundo Camara (2013), o referido reformador foi um sujeito que sabia aproveitar as oportunidades para colocar os seus objetivos em prática. A autora utiliza o termo “oportunista desinteressado” – de Antonio Candido – para definir Fernando como um homem de “habilidade em procurar ocasiões para bons lances, como em certos jogos esportivos”¹¹.

Fernando de Azevedo foi alguém que, independentemente do regime político vigente em cada momento, procurou espaços no Estado para concretizar um projeto de nação a partir da educação, fazendo do tempo, da oportunidade, da ocasião, importantes aliados (p. 53).

O Distrito Federal, importante centro político, convivia com a situação de pobreza e abandono das classes mais pobres e uma crescente proletarização das classes médias; ambos sofriam com a carestia, os baixos salários, as más condições de habitação e saúde, as crises políticas. A cidade era o berço dos “malandros” e “parasitas” que viviam do jogo ilícito e promoviam arruaça perturbando a ordem pública. Era considerada um lugar de

¹¹ CANDIDO, Antonio. Um reformador. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. USP, São Paulo, n. 37, 1994, p. 16. Apud. CAMARA, Sonia. *Reinventando a Escola: o ensino profissional feminino na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

resistência ao progresso, ao amadurecimento capitalista, “como negação do trabalho, do espírito científico, do progresso material”. A reforma vinha para alterar, normatizar os tempos escolares e sociais, como forma de resolver os problemas sociais da cidade. (NUNES, 1994, p. 182). Também Silva (2004) aponta que:

O final da década de 1920 apontou na cidade do Rio não para o surgimento mas para um fortalecimento dos discursos escolanovistas. A Reforma da Instrução Pública, idealizada por Fernando de Azevedo (1927 – 1930), veio no bojo desse movimento. Orbitando em torno de pares de oposição (velho e novo; espírito literário/livresco e motivação científica; tradicional e moderno; escola de bacharéis e escola nova), o que a Reforma pretendia era uma sistematização da legislação do ensino carioca e uma renovação de práticas e saberes escolares que desde finais do século XIX vinham sendo debatidos na antiga Capital (p. 102).

Ainda de acordo com este autor, a reforma Fernando de Azevedo promoveu interferências na cidade que significaram não só tentativas de gerar mudanças nos horários, práticas e saberes das instituições escolares, mas de rearticular e discutir os comportamentos da população. A escola deveria se enquadrar aos novos tempos acelerados da cidade e estabelecer novas medidas para disciplinar os habitantes em função de novos valores e concepções calcados no patriotismo, nacionalismo e civilidade.

A arte e a educação popular na Reforma de Fernando de Azevedo

Neste tópico faremos uma análise das ideias sobre o ensino de arte contido no livro de Fernando de Azevedo “Novos caminhos e novos fins: a nova política de Educação no Brasil”. Entretanto, é necessário ter consciência que este livro foi produzido com o sentido de afirmar e legitimar as ações durante o período em que esteve à frente da Instrução Pública de Ensino do Distrito Federal. Objetivava divulgar os trabalhos técnicos e promover a propaganda das experiências realizadas, fornecendo dados relacionados ao crescimento das instituições criadas com a reforma, bem como realizar a difusão dos princípios propagados pela Escola Nova. Dessa forma, trata-se de um documento que visava divulgar uma ideia hegemônica de sua gestão. A partir dessa consciência, enfrentamos o desafio de “desmonumentalizar” essa fonte de pesquisa e buscar entender as intencionalidades.

Nessa obra, Fernando de Azevedo (1931) ancorado nos ideais da escola nova - uma educação baseada nas atividades da vida real, voltada para a experiência, reconhecendo o estudante como ser ativo e possibilitando a sua participação direta no processo de aprendizagem - introduz a arte e todas as suas manifestações como um

poderoso instrumento de transformação social. O ensino de arte ganha ênfase, pois além de promover o desenvolvimento pleno da criança, também inculcava nas novas gerações o sentimento de beleza e os ideais nacionalistas.

Verificamos que Azevedo se apropriou da noção de “arte como experiência”, formulada pelo filósofo norte-americano John Dewey. Para Dewey, a ação intelectual está associada à prática criativa e o trabalho com as artes possibilita situações de aprendizagem, nas quais a criança pode assumir uma posição investigativa e criativa¹². Azevedo compreendia o ensino artístico a partir das seguintes linguagens: Desenho, Trabalhos Manuais, Música, Dança e Artes Cênicas¹³.

A escola nova que visa a educação integral do indivíduo a sua adaptação à comunidade, a que tem de servir, contribuindo para o aperfeiçoamento constante, não se enquadraria num programa, de limites estreitos, em que a arte entrasse antes como um luxo ou superposição do que como elemento essencial e parte integrante da educação das massas populares (AZEVEDO, 1931, p. 199).

O autor afirmava que a educação nova tinha como objetivo promover uma escola socializadora, na qual o estudante pudesse desenvolver a responsabilidade e a cooperação. A arte, na variedade de suas manifestações, permitia alcançar esse objetivo, compreendida como um dos principais fatores educativos e uma das mais poderosas forças de ação, de equilíbrio e de renovação de coletividade. Entretanto, apesar de as ideias escolanovistas pregarem um ensino artístico para desenvolver a inteligência das crianças de forma criativa, através da ação, é possível perceber, nesse documento, que a preocupação com a formação profissional, tão difundida pelos liberais¹⁴, ainda se fazia presente. Seria uma forma de instruir para o trabalho os filhos das camadas populares. A arte deixa de ter somente uma função decorativa e contemplativa para se transformar numa ferramenta educativa das massas populares.

¹² DEWEY, John. “A arte como experiência”. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

¹³ Apesar de considerar todas essas linguagens artísticas, verificamos que Fernando de Azevedo deu mais ênfase ao ensino de Desenho e as Artes Industriais.

¹⁴ De acordo com Ana Mae Barbosa (2011), no período de 1870 a 1901 houve uma intensa propaganda da importância da arte, especialmente o desenho na educação popular. Os intelectuais que defendiam essa concepção eram ligados a corrente liberal que lutavam a favor da revolução industrial, eles acreditavam que o desenvolvimento econômico do Brasil dependia da capacitação profissional dos seus cidadãos e arte seria uma forma de promover essa formação. Um dos intelectuais mais destacados nessa luta foi Rui Barbosa.

A Educação nova quebraria o ritmo da unidade essencial da vida, se, no seu propósito social, não abrangesse, para desenvolver o bem estar do indivíduo e da comunidade, as poderosas inspirações da arte, nos seus aspectos educativos e criativos. (Idem, p.201)

Na concepção de Azevedo, nada tinha um sentido mais profundo, nem mais vasta projeção do que a arte para o povo. Esta funcionaria como um instrumento eficaz de formação moral e espiritual, pois o espírito do povo converte tudo em arte. As camadas populares afeitas à arte compreenderiam de forma mais eficiente os propósitos de uma sociedade com bases na modernidade. Ao comparar a ciência e a arte, apropria-se da ideia de Dewey de que não é possível explicar a vida somente pelo “livro-razão, nem num tratado de economia ou de sociologia ou de psicologia de pessoal, e sim no drama ou na ficção” (DEWEY, 1989, p. 95). Azevedo vai afirmar que tanto a arte quanto a ciência estão embasadas na experiência, na busca da novidade e ambas tentam interpretar e explicar a vida, porém de formas diferentes.

A verdade científica, porém, é uma, e a realidade artística é outra bem diferente. A arte, como a ciência, tende a interpretar a vida, mas, quando a ciência procura conhecer e penetrar a natureza, nos seus fenômenos e nas suas leis, para pô-la a serviço do homem, a arte tem por objetivo interpretar não somente a vida real, a vida vivida, senão também a vida sonhada, a pensada, aquela que não é e ainda poderia ser. A arte precede, pois, a ciência; antecipa-se, pelas suas criações, às descobertas científicas, que anuncia, e, contribuindo para criar as sociedades novas, ajuda também, a reconstruir as sociedades antigas (Idem, p.202).

Ao analisarmos esse fragmento, percebemos que a arte na Reforma visava ampliar a compreensão do mundo na qual a dimensão poética estava presente, possibilitando desenvolver a capacidade imaginativa do aluno e fazer com que esse compreendesse que criar e conhecer são dimensões indissociáveis. Na concepção de Azevedo, a verdade científica é insuficiente para compreender a vida, pois “é incapaz de seguir a fantasia e não pode ser mais do que a verdade” (p. 202).

Podemos conferir na tese, “Pela Educação Estética”, de Nerêo Sampaio¹⁵, apresentada em 1927, na I Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba,

¹⁵ Este personagem era engenheiro-arquiteto e professor de Desenho, foi uma figura importante no cenário educacional brasileiro das décadas de 1920 e 1930. Enquanto intelectual da educação, Nerêo Sampaio se propôs a ser um grande defensor do ensino artístico como conhecimento indispensável no currículo da escola primária. Ver mais a respeito em: PERES, José Roberto P. *A linha mestra e o mestre das linhas: Nerêo Sampaio e a História da formação de professores de Desenho e Artes no Rio de Janeiro (1927-1939)*. Dissertação [Mestrado em Educação], Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

Estado do Paraná, as ideias relacionadas à importância da iniciação estética nas escolas. Sampaio afirmava que a sociedade brasileira não possuía conhecimento suficiente para compreender e sentir a importância das artes. Critica a inadequação do trabalho de iniciação estética nas escolas, sendo fruto de uma deficiência pedagógica, da má preparação do professor, que desconhecia os fundamentos da pedagogia moderna, na qual a arte adquiriria grande importância no processo de educar.

A iniciação estética foi, portanto, até hoje, lastimavelmente imperfeita, e, agora, reconhecemos que a sociedade não tem cultura estética para sentir as artes de desenho e mal interpreta a música. A razão está unicamente nessa orientação pedagógica deficiente, que transformou o ensino do desenho em horas de suplício onde só os néscios se deleitavam e que arredou das escolas, como inutilidade, até o canto dos hinos (refiro-me aos cursos secundários), o que levou quase todos à convicção de que só as crianças devem cantar (SAMPAIO, 1927, In ANAIS da I Conferência Nacional de Educação).

Nerêo Sampaio assumirá um importante papel na Reforma de Fernando de Azevedo, sendo responsável pela organização do ensino de Desenho no âmbito da referida reforma, bem como o engenheiro e arquiteto que irá projetar as primeiras escolas primárias da Capital Federal em estilo neocolonial.

Todavia, percebemos no discurso de Sampaio uma total desconsideração com a arte das camadas populares. Ao afirmar que a “sociedade não tem cultura estética para sentir as artes de desenho e mal interpreta a música” (Idem, p.121), denota que por mais que houvesse um discurso em favor da cultura popular e do folclore brasileiro, era arte de moldes europeus que era valorizada e digna de ser ensinada nas escolas. Dessa forma, a educação estética deveria contribuir para regenerar a massa popular considerada inculta e promover uma grande renovação de costumes em prol da nova sociedade brasileira.

A arte assume um novo sentido na escola, seria um instrumento de regeneração da alma popular, através dela seria possível se construir bases educativas de harmonia e de ordem, promover modos renovados e modernos de viver. O ensino artístico na reforma se torna mais um elemento para doutrinar, homogeneizar e instruir os filhos das camadas populares para o trabalho que era considerado na época o regenerador da sociedade. Tomando por base os trabalhos de Ivor Godson (1999; 2012), entendemos que o currículo escolar é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos

específicos, “e como qualquer outra reprodução social, ele constitui o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação” (GOODSON, 2012, p.17). As disciplinas escolares, e a posição que cada uma ocupa no currículo escolar refletem interesses de determinados grupos que, geralmente, suscitam lutas e disputas para legitimarem os seus projetos. Dessa forma, para este autor, o currículo está longe de ser um fator neutro.

Por mais que Fernando de Azevedo defendesse uma Educação Estética para o povo e que valorizasse as manifestações artísticas populares, esta tinha como base o modelo erudito europeu, visando uma formação moral e espiritual do povo. A arte seria uma forma de envolver o povo e convertê-lo para os ideais de modernidade. A arte incluída no currículo formal das escolas do Distrito Federal iria contribuir de forma significativa para o projeto de sociedade de Fernando de Azevedo, pois ele acreditava que a arte tinha uma função socializadora, indo ao encontro dos interesses das sociedades modernas que era o fundamento da Escola Nova¹⁶.

O desenho e os trabalhos manuais como base da Escola Nova

Na concepção da Escola Nova, a criança desenvolve sua aprendizagem através dos sentidos, elas são ricas de sensações, porém passivas; para desenvolver a sua intelectualidade seria necessário atividades ativas que as fizessem descobrir através do movimento e do contato com a matéria. O desenho e os trabalhos manuais ganham uma significativa importância na Reforma, pois essas atividades possibilitam o aprendizado através da ação. Podemos dizer que a didática da Escola Nova centra-se na preocupação de como facilitar o processo de ensino-aprendizagem, o desenho e os trabalhos manuais promovem o interesse das crianças e atendem a necessidade de comunicação. Percebemos, assim, o conceito de Dewey de “arte como experiência”, promotora de aprendizagens significativas.

¹⁶ Segundo Ana Mae Barbosa (2013), o interesse social e político em inserir o Desenho Decorativo e o Desenho Gráfico como matéria essencial nas escolas públicas para a formação profissional está presente desde o início do século XX, principalmente na instrução dos negros escravizados recém-libertos para que atuassem na construção civil. A autora ressalta que ainda hoje, as artes são utilizadas em projetos sociais que visam a promoção das populações carentes.

O desenho, que constitui uma necessidade para a criança, mesmo antes da idade escolar, não se pode considerar uma atividade isolada das matérias que se estudam na escola primária. Ele coopera, de maneira notável, para a compreensão e retenção desses conhecimentos naqueles alunos, em que já se encontra desenvolvido o instinto de observação e que têm, no meio que os rodeia, no lar, na escola e nas suas excursões, sempre, a base de seus trabalhos. (AZEVEDO, 1931, p. 212-213)

Compreendemos que o desenho tinha o papel de despertar o interesse da criança para o conhecimento, pois o ato de desenhar requer observação, investigação e capacidade de interpretação do mundo real, através da expressão gráfica. Dessa forma, deveria ser tratada igualmente como qualquer outra matéria do currículo. A disciplina Desenho adquiriu relevante importância na Reforma, pois ia ao encontro dos princípios ativos do “escolanovismo” de uma escola pautada nas experiências de vida do educando, de atividade e de trabalho.

Azevedo defendia que os professores deveriam ter uma compreensão clara de psicologia para entenderem o desenvolvimento do desenho infantil, respeitando as limitações na representação gráfica das crianças. Apesar dos desenhos na maioria das vezes serem ininteligíveis para os adultos, nesse caso, o que deveria ser considerado seria a sua capacidade criativa e original em representar através da fantasia o mundo que as rodeia.

O desenho deveria ser espontâneo, excluindo qualquer atividade de cópia, que na sua visão, prejudicava a criatividade da criança e não as proporcionava exprimir as suas ideias de forma original. Verificamos no fragmento a seguir uma aproximação com os ideais da Arte Moderna de livre expressão:

O desenho como atividade espontânea e criadora, e os trabalhos manuais, com os novos processos adotados pela reforma, devem levar as crianças à convicção de que podem desenhar, modelar e construir o que querem, sem necessidade de copiar, proporcionando-lhe a oportunidade de se exprimirem, por meio do desenho ou da massa plástica, com as características fundamentais de seus trabalhos, sinceros e ingênuos, que tendem a perder o caráter infantil à medida que se vão aproximando das manifestações artísticas dos adultos (Idem, p. 214).

O objetivo dessa ideia era conservar nas crianças de maior idade o espírito criativo, fazendo com que elas se tornassem adultos autônomos e com grande capacidade inventiva, rompendo com a rigidez estética, marcadamente reprodutivista da escola tradicional. O desenho ganhava destaque devido à grande valorização dessa atividade

sustentado pelo discurso psicológico que passou a influenciar o pensamento educacional brasileiro das décadas de 1920 e 1930 (BARBOSA, 2011).

Ao valorizar o ensino de Desenho e Trabalhos Manuais, Azevedo está rompendo com o modelo tradicional de ensino bacharelesco de ênfase intelectual, de educação abstrata, artificial e verbal. Enfatizava a importância de atividades práticas que promovessem no estudante uma afeição ao trabalho, rompendo assim com os preconceitos relacionados aos trabalhos que exigiam esforço físico, considerados à época como inferiores e de baixo prestígio.

O espaço escolar como instrumento de educação estética do povo

Além das atividades artísticas na escola, o ambiente desta, as instalações e a sua arquitetura, também, careciam ser uma ferramenta pedagógica com a finalidade de contribuir para a educação estética do povo. Na concepção de Azevedo, os prédios escolares não poderiam ser apenas funcionais, higiênicos e confortáveis, de acordo com as exigências técnicas. As edificações escolares deveriam, ainda, ser obras de arte exprimindo um caráter nacional e atendendo às exigências do gosto e da cultura.

Nas construções escolares, projetadas e executadas sob minha direção, o sentido prático do conforto, da higiene e da utilidade, ainda que preponderante, nunca excluiu as preocupações da harmonia, do equilíbrio e da arte. A nova política de educação que a reforma introduziu no Brasil, tinha forçosamente trazer, como resultado, uma nova política de edificações escolares (AZEVEDO, 1931, p. 210).

Para Fernando de Azevedo, não havia meio mais eficaz para a educação do gosto popular do que pôr sob seus olhos, nos edifícios públicos e, sobretudo aqueles destinados à educação popular, exemplos perfeitos de arquitetura e urbanismo. A arquitetura escolar além de atender às questões de funcionalidade, deveria também, imprimir a identidade cultural de um povo, sua origem e sua “evolução histórica”. Dessa forma, Azevedo vai buscar inspiração na arquitetura colonial as bases da brasilidade, sua ideia não era reproduzir o modelo do passado, mas sim tomar como referência essa tradição e adequá-la à modernidade.

Esse caráter tradicional, tanto nas suas linhas arquitetônicas, como na decoração de seus interiores, contribuirá para manter e desenvolver o

sentido de brasilidade, pela consciência das tradições restabelecidas numa arquitetura de cunho nacional, rica de sugestões históricas (Idem, p. 231).

De acordo com Rodrigues (2003), o estilo neocolonial brasileiro identificado com a teoria “missões/neocoloniais” formulada por Sisson (1991), foi uma combinação de elementos que articularam as ideias estéticas do “mission style”, do “californiano” e do “mexicano”, concepções geradas na expansão do pan-americanismo da Doutrina Monroe. Os adeptos desse estilo buscavam inspiração nas tradições do Brasil colônia e visavam construir a identidade nacional através do retorno às origens. Essa teoria estética foi hegemônica durante toda a década de 1920, tendo sua origem ainda na primeira década antes do centenário da Independência do Brasil. Os criadores do movimento tradicional, neocolonial, no Rio de Janeiro foram os engenheiros e arquitetos: José Mariano Filho, Ângelo Bruhns, Nestor de Figueiredo, Morales Filho, José Cortes, Nerêo Sampaio e Lúcio Costa.

O objetivo da construção de prédios escolares em estilo neocolonial brasileiro era criar a identificação do povo brasileiro com a sua cultura, promovendo assim, o progresso e a construção de uma nova civilização. O nacionalismo na arquitetura escolar tinha estreitas relações com o movimento modernista, pois ambos procuravam a essência brasileira nas tradições do passado. Por mais que Azevedo defendesse a construção da unidade nacional a partir da valorização da tradição brasileira, para ele o passado não era um componente puro e simples de modernização, mas sim o um elemento de inspiração para projetar o futuro do país (CAMARA, 2013).

Um dos pontos mais complexos na Reforma, segundo Azevedo, era a questão das edificações escolares, visto que a maioria das escolas funcionava em prédios improvisados de forma precária. Para ele, seria impossível resolver este problema em quatro anos de governo, pois essa questão havia sido esquecida por cerca de quarenta anos e no decorrer desse tempo o problema só aumentou. Nenhuma das dez escolas profissionais funcionava em edifício próprio, especialmente construído para a finalidade de ensino. Até a Escola Normal não possuía um prédio construído para o propósito de formar professores. Verificamos que Fernando de Azevedo enaltece os feitos de sua reforma e desconsidera outras iniciativas de construção de edifícios escolares, através dessas colocações o autor quer construir uma ideia na memória dos educadores que a

preocupação com o problema da precariedade das estruturas físicas das escolas se iniciou em sua gestão¹⁷.

Segundo Azevedo, a tarefa era difícil, mas era preciso começar a resolver o problema, iniciando as primeiras grandes construções por normas e princípios que pudessem constituir uma nova política de edificações escolares. Para projetar prédios escolares, não poderia ser qualquer arquiteto, mas sim aquele envolvido nos ideais da educação nova, dedicado exclusivamente aos estudos das edificações escolares.

Certo, para essa obra difícil, tinha de procurar arquitetos capazes de realizá-la. Esses, não me faltaram com a sua capacidade técnica e o seu idealismo renovador: BRUHNS E CORTEZ E NEREO SAMPAIO. Aqueles classificados em primeiro lugar no concurso de anteprojetos, coube estudar e traçar o projeto definitivo da Escola Normal em construção. E, além de edifício admiravelmente apropriado, na distribuição de seu plano e nos seus pormenores, ao fim escolar a que se destina, uma arquitetura obra de arte, que pelo seu equilíbrio, pela harmonia de linhas e pela majestade e elegância severa, constituirá um dos mais belos monumentos públicos da cidade. NEREO SAMPAIO estudou e projetou também em estilo colonial um tipo verdadeiramente notável da escola primária, a Escola Estados Unidos, em construção à Rua Itapirú, 137, e essa pequenina obra prima, que é a Escola de Débeis Physicos na Quinta da Boa Vista, em que lhe imprimiu o artista, dando às crianças débeis um ambiente educativo de alegria e de repouso e à cidade um delicado prazer para os olhos (AZEVEDO, 1931, p. 233).

Observamos, através do fragmento acima, o elogio que Fernando de Azevedo faz ao arquiteto Nerêo Sampaio, demonstrando ser uma figura de notoriedade e importância para a nova política de edificações escolares. Ele também foi relevante para a organização do ensino de Desenho e Artes, e para a valorização dessa disciplina no currículo da formação de professores no âmbito da referida reforma, inclusive por ser uma área do conhecimento que compunha o exame de admissão à Escola Normal.

A exigência da prova de desenho no concurso de admissão da Escola Normal do Distrito Federal

¹⁷ Segundo Rodrigues (2003, pp. 104-105), na administração do prefeito Pereira Passos foram construídas várias escolas primárias, influenciadas pelo modelo das “Escola do Imperador” de estilo eclético adotando as tendências da *art-nouveau* e a *Sezessionsstil*, essas escolas são: Rodrigues Alves, Prudente de Moraes, Deodoro, Estácio de Sá, Escola Barth e Escola Tiradentes. Eram situadas em áreas do planejamento reformador de Pereira Passos, localizadas nas áreas do centro-zona sul, sendo exceção as escolas Estácio de Sá (São Cristóvão) e Prudente de Moraes (Tijuca).

Chervel (1990) afirma que uma das finalidades de se estudar a história das disciplinas escolares é entender a liberdade de manipulação que a escola tem na eleição dos seus componentes curriculares, mesmo que essa liberdade, como diz o autor, seja uma meia-liberdade, pois ela fica restrita às pressões que sofre no cotidiano escolar.

O Desenho foi incluído como disciplina obrigatória em todos os anos da Escola Normal e, conseqüentemente, passou a integrar como matéria oficial no concurso de admissão da Escola Normal, sendo exigida uma prova prática de desenho. Segundo Barbosa (2013), essa medida provocou descontentamento entre as candidatas. Houve uma grande repercussão desse fato, os jornais da época noticiaram essa insatisfação e alegavam que poucas meninas saíam do curso primário, por mais que fossem aplicadas ao estudo, em condições de fazer um concurso no qual essa disciplina fosse essencial. Para as candidatas, era uma exigência muito grande para simples pretendentes à escola normal.

Os opositores de Fernando de Azevedo se aproveitaram para atacar a sua Reforma. Foram noticiadas em vários jornais críticas à obrigatoriedade da prova de Desenho no concurso de admissão para a Escola Normal do Distrito Federal. Em muitas dessas notícias se afirmava que a exigência de tal matéria era excessiva e desnecessária para futuras professoras primárias, pois acreditavam que para o Desenho seria necessário possuir o dom.¹⁸

Podemos verificar esse descontentamento na seguinte reportagem do jornal *A Manhã*, de 15 de fevereiro de 1928:

UMA EXIGÊNCIA EXCESSIVA!

O concurso de admissão ao corpo discente da Escola Normal, sempre constituiu entrave às moças que não conduzissem pistolão. Pelo menos foi assim durante o período que o pedagogo José Rangel dirigiu aquele instituto de ensino. Se há modificações para melhor, atualmente, não temos conhecimento. Com a reforma ou sem ela, as moças que se propõem a fazer aquele tirocínio, estão contando com mil dificuldades para vencer aquela prova, dadas as exigências as inovações, agora introduzidas ao concurso.

A exigência da prova prática de desenho, por exemplo, não é das menores. Toda gente sabe que desenho e pintura requerem temperamento, aplicação especial. Não deviam constituir prova eliminatória de concurso para admissão a uma escola destinada a preparar professores. A não ser as vocações, poucas meninas saem do curso primário, por mais aplicadas ao estudo que sejam, em condições de tomar parte num concurso de que essa disciplina constitua exigência essencial.

¹⁸ Nerêo Sampaio vai combater a ideia do aprendizado do desenho como dom e vai afirmar e comprovar que este conhecimento pode ser alcançado por todos que desejarem.

Tem-se reconhecido o desenho, como disciplina capaz de impossibilitar qualquer carreira que não diga respeito às artes plásticas.

Há admiráveis bacharelas, médicas, musicistas e tituladas de outras profissões, conquistáveis pela mulher, que não chegariam ao fim da carreira, se tivessem que fazer prova intermediária dessa utilíssima disciplina. Nem por isso, entretanto, essas moças se revelam na vida prática incapazes para a profissão que escolheram. Pelo contrário. São hábeis profissionais, que atravessam vencendo facilmente a vida. O mesmo acontece com as professoras, destinadas a ensinar curso primário à infância. Não há nenhum perigo em que essas funcionárias deixem de revelar-se exímias manejadoras do pincel. Se pintores há como o Parreiras que nunca souberam desenhar! Por que, pois, essa exigência a simples candidatas ao curso normal?¹⁹

Verificamos que o Desenho e as Artes assumem uma nova característica ao ser introduzida como matéria de ensino. Sua função na escola primária e secundária é diferente da proposta das Escolas de Belas Artes, pois se reveste de um sentido pedagógico para uma missão *civilizatória*. De acordo com Chervel (1990), o sistema escolar é dotado de um poder criativo, poder este exercido na relação que a escola desenvolve com a sociedade, desempenhando um papel de formação do sujeito e, dessa maneira, de uma cultura que impactará diretamente a vivência desse sujeito na sociedade. O sistema escolar “forma não somente os sujeitos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (Idem, 1990, p. 184).

Observamos os conflitos que Ivor Goodson (1997 e 2012) sinaliza existirem em torno da definição do currículo escrito, das lutas constantes que envolvem as aspirações, intenções e objetivos de escolarização. Em seu entender, “o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares” (2012, p.21).

A formação de professores ganhou significativa importância nesse período, pois as mestras seriam as futuras responsáveis pelo disciplinamento das populações. E o ensino de Desenho e Artes contribuiria para formação de corpos e mentes saudáveis, instruídos para o mundo do trabalho, promovendo uma nova sociedade identificada com os valores da modernidade. Os docentes constituíam peça fundamental na construção da nacionalidade brasileira por meio da educação.

¹⁹ Jornal A Manhã – 15/02/1928. Apud. BARBOSA, Ana Mae. *O ensino da Arte e do Design quando se chamava Desenho: Reforma Fernando de Azevedo*. Educação em foco, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 19-52, jul./out., 2013. Neste artigo a autora traz uma série de reportagens do período, que abordam as tensões em torno da obrigatoriedade da prova de Desenho no concurso de admissão à Escola Normal do Distrito Federal.

Considerações finais

De todas as reformas da instrução pública implementadas no período de 1920 a 1930, a reforma Fernando de Azevedo (1927-1930) foi a que melhor conceituou o valor da arte para a Educação. Conferimos em seu livro “Novos caminhos e novos fins: a nova política de Educação no Brasil” a importância dedicada às artes. Nessa obra (1931), ele afirma que as artes, de uma maneira geral, promoviam o desenvolvimento pleno da criança, além de incutirem nas novas gerações o sentimento de beleza e os ideais nacionalistas. Azevedo conferiu especial destaque às artes plásticas, especificamente em relação ao Desenho e aos Trabalhos Manuais, pois estes, na sua visão, possibilitavam a aprendizagem através da ação, em consonância com os princípios da Escola Nova. Entretanto, averiguamos que o ensino artístico na reforma, apesar de contribuir para o desenvolvimento da inteligência das crianças de forma criativa, se torna mais um elemento para doutrinar, homogeneizar e instruir os filhos das camadas populares para o trabalho que era considerado, na época, o princípio regenerador da sociedade.

Nesse quadro, além da arte se constituir como matéria fundamental no currículo escolar, a arquitetura das escolas deveria contribuir para a educação estética do povo. As novas edificações escolares, construídas na Reforma Fernando de Azevedo, seriam as responsáveis pela difusão do sentido de brasilidade, o qual estava amparado pelas tradições do passado. Seria a materialização do sentido de modernidade, amparado nas raízes de nossa cultura para projetar o futuro da nação. A educação foi considerada a tábua de salvação para todos os males da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, os educadores comprometidos com o ideal de modernização, acreditavam que era preciso empreender uma reforma na educação, pois através dela a sociedade seria transformada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA, Rachel Duarte. *A fotografia além da ilustração: Malta e Nicolas construindo imagens da reforma educacional no Distrito Federal (1927-1930)*. Dissertação (Mestrado), FEUSP, São Paulo, 2003.

AZEVEDO, Fernando de. *Novos caminhos e novos fins: a nova política de Educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931.

BARBOSA, Ana Mae. *O ensino da arte e do design quando se chamava desenho: Reforma Fernando de Azevedo. Educação em Foco – Juiz de Fora*, v. 18, n. 2, p. 19-52 jul/out. 2013.

_____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CAMARA, Sonia. *Reinventando a Escola: o ensino profissional feminino na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria Et Educação, Porto Alegre, vol. 2, p. 177-229, 1990.

DEWEY, John. *A arte como experiência*. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

GOODSON, Ivor F. *Currículo, teoria e história*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012. _____ . *A construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

LEMME, Paschol. Memórias. São Paulo: Cortez [Brasília, DF]: INEP, 1988.

NUNES, Clarice. A escola reinventa a cidade. In. HERSCHMANN, Micael M. e PEREIRA, Carlos A. M. (org.) *A invenção do Brasil Moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

PAULILO, André Luiz Paulilo. *Aspectos políticos das reformas da instrução pública na cidade do Rio de Janeiro durante os anos 1920*. Revista Brasileira 19 de História. São Paulo, v.23, n. 46, p. 1-22, 2003.

RODRIGUES, Sul Brasil Pinto. *Espaço escolar e cidadania excluída*. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

SAMAPIO, Nereo. Pela Educação Estética. Tese. *ANAIS da I Conferência Nacional de Educação – Associação Brasileira de Educação, 1927*.

SILVA, José Cláudio Sooma. *A Reforma Fernando de Azevedo: tempos escolares e sociais (Rio de Janeiro, 1927 – 1930)*. Dissertação apresentada ao Programa de pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. Projetos e estratégias de implementação da escola nova na capital do Brasil (1922-1935). In. MAGALDI, Ana Maria de Mello; et al (org.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 375-398.

A PRESENÇA DA CULTURA ITALIANA NA HISTÓRIA DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS RURAIS DE BIRIGUI/SP - BRASIL

Áurea Esteves Serra

Resumo

Este texto apresenta a história da cultura italiana em Birigui, como também a influência dessa cultura na educação tendo por objetivo o desenvolvimento do tema a escola primária rural no município de Birigui, por meio da localização, reunião, seleção e análise de fontes documentais, assim como o levantamento de dados sobre a imigração italiana em Birigui e a produção cafeeira, uma pesquisa bibliográfica e documental. Birigui surgiu em decorrência da construção da *Estrada de Ferro Noroeste do Brasil* e a instalação da *Companhia de Terras, Madeiras e Colonização do Estado de São Paulo*, ambas utilizadas como estratégias de colonização. Pisani (1937), afirma que “*La collettività italiana residente in questo Municipio si caleola composta di circa 4.000 persone; i figli d’italiani si fanno ascendere a circa 8.500 dedicano all’ agricoltura, in piccolo numero alle industrie, al commercio e al mestieri*” (p. 521-522). Em relação ao desenvolvimento dos conceitos, utiliza-se a matriz interpretativa cunhada por Rémond (2003) sobre a história política e, quanto ao desenvolvimento da temática central - escola rural, o trabalho pauta-se nos estudos de Souza e Ávila (2013), que tratam da história do ensino primário rural no Brasil, assim como nos estudos de Cerecedo, Los Rios e Fernández (2011), que afirmam: “*hablar da escuela rural, nos permite analizar la relación entre la institución escolar y la ruralidad em el largo plazo, y abrir el paso a la realización de análisis comparativos que trasciendan las fronteras de los estados-nación, pero partiendo de la particularidad de las realidades locales, regionales y nacionales*”. Para concluir, é importante reforçar que quanto à colonização, a empresa *Companhia de Terras, Madeiras e Colonização do Estado de São Paulo* teve um papel de extrema importância quanto a vinda dos imigrantes à região de Birigui, estes, em sua maioria, italianos que buscavam melhores oportunidades de vida e de trabalho, fugindo da situação de guerra e fome na Europa. Esses imigrantes italianos que vão compor a região rural da cidade de Birigui influenciaram a educação e a cultura local, e em virtude dessa grande influência, o município de Birigui comemora, desde o ano 2000, anualmente em 02 de junho, o Dia da Comunidade Italiana. Quanto à educação, as marcas deixadas estão presentes, particularmente, na língua falada, nos sons/pronúncias de determinadas palavras, assim como nas palavras próprias da língua italiana, estes, presentes ainda hoje, em pleno limiar do século XXI.

Apresentação

Este texto tem a pretensão de apresentar uma visão de conjunto sobre a história da imigração italiana em Birigui, não deixando de apresentar a principal marca para a compreensão dessa história, a saber: a produção cafeeira em Birigui²⁰, assim como a influência da cultura italiana na educação, em particular na educação rural.

A produção cafeeira em Birigui e sua relação com a cultura italiana

Segundo Freitas (1999), “o Brasil é tradicionalmente um país de imigração. Desde o descobrimento, foi ocupado, colonizado e povoado por diferentes grupos étnicos e raciais” (p.33). Ainda para a referida autora, “o Brasil recebeu o terceiro maior contingente de imigrantes” (p.33), entrando no país até 1900 “cerca de 1 milhão de estrangeiros” (p.79). Vale recordar que durante algum tempo, a mão-de-obra escrava sustentou a expansão das lavouras de café. Porém, com a proibição do tráfico, a própria escravidão aparecia como um regime de trabalho incompatível com a estrutura capitalista que começa a despontar no século XIX. Em vista disso, os cafeicultores paulistas deram início à experiência de emprego de mão de obra livre e estrangeira.

Diante dessa situação de acordo com Freitas (1999)

Os fazendeiros do “Novo Oeste” paulista, principalmente, visando solucionar o problema da mão-de-obra e interessados na introdução do trabalho remunerado, passaram a organizar a imigração. Na implantação da política imigratória obtiveram apoio do governo da província e dos políticos que aprovaram a liberação de verbas para concretizá-la (p.35).

²⁰ Birigui está localizada no Noroeste do Estado de São Paulo, distante em 521 Km da capital do estado, São Paulo, e, de acordo com o censo do Instituto Brasileiro Geográfico Estatístico (IBGE) – 2010, conta com 110 mil habitantes. A cidade de Birigui está inserida na 9ª região administrativa do Estado de São Paulo – Araçatuba, localizada na porção oeste do Estado, região essa de menor dimensão física.

Freitas (1999) ainda aponta que, “[...] o imigrante não pagava a passagem de navio e nem o transporte ferroviário até as fazendas de café” (p.35). Os imigrantes tinham a viagem paga, além de dinheiro e mantimentos necessários, até se estabelecerem e iniciar o trabalho. Esse regime de trabalho no final do século XIX e ainda início do século XX consistia em cada família cuidar de uma parte do cafezal, comprometendo-se a cultivar e colher o produto. Após a venda do café, metade do lucro ficava com o imigrante. Esse regime de trabalho ficou conhecido como sistema de parcerias e, à primeira vista parecia vantajoso para o imigrante, porém na verdade acabava por escravizá-lo porque a metade do lucro nunca chegava às mãos do trabalhador em virtude das despesas que o fazendeiro assumira na contratação e aos produtos adquiridos nos armazéns dos próprios fazendeiros, cujos preços eram muito mais caros do que o normal.

De acordo com Cavalcante (2005),

Antes da promulgação da Lei de Terras, os lotes eram cedidos gratuitamente aos colonos, que se instalavam por conta própria, por conta do governo ou por conta das companhias de colonização. Após essa lei, em rega, o governo cedia gratuitamente as terras às companhias que, por sua vez revendiam aos imigrantes em condições lucrativas (p.5).

Moreira (2008) afirma que, “entre 1880 e 1900, desembarcaram no Brasil 1.129.000 europeus – dos quais, 680.000 eram italianos” (p.64).

Segundo Magalhães (1980),

Após fechado o contrato, as famílias seguiam de trem à sua nova “terra prometida”. Ao sacolejo dos vagões subindo a serra e sertão adentro, seguiam, juntos, centenas de portugueses, alemães, espanhóis, sírios, turcos, japoneses e, claro, italianos – dos quais se ouviam entoar uma canção de esperança. “*Andiamo in' Merica! Andiamo a raccogliere caffè!*” (p.38-9).

Dessa leva de imigrantes que chegam a Birigui, 50% são de procedência italiana. De acordo com Pisani (1937) sobre a colônia italiana em Birigui, este afirma: “*La collettività italiana residente in questo Municipio si caleola composta di circa 4.000 persone; i figli*

d'italiani si fanno ascendere a circa 8.500 dedicano all' agricoltura, in piccolo numero alle industrie, al commercio e al mestieri" (p. 521-522).

São principalmente esses italianos que vão cuidar da produção de café em suas pequenas propriedades nos patrimônios e bairros rurais. Ainda de acordo com Pisani (1937), são 492 os nomes de famílias italianas em Birigui. Mas, quando se confronta essa informação com a na *Relação dos Contribuintes do Imposto Cafeeiro*, encontram-se muitos outros nomes de italianos que vieram para Birigui e cujos descendentes estão no município até hoje, 2015. Vale lembrar que dentre os imigrantes há também: os espanhóis, os portugueses e os japoneses.

Com isso, o café proliferou em Birigui nas três primeiras décadas do século XX, para onde mudaram imigrantes advindos principalmente da Itália, primeiramente instalados na região de Ribeirão Preto e em seguida em Birigui. Na corrida para esse surto agrícola, investiram-se cerca de muitos contos de réis nos estabelecimentos, máquinas de café, a maioria dessas sociedades eram anônimas. Foram muitas as máquinas instaladas de beneficiar café. Enfim, foram muitas as máquinas porque a Zona Noroeste no ano de 1927 plantou cerca de 100 milhões de pé de café e muito algodão, aliás, nessas terras se produzia de tudo. Porém, o café imperou na primeira terça parte do século XX.

A estabilização da monocultura cafeeira em Birigui nos anos de 1920 e o fantasmagórico surto de enriquecimento produzido pelo café contribuíram para o desenvolvimento muito rápido da cidade. Milhares de homens chegaram à cidade pela esperança de um enriquecimento rápido e fácil, sendo que a maior parte não retornou às origens, formando assim a cidade de Birigui.

A evidência dessa imigração pode ser constatada nas estatísticas de 1929, segundo as quais Birigui conta com 30 mil habitantes, dos quais somente 4.500 estavam na cidade e os outros 25.500 estavam na zona rural. Com isso a economia biriguiense foi essencialmente agrária; a população de origem principalmente italiana, estava em sua maioria instalada na zona rural, no trabalho com a terra e a cidade era composta neste momento somente pelos patrimônios do Silvaes, Santo Antonio e Walter. É essa população que começa a reivindicar escola para os filhos, uma vez que quase todo imigrante que chegava a região era alfabetizado. Os bairros do Tupi e Taquari recebem muitos imigrantes italianos, assim como Moinho e Baixote.

A grande marca aferida pela morte da economia cafeeira biriguiense se deu primeiramente ao fato apontado por Freitas (1999) o colapso do café em 1928 e a queda da Bolsa de Nova Iorque no ano de 1929. De acordo com Priore e Venâncio (2010), o "início

da República conviveu com crises econômicas, marcadas por inflação, desemprego, e super produção do café” (p.219). Essa situação estava aliada à concentração de terras.

As informações publicadas na revista *Os Municípios* (1939), apontavam que a população neste momento era de 54.500 habitantes, sendo que 39.800 estavam na zona rural e 5.200 nos distritos. Existiam, no município, 20.221.763 cafeeiros em produção e, das 2.089 propriedades agrícolas, 1.191 eram de lavouras cafeeiras.

Quanto ao aspecto colonização, propriedades e nacionalidades encontram-se, mencionada revista, vários dados contidos numa tabela. A seguir apresentam-se alguns dos dados para se compreender a questão da colonização, o retalhamento da terra, vendas dos lotes e a questão da imigração.

N. de propriedades	Alqueires	Nacionalidades
431	9.699	Italianos
414	10.642	Brasileiros
246	3.305	Japoneses
216	3.248	Espanhóis
104	2.642	Portugueses
8	292	Sírios
5	98	Diversos
4	77	Alemães
2	174	Ingleses
1.430	29.969	

Nas informações contidas na tabela acima, é possível concluir que: os italianos foram os que mais adquiriram lotes de terra da Companhia de Terras, Madeiras e Colonização de São Paulo²¹, ultrapassam os nacionais, porém em questão do número de

²¹ De posse dessas terras, o Coronel Manoel Bento da Cruz e alguns amigos com o propósito de colonizar a vasta extensão de terras localizadas na região Oeste do Estado de São Paulo registram a Ata de constituição da “The San Paulo Land, Lumber & Colonization Company” no Segundo Tabelião de São Paulo, Capital em 16 de outubro de 1912 com sede em São Paulo. De acordo com Ercilla e Pinheiro (1928) e Soares (2003),²¹ a Companhia de Terras, Madeiras e Colonização de São Paulo foi fundada com os seguintes sócios: James Mellor (1.760 ações), diretor gerente; Roberto Clark (1.730 ações), ocupando o cargo de diretor técnico; Presciliano Pinto de Oliveira Clark (1.730 ações); Manoel Bento da Cruz (1.730 ações), diretor secretário; Edward Hamer (300 ações),

pessoas estes se apresentam um pouco menor do que os brasileiros, uma porcentagem ínfima. Cabe ressaltar que também havia as famílias de estrangeiros e nacionais que não compraram terras, mas viviam nas terras dos grandes fazendeiros prestando serviço de meeiros - pessoas que cuidavam da plantação e recebiam do proprietário com a metade da colheita. O nome dado a esses indivíduos foi colonos, daí toda grande fazenda ter uma colônia.

Nos documentos se encontram informações de que os sítiantes pagam impostos sobre a terra e sobre os produtos dela extraídos e de que esses tributos sustentavam a companhia e a prefeitura, uma vez que os donos da companhia eram os membros políticos. Para Rémond (2003) “nas sociedades contemporâneas, a política organiza-se em torno do Estado e estrutura-se em função dele: o poder do Estado representa o grau supremo da organização política; é também o principal objeto de competição” (p.20).

Como muitos autores afirmaram a região desenvolve-se rápido, há um crescimento em todas as áreas, podendo considerar-se ser em virtude dos administradores apresentarem-se como homens inteligentes, estudados e conhecedores da “boa vida”, mas ao homem que fica na zona rural, ao pequeno agricultor as coisas nada foram facilitadas, e estes é que fizeram a Birigui dos primeiros 50 anos, igualmente aponta Rémond (2003) “[...] não foram os 40 reis que primeiro fizeram a França, mas gerações de camponeses [...]” (p.19), lamentável, pois, que esses agricultores tivessem ficado no anonimato.

Os bairros rurais de Birigui e suas escolas

A primeira escola para os filhos das pessoas que vieram morar em Birigui foi instalada em 1912, organizada por aqueles que sabiam ler e escrever: “[...] reuniram-se as crianças da povoação; meninos e meninas para dar-lhes algumas instruções” (ERCILLA; PINHEIRO, 1928, p. 492).

De acordo com Ramos e Martins (1961), o ensino, tanto em Birigüi como em toda a região Noroeste, foi primário e municipal desde a sua organização nas vilas e cidades, até

ocupando o cargo de engenheiro e membro do conselho fiscal; Arlindo Lima (150 ações), ocupando o cargo de presidente; Francisco de Marchi (150 ações); José Bento Sampaio (150 ações); Franklin Keffer (150 ações), membro do conselho fiscal; e Augusto Elisio de C. Fonseca (150 ações), membro do conselho fiscal. E de acordo com Soares (2003), a referida companhia possuía escritório em São Paulo, inicialmente na Rua Hyppodromo, 219, e mais tarde na Rua São Bento, 57, e ainda escritórios em Bauru e em Birigui.

a criação das escolas reunidas e dos grupos escolares estaduais. Para esse autor o início do combate ao analfabetismo foi dos mais difíceis, numa época em que os recursos eram escassos e quase só se podia contar com a boa vontade da população. Apenas com o aparecimento dos grandes núcleos urbanos, e, conseqüentemente, a concentração de alunos, é que o governo estadual iniciou construções de prédios para as escolas reunidas²² e, depois, para os grupos escolares²³.

Ainda segundo esse autor o período de aulas sempre atendia às necessidades das crianças. Por exemplo, nas épocas de colheitas de café, de algodão ou de cereais, havia certa tolerância por parte dos professores quanto à freqüência dos alunos às aulas.

Outra dificuldade para o desenvolvimento do ensino na cidade era a presença dos índios. Ainda no começo do século XX, os mapas escolares traziam a legenda: “Região da Noroeste – Zona Desconhecida, habitada por Índios Ferozes”. Esse dístico serviu durante muitos anos de propaganda contrária à formação das povoações nessa região geográfica, havendo muita falta de professores, apesar de estes, na década de 1910, serem regularmente remunerados.

Não havia Curso Normal na cidade, assim os professores vinham de fora, já diplomados, para lecionar no município. Exemplo dessa situação é a professora Esmeralda Milano Maroni, que se diplomou pela Escola Normal “Caetano de Campos”, em São Paulo, e veio para Birigüi em 1918 para lecionar na Escola da Fazenda Baixote, de propriedade do Sr. Batista. Segundo o depoimento de seu filho caçula²⁴, o Sr. Vasco Maroni, essa professora residia em São Paulo, era filha única de pai italiano artista que abandonou a família para se dedicar as Artes retornando a Itália. Mas seu tio, o professor Miguel Milano²⁵,

²² “Escolas Reunidas” era a reunião de escolas primárias em um mesmo edifício. A esse respeito, ver, especialmente, Tanuri (1979).

²³ “Grupos Escolares” eram estabelecimentos em que se reuniam várias séries escolares, com os alunos divididos em classes e cada classe sob a regência de um professor. A esse respeito, ver, especialmente, Souza (1998).

²⁴ Depoimento concedido a Áurea Esteves Serra, pelo Sr. Vasco Maroni, em 5 de junho de 2002.

²⁵ Miguel Milano, filho de italianos, nasceu na cidade de São Paulo a 27 de julho de 1885. Concluiu o curso primário no Grupo Escolar do Sul da Sé, em 1900, matriculou-se no Ginásio do Estado, que cursou até o 3º ano. Abandonou o curso ginasial e seguiu com uma companhia dramática para o interior do Estado, de onde voltou em 1904, ingressando na Escola Normal Secundária da Praça da República. Diplomado em 1907 atuou em todos os níveis de ensino público primário, desde professor de escola isolada até inspetor escolar da Capital. Em 1917 entrou para o corpo docente do Liceu Sagrado Coração de Jesus. Foi um dos percussores da cinematografia nacional em S. Paulo, tendo produzido os filmes *Faroleiros*, *Rio do Quarto*, *Parasitas* e *Tristezas à beira mar*. Dedicou-se à literatura, de modo particular à didática, publicando contos em jornais e revistas da Capital e do Interior do Estado. Em 1925, classificado num concurso de novelas instituído em Paris pelo jornal *L’Amérique Latine*, desistiu do prêmio que lhe coube, em favor dos órfãos da grande guerra. Foi contista, novelista, poeta, historiador, biógrafo, didata etc. O professor Miguel Milano escreveu mais

dedicava-se muito ao ensino e ela seguia o seu exemplo. A professora Esmeralda veio para Birigüi acompanhada de sua mãe e se tornou uma professora de respeito e destaque na cidade, sendo uma das primeiras diretoras de escola do Estado de São Paulo, a primeira diretora de escola da cidade de Birigüi e também a primeira vereadora da Câmara Municipal de Birigüi.

Segundo Ramos e Martins (1961) foi pela Lei nº 48, de 7 de dezembro de 1916, que estabeleceram-se as cadeiras do ensino primário nas escolas municipais: leitura, escrita e caligrafia; moral prática e educação cívica; noções de geografia geral; noções de história natural; história do Brasil e leitura sobre a vida dos grandes homens mundiais; exercícios ginásticos, militares, trabalhos manuais e apropriados à idade e sexo; e cânticos.

O ensino na cidade de Birigui aconteceu de acordo com a ênfase que se deu à expansão da escolarização no Brasil em torno das décadas de 1920 e 1930 como o movimento da Escola Nova. E a partir da década de 1950, em nosso país se inicia um processo desenvolvimentista, que explica, em particular no Estado de São Paulo, a expansão dos grupos escolares, das escolas isoladas, dos ginásios, dos colégios e dos institutos de educação pelo capital, litoral e interior, o mesmo acontecendo no município de Birigui com a criação de várias escolas e de um instituto de educação. O município chegou a ter nas décadas de 1950, 1960 e 1970 mais de 40 escolas rurais entre comum isoladas e de emergência.

Para melhor visualização e comparação, apresento, no quadro abaixo, o número das escolas urbanas e rurais e o respectivo número de alunos (quando encontrado) entre 1928 e 1985.

ANOS	NÚMERO DE ESCOLAS		NÚMERO DE ALUNOS	
	URBANA	RURAL	URBANA	RURAL
1928	6	2		
1940	6	21		
1957	9	48	1250	840
1973	11	43		
1985	23	27	11.558	353

de 30 livros e dentre eles o *Manual do Ensino Primário*, publicado pela Livraria Francisco Alves, em 1939 (MELO, 1954).

Fonte: SERRA, Áurea Esteves. *A formação do professor alfabetizador em Birigui/SP (1961-1976)*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; São Paulo: FAPESP, 2007.

A Escola do bairro rural do Baixote: influencia da língua italiana na educação rural

A influência da cultura italiana na região de Birigui foi muito grande em seus vários bairros rurais, porém para este texto destacam-se três.

No bairro rural do Tupi Santos (2005), por meio da prosa relata a história da fazenda Bela Vista e de uma forma implícita comenta sobre seus proprietários italianos e a influência junto aos colonos, em sua maioria migrante nordestinos. Isto meados dos anos de 1940/50.

No bairro rural do Taquari Mantovan (2012) relata em seu livro as inúmeras palavras usadas pelas famílias italianas, os avôs, pais e muitos descendentes até os dias de hoje: “Esta é a rotina de todo santo *giorno*, as vezes mais corrida [...] (p.27); “Cadê os *bambinos*?” (p.27); “[...] a *nona* fica impaciente, sempre lembrando o *nono* que tinha [...] (p.64); “Era cada *pioggia* [...] (p.77); “As voltas do tronco cheio de raízes continua a blasfema uns *Dios* porcos, *Dio bambini*, *Dio bóia*, *Dio belo*, *Dio de um Dio*, *Dio cane*” (p.95). Afirma Mantovan (2012) “costume e hábitos arraigados dentro de nós, vindos sabe-se lá de onde, trazidos sabe-se lá por quem e porque foram aos poucos como um modismo” (p.115).

Como já mencionado anteriormente a primeira professora da Escola rural do bairro Baixote era filha de italianos. Porém o que vale ser destacado é que as famílias que vão compor o referido bairro são em 99% procedentes da Itália, assim a influência dos dialetos italianos vão estar muito presentes no dia a dia das escolas. A educação depara-se assim segundo os professores com um problema, os alunos falam errado. Recordo-me que quando fui para esta escola no ano de 1970 para cursar o 1º ano do ensino primário, não somente neste ano, mas no 2º e 3º anos os professores que nesta época, sentiam-se os donos do saber, ridicularizavam os alunos dizendo que falávamos muito errado e assim quando chegávamos a casa criticávamos nossos pais por nos ensinarem errado. Somente em 2003 participando de um curso de especialização *lato sensu* ao estudar o livro *Preconceitos lingüísticos*²⁶, de Marcos Bagno foi que descobri que muitas das palavras usadas por mim, irmãos e primos não estavam erradas, mas sim faziam parte da língua italiana, como, por exemplo, *feta* para fatia, *barrer* para varrer, entre muitas outras. Além

²⁶ BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2007.

das palavras a terminação do som também tinha muita influência do italiano, como pão, baton etc..

Concluindo

Na região Noroeste, precisamente em Birigui, não se pode esquecer, segundo Castro (1993), das “milhares de pessoas, deslocadas para a região da Noroeste, voluntária ou involuntariamente, que acabaram sendo devoradas por uma potente e impiedosa engrenagem, para qual serviram de combustível” (p.178), principalmente durante a construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil²⁷. Quanto à colonização, os imigrantes eram, em sua maioria, italianos que buscavam melhores oportunidades de vida e de trabalho, fugindo da situação de guerra e fome da Europa.

Esses imigrantes italianos que vão compor a região rural da cidade de Birigui influenciam na educação, língua falada e na cultura local, mesmo sendo os projetos educacionais brasileiros do momento voltados à questão nacionalista e cívica, na qual buscavam uma universalização no conceito de povo e de nação por causa das diferenças culturais dos grupos étnicos. Em virtude dessa imigração italiana e dessa influência o município de Birigui comemora desde o ano 2000, anualmente em 02 de junho, o Dia da Comunidade Italiana²⁸.

Quanto à educação as marcas deixadas estão presentes particularmente na língua falada, os sons/pronúncias de determinadas palavras, assim como nas palavras próprias da língua italiana, estes/estas, presentes ainda hoje, pleno limiar do século XXI.

²⁷ A Companhia Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (CEFNOB)²⁷ foi fundada em 1904 com concessão do governo federal, de capitais mistos, - brasileiro e franco-belga. O trecho da ferrovia que passa por Birigui foi inaugurado em 2 de dezembro de 1908. Eram 79 quilômetros entre Miguel Calmon (atual Avanhandava/SP) e Araçatuba/SP. Também conhecida pela sigla NOB, a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil com extensão de 1622 km partindo de Bauru até a divisa com a Bolívia em Corumbá, MS, fazendo a integração com a rede ferroviária boliviana até Sana Cruz de La Sierra, foi construída na primeira metade do século XX, era uma ferrovia brasileira de bitola métrica. Passou a ser da iniciativa privada antes de ser completada em 1917 e em 1957 foi incorporada à Rede Ferroviária Federal S.A. como uma de suas regionais e quando desativada a RFFSA, a ferrovia foi doada como Malha Oeste à Ferrovia Novoeste S.A. E a partir de 2006 após a fusão da Novoeste S.A. e a Brasil Ferrovias, pertence à América Latina Logística S.A..

²⁸ Lei N. 3.791, de 29 de maio de 2000 institui o *Dia da Comunidade Italiana* no município de Birigui. Eng. José Roberto dos Santos, prefeito municipal.

Referências

CASTRO, Maria Inês Malta. **O preço do progresso**: a construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (1905-1914). Campinas, 1993. 288p. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

CAVALCANTE, José Luiz. A lei de terras de 1850 e a reafirmação do poder básico do Estado sobre a terra. **Revista de História**. Edição N. 2 de junho de 2005.

ERCILLA, A. M.; PINHEIRO, Brenno (Org.). **O estado de São Paulo**: zona noroeste. São Paulo: Propaganda Pan-americana, 1928.

FREITAS, Sônia Maria de. **E chegaram os imigrantes...** (o café e a imigração em São Paulo). 2ª ed. São Paulo: edição da autora, 1999.

MANTOVAN, Valdeci. **Histórias para serem lembradas**. Jundiaí, SP: Maxprint, 2012.

MOREIRA, Antônio Carlos. **História do café no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Magna Editora Cultural, 2008.

OS MUNICÍPIOS. A revista que o Brasil lê. São Paulo, dezembro de 1939.

PISANI, Salvatore. **Lo Stato di San Paolo nell Cinquantenario dell'Immigrarione**. São Paulo, 1937.

PRIORE, Mary Del; VENANCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: editora Planeta do Brasil, 2010.

RÉMOND, René (Org.). **Por uma história política**. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SANTOS, Orlando Batista dos. **Heróis caipiras**. Campinas, SP: Emopi, 2005.

SERRA, Áurea Esteves. **A formação do professor alfabetizador em Birigui/SP (1961-1976)**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; São Paulo: FAPESP, 2007.

A RECEPÇÃO DOS PRINCÍPIOS ESCOLANOVISTAS NO BRASIL: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DE BELO HORIZONTE NO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA NORMALISTAS

Wojciech Andrzej Kulesza
Universidade Federal da Paraíba
wakulesza@gmail.com

INTRODUÇÃO

Em artigo publicado na *Revista do Ensino*, impresso destinado primordialmente à difusão entre os professores primários de Minas Gerais das orientações educacionais almejadas pelo governo do Estado para a escola mineira, Mário Casasanta, defendia o ensino de aritmética relacionado com a vida, “como aliás acontece em todos os setores do ensino modernos” (1933, p.21). Mesmo tendo deixado em 1931 o influente cargo de Inspetor Geral da Instrução, posição na qual teve um papel destacado na reforma do ensino empreendida pelo governo de Minas Gerais a partir de 1927, Casasanta continuava a enaltecer os ideais escolanovistas que marcaram aquele movimento de renovação escolar. É exatamente devido à sua atuação na educação mineira depois dessa reforma que o seu nome tem sido associado ao do secretário do interior do presidente Antonio Carlos, Francisco Campos, para denominar esta importante reforma dos anos 1920 no Brasil (ver a respeito CASASANTA, 1999).

Certamente, a inspiração desse professor de português em intervir no campo da educação matemática através desse breve artigo teve origem em sua convivência na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, realização maior daquela reforma, com as professoras que estagiaram no Teachers College da Universidade de Colúmbia com a finalidade explícita de se prepararem para renovar o ensino mineiro: Alda Lodi, Amélia Monteiro e, principalmente, Lúcia Schmidt, com quem terminaria por se casar em segundas núpcias. Dessas três professoras, foi Alda Lodi quem ficou com a responsabilidade de se especializar em metodologia do ensino de matemática nos Estados Unidos e, como

veremos, exerceu uma importante influência na formação em matemática dos(as) professores(as) primários(as) de Minas Gerais.

No artigo, Casasanta argumenta que, além da vida cotidiana oferecer inúmeras situações passíveis de serem quantificadas aritmeticamente, os próprios processos vitais podem servir de modelo para as práticas escolares e por isso, diz ele, “recomendam os técnicos que se pesquisem os processos da vida, para, imitando-os, sejam eles aplicados na escola, do mesmo modo” (1933a, p.22). Em consequência, sempre investindo contra o ensino tradicional, Casasanta sustenta que “os conhecimentos hauridos na escola, que contrariam as práticas da vida, serão infalivelmente desaparecidos e, por isso mesmo, são mais prejudiciais do que úteis” (idem). Tendo em mente o princípio de Dewey segundo o qual “educação é vida”, ele condena os procedimentos do ensino livresco, baseado em experiências sabe-se lá de quando e de onde e, portanto, desligadas da vida cotidiana real dos alunos.

Para ilustrar seu argumento, Casasanta recorre a um exemplo aritmético: no algoritmo da adição de vários números dispostos em colunas devem-se somar os números de baixo para cima e não de cima para baixo. Citando o professor da Universidade de Columbia, David Eugene Smith, que teria sido professor de Alda Lodi no Teachers College em 1929, Casasanta considera uma infantilidade a alegação de que se somam os números de cima para baixo porque é embaixo que se escreve o resultado da adição. Foi certamente através de Lodi que Casasanta tomou conhecimento dessa querela uma vez que ela havia prolongado seus estudos de metodologia do ensino da matemática no Teachers College, enquanto Lucia Schmidt e Amélia Monteiro retornavam ao Brasil naquele ano para dar início ao Curso de Aperfeiçoamento em Belo Horizonte.

Fato é que Lodi trouxe dois livros de Smith quando voltou para Minas Gerais em agosto de 1929, *The Teaching of Arithmetic* e *Number Stories of Long Ago* (conforme REIS, p.119), sendo provavelmente este último livro a fonte da citação feita por Casasanta. Também encontramos na agenda de anotações de Lodi em Nova Iorque, referência a uma discussão sobre essa questão - *add up or down?* – numa das aulas seguidas por ela sobre a operação de adição (LODI, 1929a, p.217). Questão trivial, mera aplicação das propriedades da adição, as considerações a respeito da ordem das parcelas na adição seriam classificadas como bizantinas pelos matemáticos. Todavia, como nos alerta Valente, “o professor dos anos iniciais é profissional polivalente, não é docente de matemática, não tem em seu ofício e nem em sua formação um curso de matemática” (VALENTE, 2015, p.357), afirmação que se aplica à condição de normalista tanto de Lodi, como de suas

alunas na Escola de Aperfeiçoamento. Portanto, não era propriamente a disciplina de matemática que Lodi ensinava, mas sim a metodologia do ensino desse saber para a escola primária.

Neste trabalho procuramos destacar as modificações introduzidas por ela no ensino de matemática (aritmética e geometria) a partir de sua experiência com o processo de modernização pedagógica por ela vivenciado nos Estados Unidos. Por meio da análise dos programas de ensino oficiais, de artigos de revistas pedagógicas e de memórias de ex-alunas, foi possível avaliar o alcance da orientação prática dada por ela à metodologia do ensino de matemática, em franca oposição ao entendimento dominante vigente. Através da análise de anotações das aulas seguidas na Columbia University em Nova Iorque, planos de curso e de aulas, cadernos de ex-alunas, trabalhos escolares e outros materiais constantes do acervo pessoal de Alda Lodi localizado em Belo Horizonte, pôde se caracterizar as particulares apropriações que a professora fez do ideário escolanovista para instrumentalizar sua docência.

UMA NOVA METODOLOGIA

A instalação da Escola de Aperfeiçoamento em Belo Horizonte em 1929 suscitou amplas possibilidades de apropriação do movimento escolanovista pelos educadores brasileiros. Acolhendo professores ligados ao Instituto Jean Jacques Rousseau de Genebra e contando com professoras enviadas especialmente para estagiar no Teachers College dos Estados Unidos no ano anterior, a Escola especializava normalistas com base nos princípios da moderna pedagogia para atuar nas escolas primárias e normais de Minas Gerais. Concebida como elemento fundamental da reforma educacional então em curso no estado, essa instituição representou um desafio ao ensino tradicional dominante, marcando profundamente a história da educação mineira. A associação entre os resultados obtidos pela psicologia experimental da aprendizagem e as inovações curriculares na formação de professores foi extensamente utilizada na habilitação, teórica e prática, de centenas de docentes do ensino primário e normal para lecionar de uma forma diferente da tradicional. Para isso seria fundamental a atuação de Alda Lodi, toda ela influenciada por seu estágio nos Estados Unidos, de onde voltou imbuída das ideias escolanovistas. Segundo as anotações encontradas no caderno de uma de suas alunas (GOMES, s/d, p.19), Lodi resumia assim as tendências do movimento renovador do ensino de matemática no século XX: “1) predominância do ponto de vista psicológico; 2) seleção da matéria a ensinar em

dependência das aplicações da matéria, em conjunto com outras disciplinas e 3) Subordinação das finalidades do ensino à diretrizes culturais da uma época”. Encarregada do conjunto de horas-aula que compunham as atividades nessa área que incluíam o conteúdo, a metodologia e a prática de ensino da matemática para a escola primária, Lodi havia aceitado a incumbência de bom grado, pois havia anotado numa de suas aulas no Teachers College que “there is no better opportunity for learning the method of presenting a subject than in the actual study of the subject itself” (1929a, p.11, ênfase no original)

A ideia de que na formação de professores, além das disciplinas dedicadas ao conteúdo das matérias de ensino, deveria haver, para utilizar a expressão registrada por Lodi em suas anotações, “profissionalized subject-matter” (Lodi, 1929a, p.12 e 223), isto é, em nosso caso, uma disciplina na qual se discutisse não os conteúdos de matemática, mas sim o ensino desses conteúdos. Essa solução, introduzida pelo Teachers College para evitar a dissociação entre a teoria e a prática, foi uma marca distintiva dessa instituição na formação de professores. Anísio Teixeira, reconhecidamente seu maior discípulo no Brasil, ao criar a Escola de Professores no Distrito Federal em 1932, assim diagnosticava a situação da formação de professores até então:

Estivemos, até hoje, a preparar os nossos professores primários em escolas secundárias em que se introduziam, para aquele fim especial, cursos de pedagogia e de psicologia e uma prática nominal do ensino. Confundíamos, assim, finalidades culturais e profissionais em um só instituto, servindo mal a umas e outras ... As nossas escolas normais sofrem igualmente desse vício de constituição. Pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falham lamentavelmente aos dois objetivos (TEIXEIRA, 1932, p.114).

Anísio Teixeira utilizou sua experiência na Universidade de Colúmbia para resolver esse problema introduzindo na grade curricular do Instituto de Educação as *Matérias de Ensino*, disciplinas que faziam a integração entre o conteúdo e seu ensino e que constituíam toda uma seção daquela instituição. Para ele, “as matérias, nas escolas normais, não devem ser ensinadas com o caráter do ensino de nível secundário, nem com o caráter especializado do ensino superior ou universitário” (apud LOPES, 2006, p.113), mas sim do ponto de vista da “profissão do magistério”, exatamente como havia registrado Lodi em sua

agenda e cuja orientação procurava implantar em Belo Horizonte. Assim, anos antes de Alfredina de Paiva e Souza (ALMEIDA e SILVA, 2014), responsável pela matéria de ensino “Cálculo” no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, introduzir as ideias escolanovistas no ensino de matemática, Alda Lodi já experimentava essas ideias na formação das professoras de Minas Gerais. Todavia ela não utilizava a expressão “matérias de ensino” cunhada por Teixeira, pois, para ela as “matérias” correspondiam às diversas disciplinas, como se pode ver no relato no qual descreve suas primeiras atividades na Escola de Aperfeiçoamento em 1929 e que testemunha seu credo escolanovista: “A escola antiga ensina matérias, geografia, leitura, aritmética, história. A escola moderna visa o desenvolvimento, ensina crianças ao invés de matérias” (1929b, p.2).

A nova metodologia apreendida no Teachers College desviava o foco dos conteúdos matemáticos para o modo de fazer seu ensino. Como diria André Chervel, valorizava-se explicitamente a pedagogia envolvida no processo, aquela que efetivamente transformava o ensino em aprendizagem. Como anotou uma de suas alunas de Metodologia da Aritmética: “Há dois pontos em todo ensino: que ensinar e como ensinar. O como é respondido pela metodologia. O que é a parte da matemática a ser ensinada” (VASCONCELLOS, 1947a, p. 64). Logo a seguir, ao anotar a aula sobre os fatos fundamentais da adição²⁹, a aluna anota o exemplo dado pela professora para marcar bem essa diferença entre o que e o como: “Quando o aluno sabe muito bem $3 + 4$ não podemos dizer que ele saiba $4 + 3$. São duas adições distintas”, certamente uma referência à pesquisa de Frank Leslie Clapp sobre a ordem de dificuldade encontrada pelos alunos da escola primária estadunidense ao lidar com a tabuada (vide ALMEIDA e SILVA, 2014, p.53).

Voltando ao exemplo dado por Casasanta, sobre a ordem a ser seguida na soma de múltiplas parcelas, podemos encontrar nas anotações das aulas de Alda Lodi feitas por suas alunas indicações esclarecedoras sobre essa nova maneira de abordar os conteúdos da aritmética elementar. Explicitamente, podemos encontrar nas anotações feitas no caderno de Hilda Gomes (s/d, p.63), uma referência direta a essa questão:

As professoras ensinam a soma de várias maneiras, a saber, alternadamente, de baixo para cima ou de cima para baixo. Ora, isto não é indiferente. A primeira leva à maior perturbação

²⁹ Lodi designava os fatos fundamentais da adição ao conjunto de somas possíveis de serem feitas utilizando-se as duplas de quaisquer números de 0 a 9, que deveriam ser reproduzidas em cartões (com o resultado no verso) para uso dos alunos (conforme LODI, Aritmética e Geometria, s/d, p.11)

principalmente quando [ilegível] maior número de colunas, a criança pode se atrapalhar, na prática fazemos a soma sempre no mesmo sentido. Qual será o sentido? (será assunto de outra aula).

Para Lodi, só depois de trabalhar os fatos fundamentais da adição se introduziriam as colunas com três algarismos, por exemplo, $5 + 3 + 1$, que teriam duas finalidades distintas: a) revisão dos fatos fundamentais, uma vez que ao realizar essa soma se revisariam os fatos fundamentais $5 + 3 = 8$ e $8 + 1 = 9$ e b) formar o hábito de somar um número materialmente ausente, a um número presente. E assim explicava Lodi esse último ponto tal como anotado por Gomes (idem, p.95):

Temos que atender a um hábito novo que é formado, realizando as colunas. Quando o aluno soma $5 + 3$ ele realiza o que já vem fazendo nos fatos fundamentais, mas quando soma $8 + 1$ ele faz a soma de um número que não está presente (está guardado mentalmente), a um número que está escrito.

Finalmente, ao tratar dos erros cometidos pelos alunos na operação de adição, Lodi rematava a questão original: “o certo é fazer a soma e um sentido e tirar a prova em sentido diferente” (idem, p.222), do mesmo modo que escrevia em seu programa de ensino: “Formar nos alunos o hábito da verificação. Verificar a soma pela própria soma, feita em sentido inverso. A subtração, pela soma. A divisão, pela multiplicação (LODI, s/d, p.11)”.

O que aos olhos dos matemáticos profissionais parecia ser uma questão trivial, nas aulas de metodologia da matemática ministradas por Lodi se transmuta num tratamento exaustivo da adição para alunos iniciantes no formalismo das operações aritméticas. Diga-se de passagem, porém, que essa questão não era objeto de discussão em suas aulas de conteúdo exclusivamente aritmético, sendo inútil a procura por qualquer alusão a ela nessas aulas, como se pode inferir dos cadernos de suas alunas, especialmente um encontrado em seu acervo pessoal que trata extensamente da adição e traz na capa o significativo título *SOMA* (conforme REIS, 2014, p.89). Na literatura pedagógica posterior, essa questão aparece vinculada à verificação da soma, como pode se ler em influente manual de metodologia da matemática, “para uso de professores primários, orientadores de Ensino e alunos das Escolas Normais”, cuja primeira edição foi publicada no Rio de Janeiro em 1951: “Ensina-se a somar de cima para baixo; completada a operação, soma-

se mentalmente, de baixo para cima, verificando se há coincidência de resultados” (ALBUQUERQUE, p.112-3).

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E EXERCÍCIOS

Na reconstrução histórica da trajetória da matemática escolar dos anos iniciais, desde o final do século XX até os dias atuais, feita por Silva e Valente (2013, p.864), eles caracterizam o assim o período escolanovista considerado neste trabalho:

Depois da memorização, da aprendizagem pelos sentidos, chegou a hora do processo de ensino considerar a ação, Será somente pela ação dos alunos que se dará a aprendizagem. E, mais: essa ação deve ser originária de vontade própria dos educandos de modo a mobilizá-los para a aprendizagem. No caso do ensino de matemática, essa ação terá origem naquilo que os discursos direcionados a professores, contidos nas revistas pedagógicas, passam a caracterizar como “resolução de problemas da vida real”.

Thorndike, também professor do Teachers College, tem sido considerado na historiografia da educação matemática um teórico importante na construção dessa concepção no Brasil especialmente após a publicação em 1936 da tradução de sua obra “A Nova Metodologia da Aritmética”. Nessa perspectiva, um problema adequado para o ensino de aritmética deveria se referir à realidade da criança, com boa chance de ocorrer em sua vida cotidiana e que fossem potencialmente capazes de instrumentalizar ferramentas possíveis de serem utilizadas no equacionamento de futuras situações da vida real. Thorndike sumaria assim os cuidados que deveriam ser tomados pelo professor na escolha de um problema a ser utilizado na sala de aula:

- 1) Versar sobre situações que apresentem toda a oportunidade de ocorrer muitas vezes na vida real;
- 2) Tratá-las do modo por que o seriam na vida prática;
- 3) Apresentá-las sob uma feição nem muito mais difícil, nem muito mais fácil de entender do que seriam se a própria realidade as apresentasse aos sentidos do aluno;
- 4) despertar, de certo modo, o mesmo grau de interesse que

acompanha a resolução dos problemas que se lhe deparam no curso real de suas ocupações (apud VIRGENS, 2014, p.46).

Conforme Fonseca (2010, p. 116), dentre os livros que Lodi trouxe de Nova Iorque para Belo Horizonte constava uma edição original do livro citado de Edward Lee Thorndike, "The New Methods in Arithmetic", datada de 1926, demonstrando seu compromisso com essa nova metodologia na resolução de problemas. De fato, podemos encontrar nas anotações de aula feitas por suas alunas várias afirmações que corroboram a apropriação feita por Lodi dessa concepção metodológica acerca da resolução de problemas propagada pelo Teachers College. Por exemplo, Guimarães (1932, p.40), registrou em suas aulas de aritmética, "Resolver problemas é o principal objetivo da matéria", acrescentando logo a seguir, "Qualquer operação, qualquer parte da aritmética só deve ser apresentada à criança em problemas reais". Dessa maneira, fica exposta toda a centralidade da resolução de problemas no ensino de aritmética, além da necessidade da contextualização dos problemas à realidade da criança. Em outro momento, anota uma aluna: "Quem diz aritmética, diz resolução de problemas" (Gomes, s/d, p.117), mostrando a necessária vinculação lógica que Lodi estabelecia entre a matéria e seu conteúdo.

Nesse caderno, podemos acompanhar o raciocínio cíclico de Lodi, onde ela relaciona a questão com o pensamento de John Dewey, principal teórico do Teachers College, argumentando que se parte da realidade para voltar para a realidade enriquecido pela reflexão. Primeiro, Lodi começa por estabelecer que "O ponto de partida para o ensino de aritmética é o problema" (idem, p.127), que é algo que necessariamente tem que ter significado para as crianças para que assim elas possam ser motivadas a incorporá-lo à suas experiências. Nessa elaboração, retorna-se à situação inicial munido de novas ferramentas para atacar o problema. Nas palavras de Lodi captadas pela aluna:

O problema real é que inicia e motiva todo o trabalho. A finalidade do estudo da aritmética é resolver problemas. Esse vai ser o ápice da escada (saber resolver problemas pertinentes à sua vida). Para chegarmos a este ponto, partimos do problema para chegarmos ao problema. Porque? É o aprender, fazendo (idem, p.128)

Em outro caderno, encontramos a distinção feita por Lodi entre a concepção tradicional dos problemas como meros exercícios de aplicação da teoria, mas que são

importantes porque servem para revisar o conteúdo dado, e a nova concepção na qual os problemas são percebidos como “interpretação da realidade”, ou seja, “aprender aritmética como contribuição de qualquer educação, para se adaptar melhor às contingências da vida” (VASCONCELLOS, 1947b, p.24). A orientação dada por Lodi de introduzir as questões do mundo real, lidando assim com o cotidiano da criança, seriam por sua vez apropriadas por suas alunas as quais, terminado o curso de aperfeiçoamento, retornariam para suas escolas para aplicar os conhecimentos adquiridos. Uma análise das memórias publicadas pela professora Maria da Glória Arreguy, aluna da primeira turma da Escola de Aperfeiçoamento, revelou seus esforços para por em prática a nova metodologia evidenciando que, no caso da matemática, em sua prática escolar “se estavam apresentando conceitos de forma ‘concretizada’ e resolvendo problemas ‘concretos’, em uma atmosfera de prazer e interesse para as crianças” (conforme GOMES, 2011, p.328).

Como que para atestar a importância conferida à resolução de problemas por Alda Lodi, Mário Casasanta publica um artigo sobre o tema, o segundo de seus dois únicos artigos sobre aritmética publicados na Revista de Ensino (Casasanta, 1933b). Intitulado simplesmente “Os Problemas”, o artigo baseia-se explicitamente no tratamento dado à questão no âmbito do conexionismo de Thorndike sobre as características que deve ter o problema para ser considerado um “bom problema” para o ensino de aritmética. Nele, Casasanta diz que embora Thorndike tenha se oposto à psicologia das faculdades mentais, demonstrando que o exercício da mente numa determinada atividade não necessariamente leva a um desenvolvimento da habilidade mental em geral, isso não significa que ele tenha recusado o valor dos exercícios em matemática. Embora ele tenha criticado a disciplina mental, Thorndike reconhecia o valor da disciplina a que os alunos são obrigados na resolução de exercícios, mesmo que não satisfaçam as condições que caracterizam um “bom problema”, para o desenvolvimento da mente. Por isso, Casasanta (idem, p. 5, ênfase no original) adverte:

Esses exercícios, por não emergirem das próprias atividades dos alunos, têm sido censurados, com a alegação de que nada valem: os alunos só podem aprender, agindo, e já não se pode crer na capacidade que se atribui aos problemas de contribuírem para a disciplina mental (...) Para Thorndike, a resolução de problemas é uma das melhores provas de inteligência que os psicólogos

estabeleceram e constitui um bom exercício, para a inteligência, *ainda que os seus dados sejam estranhos ou contrários à realidade.*

Alda Lodi estava bem a par dessa advertência não recusando a necessidade de exercícios suplementares para fixar o conteúdo, a começar dos fatos fundamentais apresentados em fichas. Ao cuidar da maneira de corrigir os erros dos alunos ela diz que os fatos fundamentais devem “ser retidos permanentemente” através do uso e repetição constantes, citando uma máxima conexionista: “A base do exercício está na repetição e a base da repetição está na lei do aprendizado” (GOMES, s/d, p.228)

Para Lodi, a geometria constituía um campo privilegiado de aplicação das operações aritméticas, como podemos verificar pela leitura da última página do caderno de Gomes (idem, p.285): “Geometria: é ensinada como aplicação da aritmética. É a aritmética das áreas. Na geometria o que chama a atenção do aluno não é a linha e muito menos o ponto, mas a forma dos corpos, os sólidos”³⁰. Seria através de problemas envolvendo o cálculo de perímetros, áreas de figuras planas e de volumes geométricos que Lodi apresentava todo um campo de aplicação da aritmética. Outro campo de aplicação que foi tratado extensamente em suas aulas é o da matemática comercial, cálculo de porcentagens, juros etc. Todavia, era através do tratamento das medidas, especialmente as de comprimento, que Lodi introduzia as frações e os números decimais de uma forma “concreta”, retirando do contexto em que viviam os alunos as questões que davam ensejo à introdução desses novos números, elaborando uma espécie de geometria analítica elementar.

CONCLUSÃO

Na apreciação que fizemos da atuação de Alda Lodi no ensino de matemática para normalistas, identificamos uma apropriação dos princípios escolanovistas, mitigada, no entanto, pelo tradicional ideário pedagógico baseado na memorização e na dedução lógica, reduzindo-se assim as potencialidade de inovação. Excetuando-se as formulações gerais

³⁰ Muito embora nos materiais encontrados no acervo pessoal de Alda Lodi relativos à Geometria se encontrem principalmente exercícios referente ao cálculo de perímetros, áreas e volumes ela tinha uma concepção bem escolanovista do ensino dessa matéria, como se pode ver no esboço que deixou escrito sobre o ensino dessa disciplina: “O ensino da Geometria, como o da Aritmética, deve ser vivo, prender-se às formas que se encontram no ambiente. Através de observações do meio, educar a vista do aluno para uma apreciação justa das formas. Partir da definição de corpo, linhas, ângulos, etc., corresponderia a partir das letras para se ensinar a leitura, processo que, dificilmente, garantiria o interesse dos alunos.” (LODI, s/d, p.4)

sobre a centralidade da criança no ensino e a necessidade de contextualização dos conteúdos, pode-se dizer que as novidades de sua metodologia ficaram restringidas a uma aplicação sistemática do método intuitivo no ensino da matemática pela incorporação do conexionismo de Thorndike. Esse resultado parece ofuscar a alegação que é normalmente atribuída à reforma Francisco Campos de estar baseada numa “pedagogia científica”, isto é, em resultados obtidos experimentalmente no campo da pedagogia, negando assim o seu caráter escolanovista. Em recente tese sobre a atuação de Lodi na formação em matemática dos professores primários mineiros, mesmo reconhecendo na prática pedagógica de Lodi muitas das características atribuídas ao movimento da Escola Nova, tais como a centralidade da criança e a importância do meio onde a escola está inserida no processo de aprendizagem, o autor parece corroborar essa impressão:

Alda Lodi realizou apropriações de novas ideias para ensinar as professoras primárias a ensinar a aritmética sem abrir mão de concepções mais antigas. Essa mescla produziu, segundo nossa leitura, um discurso e uma atuação marcados pelo hibridismo (REIS, 2014, p.245).

A utilização pelo autor dessa metáfora biológica, miscigenando tradição com inovação, além de sugerir a infertilidade que resulta geralmente desse cruzamento, esconde a luta levada a cabo por longos anos por Lodi para modificar as concepções até então dominantes a respeito do ensino de matemática, não só nas escolas primárias e normais, mas também nos colégios. Nas anotações de uma aluna de uma de suas aulas na qual ela discorria sobre a história do ensino de aritmética, depois de ressaltar o combate nos Estados Unidos contra a concepção da matemática como disciplina mental, no âmbito da psicologia das faculdades mentais, Lodi constata “mas o curso da matemática não foi mudado totalmente, porque os defensores da matemática como matéria disciplinar eram mais bem organizados, dispunham de meios de publicar livros e os professores aceitavam” (VASCONCELLOS, 1947a, p.11). Mais adiante, certamente pensando na realidade brasileira, Lodi professava “Esta luta ainda continua porque ainda hoje ensinam esta aritmética com função disciplinar” (idem). Se levarmos em consideração que Alda Lodi em sua longa carreira no ensino de matemática, da escola primária ao ensino superior, nunca publicou um livro didático e também nenhum artigo sobre o ensino de matemática, podemos

compreender a disjunção que havia entre a comunidade dos “matemáticos profissionais” e o ensino da matemática elementar na Minas Gerais dos anos de 1930.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Irene de. *Metodologia da Matemática*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1964.

ALMEIDA, Denis Herbert de e SILVA, Maria Célia Lima da. Alfredina de Paiva e Souza e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro: a vanguarda da tabuada na era dos testes. *Caminhos da Educação Matemática em Revista*, v.1, n.1, pp. 48-70, 2014.

CASASANTA, Ana Maria. Mário Casasanta. In: BRITTO, Jader de Medeiros e FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Orgs.), *Dicionário de Educadores no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

CASASANTA, Mário. Uma particularidade da adição. *Revista do Ensino*, ano VII, n. 89, 1933a.

_____. Os problemas. *Revista do Ensino*, ano VII, n. 90-91, 1933b.

FONSECA, Nelma Marçal Lacerda. *Alda Lodi, entre Belo Horizonte e Nova Iorque: um estudo sobre formação e atuação docentes (1912 – 1932)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2010.

GOMES, Hilda. Caderno, s/d. In: REIS, Diogo Alves de Faria. *História da formação de professores de matemática do ensino primário em Minas Gerais: estudos a partir do acervo de Alda Lodi (1927 a 1950)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

GOMES, Maria Laura Magalhães. O ensino de aritmética na escola nova: contribuições de dois escritos autobiográficos para a história da educação matemática (Minas Gerais, Brasil, primeiras décadas do século XX). *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, v.14, n.3, pp. 311-334, 2011.

GUIMARÃES, Imene. Caderno. In: REIS, Diogo Alves de Faria. *História da formação de professores de matemática do ensino primário em Minas Gerais: estudos a partir do acervo de Alda Lodi (1927 a 1950)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

LODI, Alda. *Agenda*, 1929a. In: REIS, Diogo Alves de Faria. *História da formação de professores de matemática do ensino primário em Minas Gerais: estudos a partir do acervo*

de Alda Lodi (1927 a 1950). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

_____. *Relato*, 1929b. In: REIS, Diogo Alves de Faria. *História da formação de professores de matemática do ensino primário em Minas Gerais: estudos a partir do acervo de Alda Lodi (1927 a 1950)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

_____. *Aritmética e Geometria*, s/d. In: REIS, Diogo Alves de Faria. *História da formação de professores de matemática do ensino primário em Minas Gerais: estudos a partir do acervo de Alda Lodi (1927 a 1950)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

LOPES, Sonia de Castro. *Oficina de Mestres*. Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ, 2006.

REIS, Diogo Alves de Faria. *História da formação de professores de matemática do ensino primário em Minas Gerais: estudos a partir do acervo de Alda Lodi (1927 a 1950)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

SILVA, Maria Célia Lima da e VALENTE, Wagner Rodrigues. Uma breve história do ensinar e aprender matemática nos anos iniciais: uma contribuição para a formação de professores. *Educ.Matem.Pesq.*, São Paulo, v.15, número especial, pp. 857-871, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. *Boletim de Educação Pública*. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun., pp.110-117, 1932.

VALENTE, Wagner Rodrigues. História da Matemática nos anos iniciais: a passagem do simples/complexo para o fácil/difícil. *Cadernos de História da Educação*, v.14, n.1, 2015, p.357-367.

VASCONCELLOS, Jacy. Caderno de Metodologia da Aritmética I, 1947a. In: REIS, Diogo Alves de Faria. *História da formação de professores de matemática do ensino primário em Minas Gerais: estudos a partir do acervo de Alda Lodi (1927 a 1950)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

_____. Caderno de Metodologia da Aritmética III, 1947b. In: REIS, Diogo Alves de Faria. *História da formação de professores de matemática do ensino primário em Minas Gerais: estudos a partir do acervo de Alda Lodi (1927 a 1950)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

VIRGENS, Wellington Pereira das. *A resolução de problemas de aritmética no Ensino Primário: um estudo das mudanças no ideário pedagógico, 1920-1940*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2014.

A UNIVERSIDADE DE COIMBRA NAS REVISTAS: REPRESENTAÇÕES DA “ACADEMIA” NA “ILLUSTRAÇÃO PORTUGUEZA” (1903 a 1913)

Marcia Terezinha J. O. Cruz

Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação da
Universidade Federal de Sergipe - Brasil
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade do Porto - Portugal
marciacruz.ufs.br@hotmail.com

Margarida Louro Felgueiras

Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE)
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade do Porto – Portugal
margalf@gmail.com

Palavras-Chave: Revistas. Representações. Universidade de Coimbra.

1. Apresentação

A viragem do século XIX para o século XX foi marcada, em Portugal, por grandes transformações sociais, assim como, pelo embate entre dois discursos antagônicos: de um lado o republicano, propugnando pela modernidade, pelo desenvolvimento industrial e, de outro, o de defesa da Monarquia, com a conseqüente permanência de uma economia rural, baseada em latifúndios e oligarquias (MÜLLER, 2009; BARREIRA, 2015).

A primeira década do século XX registrou, também, um significativo aumento populacional relativamente ao século anterior, especialmente, nas últimas décadas. O país passou de 3.100.000 portugueses continentais, em 1820, para 5.547.708 milhões de habitantes em 1911, um número mais expressivo, ainda, se considerado o fenômeno da emigração. Dois centros urbanos se destacavam nessa nova configuração. Lisboa passou de 210.000 em 1820, para 434.436 em 1911. O Porto, de 50.000 em 1820, passou a 194.000 em 1911 (VEIGA, 2004; GRENHA, 2011).

A saída do campo para a cidade era motivada, sobretudo, pela busca melhores perspectivas de vida. Todavia, nos grandes centros urbanos as condições

de moradia ainda eram insalubres, apesar da regulamentação de cunho higienista iniciada em meados do século XIX. Parcela dos novos moradores ainda vivenciavam práticas rurais que colocavam em risco a saúde pública, segundo os preceitos médicos de então. (COSME, 2006)

A ausência de condições sanitárias favoráveis era ainda maior no meio rural, onde viviam 85% da população portuguesa. Para além, a população campesina possuía uma dieta alimentar baseada em pão, batata, milho, arroz, azeite e, no máximo, carne de porco ou peixe em pouca quantidade, reduzindo-lhe o vigor físico e as possibilidades de resistir a grande parte das moléstias de então, a exemplo da tuberculose (GRENHA, 2011; BARREIRA 2015).

Por outro lado, no campo ou nas cidades, uma pequena parcela abastada consumia, com regularidade, proteína animal (carne bovina, leite e queijos), possuindo uma dieta alimentar adequada (GRENHA, 2011).

No âmbito educacional, cerca de 80% da população era analfabeta. Um número expressivo cujos reflexos reverberavam, inclusive, no perfil dos imigrantes, a exemplo daqueles que chegaram ao Brasil buscando fugir das condições de pobreza a que a maioria da população estava submetida (DEMARTINI, 2007).

Nem mesmo todas as reformas levadas a cabo no âmbito da instrução pública, durante o século XIX, foram capazes de reverter significativamente o analfabetismo. A instrução, principalmente a superior, era dada a uma parcela restrita da população. Nesse período o discurso republicano concedia à educação uma nova topografia: estava associada à erradicação do analfabetismo, lastro fundamental para a constituição de um país moderno e civilizado.

Esse estado de coisas, no âmbito educacional, era perceptível também no modo como a arquitetura escolar desse período era concebida e implementada. Na maneira como o magistério e a carreira docente se organizavam, assim como, na própria estruturação do ensino em primário, técnico, liceal e superior.

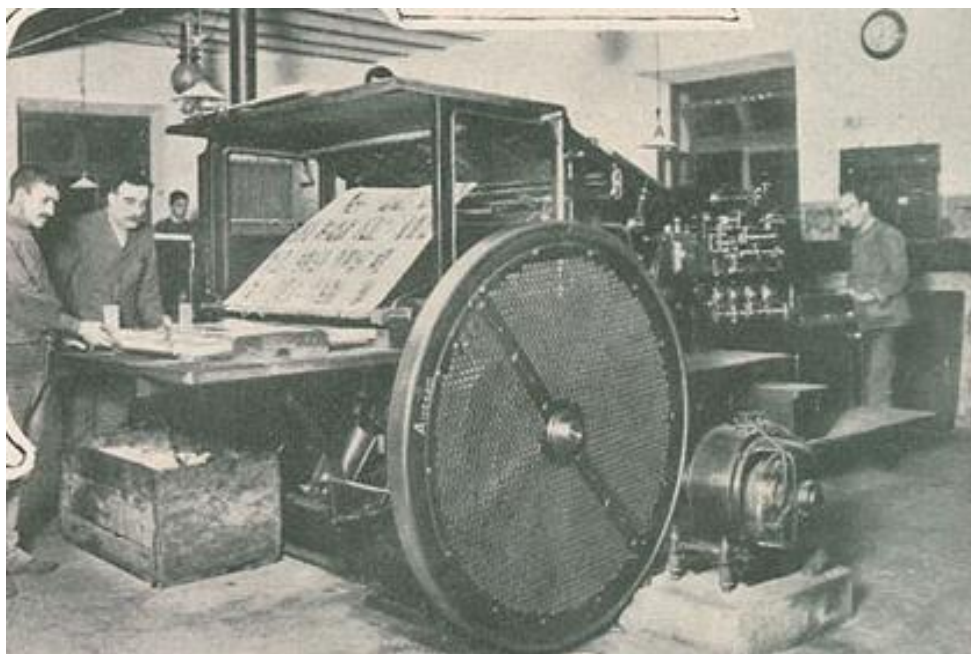
Em um cenário pontuado por tantos antagonismos, assim como variáveis sócio-político-econômicas, este texto discute algumas representações da 'Academia' contidas nas páginas da Revista Ilustração Portuguesa, periódico semanal publicado pelo Jornal "O Século", periódico que passou a circular em 1881,

com uma assumida filiação republicana, contando, inclusive, com o apoio de renomados intelectuais.

Até 1896, esteve à frente da direção do jornal, Sebastião Magalhães Lima. A partir de então, a direção do periódico passou às mãos de José Joaquim da Silva Graça, que enfatizou os objetivos comerciais de O Século, em detrimento ao caráter ideológico inicialmente proposto. Um novo perfil, o de comunicação de massa, foi adotado para o jornal, que passou a contar com correspondentes, assim como com uma série de suplementos, dentre eles, a *Ilustração Portuguesa* (BARREIRA, 2015).

A redação do Jornal 'O Século' funcionava em Lisboa, onde também se encontrava a oficina gráfica, cuja imagem é a seguir apresentada.

Figura 1 – Oficinas do Jornal 'O Século'



Fonte: Revista *Ilustração Portuguesa*, n.º 310, 1913.

O jornal, segundo Barreira (2015, p. 6), era publicado regularmente às segundas-feiras, com uma tiragem inicial, para Portugal, de 15 mil exemplares. Era vendido por meio de assinaturas trimestrais, semestrais e anuais. Circulava em Espanha, Brasil e colônias portuguesas.

Nosso estudo abrangeu o período que se estendeu da primeira edição da *Ilustração Portuguesa*, em 1903, até 1913, ano que antecedeu a Primeira Guerra

Mundial. O marco final foi definido, levando a regularidade da edição da revista até então e que foi alterado durante o conflito.

No lapso de tempo proposto foi possível analisar duas diferentes séries da revista e, nelas, dois momentos sócio-políticos diversos: o fim da Monarquia e anos iniciais da República, nos quais a Educação e os projetos a ela relativos assumiam importante lugar.

Segundo Le Goff, a datação é condição de inteligibilidade de um estudo histórico: “[...] datar é e será sempre uma das tarefas fundamentais do historiador, mas deve fazer-se acompanhar de outra manipulação necessária da duração – a periodização – para que a datação se torne historicamente pensável [...]” (LE GOFF, 2003, p. 47).

A busca pela inserção do tema ‘Academia’, considerando a semelhança da linha editorial relativamente a outras revistas publicadas no mesmo período, a exemplo da Ilustração Francesa e Ilustração Luso-Brasileira, priorizou imagens, manchetes, matérias e crônicas onde houvesse menção à universidade e, de modo incidental, a seus professores e alunos, assim como à solenidades acadêmicas realizadas na instituição ou da qual participaram seus representantes. Foram analisadas duas fases da revista, englobando 410 exemplares.

A proposta do estudo foi verificar de que modo a Ilustração Portuguesa contribuiu para a construção, no início do século XX, das representações relativas ao ensino superior em Portugal. A Universidade de Coimbra, a mais antiga instituição a realizar a formação superior neste país, foi a escolhida. Por intermédio dessa instituição buscamos localizar a inserção do tema e a importância atribuída à “Academia” durante uma década. Contudo, de modo incidental, foi também verificada a inserção de temas relativos ao desenvolvimento da ciência em Portugal.

Do ponto de vista teórico, a investigação, situada no âmbito da História Cultural, partiu do pressuposto de que a Revista Ilustração Portuguesa objetiva construir por intermédio de suas páginas, representações vinculadas ao ideal republicano, de nação, de civilização e de civilidade. Segundo Chartier:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, **são sempre**

determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (...) **As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros,** por elas menosprezados, **a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.** (CHARTIER, s/d, p. 17, grifos nossos)

Do mesmo modo, a revista revelava traços do cotidiano português. Para Michel de Certeau o cotidiano é:

[...] aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha) [...]. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] é um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres.[...] O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível...[...] (CERTEAU, 1996 p.31).

2. Revistas, História da Educação e o estudo das instituições educacionais

Segundo Martins, no início do século XVII, aproximadamente em 1638, surgiu na Grã-Bretanha o periodismo jornalístico, por intermédio da publicação do *New Letter*. Todavia, a partir das edições da *Edinburgh Review* (1802), da *Quarterly Review* (1809) e de *Blackwood's Magazine*, pode-se falar da existência de um gênero editorial específico denominado “revista” (MARTINS, 2008, p. 38).

Ainda de acordo com Martins (2008, p. 38), a utilização do termo ‘revista’, no sentido de periodismo literário, surgiu na França, entre 1665 e 1795, por intermédio da circulação do semanário *Journal de Sçavans*.

Foi, contudo, no século XIX, a partir dos avanços tecnológicos, que o gênero se difundiu e expandiu, principalmente, no meio burguês. O início do século XX assistiu na Europa e, em diversos outros continentes, a proliferação da circulação das revistas, como desdobramento de três fenômenos históricos: a construção de uma identidade nacional, o desenvolvimento e expansão industrial e o crescimento da burguesia urbana.

A importância da imagem nas revistas é asseverada por Luca, ao declarar: “A ilustração, com ou sem fins comerciais, tornou-se parte indissociável dos jornais

ou revistas e os historiadores incumbiram-se de transformá-la em outro fértil veio de pesquisa.” (LUCA, 2006, p. 123)

Apesar da riqueza visual propiciada pelas revistas ilustradas, é preciso notar, o cuidado necessário para o uso dessa fonte em estudos de natureza histórica. Segundo Martins (2008), as imagens e suas legendas, como testemunho de uma época, devem também estar conectadas a outras circunstâncias a exemplo das condições de sua produção, de sua negociação, de seu mecenato propiciador.

Também atento à utilização da iconografia em estudos históricos, Machado Junior (2012) alerta para a pluralidade das interpretações propiciada por uma imagem. Barreira (2015), por outro lado, chama atenção para a utilidade prática do uso de imagens por parte de editores, objetivando uma eficaz disseminação de determinadas representações, além da facilidade do atingimento de um diversificado público, letrado ou não:

A relação entre emissor (fotógrafo), mensagem (fotografia) e receptor (leitor) é sempre mediada por uma série de fatores de natureza vária, passíveis, entretanto, de serem sinteticamente classificados como culturais. Entretanto, todos, letrados ou não, habitantes do campo ou das cidades, leem imagens. (BARREIRA, 2015, p. XX)

Nesse sentido, para Machado Júnior, “A fotografia, diferentemente das narrativas literárias, usurpa verdades e pressupõe ao imaginário de seus observadores possíveis situações de exposição” (MACHADO JUNIOR, 2012, p. 44)

Apesar de todos os cuidados que o historiador deve adotar quando lida com a imprensa periódica em suas múltiplas possibilidades de expressão, não se pode negar a importância que seu uso assume, constituindo-se ao longo das últimas décadas em valiosa fonte para os estudos de História da Educação.

Não apenas por evidenciar práticas cotidianas, mas, por permitir a identificação e a análise da circulação de discursos, assim como, “de saberes e do conjunto de códigos considerados necessários à formação educacional em diferentes tempos e espaços” (DANTAS; CRUZ, 2011, p. 4)

Impressos não apenas relacionados à dinâmica interna das instituições de ensino, a exemplo de jornais e revistas pedagógicas, mas de outros que se situam no âmbito da educação informal, possibilitando a identificação da utilização de

dispositivos diversos voltados para a conformação de hábitos, valores e comportamentos. Segundo Dantas e Cruz:

[...] certamente existe algo mais que faz com que determinados periódicos encantem. No caso específico da revista, entendemos também que ela tem um papel complementar na educação, pois pode manter um relacionamento próximo entre a ciência e a cultura e ainda tornar-se um veículo atraente para o leitor. (DANTAS; CRUZ, 2011, p. 04)

3. Os caminhos da “Ilustração Portuguesa”

A primeira edição de a Ilustração Portuguesa circulou na segunda-feira, 9 de novembro de 1903. A partir de então, a revista vivenciou uma longa existência até 1993, com diferentes fases, periodicidades, estruturação e corpo editorial.

Na página inicial da primeira edição, metaforicamente a revista era equiparada à perfeição divina do Jardim do Eden, destacando as possibilidades artísticas contidas na revista e projetando um futuro longo para o periódico.

O desenho tornou-se uma arte pelos tempos fora, reproduziu tudo, aplicou-se a tudo, ao jornal e ao livro, por fim á revista que veio completar o periódico. Por isso **o Século, que sempre tem desenvolvido em Portugal a arte e o gosto, sentiu a necessidade de se completar com a Ilustração, n’um largo trabalho, cujo fim é o mais bello e o mais útil.** A arte de hoje, manifestamente superior, tudo alcança e tudo reproduz, **com ella se fabrica o álbum das grandes festas e dos casos triviaes,** que irão aproveitar tanto aos homens de hoje, como ás gerações futuras. (ROCHA MARTINS In: Revista Ilustração v, 1903, grifo nosso)

Na capa da primeira edição, a imagem é a Rainha de Portugal em visita a crianças, a doar-lhes brinquedos, em um sanatório, instituição destinada ao tratamento e cura da tuberculose, o que indica de um lado o surto da doença e as preocupações higienistas, como ressalta a ideia da Monarquia a cuidar dos mais necessitados.

Uma análise das diversas edições da Ilustração Portuguesa corrobora as impressões de Luca acerca desse tipo de revista:

[...] apresentação cuidadosa, de leitura fácil e agradável, diagramação que reservava amplo espaço para as imagens e conteúdo diversificado, que poderia incluir acontecimentos sociais, crônicas, poesias, fatos curiosos do país e do mundo, instantâneos da vida urbana, humor, conselhos médicos, moda e regras de etiqueta, notas policiais, jogos, charada, literatura para crianças [...] (LUCA, 2006, p. 121)

O zelo editorial apontado por Luca pode ser observado exemplificativamente nas diversas capas de edições abaixo. Nelas, foi possível identificar o registro da vida social da realeza, aristocracia, burguesia e elites econômicas, culturais e políticas, assim como, o povo e o campesinato, tanto no continente como nas colônias.

Figuras 2 a 4 – Fases editoriais: diferentes capas e frontispícios



Fonte: Revistas Ilustração Portuguesa, nº 22, 1905; nº 26, 1906 e nº 137, 1908; respectivamente.

A prática do registro fotográfico do cotidiano ou de momentos festivos, segundo Barreira “impactou sobremaneira a ascendente burguesia portuguesa, principal promotora e consumidora desse novo e revolucionário instrumento de captação e registro da imagem pessoal.”(BARREIRA, 2015, p. 8) Os estudos dessa natureza, de acordo com esse autor, espalharam-se por Portugal principalmente entre o fim do século XIX.

Por sua vez, a imagem dos anônimos do povo passou a ocupar um papel importante dentro do projeto republicano, de formação de uma identidade nacional. Eram registrados em atos públicos, praças e ruas do continente e das colônias.

Às fotografias juntavam-se os desenhos, oras a substituir a ausência do registro, oras a adornar páginas e funcionar como moldura, em perfeita simbiose.

A circulação nas páginas da *Ilustração Portuguesa*, de clichés da realeza, da aristocracia e da burguesia ascendente, muitos dos quais produzidos pela famosa Casa Relvas, de Lisboa, atuava de certo modo, como uma espécie de operação de cooptação Bourdieu (2001, p. 121) para a adesão a novos modos de sociabilidade, consumo de produtos, dentre outros. Na leitura de Machado Junior, essa seria uma das finalidades da fotografia, quando associada a um periódico de natureza ilustrada: construir “significados de distinção social” :

Para construir esses significados de distinção social, utilizaram-se das mais variadas formas de linguagem como, por exemplo, as caricaturas, os textos literários, os artigos de opinião, as imagens fotográficas e as publicidades em geral. Muito importante, porém, é considerar o fato de que as ideias necessitam de pessoas, membros da sociedade, para poder circular dentro de um dado grupo. Ou seja, as ideias não circulam por si próprias, mas são veiculadas por integrantes de grupos sociais que ocupam posição estratégica junto aos meios de comunicação e impõem sua percepção particular de mundo ao conjunto da sociedade [...]”(MACHADO JUNIOR, 2012, p. 42)

Nesse sentido, por meio da seção de publicidade foi-nos possível aquilatar os anseios de consumo da burguesia que se afirmava desde o século XIX, expressa por intermédio da propaganda de variados artigos de higiene pessoal, meios de transporte urbanos, equipamentos esportivos, dentre outros.

Vestígios das relações econômicas de então ficaram evidentes na publicidade relativa às sociedades comerciais portuguesas e suas ligações com outras empresas da ex-colônia brasileira e com as das colônias existentes na África.

Outro tema que se sobressaía era a propaganda de medicamentos destinados a diversos males, em uma nítida ligação às prescrições higiênicas do período. São remédios destinados ao fortalecimento da saúde de crianças, afecções estomacais, dentre outros. Nesse sentido Machado Junior afirma: “Periódicos, como as revistas ilustradas, são produtos constituintes de uma empresa mercantil que busca sustentar-se pela permanência de seu produto no mercado de consumo” (MACHADO JUNIOR, 2012, p. 46), conforme é possível verificar nas figuras a seguir.

Imagens 5 a 7 – Publicidade



Fonte: Revistas Ilustração Portuguesa, n.º 26, 1906; n.º 157, 1909 e n.º 340, 1912, respectivamente.

4. A Universidade de Coimbra nas manchetes: as representações da Academia

A universidade portuguesa foi instituída em 1290, em Lisboa, por ato de D. Dinís, por intermédio do documento intitulado “*Scientiae thesaurus mirabilis*”. A Bula “*De statu regni Portugaliae*”, do Papa Nicolau IV, datada de 09 de agosto de 1290, aprovou o requerimento dos eclesiásticos portugueses relativamente que ao pagamento dos salários aos mestres do Estudo Geral, além de conceder privilégios aos mestres e estudantes. Em 1537, por ato de D. João III, foi instalada em Coimbra, na Região Centro, onde passou a funcionar definitivamente. (CRUZ, 2014)

Quanto às universidade fundadas no medievo, Charle e Verger (1996, p. 13-15) chamaram atenção de que seu foi resultado de um conjunto de fatores, a exemplo da reorganização do sistema escolar clerical no início do século XI, da expansão das escolas superiores particulares, dentre outros.

A Universidade de Coimbra foi instalada no antigo Palácio Real, sendo a Sala dos Grandes Atos (Sala dos Capelos) a destinada ao trono real. O acesso ao ensino superior em Portugal sempre foi realizado pelas elites culturais e econômicas. Desde seu estabelecimento, ou durante a permanência em Coimbra, a Universidade Portuguesa, sob a forma de Estudos Gerais, foi integrada pelas

Faculdades de Artes, Direito Canônico (Cânones), Direito Civil (Leis) e de Medicina³¹. Estas faculdades compuseram a única universidade em funcionamento em Portugal até a fundação, em 1559, da Universidade de Évora.

O final do século XVIII foi marcado na UC pelo estabelecimento de prescrições pedagógicas decorrentes da reforma empreendida pelo Marquês de Pombal, que instituiu novos *habitus* para estudantes e professores, a exemplo da frequência mínima obrigatória, das lições sabatinas, dos exames anuais e da elaboração de compêndios. Por essa ocasião houve a construção do Observatório Astronômico, dentre outras medidas que objetivavam o desenvolvimento da ciência.

No século XIX, cursos superiores foram criados em Portugal, a exemplo da Escola Médico-Cirúrgica do Porto, do Curso Superior de Letras, do Instituto de Agronomia e da Escola Politécnica de Lisboa, encerrando-se a hegemonia da Universidade de Coimbra na formação superior. Em 1911, com o advento da República, as universidades do Porto e de Lisboa são fundadas.

Associada historicamente à monarquia, que representações foram produzidas acerca da Universidade de Coimbra nas páginas da *Ilustração Portuguesa*?

Nos exemplares da revista observados localizamos a presença de diversos registros, tanto no continente como nas colônias africanas, relativos a experimentos, sociedades científicas, no combate a endemias, no manejo de animais e produção agrícola, como é possível observar, exemplificativamente, nas figuras abaixo.

Imagens 8 a 10 – Alguns aspectos relacionados à ciência

³¹ Teologia, cujo ensino era reservado às ordens dominicanas e franciscanas, passou a fazer parte da vida universitária portuguesa apenas em 1380.



Fonte: Revistas Ilustração Portuguesa nº 157, 1909, p. 225; nº 207, 2010, Capa e nº 310, 2012, p. 133, respectivamente.

Em tais registros não observamos uma ligação direta com a Universidade de Coimbra, sendo estes em alguma medida relacionados à realeza, aos literatos, jornalistas e cientistas de Portugal e do Brasil.

Na imagem número 8, por exemplo, surge o desenho do Príncipe D. Luiz Felipe, no Laboratório de Química da Escola Politécnica de Lisboa, junto a utensílios destinados a um experimento químico e ao lado do prof. Achilles Machado. Na imagem 9, intelectuais ligados à Sociedade de Geografia de Lisboa discorrem acerca da finalidade da instituição. Por fim, o estudo de cobras e serpentes realizado no Estado de São Paulo, Brasil, pelo médico bacterologista Vital Brazil.

Os estudantes surgem em algumas ocasiões, a maioria delas, relacionadas às tradições acadêmicas; em episódios relacionados à Academia, como no caso da Greve Acadêmica de 1907 ou ainda em manifestações políticas, a exemplo do apoio à monarquia ocorrido em 1908, em Lisboa, oportunidade em que os estudantes de Coimbra aparecem, em traje acadêmico, junto ao povo que se aglomerava na Rua do Alecrim, a caminho do Paço.

Figura 11 – Manifestação de apôio à monarquia após o Regicídio



Fonte: *Ilustração Portuguesa*, II Série, n. 120, 1908, p. 694.

No que diz respeito à Universidade de Coimbra propriamente dita, foram localizadas outras duas matérias específicas e uma incidental, como é possível verificar seguir. O desenho constante da figura 16, apresenta a inauguração, em Lisboa, de estátua dedicada a Eça de Queiroz, intelectual formado em Direito na Universidade de Coimbra.

Na matéria “Feminismo Triunfa em Coimbra”, publicada em 1912 e constante das figuras abaixo, é possível localizar representações historicamente construídas para a universidade em Portugal, dessa feita, com o halo da modernidade supostamente trazida pela República à instituição. O texto é iniciado com destaque para a obra publicada pelo professor Manorco e Souza, da Faculdade de Direito.

O acesso da mulher ao ensino superior, ocorrido há aproximadamente 20 anos, confunde-se, na manchete e no texto, com a perspectiva do sufrágio eleitoral para Reitor. As imagens, todavia, reproduzem a maior parte das tradições coimbrãs: a Porta Férrea, o Archeiro e o Bedel empunhando a “Massa”. A Sala dos Capelos.

As estudantes não utilizam qualquer traje acadêmico, possivelmente, em razão do advento da República em Portugal, em 1910, que resultou, no âmbito de Coimbra, no banimento de todas as tradições, consideradas então obsoletas e

ultrapassadas, em face de sua associação à Monarquia e às práticas clericais (CRUZ, 2014, p. 87).

As mulheres que surgem nas imagens são estudantes dos cursos de Direito, Filosofia e Medicina. Respectivamente, Regina da Glória Quintanilha, Maria Tereza de Mello e Nobre e, Maria da Conceição Ferro Silva.

Figuras 12 a 14 – A Universidade de Coimbra e a comunidade acadêmica



Fonte: Revistas Ilustração Portuguesa nº 310, 1912, pp. 158 a 160.

Por fim, em matéria com outra datação, apresentada na figura 15, surge uma homenagem ao professor Bernardino Machado. O texto é ilustrado com a imagem de Bernardino Machado ao lado de seus alunos, na sala de aula de Antropologia da Universidade de Coimbra. É possível verificar a existência de diversos crâneos, aparentemente humanos e de instrumentos destinados à sua medição e caracterização. Sobre as mesas, aparecem pastas e as fitas dos estudantes. O professor usa traje talar, os estudantes, além de traje acadêmico, possuem as capas sobre os ombros. Estes últimos, símbolos da cultura coimbrã.

Esses são os registros mais representativos nos quais aparecem o nome da Universidade de Coimbra, nos exemplares do periódico Ilustração Portuguesa estudados.

Imagem 15 e 16 – Aula de Antropologia em Coimbra e Estátua à Eça de Queiroz

so e resistente como nunca. Caminho para a immortalidade, não há que ver. Estes são os factos que provam a sua resistencia physica, excepcional; quanto á resistencia moral do seu caracter basta recordar alguns episodios da sua vida, a quando gerira a pasta das obras publicas no gabinete da presidencia de Hintze Ribeiro. E' o proprio dr Bernardino Machado quem no-o recorda:

—Que dia aque'le em que Pedro

porque fica sendo meu hospede.

E' assim a linha moral da sua figura integra, sem uma so'luçao de continuidade, sem quebra na sua vontade preponderante, sem um resvalo, um desvio sequer. E' uma figura inteira, limpa e extrema, nada deixando ás casualidades felizes da vida e, antes pelo contrario, indifferente ás circumstancias, conseguindo, como o requeria o philosopho exigente, que essa vida seja, pela sua



O dr. Bernardino Machado na sua aula de anthropologia na Universidade de Coimbra (Cliché de sr. J. Gonçalves)

Victor, depois de repetidas instancias pelos adiantamentos de seis contos de réis mensaes á casa real, me apostrophou increpadoramente:—Ou se é monarchico ou não se é! ao que oppuz simplesmente:—Então não se é—e em que Hintze Ribeiro, arrastado por Pedro Victor, chegou no seu excessivo monarchismo, elle, tão primoroso sempre para com os seus collegas, a dirigiu-me como que um *ultimatum* este appello á minha amizade:—Não saio d'aqui, sem v. me dizer que sim! appello a que acudi pressurosamente, no tom affectivo que lhe devia:—Nunca v. me disse nada mais agradável,

pureza, pela belleza e pela integridade, uma perfeita obra d'arte. N'elle, nada há que destoe ou que sirja como artificial e apparente. A expressão de affabilidade risonha dos seus olhos, a voz suave que aconselha e o gesto caricioso que protege, são os reflexos externos de sua ternura, de sua bondade que, a dentro das portas sagradas do seu lar, ex- plende, irradia e encanta como um hymno, com uma tão exaltada e perfumada belleza que toda a confiança é benção e toda a amizade devoção. Não saberemos referir, acompanhando o dr. Bernardino Machado através de um seu longo dia



Fonte: Revista Ilustração Portuguesa, Edição de 30 de novembro de 1903.

5. Considerações finais

“um dos principais objetivos dos editores de Ilustração Portuguesa era “revelar” Portugal aos portugueses – um projeto, portanto, de construção de uma nova identidade nacional para os portugueses.” (BARREIRA, 2015)

No presente texto buscamos conhecer a dinâmica da circulação das revistas, em especial, da Ilustração Portuguesa, e evidenciar as representações construídas e os discursos por ela veiculados sobre a Academia, entre 1903 e 1913.

Para tanto, foi necessário identificar a origem histórica do periódico ‘revista’ e sua adjetivação na modalidade ilustrada, observando as venturas e desventuras

de sua utilização como fonte histórica, de modo especial, nos estudos vinculados à História da Educação.

Verificamos que por intermédio das revistas é possível visualizar os fins da utilização dos impressos pelos principais grupos editoriais, as demandas da vida urbana do início do século XX, assim como, as sociabilidades, a existência e a manutenção de um dado poder cultural de um grupo sobre os demais.

Considerando aspectos do momento econômico vivenciado na Europa e em Portugal, as ilustrações, compostas por desenhos e fotografias (clichés) atuaram como um tipo de inovação associada à burguesia que se constituiu na segunda metade do século XIX.

Atuava como uma espécie de estratégia de cooptação para o ideário republicano que intencionava constituir uma identidade nacional para Portugal, assim como a adoção de novas civilidades. Para tanto, em um país a época com cerca de 80% de analfabetos, a estratégia pensada foi a utilização da imagem.

Nos anos iniciais de circulação do semanário a ciência, os inventos e as experiências científicas são associados à realeza/aristocracia e à intelectualidade, assim como, às ações que propagavam o discurso higienista. Contudo, não havia uma clara ênfase quanto ao ensino superior. Nesse período a Universidade de Coimbra surge nas manchetes relativas à vida estudantil e aos seus festejos.

Após o advento da República a Universidade, seus estudantes e professores são associados à modernidade e aos movimentos de vanguarda, como o feminismo. Desaparecem matérias relacionadas às tradições acadêmicas, por serem associadas à Monarquia. A instituição divide os noticiários com outras recém-criadas universidades, principalmente a de Lisboa, onde funcionava a sede editorial da revista.

O ensino superior, contudo, pelas lentes da “Ilustração Portuguesa” mantém sua histórica ligação com as elites culturais e econômicas e, o lugar no espaço social por elas ocupado, por meio da reprodução dos principais símbolos relativos à universidade.

Referências:

ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO. **Empresa Pública Jornal O Século**. História Administrativa/Biográfica/Familiar. Disponível em <http://digitalq.arquivos.pt/details?id=1009215>. Acesso em: 30.02.2015.

BARREIRA, Luiz Carlos. A cidade e o campo na imprensa ilustrada portuguesa do início do século XX. **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História**. Florianópolis: UFSC – ANPUH, 2015.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2 – Morar, cozinhar**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1996.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **A história das universidades**. Tradução Élcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1996.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, s/d.

CRUZ, Marcia Terezinha J. O. **Ritos, símbolos e práticas formativas: a Faculdade de Direito de Sergipe e sua Cultura Acadêmica (1950-1968)**. São Cristóvão-Sergipe: UFS, 2014 (Tese de Doutorado em Educação)

COSME, João. As preocupações higio-sanitárias em Portugal (2ª metade do século XIX e princípio do XX) HISTÓRIA In: **Revista História**. Faculdade de Letras, nº 181 - III Série, vol. 7, 2006, pp. 181-195, Porto.

DANTAS, Maria José; CRUZ, Marcia Terezinha J. O. Impressos. Educação e Sociedade: a Revistada Faculdade de Direito de Sergipe (1953-1970). **Anais do V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão-Sergipe: UFS, 2011.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Imigrantes portugueses em São Paulo (a educação em Portugal) nos inícios do século XX In: **Revista População e Sociedade** – n.º 14/15 – Parte II / 2007 Porto: CEPESE – Edições Afrontamento. (Economia e Sociedade 2) pp. 25-32.

GRENHA, Paula Andreia Magalhães. **Transformações do consumo alimentar na época contemporânea**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2011. (Dissertação de Mestrado em Alimentação – Fontes, Cultura e Sociedade, área de especialização em Gastronomia e Sociabilidade na Época Contemporânea, apresentada à Faculdade de Letras)

ILLUSTRAÇÃO PORTUGUEZA. Revista semanal de acontecimentos da vida portuguesa. Vida social, vida política, vida artística, vida literária, vida mundana, vida sportiva, vida domestica. Lisboa: Empresa do Jornal *O Século* Do ano I, n.1, novembro de 1903, I Série ao Ano de 1913, (II Série).

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Irene Ferreira, Bernardo Leitão, Suzana Borges. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LUCA, Tania Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bessanezi (Org). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2006. pp. 110-153.

MACHADO JUNIOR, Claudio de Sá. **Fotografias e códigos culturais: representações da sociabilidade carioca pelas imagens da revista Careta**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

MARTINS, Ana Luiza. **Revistas em revista: imprensa e práticas culturais em tempos de República**. São Paulo (1890-1922). São Paulo: EDUSP-FAPESP, 2008.

MÜLLER, Fernanda Suely. **As relações culturais e literárias luso-brasileiras em revista: A importância de Carlos Malheiro Dias e a sua *Ilustração portuguesa* (1903-1930)** In: Revista Desassosego, nº 1, 2009, São Paulo: USP. pp.58-69.

VEIGA, Teresa Rodrigues. **A população portuguesa no século XIX** – Porto: CEPESE – Edições Afrontamento, 2004. (Economia e Sociedade 2)

**ARQUÉTIPO E COTIDIANO, O DIALOGO ENTRE ARQUITETURA ESCOLAR,
PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS USOS DO ESPAÇO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE
CAMPINAS – SP NAS DÉCADAS DE 1960 E 1970.**

O presente trabalho é parte de um projeto de pesquisa que investiga a história do Grupo Escolar da Vila Castelo Branco e as relações estabelecidas entre a arquitetura escolar, currículo e as práticas educativas daquele espaço. Para tanto, considerou-se, ainda, as políticas educacionais desenvolvidas no período de vigência de tal instituição. A análise da pesquisa compreende o período de 1967 a 2010, entretanto, a discussão proposta nesta comunicação tratará especificamente das décadas de 1960 e 1970, período de profundas modificações no cenário educacional brasileiro.

Esta escola ilustra parte do processo de expansão da rede física de escolas do estado de São Paulo e nos ajuda a compreender os desdobramentos e interferências ocasionadas no interior da instituição por meio das mudanças legislativas realizadas no período do regime militar. Nesse sentido, o enfoque às relações entre o urbano, arquitetura escolar, políticas educacionais e a prática escolar foram o fio condutor da rede de análise da instituição e seu espaço escolar. Ampliando nosso olhar para além dos muros da escola consideramos,

Não apenas o espaço-escola, mas também sua localização, a disposição dele na trama urbana dos povoados e cidades, tem de ser examinada (...). A produção do espaço escolar no tecido de um espaço urbano determinado pode gerar uma imagem da escola como centro de um urbanismo racionalmente planejado ou como uma instituição marginal e excrescente. (ESCOLANO, 2001, p. 28)

Para compreender esse espaço escolar faz-se necessário abordar o cenário urbano ao qual está inserida a escola. A cidade de Campinas, na década de 1960, ilustra o ápice da execução do planejamento urbano iniciado na década de 1930 com o Plano de Melhoramentos Urbanos de Campinas. O plano de ordenamento urbano de Prestes Maia, prefeito da cidade, foi elaborado considerando uma implantação de longo prazo, cujo período de execução estimado era de vinte a cinquenta anos para realização das proposições assinaladas.

A partir desse plano a ostensiva expansão urbana possibilitou ao capital imobiliário grandes lucros na divisão do solo urbano. Produziu-se, na cidade, uma espacialidade marcada por vazios urbanos à espera de valorização, com difícil interligação, o que prejudicou a população pobre, forçada a difíceis deslocamentos para ir de casa ao trabalho (SEMEGHINI, 1991).

Esse processo também influenciou a estrutura do centro da cidade que foi drasticamente modificado, sobretudo nas décadas de 1950 e 1960. A valorização da área central da cidade promoveu a expulsão dos pobres daquele perímetro e oportunizou ao setor de transporte uma maior inserção no sistema de mobilidade da época (RODRIGUES, 2008).

Para além das proposições do Plano de Melhoramento Urbano o cenário espacial da cidade de Campinas também teve seu traçado modificado pelas políticas de habitação desenvolvidas pelo regime militar. Dentre as iniciativas realizadas neste momento, a criação de bairros populares figura como uma impactante ação no enfrentamento do problema de falta de moradia no país. Deriva dessa política a criação do bairro ao qual está inserida a escola em que a pesquisa se desenvolveu.

A Vila Bela

O ato simbólico que marca a inauguração da Vila Bela, bairro popular da cidade de Campinas, data de 6 de agosto de 1967. Naquele dia, em uma cerimônia realizada em praça pública, estavam presentes em grande número autoridades locais, como o então prefeito Ruy Novaes e o general Syzeno Sarmiento. Antes da solenidade de entrega do empreendimento, a maioria das casas já estava ocupada por seus respectivos proprietários (Gonçalves, 2002).

A priori o Conjunto Habitacional Vila Castelo Branco foi denominado Vila Bela, a alteração do nome ocorreu em função da morte do ex-presidente Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco³², em um acidente de avião. A aeronave em que ele viajava chocou-se com um jato da Força Aérea Brasileira (FAB) em pleno ar. Foram muitas as homenagens que lhe foram prestadas, dentre elas a alteração do nome do novo conjunto habitacional de Campinas aliada à entronização de seu busto em praça pública.

As casas da Vila Bela foram construídas em duas etapas, entre os anos de 1967 e 1968, sendo que 688 unidades habitacionais foram entregues na primeira etapa e 444 na segunda, num total de 1.112 moradias. Com o intuito de facilitar a construção as casas foram projetadas de forma geminada, isto é, partilhando uma mesma cumieira central. Em terrenos de 135 m² foram edificadas casas com três tipos de metragem, 9,73m², 37,38m² e 45,53m², podendo essas conter de um a três dormitórios, além de sala, cozinha e banheiro.

³² Humberto de Alencar Castelo Branco (20/07/1900 – 18/07/1967) foi militar e político brasileiro, primeiro presidente do regime militar instaurado pelo Golpe Militar de 1964.

A população que compôs o bairro, em grande parte, era formada por operários, funcionários públicos, domésticas e metalúrgicos, com renda em torno de três salários mínimos. Esses novos moradores vinham de bairros com relativa concentração de população pobre, mas que estavam mais próximos à região central e cortiços localizados na região do Cambuí, do próprio Centro, São Bernardo e Taquaral (Gonçalves, 2002). Os primeiros moradores da Vila Castelo Branco presenciaram a conformação e constituição do bairro passo a passo, melhoria a melhoria. As lembranças deles relacionadas aos primeiros anos do bairro retratam as dificuldades oriundas da distancia do centro da cidade, bem como os problemas de infraestrutura no bairro, que sofria com a ausência de transporte, água e áreas públicas adequadas para o lazer.

Em meio à simplicidade das casas populares, foi edificada uma instituição cujo prédio, arquitetura e terreno se destacam no traçado do bairro. A obra pública ali construída instituiu no bairro um espaço destinado à educação formal. O destaque a escola enquanto obra pública aderiu grande peso simbólico ao imaginário coletivo daqueles que ali começaram a alicerçar uma “nova” vida. Ao invocar e provocar e provocar vínculos afetivos e simbólicos “a escola, em suas diferentes concretizações, é um produto de cada tempo, e suas formas construtivas são, além dos suportes da memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas” (Escolano, 2001, p. 47).

Analisar uma instituição tal qual se produziu no bairro ora investigado, e os diálogos e relações que por intermédio dela afloraram, reforçam a ideia de que a escola pode ser compreendida em sua espacialidade e especificidade na relação com o urbano.

Edifícios significativos enquanto obras do mundo da cultura, transformam a visão de mundo, os valores e sentimentos, criam novas centralidades no urbano, enfim, trazem à experiência do espaço, novas sensibilidades. A construção de um edifício como um ‘mundo fictício’ proporciona a distância necessária à revelação e transformação da vivência quotidiana. (DUARTE, 2011, p.13)

As características arquitetônicas do Grupo Escolar da Vila Castelo Branco, como dito anteriormente, diferenciam-no das demais construções de suas imediações, e também o singularizam se o comparamos com as demais escolas da cidade construídas no período, sobretudo na região noroeste da cidade de Campinas.

Dessa forma, faz-se necessário contextualizar brevemente o cenário da rede educacional paulista no final de década de 1950 e início de 1960. Com a mudança do governo estadual e a posse de Carvalho Pinto, a questão da precariedade estrutural da rede de escolas estaduais foi colocada em evidência e esse problema passou a ser assumido como prioridade de ação da nova gestão. Para o cumprimento de tal meta foi

elaborado o Pladi (Plano de Ação e Desenvolvimento Integrado). Nele foi elencada uma série de ações para a construção de 3.000 salas de aula, entre criação de novas escolas e substituição de escolas galpão.

Um plano de emergência, como se vê. Para a emergência, os órgãos de projeção do estado não estavam aparelhados. Para ajudá-los, resolveu-se atribuir projetos a arquitetos de fora da estrutura do funcionalismo público. Já tinham experiência técnica, acumulada a duras penas, realizando obras particulares. Assim foi projetado, em tempo relativamente curto, um conjunto apreciável de escolas, e a sociedade tomou conhecimento da existência dessa reserva técnica que são os quadros da arquitetura paulista. (ARTIGAS, 1999, p. 97)

A abertura da elaboração de projetos por meio de contratação de escritórios de arquitetura intensificou no início da década de 1960, o número de construções escolares no estado. Uma das principais características desse momento foi a diversificação dos projetos para a construção de edifícios escolares. Despontam nesse período projetos modernos e de grande relevância no cenário da arquitetura escolar, dentre esses os realizados por Vilanova Artigas, um dos arquitetos mais significativos daquele período. A cidade de Campinas se beneficiou diretamente dos frutos da iniciativa de ampliação da rede física de escolas do estado.

Ao compreendermos escola da Vila Castelo Branco na relação com os projetos do período, dois elementos nos chamam atenção, o primeiro mostra que ela reitera um conjunto de escolas cujos elementos construtivos advêm desse período histórico, fato que a relaciona com o cenário estadual de arquitetura escolar. O segundo aspecto diz respeito ao ganho de significado da arquitetura escolar da instituição na sua relação com o entorno, pois esse, por ser desprovido de demais aparatos públicos, eleva-a a condição de melhor espaço público do perímetro do bairro. Esse fato confere outra perspectiva à análise da escola, que num cenário estadual tem papel coadjuvante dentre os projetos que lhe são contemporâneos, mas na relação com o urbano de seu entorno figura como a principal instituição formativa da região noroeste da cidade de Campinas. Isso fica nítido se considerarmos, por exemplo, as dimensões de sua construção e a abrangência de seu atendimento educacional.

Esse aspecto nos leva a crer que sua construção visava não apenas atender a demanda imediata de alunos do bairro, mas também simbolizar, de algum modo, uma propaganda dos projetos e investimentos da Ditadura em relação à nova proposta educacional. No regime militar a educação foi tida como meio de transmissão da racionalidade tecnocrática, constituindo-se como o instrumento que viabilizaria a

concretização do slogan “Brasil Grande Potência”. Subjugada à projeção de desenvolvimento econômico do país, a educação se reestruturou em decorrência das demandas científicas e tecnológicas que a sociedade urbano-industrial exigia.

(...) a política educacional do período entre 1964 e 1985 estava, em última instância, vinculada organicamente ao modelo econômico que acelerou, de forma autoritária, o processo de modernização do capitalismo brasileiro. Ainda mais: foram reformas educacionais que estavam inseridas num contexto histórico de transição de uma sociedade agrária para uma sociedade urbano-industrial, cujas transformações societárias se desenrolavam desde 1930. (FERREIRA JR; BITTAR, 2008, p. 336).

No que tange à educação, os tecnocratas assumiram como premissa a “teoria do capital humano” de Schultz (1973), nessa perspectiva a instrução e a educação são tomadas como valores sociais que possuem caráter econômico e, nesse sentido, podem ser consideradas como “bem de consumo” que, por sua vez, se constitui como bem permanente de longa duração. Para o referido autor:

Os investimentos na instrução não podem ser minimizados; muito ao contrário, são de tal magnitude que alteram, radicalmente, as estimativas, geralmente aceitas, do total das poupanças e da formação de capitais, que estão em curso. Deverão ser reformulados os conceitos estabelecidos com relação aos elementos de formação do pagamento e salários (renda relativa), à distribuição da renda por pessoa e às fontes de crescimento econômico. (SCHULTZ, 1973, p. 26).

Nesse sentido, a “teoria do capital humano” estabelece uma relação entre educação e economia, na medida em que a primeira pode ampliar a capacidade de produção da segunda. Dessa forma, no contexto de crescimento econômico estabelecido no período de ditadura militar, a educação acompanhou a lógica dos interesses econômicos.

O bairro da Vila Castelo Branco e sua escola nos ajudam a compreender, a partir do “chão da escola”, as distorções e contradições existentes entre os projetos e as políticas educacionais. A seguir, trataremos especificamente da arquitetura escolar do edifício da escola, suas características e a relação entre as políticas educacionais, os usos e apropriações dos espaços no interior da instituição entre as décadas 1960 e 1970.

O grupo Escolar da Vila Castelo Branco.

Construída em um terreno cedido pela Prefeitura Municipal de Campinas ao Governo do Estado de São Paulo, o Grupo Escolar da Vila Castelo Branco foi entregue no ano de 1967 em conjunto com as casas populares do bairro. Fruto de um projeto específico

para atender uma escola, o prédio destinado ao Grupo Escolar da Vila Castelo Branco ocupa uma quadra, tendo por divisa as ruas Sophia Velter Salgado, Castel Nuovo e Alberto Penteado. Sua relevância no traçado do bairro é notória desde seus primeiros anos de existência, pois parte de seu destaque decorre da dimensão de seu terreno com 16.193,62m², e a centralidade do mesmo na disposição interna do bairro tal ilustra a figura 1.



Figura 1: Imagem do Grupo Escolar da Vila Castelo Branco e as casas populares do bairro.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Estruturada originalmente em três blocos, os 2.472m² de área construída da escola tiveram seu projeto e supervisão executado pelo órgão do estado Fece (Fundo Estadual de Construções Escolares). O primeiro pavimento da escola conta com 240,48 m² e foi destinado às atividades administrativas da escola. Sua organização contempla os seguintes ambientes: portaria, secretaria, direção, biblioteca, depósito, sanitários administrativos, sala de auxílio da direção e gabinete dentário. Projetados em paralelo, com planta simétrica de área construída com 696,96 m² os segundo e terceiro blocos destinam-se às salas de aula e enlaçam o teatro semi-arena da escola. O pavimento inferior da escola possui dois galpões paralelos. Ao fundo do primeiro galpão temos um depósito, refeitório, cozinha e despensa. O segundo galpão possui um palco pequeno e dois sanitários. A visualização

da planta baixa da instituição, na figura 2, evidencia a disposição interna dos ambientes da escola, tais quais descritos anteriormente.

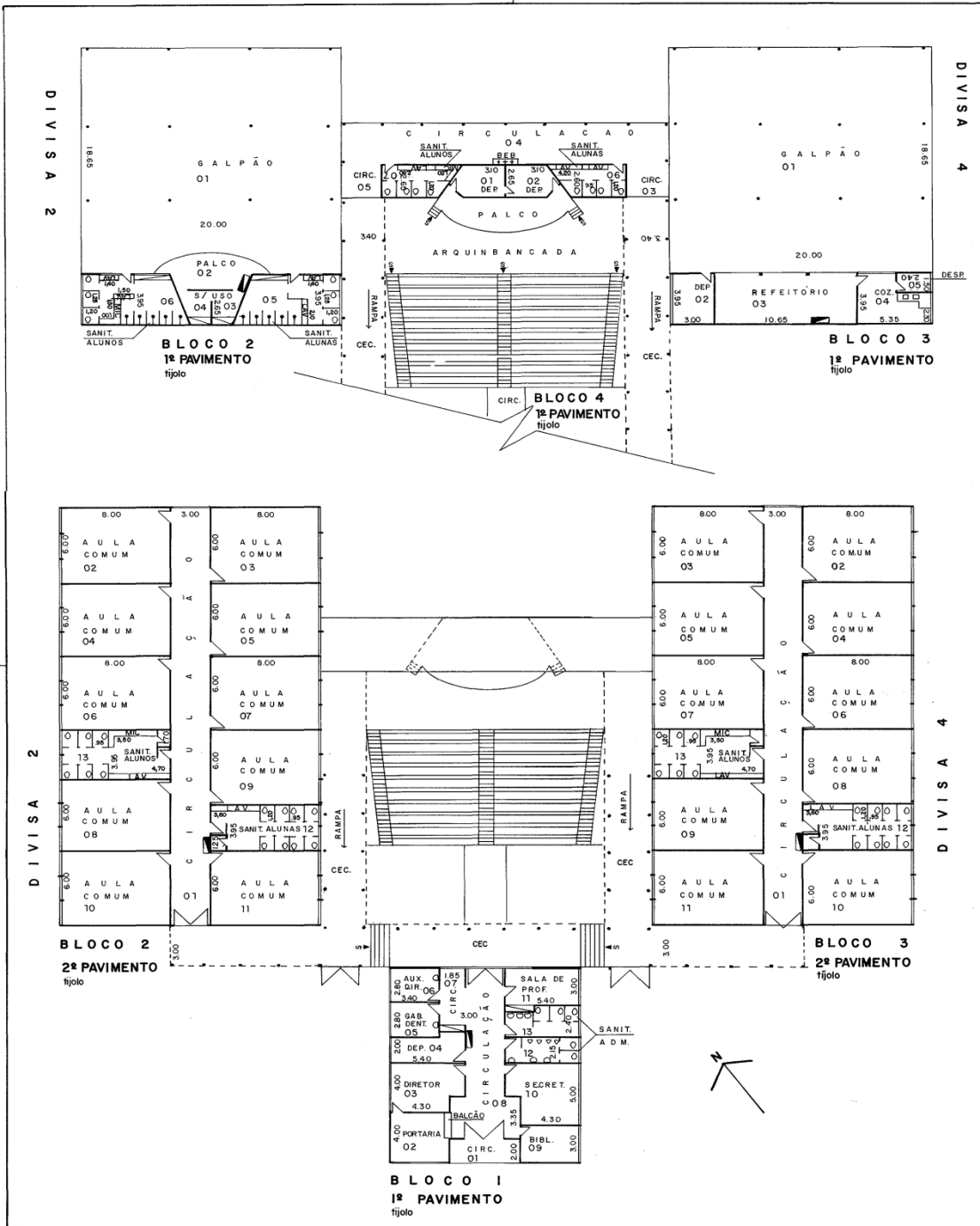


Figura 2: Planta baixa do Grupo Escolar da Vila Castelo Branco.
Fonte: FDE

A entrada da escola está situada à rua Fornovo, onde portão principal da escola revela àqueles que por ali passam a parte superior dos mastros da instituição, cujas bandeiras cintilavam para todo e qualquer observador da redondeza. Ao adentrarmos a escola, voltando-nos para a direita, vemos por completo o espaço elevado com três mastros destinado ao hasteamento de bandeira, com a face de sua estrutura voltada para o pavimento administrativo da escola. A presença desse ambiente como elemento permanente de destaque na disposição espacial da escola reitera a visão nacionalista infringida ao país, sobretudo no período da ditadura, cujo canto do hino nacional e hasteamento da bandeira tornaram-se obrigatórios por meio do decreto n. 5.700/71³³. A bandeira e o hino nacional são símbolos que difundem a ideologia da nação e mexem de maneira muito significativa com o imaginário coletivo no que refere-se à história do país, construção da identidade nacional e afirmação e consolidação de uma determinada visão política. Tal aspecto ratifica a escola como suporte dos símbolos nacionais (Escolano, 2001). Nas décadas de 1960 e 1970, a íntima relação com os símbolos nacionais aderiam aos sujeitos à chancela almejada de cidadania e civilidade, o que reafirma a dimensão educativa desses símbolos.

Na leitura histórica da arquitetura escolar, a análise do espaço escolar vai além do detalhamento dos elementos de projeto, construção e uso dos ambientes nele existentes, compreende também a materialização das marcas que nele imprimimos, sobretudo, por meio da construção de sentidos e significados produzidos por aqueles que o vivenciaram. O “espaço” não pode ser tomado por si mesmo, ele precisa ser compreendido através do conteúdo a ele agregado pelos atores que, de alguma forma, ali inscrevem a história. Para Escolano (2001), cultura escolar é o conjunto dos aspectos institucionalizados que caracteriza a escola como organização, as práticas, condutas, ritos, hábitos e os demais elementos que compreendem a história do fazer escolar.

Sobre o primeiro ano de funcionamento da escola não existem dados que evidenciem diretamente a prática pedagógica realizada. No entanto, para a consolidação desta pesquisa utilizamos o registro descritivo de documentos como: livro de matrícula, livro ponto docente e administrativo, livros de visitas e comunicações oficiais publicadas via diário oficial do Estado de São Paulo, além de arquivos de planta e dados do prédio

³³ Entendemos o nacionalismo como expressão ideológica da nação. Nesse sentido, o canto do hino nacional e o hasteamento da bandeira reiteram o conjunto de valores e crenças por meio das quais a comunidade nacional se auto define, distingue-se das demais e afirma interesses comuns.

existentes no acervo da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). O cruzamento de dados dessas fontes foi importante para a apreensão da dinâmica do cotidiano da escola.

O ano de 1968, segundo ano de funcionamento da escola, houve um grande aumento na demanda de matrículas e, conseqüentemente, da oferta de turmas na instituição. Esse contexto também se destaca como um ano marcado pela alteração de horário e período nos turnos da escola. A instituição iniciou esse ano letivo com 40 turmas, distribuídas em dois períodos e, no meio do ano, isto é, após as férias escolares, retomou suas atividades com 45 turmas divididas em três turnos. A distribuição de turmas de meninos no período da manhã e meninas no período da tarde mostra uma tentativa de separação por gênero através da distribuição dos períodos, mas esta organização se manteve apenas durante o primeiro semestre.

A dinâmica de funcionamento da instituição recebia inspeção escolar detalhada, com visitas que relatavam e analisavam o desenvolvimento da escola em seus mais variados aspectos, tais como administrativo, docente, financeiro dentre outros:

Em função do meu cargo estive novamente hoje neste grupo, onde tive oportunidade de percorrer classes do 1º período. Em cada uma das classes visitadas examinei trabalhos gráficos dos alunos e palestrei com os respectivos professores sobre as diversas matérias do programa, e de modo especial, sobre a matéria que na ocasião estava sendo focalizada. Assim, orientei alguns professores no ensino dos cálculos aplicados a problemas, e outros no ensino da linguagem escrita. Percorri em companhia do M. Diretor as instalações do estabelecimento, achando tudo na mais perfeita ordem, no que compete aos nossos funcionários. Quero com isto dizer que no prédio ainda faltam uns pequenos retoques nos bebedouros das crianças. No mais, aqui se notam, ordem, asseio, boa frequência e disciplina. Observação: O saldo de Maio para Junho da caixa escolar é de NC\$142,14. Conversei longamente com o M. Diretor no sentido de conseguir um meio de aumentarmos o saldo da Caixa, para melhorarmos a assistência material aos alunos, que pertencem a uma classe bastante pobre. O estabelecimento que em sua inauguração em setembro de 1967, começou com 20 classes, hoje está funcionando com 45, tendo necessidade de funcionar em três períodos. B. Castelo Branco, 19/6/1968. Inspetor Escolar

O ano de 1968 no Grupo Escolar do Bairro Presidente Castelo Branco foi um ano de muitas mudanças na organização escolar que, dentre as múltiplas demandas advindas da recente formação da escola, também foi acometido com a constante ausência de dez professores no quadro docente. Nos anos de 1969 e 1970, a escola continuou com atendimento em três turnos para dar conta dos 1.680 alunos matriculados na unidade.

Por se tratar de uma unidade escolar cujo funcionamento era recente, as visitas do inspetor de alunos tornaram-se frequentes e contundentes, os esforços para que a escola se mantivesse no caminho da ordem e disciplina, subsidiavam constantes análises e interrupções às aulas, vistorias e reorientações aos materiais didáticos utilizados e atividades produzidas pelos alunos, bem como inspeção dos usos e conservação do prédio escolar.

A partir da consulta ao livro de termos de visita da escola, constatamos que em diversas situações o inspetor denuncia a falta de mesas, cadeiras e armários e solicita reparos no piso de taco e rede hidráulica da instituição. Nesse livro constam, ainda, registros que mencionam as intervenções e indicações didáticas realizadas durante a supervisão das aulas, e as felicitações aos trabalhos festivos desenvolvidos em datas comemorativas, como o dia de 31 de março. Na visita de 9/11/1970, o inspetor menciona, “(...) notei boa ordem, asseio, disciplina e bom trabalho das professoras, cujo diretor tem se mostrado incansável no seu trabalho de assistência administrativa e pedagógica”. Na vida do Grupo Escolar da Vila Presidente Castelo Branco, o ano de 1971 transcorreu de forma similar ao ano anterior, entretanto, dois aspectos nos chamam atenção. O primeiro refere-se ao aumento de visitas do supervisor de ensino que, em uma de suas inspeções menciona:

Em todas salas examinei os trabalhos gráficos dos alunos, para aquilatar-me do andamento das unidades em estudo, e palestrei longamente com as respectivas professoras sobre o assunto em pauta na hora da minha visita. Assim também fiz a verificação do aprendizado de estudos sociais e língua pátria. (Inspetor de Ensino, 21/08/1971)

O segundo aspecto que nos chamou atenção nos registros daquele ano diz respeito à mudança do nome da instituição, fato que se consolidou por meio de publicação no diário oficial³⁴.

Projeto de lei n. 288, de 1971, apresentado pelo deputado Salvador Julianelli, dando a denominação de “Prof. Antônio Fernandes Gonçalves” ao Grupo Escolar do Bairro Castelo Branco em Campinas. (DO, 17/09/1971, p. 68)

³⁴ O patrono da escola, Antônio Fernandes Gonçalves, nasceu em 1º de novembro de 1895 na cidade de Santa Rita. Formou-se professor primário em Pirassununga, exercendo a função em Santa Rita, Tapiratiba e Caconde, onde, em 1932, escreveu o livro “Caconde e a Revolução Paulista”, pela tipografia Tigani. Foi diretor dos grupos escolares de Piraju, Santo Anastácio, Limeira e Marcondésia. Nesse último, aposentou-se após 32 anos de serviços prestados ao magistério. Faleceu na cidade de Nova Odessa, em 31 de julho de 1971, e recebeu como homenagem póstuma seu nome no grupo escolar da Vila Castelo Branco.

Se em 1971 a maior mudança na instituição se deu no seu nome, no cenário educacional brasileiro, no entanto, tratou-se de um ano tido como um dos mais intensos da história. Nele, em 11 de agosto, foi instituída a lei 5692/71, que reformou o ensino primário e secundário no país. Sua matéria instituiu o ensino de 1º e 2º graus como continuidade e em 8 anos, o ensino supletivo, reestruturou regras básicas para o financiamento do ensino fundamental, reorganizou as funções dos professores especialistas, bem como disposições gerais e transitórias.

Os pareceres derivados dessa lei dissertavam também sobre o tratamento metodológico que o currículo deveria ter, assinalavam que as disciplinas fossem abordadas “sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas, as primeiras dominantes no início da escolarização, e as últimas, no ensino de 2º grau” (ROMANELLI, 1996, p. 240).

Nesse conjunto de documentos, vê-se claramente a criação dos Estudos Sociais como matéria de ensino, a criação da Educação Moral e Cívica (EMC) como práticas educativas e, posteriormente, disciplina escolar, e uma grande reestruturação dos modelos curriculares e dos objetivos para os conhecimentos escolares que deveriam ser ensinados na escola básica. (MARTINS, 2014, p.43)

De acordo com Romanelli (1996), a ampliação da obrigatoriedade da educação escolar para 8 anos desencadeou a expansão da rede física de escolas, sobretudo, por meio da construção de prédios novos para atender os alunos ingressantes, e o aumento de classes nas unidades existentes para absorver a demanda oriunda da ampliação da educação elementar. A capacidade de adaptação à realidade dos tradicionais cursos de 1º grau e o aumento de vagas foi um desafio imposto às escolas de todo país.

O Grupo Escolar Professor Antônio Fernandes Gonçalves sentiu, no ano seguinte à lei nº5692/71, os reflexos das implicações e disposições que a reforma do ensino ocasionou na dinâmica de atendimento da escola. O registro de visita do inspetor é valioso para exemplificar essas mudanças

No estabelecimento, não obstante o elevadíssimo número de seus alunos, reina ordem, asseio e disciplina. Aqui contamos com 2.400 crianças sendo talvez o maior estabelecimento de ensino das primeiras séries do Estado. Estamos com 46 classes comuns e 7 provisórias todas superlotadas, o que exige um dispêndio considerável de energias, quer do corpo docente, quer da direção da casa. (Inspetor de Ensino, 24/03/1972)

O relato do inspetor se mostra contraditório ao registrar ordem e disciplina num ambiente em que 2.400 crianças convivem sob regime de superlotação das classes e uso ampliado dos espaços escolares. O aumento de vagas na instituição foi de quase 50% se comparado com o ano anterior, fato que corrobora o intenso desenvolvimento urbano da

região noroeste da cidade de Campinas. Nesse período estavam em construção mais quatro escolas na região, todavia, essa instituição ainda respondia pela educação da maior quantidade de crianças do entorno da Vila Castelo Branco.

Uma vez que a legislação impôs a ampliação e continuação do ensino primário para além da 4ª série, as orientações e esforços em prol da não evasão escolar foram redobrados às crianças que estavam nessa série de ensino. A sequência na trajetória escolar foi tema recorrente para os alunos da 4ª série, na escola não faltavam incentivos e estímulos do diretor, corpo docente e do inspetor escolar que, no registro de sua visita de 26/05/1972, menciona “palestrei longamente com os alunos das 2 quartas séries por mim visitados, incentivando-os a continuarem os seus estudos no próximo ano”. Os esforços e trabalhos realizados no ano anterior ressoaram em 1973 com a abertura de duas 5ª séries na escola, sempre com vigilância e orientação do supervisor de ensino.

Assistimos o início do período letivo da 5ª série e na observação dos diversos livros de escrituração das 5ª séries verificamos ordem e bom andamento (Inspetor de ensino, 17/04/1973)

O conjunto de disciplinas ministradas às 5ª séries era formado por aulas de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Música, Francês, Educação Física e Desenho. No ano de 1974, houve a ampliação de mais uma turma com a abertura da 6ª série da escola e, no que diz respeito ao currículo, foram introduzidas as disciplinas de Inglês e Educação Moral e Cívica.

Estudos Sociais, OSPB, EMC mudanças no ensino de línguas, tornando apenas “recomendável” o ensino de uma língua estrangeira moderna na escola básica (em detrimento da obrigatoriedade de períodos anteriores), e a ênfase em que esse ensino ocorresse com a escolha do inglês, são mudanças que expressam uma nova configuração no ensino das humanidades”. (MARTINS, 2014, p. 44)

Seguindo os propósitos de escolarização, em 1975 o “estabelecimento mantém o ensino de 1ª a 7ª, sendo 38 classes de 1ª a 4ª série e 17 de 5ª a 7ª série. Conta com 20 salas de aula e funciona em 3 períodos” (Inspetor Escolar, 1/12/1975). No ano seguinte a escola abre vagas para a 8ª série e completa institucionalmente a oferta do ensino de obrigatório de 1ª a 8ª série, isto é, o antigo primeiro grau.

A criação da disciplina de Estudos Sociais, idealizada para substituir as aulas de História e Geografia entre a 5ª e a 8ª série, de acordo com o Conselho Federal de Educação, através do parecer 853/71, estabeleceu que os objetivos da disciplina consistiam na integração espaço-temporal e social dos alunos em âmbitos gradativamente mais amplos. De acordo com Martins (2002), "(...) a Reforma do Ensino feita pela ditadura

militar, que efetivou os Estudos Sociais para o currículo nacional da escola de 1º grau (8 anos) e incentivou a criação do curso superior de Estudos Sociais, responsável pela formação de professores para atuarem nessa nova disciplina.” (p. 105).

Mesmo com a criação de licenciaturas em Estudos Sociais, a demanda de docentes para a disciplina não foi preenchida, o que abriu espaço para que os professores com licenciatura plena em História e Geografia pudessem ministrar a disciplina. As constantes alterações de docentes responsáveis pelas disciplinas de História, Geografia e Estudos Sociais da escola não atingiram de forma tão persistente a disciplina de Educação Moral e Cívica.

Nos anos de 1977 a 1980, a escola manteve seu elevado contingente de matrículas, distribuídas no ensino de primeiro grau, ou seja, de 1ª a 8ª série, de maneira mais equalizada entre as séries, já que, anteriormente, as salas de 1ª a 4ª série respondiam por mais de 70% das matrículas da unidade. Esse dado é relevante porque naquele período a exclusão escolar ocorria por dentro do sistema educacional através das repetências, embora a escola tivesse como uma de suas metas a premissa pela boa aprendizagem a fim de diminuir o número elevado de reprovações.

Nesse período, as visitas dos inspetores de ensino narram e reiteram a precarização da estrutura física do prédio escolar: paredes apresentavam diversas rachaduras, as lousas estavam com “um metro utilizável” e a rede hidráulica de um dos pavilhões de sala de aula comprometida, constatação compatível ao fluxo de 2.400 crianças.

Com a mesma frequência que a inspetoria disserta sobre os problemas do espaço físico, assim também o fez com as orientações às disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). A disciplina de Educação Moral e Cívica no regime militar tratou de conteúdos relacionados à exaltação da Pátria e seus heróis, difundindo o ideário cívico reverenciado pelos militares. Sobre a Organização Social e Política do Brasil (OSPB),

Concebida como uma disciplina que apresentaria o Estado por dentro, com seus princípios administrativos, sua institucionalidade, e, como afirma o conselheiro já citado “[...] a encarnação do social público”, a disciplina de OSPB deveria compor parte complementar do currículo, presente apenas em algumas das séries do 1º e do 2º graus, e seguir como o equivalente a um estudo da realidade social e política brasileira. O próprio conselheiro, entretanto, destaca que não seria uma disciplina equivalente à Sociologia, tampouco como Direito Público, mas sim, um ensino com objetivo bem definido que era contribuir para uma educação política do homem brasileiro, dentro do espírito da democracia. (MARTINS, 2014, p.44)

Conhecer os heróis da pátria e exaltá-la, ter ciência e obediência às regras de estrutura do Estado e seus aspectos, inclinam a educação para uma formação de consciência pautada na ordem e disciplina a fim de produzir nos sujeitos formados a plena consciência de seus deveres e direitos.

Os conteúdos trabalhados nas disciplinas de Educação Moral e Cívica e OSPB tinham seus temas abordados e explorados para além do ambiente de sala aula e, nesse sentido, a arquitetura da escola se tornou elemento importante na articulação e preparação das atividades relacionadas às datas comemorativas e atos cívicos. Na década de 1970, as ruas do entorno da escola serviram de “passarela” para os desfiles dos alunos em atos cívicos, com a exposição de seus respectivos trabalhos sobre os temas abordados. O teatro de arena da escola foi palco de muitas apresentações relacionadas a datas comemorativas como a semana do folclore, dia do índio, descobrimento do Brasil, Proclamação da República e o tão valorizado Sete de setembro.

Responsável pela formação de várias gerações de moradores do bairro e regiões vizinhas, este espaço escolar narra as alterações, transformações, adequações arquitetônicas e organizacionais que instituição realizou no transcorrer de sua trajetória para “adaptar-se” às modificações da educação brasileira durante a ditadura militar, sobretudo na década de 1970, período de intensas reformas no campo da educação. A pesquisa histórica de caráter documental analisa os documentos institucionais da escola relacionando-os com as vertentes arquitetônicas de construções escolares do estado de São Paulo e as políticas curriculares realizadas nas décadas de 1960 e 1970. Ao analisar os projetos, plantas, normativas arquitetônicas, currículos e o cotidiano escolar, apreendemos elementos da complexidade das relações existentes nas permanências e modificações dos espaços no interior da escola, seus significados e relações com as políticas educacionais. Neste sentido nossa abordagem dialoga com os estudos de Viñao Frago (2005) ao interpretar o espaço como lugar de ocupação e relações humanas. A compreensão do espaço escolar como lugar traz a tona a amalgama de visões de mundo, conteúdos, valores, estímulos e sensibilidades existentes sob signo da arquitetura escolar. Dessa forma a materialidade dos “quadros de anos/séries, horários, relógios, campanhas, ou em salas específicas, pátios, carteiras individuais ou duplas, deve ser compreendida como um movimento que sugere múltiplas trajetórias de institucionalização da escola” (VIDAL&FARIA FILHO, p. 44, 2000). A análise realizada na pesquisa nos permitiu apreender a complexa rede de relações existentes no interior dos muros da escola, o

dinamismo e transformações as quais o espaço escolar é submetido na concretização da educação pública.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

_____. *Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

DUARTE, V. G. *A narratividade e o Campo da Arquitetura: a perspectiva de Paul Ricoeur e Walter Benjamin*. Pós UFG, 2011.

ESCOLANO, A. *Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo*. In: VIÑAO FRAGO, A. *Currículo, espaço e Subjetividade: a arquitetura escolar como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA FILHO, L. M. de; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares nos processos de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas: Autores Associados, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000.

FERREIRA JR, A; BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. In: *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008

GONÇALVES, J. R. *Espaço, Tempo e Memória, recompondo a trajetória das vilas populares em Campinas: o exemplo da Vila Castelo Branco*. Dissertação (Mestrado em Artes e Multimeios). Instituto de Artes e Multimeios, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MARTINS, M. C.. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: EDUSF. 2002.

_____. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. *Educar em Revista*, Curitiba, Editora UFPR jan./mar. 2014.

RODRIGUES, M.. *Mudanças na segregação espacial em Campinas e influência sobre as redes sociais de pobres urbanos*. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil (1930- 1973)*. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SCHULTZ, T.W. *O capital humano: investimento em educação e pesquisa*. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1973.

SEMEGHINI, U. C. *Uma cidade e seu tempo: desenvolvimento econômico do Município de Campinas 1980-1990*. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTA, M. L. A. (org.). *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

**AS ANTIGAS CONCEPÇÕES NO NOVO TEMPO, OS CAMINHOS E AS
ETAPAS DA IDENTIDADE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO
BRASIL: na perspectiva das políticas educacionais nacionais e no estado de
Pernambuco**

Ana Paula Rodrigues Figueirôa

Roberta de Granville Barboza

Wesley Pierre Silva da Paz

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, procedeu-se uma pesquisa documental das fontes preservadas no Arquivo Público Estadual de Pernambuco Jordão Emerenciano do Estado de Pernambuco, no arquivo online da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e a nível nacional, o arquivo online do Ministério da Educação (MEC) . Com o objetivo de desenvolver uma reflexão teórica sobre a inserção da Educação Física Escolar como componente curricular e as mudanças ocorridas ao longo do tempo, até os dias atuais. Percebemos mediante a nossa investigação, que a mesma se encontra inserida na base curricular desde meados do século vinte.

Diversos tipos de documentos foram pesquisados para impetrarmos subsídios de diferentes naturezas com a finalidade de proceder à análise do tema pesquisado no período populista até a nossa contemporaneidade. Procurou-se encontrar, nos documentos analisados e preservados, informações sobre a Educação Física e a sua introdução como disciplina na conjuntura da educação brasileira e pernambucana. No aspecto de realizarmos a apreciação da história sobre o tema, foram selecionadas referências de autores que, além de desenvolver estudos na história da Educação Física, possuíram vínculo com a implantação da mesma como disciplina nas escolas públicas brasileiras.

Desse modo, foram escolhidos para serem referenciais teóricos, autores como: Castellani Filho (2006), Ferreira Neto (1996), Maria de Lourdes Haidar e outros.

Portanto, por meio dos contextos acima citados, concebemos o sentido da identidade histórica da Educação Física Escolar no Brasil, através das políticas educacionais. Abrangendo o desenvolvimento e formulação do processo educacional, ressaltando e dialogando com as possibilidades que a Educação Física tem de interagir, contribuir e mudar a realidade de diferentes segmentos da educação básica. Nesse caso, percebemos que as leis, decretos, instruções normativas, parâmetros e orientações teóricas, vieram para adicionar a eficácia do processo educacional da Educação Física, ainda que esses documentos tenham sido elaborados pelo poder público com suas intencionalidades

Mediante o exposto acima, considera-se importante a história da Educação Física, como uma disciplina que faz parte do contexto educacional e que está intimamente ligada à política educacional, na qual representa uma forte ligação com a sociedade e seus pressupostos, assim para Castellani Filho (2006, p. 25), a Educação Física, “[...] vem sendo refletida por filósofos e educadores de diversos países. Mesmo assim, aqueles que dela fazem seu campo de estudo e pesquisa, associando-a a contextos educacionais mais amplos”. Contudo, pesquisamos em função das circunstâncias históricas da inserção da disciplina Educação Física no Brasil. Com o triplice conhecimento do corpo x conteúdos x normatizações, no sentido da consolidação da mesma como componente curricular.

2 OS CAMINHOS E AS ETAPAS DA IDENTIDADE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL

Na trilha da pesquisa, foi possível encontrar alguns registros e informações relevantes sobre a disciplina de Educação Física no Arquivo Público Estadual de Pernambuco Jordão Emerenciano, e no arquivo online do Ministério da Educação (MEC). Escolhemos estudar a partir do período populista, onde entendemos por república populista, o período após a Revolução de 1930 que se constituiu em uma derivação do regime autoritário criado pelo então presidente da república Getúlio Vargas, onde foi crescente a inclusão das camadas populares no processo político sob controle e direção do Estado.

Com a nova ordem político-econômica, o aumento da população urbana relativamente à rural e o aparecimento de novas ocupações ligadas à vida

urbano-industrial, surgem maiores possibilidades de mobilidade social, passando a educação escolar a representar um meio de êxito profissional e de acesso a posições socialmente valorizadas (HAIDAR, 2004, p. 57).

Dentro de todas as organizações ocorridas no setor político, também houve organizações administrativas no Departamento de Ensino em Pernambuco, em relação ao ensino da Educação Física encarregada, inclusive, de incentivar e desenvolver as atividades educativa e de consolidar as referidas atividades, em todos os estabelecimentos educacionais da esfera estadual. Havia um manual que tinha como objetivo fiscalizar e orientar o ensino de Educação Física na capital e nos principais centros urbanos do Estado.

Considerar a trajetória histórica da Educação Física é de soberana importância, quando se objetiva entender melhor as transformações que ocorreram ao longo da sua construção. É a reflexão para se basear nas razões que levaram as diversas criações da circunstância atual.

O cenário atual da Educação Física tem procedência em toda a sua história, dentro desse contexto é que devemos levar em consideração a sua construção histórica que fez da Educação Física, dialética e desafiadora, exercendo, intervindo e influenciando diversos papéis na área do conhecimento humano e um desses motes é abordado por Góis Júnior e Simões (2011), na concepção higienista.

A Educação Física, teria posição central no projeto higienista, inclusive as orientações da área são pautadas nos pressupostos da higiene, pois a sistematização das atividades físicas nasce da demanda higienista de aprimoramento da saúde da população (GÓIS JUNIOR; SIMÕES, 2011, p. 109).

Portanto, no período estudado a concepção de Educação Física ainda era baseada na perspectiva higienista. Nesta concepção, a preocupação central era com os hábitos de higiene e saúde, estimulando o desenvolvimento do físico e da moral.

Essa concepção esta relacionada a nobreza na época do império, ou seja, à moral, à raça, e à higiene beneficiando à corte. A concepção higienista visava não só garantir a manutenção da saúde individual, mais também hábitos saudáveis e higiênicos em toda a população a fim de evitar epidemias que, conseqüentemente, prejudicaria a produção industrial. A Educação Física era mais um “projeto de assepsia social” do que uma ação educativa. Conforme Ferreira Netto (1996, p. 16), “[...] os exames fisiológicos e práticos necessários à organização dos grupos homogêneos eram feitos no início e fim do ano letivo

e, ainda, nas férias do mês de junho, sendo os resultados inscritos em uma ficha individual que acompanhava o aluno em todo o curso”.

Pode-se perceber que a Educação Física nasceu de forma imperiosa e, ao longo dos períodos, sempre esteve vinculada como coadjuvante de soluções aos problemas sociais, ou seja, resolver os mais diversos desajustes sociais. Na Educação Física Higienista queria se resolver o problema da saúde pela educação, buscando assim uma sociedade livre de doenças.

Uma presença que merece destaque nesse contexto higienista e militarista, é a presença de médicos nas instituições educacionais, destacando o controle higienista, que marcaram por várias décadas a prática das atividades. Perpetrando as concentrações de práticas de higienização e disciplinarização de corpos saudáveis. Proporcionando a saúde individual e coletiva da sociedade.

Contudo, logo em seguida surge a Educação Física Militarista, que tomou a responsabilidade do desenvolvimento da nação, tendo como finalidade disciplinar a nação com hábitos saudáveis, robustez e como suporte de preparação dos jovens para a guerra, tornando-os com coragem, vitalidade, heroísmo e, acima de tudo, disciplinado, uma vez que predomina a ordem e o progresso da nação, e é neste entendimento que Castellani Filho (2006) nos diz:

Tendo suas origens marcada pela influência das instituições militares – contaminadas pelos princípios positivista e uma das que chamou para si a responsabilidade pelo estabelecimento e manutenção da *ordem social*, quesito básico à obtenção do almejado *Progresso* – a Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo “forte”, “saudável” indispensável à implantação do processo de desenvolvimento do país (CASTELLANI FILHO, 2006, p. 38, grifo do autor).

Nessa concepção de Educação Física Militarista, havia o processo de seleção e, conseqüentemente, a divisão dos fracos e fortes, mais uma vez homens submissos, em prol do desenvolvimento do país. Levando-os a uma condução opressora, selecionadora, condutora da própria vida, não levando a criticidade e sim a um ser servil, obediente e submisso. Para Foucault (2009, p.132) “[...] É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”, ou seja, um corpo controlado, disciplinado”.

A disciplina amplia a força em termos econômicos e diminui a resistência que o corpo pode oferecer ao poder. Daí que o corpo tenha sido fonte de utilização econômica e

só se tornaria força útil se ao mesmo tempo fossem produtivos, submissos e controlados como objeto e objetivo próprio de determinada instituição.

De acordo com Foucault (2009, p. 133), “[...] Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as disciplinas”.

O corpo é objeto de estudo ao longo de vários séculos, seja na concepção filosófica, social, política ou religiosa. No século XX, entra-se em uma crise de identidade, onde o corpo dissipa-se da “mente” e passa a se tornar cada vez mais “coisificado”. A ditadura da beleza, da massificação da estética, entra em desarmonia com o ser, criando uma crise de identidade. A dicotomia “corpo e mente”, onde o indivíduo é visto como um todo, um ser que está interligado com o seu “eu” e o “mundo”. Ser corpo, além dos aspectos físicos e emocionais, é romper com a ciência clássica, alicerçada na cisão corpo/mente e mergulhar no mundo vivido da unidade corporal, repleto de experiências e desejos. Cada indivíduo-corpo traz consigo uma bagagem única, que é construída no decorrer de sua vida. Através desses corpos é que são revelados trechos da história a que eles pertencem (SOARES, 2001).

A historicidade do corpo vai de acordo com os momentos vividos de cada indivíduo, perpassando, inclusive, da época onde estão relacionados os costumes, as generalidades culturais, a sociedade, a economia, a moda, a saúde, o esporte, como também os hábitos alimentares. Conforme Vigarello (2008, p. 303), “[...] corpo reflete a ação de paixões e de sociabilidades: Convergências, tensões, conflitos, exutórios das exaltações locais, ou exhibições das distinções, as de uma sociedade categorizada, de práticas socialmente bem confinadas”. Já para Queiroz e Otta (2000, p. 96), falar de corpo é refletir sobre os padrões culturais estabelecidos no mundo e as transformações que variam nos segmentos sociais. “[...] pensar o corpo é outra maneira de pensar o mundo e o vínculo social; uma perturbação introduzida na configuração do corpo é uma perturbação introduzida na coerência do mundo”.

Porém, o corpo transcorre pelo pensamento, pelas configurações que o constituem, sobre jeitos e atitudes, perpassa a história e a cultura, diante das vontades, da obrigação e do deleite da vida. Colocar o corpo em expectativa é descobri-lo em diversas ordens e situações.

Na sociedade em que vivemos percebe-se a necessidade de inserir uma perspectiva mais abrangente sobre o corpo, especialmente no que diz respeito ao tratamento dado ao

ser humano, que não pode ser considerado como sujeito-objeto, mas sim um sujeito-próprio, que possui uma identidade, capacidades e limitações e, principalmente, dotado de intencionalidade. No aspecto dos caminhos percorridos pela disciplina Educação Física, percebe-se em todas as concepções ao longo dos anos, o corpo como proposta fundamental do ensino. Tornando a disciplina basicamente prática.

Porém ao longo dos anos se pergunta qual o objetivo da Educação Física, do ponto de vista histórico, pode-se perceber que a mesma representa uma disciplina instigante, por estar ligada à história de qualquer ser humano, neste sentido caminha lado a lado com as mudanças culturais, sendo parte integrante da vida cotidiana, e por isso mesmo em permanente transformações. Todavia vale ressaltar que suas práticas se inserem num contexto social, não se remetendo apenas ao indivíduo isolado ou ao sistema educacional.

Tais interferências sinalizam que a Educação Física no Brasil, acompanhou o conjunto de circunstâncias que estabelecem uma perspectiva favorável às práticas corporais no mundo moderno, desempenhando as instituições escolares papel expressivo no processo, através da incorporação dessa matéria em seus currículos. A inclusão no currículo da disciplina de Educação Física proposta por Veríssimo (1985, p. 83), atende às perspectivas provindas do positivismo, segundo as quais seu ensino deve abranger a higiene no intuito de “tornar o homem bom, instruído e forte”. Sendo que em 1997, a Secretaria de Educação Fundamental do Governo Federal brasileiro, elaborou o Parâmetro Curricular Nacional (PCN), abrangendo todas as disciplinas do componente curricular brasileiro.

O Parâmetro Curricular Nacional, sugere como conteúdos para as aulas de Educação Física, a Cultura Corporal de Movimento, que está subdividida em três grupos: Esporte, Jogos, Lutas e Ginásticas; atividades rítmicas e expressivas e; conhecimentos sobre o corpo, esta proposta deverá existir em um núcleo comum, para todo o território nacional.

Os três blocos articulam-se entre si, têm vários conteúdos em comum, mas guardam especificidades. O bloco conhecimentos sobre o corpo tem conteúdos que estão incluídos nos demais, mas que também podem ser abordados e tratados em separado. Os outros dois guardam características próprias e mais específicas, mas também têm interseções e fazem articulações entre si. (Brasil. Secretaria de Educação Fundamental, PCN, MEC/SEF, 1997, p.15).

No estado de Pernambuco, desde de 2008, a Educação Física se encontra na grade curricular, com a proposta designada de Orientações Teórico Metodológicas (OTM),

baseada na concepção Crítico Superadora. Porém os estudos e os avanços na área educacional especificamente na disciplina Educação Física, proporcionaram a criação do Parâmetro Curricular Estadual (PCE) em 2013, contemplando o Ensino Fundamental e Médio, e a Educação de Jovens e Adultos, esse documento encontra-se em vigor nos dias atuais, tendo a mesma concepção Crítico superadora, sendo dividido em anos e objetiva uma prática didática dentro dos campos dos eixos da: Ginástica; Dança e Luta; Jogo e; Esporte.

Mediante, as diversas concepções dos caminhos percorridos da Educação Física Escolar, até chegar a sua inserção obrigatória no currículo escolar é que objetivamos explanar a sua legitimidade histórica, ao longo desses anos na dinâmica do sistema educacional brasileiro.

3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS E NO ESTADO DE PERNAMBUCO

Os Parâmetros Nacionais e do Estado de Pernambuco, além das Orientações Teórico-Methodológicas, consideram os múltiplos enfoques e influências que, conjuntamente, determinam, explicam, caracterizam, problematizam e compõem o cenário dos aspectos socioeconômicos, políticos, culturais, afetivos e psicológicos da Educação Física. Uma vez que os Parâmetros Nacionais e o Estadual, a Orientação Teórico-Methodológicas (OTM) são fundamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Os Parâmetros Nacionais, visa propiciar a reorganização e reestruturação dos componentes curriculares, além da unificação do sistema educacional brasileiro, visando a qualidade do ensino e da aprendizagem. Percebe-se na conjuntura desses documentos a preocupação de contemplar temas específicos, que possam ser desenvolvidos nos diversos aspectos, caracterizando as categorias conceituais, procedimentais e atitudinais, contribuindo assim para a uniformização dos conteúdos nas aulas de Educação Física.

No próprio texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no Título IV, no art. 9º, inciso IV, referente à organização da educação nacional, localizamos a importância dada a:

1. Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus

conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Sabendo-se que os Parâmetros Nacionais, com sua flexibilidade abrange a pluralidade das diferentes culturas regionais, servindo de sugestão para que todos os educadores possam segui-los, havendo uma unificação dos conteúdos e o respeito às diversas realidades, democratizando e humanizando a educação com o propósito da igualdade.

Almeja-se com esses documentos, demonstrar as contribuições para a construção de uma identidade da Educação Física Escolar no Brasil e no Estado de Pernambuco, uma vez que também foi regida pela Orientação Teórico- Metodológicas (OTM), trazendo as abordagens que podem ser desenvolvidas regionalmente, e os Parâmetros Curriculares de Educação Física do Estado de Pernambuco, onde iremos direcionar nosso olhar para as necessidades locais, relacionadas às demandas presentes nas aulas de Educação Física, contemplando assim os documentos que norteiam a matriz curricular.

O cenário político em que foram elaborados os PCNs foi marcado pela gestão de um governo neoliberal, que possibilitou aos governantes a agilidade necessária para programar políticas educacionais funcionais, que tinham a intenção de fixar conteúdos mínimos para a Educação Básica, tendo em vista assegurar a formação básica comum. Darido et al (2001), autora na área de Educação Física e Desporto, destaca que o Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria de Ensino Fundamental, mobilizou a partir de 1994 um grupo de professores e pesquisadores, que inspirados no modelo educacional espanhol, elaborariam os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em 1997, foram lançados os documentos referentes aos 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries do ensino fundamental), e no ano de 1998 os relativos aos 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries), incluindo um documento específico para a área da Educação Física (BRASIL, 1997). Em 1999, foram publicados os PCNs do ensino médio por uma equipe diferente daquela que compôs a do ensino fundamental, e a supervisão ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Ensino Médio, do Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1997). Essa proposta lista a sistematização do conhecimento em Educação Física Escolar, que se encontra organizada por título, de acordo com os ciclos e as séries dos estudantes do ensino fundamental ao ensino médio, ou seja, a educação básica. Como está posto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, é tarefa da Educação Física escolar garantir o acesso dos estudantes às práticas da cultura corporal, contribuir para a

construção de um estilo pessoal de exercê-las e oferecer instrumentos para que eles sejam capazes de apreciá-las criticamente.

Em relação aos PCNs, cada um se refere a uma área diferente, mas todos têm em comum: objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas. Os PCNs de Educação Física tem como princípios norteadores a inclusão, a diversidade e as categorias de conteúdos apresentados em blocos e classificados de forma conceitual, atitudinal e procedimental.

A Orientação Teórico-Metodológicas foi elaborada por um grupo de professores da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEDE), no governo de Eduardo Henrique Accioly Campos. Essa orientação se caracteriza por um documento que veio para orientar a sistematização do conhecimento local em Educação Física Escolar. A OTM é apresentada de forma organizada e sistematizada para a educação básica. Considerando o contexto político existente no período da criação do documento, podemos dizer que:

Esta construção foi subsidiada a partir do processo histórico da Educação Física em Pernambuco, tendo em vista as produções acumuladas por este componente curricular no cenário das políticas educacionais do Estado de Pernambuco e no cenário nacional (ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS, 2008, p. 7).

Essa dinâmica adveio da necessidade percebida pelos professores de Educação Física lotados na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEDE), pois, como já existiam as matrizes curriculares para outras disciplinas no estado, e os PCNs também davam subsídios para a realização desses conteúdos de forma mais homogênea, apeteceu também estender essa metodologia para a Educação Física, fazendo com que seus conteúdos fossem executados de forma harmônica.

Muito se fala de conteúdo; Darido (2001), em suas investigações identificou no seu artigo, que diversos autores dentre eles LIBÂNEO (1994), do mesmo modo que COLL et al. (2000) e ZABALA (1998) possuem uma compreensão semelhante em relação à definição de conteúdo, onde:

Conteúdo de ensino é o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. (DARIDO, 2001, p.5).

Para melhor compreensão dos conteúdos conduzidos e ofertados pela OTM, percebemos que a discussão a respeito do conceito de cultura se apresenta de forma necessária. O conceito de cultura é a intenção de superação do modelo de seleção, organização e sistematização dos conteúdos, focando o ser humano como um ser biologicamente cultural, o que implica o fato de que toda expressão e produção humana se dão a partir de um contexto cultural. Um dos princípios fundamentais desse enfoque de cultura é o da inclusão de todos os indivíduos nas práticas corporais de movimento, descartando os critérios de seletividade, tendo como objetivo a participação, cooperação, afetividade e afirmação de valores democráticos.

Dessa forma é que se apresenta a sugestão de direcionamento das práticas das aulas de Educação Física na rede estadual de ensino de Pernambuco, quando a OTM, ainda estavam em vigor, pois nos dias atuais, o Estado de Pernambuco nos contempla com os Parâmetros Curriculares de Educação Física do Estado de Pernambuco e aponta caminhos que facilitem a interação dos profissionais de Educação Física com o documento e a aplicação do mesmo nas aulas ministradas nas escolas públicas estaduais de Pernambuco.

4 CONSIDERAÇÕES

A construção histórica da Educação Física, contribui para que algumas pessoas ainda a tratem como era tratada outrora, ou seja, a colocam como uma simples atividade que tem por objetivo promover a melhora e manutenção da saúde, hábitos higiênicos, a adestração do corpo ou a prática esportiva; por muitas vezes professores da própria área organizam as suas aulas nestas perspectivas, pois são fatos recentes e que levaram um grande tempo para serem construído e de igual forma precisarão de muitos anos para serem desconstruídos, cabe aos novos professores que surgem semestralmente no Brasil, a missão de colocar em prática esta nova Educação Física, principalmente no âmbito escolar.

Esta nova Educação Física que nós falamos, já está escrita no papel, seja na forma de leis, orientações pedagógicas e outros documentos, também na literatura e nas varias abordagens possíveis para a Educação Física; apesar de vários documentos serem construídos pelo governo e suas intencionalidades, é capaz de ver nitidamente um avanço na organização e na definição dos objetivos da Educação Física Escolar a colocando não mais como uma prática higienista, militarista ou esportista, mas sim, como uma prática

pedagógica, pois ela deve e tem como contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, os dando o conhecimento sobre o corpo e no estado de Pernambuco, especificamente, lhes dando a possibilidade de entender a Cultura Corporal, ou seja, o jogo, esporte, luta, ginástica e dança, através da abordagem crítico-superadora, que tem por visão possibilitar a aprendizagem crítica do aluno, não para o ajudar a ascender socialmente, mas, para o dar a conscientização sobre a organização social, a utilização do seu corpo e a possibilidade de uma mudança social.

A participação de professores e pesquisadores da área da Educação e Educação Física na construção dos parâmetros curriculares e orientações teórico-metodológicas, mostra mais um avanço significativo nas políticas educacionais brasileiras, pois, por muitas vezes é fácil encontrar pessoas que tomam decisões no âmbito governamental sobre assuntos ligados a áreas que eles tem pouco ou nenhum conhecimento.

É de fácil compreensão que as instituições de Educação Básica devem seguir o currículo mínimo estabelecido pela esfera governamental a qual esteja subordinada, seja, federal, estadual ou municipal, devendo realizar pequenas adaptações de acordo com a realidade do local onde a escola está localizada, porquê ha diversas formas de se abordar um conteúdo e o mesmo deve contribuir de forma ativa na formação do ser humano, criando um elo entre teoria e prática, estudo e aplicação na realidade.

O professor de Educação Física deve estar preparado para ingressar em uma profissão que ao longo dos anos assumiu diferentes papéis, definidos pelas intencionalidades dos governantes e que agora enfrenta o desafio de mudar "sua identidade", de superar os preconceitos e passar por barreiras, criadas pelo próprio processo histórico que contribuiu tanto positivamente, quanto negativamente. Apesar de existir professores que ainda resistam as mudanças ou tentam esquivar-se delas, agindo por muitas vezes, contra as leis educacionais, sonhando os conteúdos comuns a todo estudante da educação básica, ainda a esperança na mudança, pois a evolução que se enxerga ao falar em Educação Física é muito grande, as leis já existem, mas, ainda precisam de mais fiscalização para o seu cumprimento; o currículo mínimo já está escrito, mas o processo de construção da antiga Educação Física durou décadas e é perceptível que a mudança para a nova Educação Física, demorará muito tempo, mas a questão que rodeia esta área do conhecimento não deve ser somente: quantas décadas levava para a Educação Física Escolar exercer de forma clara e digna o seu papel educacional em todo território nacional ?, e sim: como nós professores de Educação Física podemos contribuir para esta mudança ?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física: Ensino de Primeira à Quarta Série**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2015

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais : Introdução Aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2015

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 2006. 224 p. (Coleção Corpo e Motricidade).

COLL, C. ET al. **Os Conteúdos na Reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DARIDO, S. C.; ET al. **A Educação Física, a Formação do Cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v.15, n.1, p.17-32, 2001. Disponível em <<http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/rpefglau.PDF>> Acesso em: 02 de Agosto de 2012.

FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). A pedagogia no exercito e na escola: a educacfo física (1920-1945). **Revista Motrivivencia**, Florianópolis, ano 11, n. 213, p. 35-62, nov. 1999.

_____. **Pesquisa histórica na educação física brasileira**. Vitória: Ed. da UFES, 1996. v. 1.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2009. 291 p.

GÓIS JÚNIOR, Edivaldo; SIMÕES, José Luis. **História da educação física no Brasil**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011. 166 p.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariottto. A evolução da educação básica no Brasil: política e organização. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho (Org.). **Educação básica: políticas, legislação e gestão: leituras**. São Paulo: Thomson, 2004. p. 36-67.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Orientações Teórico- Metodológicas - Ensino Fundamental: Educação Física – 1ª a 8ª série**. Recife: SEDE-PE, 2008.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Educação Física – Ensino Fundamental e Médio**. Recife: SEDE-PE, 2008.

QUEIROZ, Renato da Silva; OTTA, Emma. A beleza em foco: condicionantes culturais e psicobiológicos na definição da estética corporal. In: QUEIROZ, Renato da Silva (Org.). **O corpo do brasileiro: estudos de estética e beleza**. São Paulo: SENAC, 2000. p. 13-66.

SOARES, Carmem Lúcia (Org). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001. 180 p.

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. 145 p.

VIGARELLO, Georges. **História do corpo: da renascença às luzes**. Tradução Lúcia M. E. Orth. Petrópolis: Vozes, 2008. 663 p.

AS COLEÇÕES DE EXERCÍCIOS RURAIS DO CLUBE AGRÍCOLA DO GRUPO ESCOLAR RURAL DE BUTANTAN (1937-1945)

Ariadne Lopes Ecar
Universidade de São Paulo/FAPESP
ariadneecar@gmail.com

Introdução

Neste trabalho propus-me analisar as práticas escolares registradas nas coleções de exercícios rurais, produzidas por alunos e alunas do Clube Agrícola do Grupo Escolar Rural de Butantan. Esta instituição foi criada em 1933 na capital de São Paulo, com o objetivo de ministrar o ensino primário através de atividades rurais. A proposta, partiu de Noêmia Saraiva de Matos Cruz, professora convidada a desenvolver sua pedagogia rural na escola, a princípio, em caráter experimental. No Clube Agrícola, havia a prática de registrar os saberes circulantes, sobretudo aqueles que estavam fora das salas de aula e uma das formas foi organizar textos com ilustrações sobre as atividades realizadas.

O Clube Agrícola do Grupo Escolar Rural de Butantan

No Grupo Escolar Rural de Butantan, as crianças tinham aulas teóricas e práticas de agricultura e cuidados de animais, atividades do Clube Agrícola, além do programa de ensino oficial para o primário. O desígnio do governo ao constituir grupos escolares e escolas vocacionais rurais era formar uma mentalidade voltada para as atividades agrícolas e pastoris, bem como para a zona marítima. Funcionaria em horários e com programas “especiais” determinado pela Diretoria Geral do Ensino. Havia a prescrição de que os professores e diretores fossem formados por escola normal rural, e na falta de candidatos especialistas a Diretoria ficaria incumbida de selecionar profissionais “com pendor para o ensino rural”. Foi criado também, o setor de Inspeção Técnica do Ensino Rural com “um inspetor-chefe obrigatoriamente diplomado em agronomia, com os vencimentos de chefe de serviço da Diretoria Geral do Ensino: um inspetor-agronomo; um inspetor-medico, e um inspetor-escolar para cada dez grupos escolares rurais” (LEI 6.047, art. 13).

A lei também oficializava “em todos os grupos escolares do Estado” o Clube Agrícola Escolar, nos moldes no Clube do Milho criado em Piracicaba em 1925. O objetivo principal era “despertar, em todos os aglomerados urbanos, nas crianças, o gosto e o respeito pelas fainas agrícolas e a compreender os esforços realizados pelos nossos cultivadores e agricultores, no amanho da terra e sua colaboração na riqueza do país³⁵”. O Estado não financiaria tal iniciativa ficando ao encargo de cada instituição levantar recursos para gerir o clube.

³⁵ *IDEM*, ART. 15, § 1º.

A proposta de Noêmia Cruz estava baseada na investigação da própria experiência, por um processo que se dividia em três etapas: observação, abstração e generalização. Através da prática, as crianças poderiam encontrar meios de sua própria subsistência.

Em 1936, Noêmia Cruz lançou um livro intitulado *Educação Rural: Uma aplicação do Ensino Rural na Escola Primária, Grupo Escolar de Butantan, S. Paulo*, descrevendo passo a passo a sua experiência. O assunto central da publicação é o Clube Agrícola. Noêmia Cruz relata haver lido um folheto de Elysio de Andrade³⁶ sobre “Clubes agrícolas” que a fez pensar sobre as práticas pedagógicas rurais. Em sua leitura soube que havia nos Estados Unidos, em 1926, 21.845 clubes de agricultores e criadores jovens e um ganho financeiro com a venda de produtos. Os clubes funcionavam visando vários tipos de trabalhos agrícolas, mas por vezes se inclinavam à especialização, como clube do milho, do trigo, entre outros. Desse modo, teve a ideia de criar um clube com os meninos de sua sala de aula para aprenderem trabalhos de algum “valor”.

A professora expõe que a iniciativa poderia alcançar os meninos das outras turmas do grupo escolar também, bem como, a pessoas que moravam nos arredores da escola. “Esse clube teria por fim especial de propagar o amor à Natureza e de ensinar aos socios atividades agro-pecuarias nos terrenos do Grupo” (CRUZ, 1936, p. 27). Não pagariam mensalidade ou nenhum outro tipo de contribuição, mas teriam que se comprometer a cuidar do terreno da escola e do de suas casas, cultivando flores, árvores e hortaliças e da criação de aves, bicho-da-seda, abelhas, etc. Todos os alunos da classe aceitaram. Seguidamente, eles teriam que pedir autorização aos seus pais através de uma carta e explicar que produziram alimentos brincando. Passariam o tempo livre se envolvendo com as atividades do Clube “fugindo à atração perigosa das ruas”³⁷.

Apesar do Grupo Escolar Rural de Butantan ser misto, ou seja, congregando meninos e meninas, as turmas eram separadas por sexo. Noêmia trabalhava em uma turma de meninos e, talvez por isto, a proposta dela os focasse primeiramente. Pediu que cada um redigisse uma carta, com “letra bonita”, endereçada ao seu pai (no masculino mesmo, a mãe não era destinatária). As redigidas de forma incorreta e que estivessem com “letra feia não convinham a clube de estudantes”³⁸. Noêmia Cruz descreve que a carta escolhida

³⁶ Não encontrei informações sobre esta pessoa.

³⁷ *IDEM*, p. 28.

³⁸ *IDEM*.

serviu de modelo para os outros alunos. Pelo conteúdo reescrito abaixo, poderíamos pensar que foi a própria professora quem ofereceu o modelo?

S. Paulo, 18 de Novembro de 1933

Querido Papai

Por toda a parte há clubes e sociedades de futebol, de remo, de natação e até de política. O Clube Agrícola Escolar é um Clube a mais. Trata-se, porem, de um clube em que não ha despesas, nem pagamentos. Para considerar-se socio, basta apenas que cada aluno se entregue, em sua propria casa, ao cultivo de hortaliças, flores, ou criação de aves, de bichos da seda, abelhas, coelhos, etc.

Assim, cada aluno, sem despesa alguma, poderá, brincando, produzir alimentos e fugir à atração perigosa das ruas.

É um clube formado pelas crianças das escolas e que pretende prestar relevantes benefícios a todos.

Eu desejo ser socio dêsse clube, meu bom papai; para isso venho pedir seu consentimento. Ninguém podera negar seu apoio a uma ideia tão elevada e fins tão nobres.

Seu filho, muito seu amigo.

(ass) Antonio Joaquim Augusto (*IDEM*, pp. 28-30)

Os alunos copiaram a carta modelo e fizeram seus próprios envelopes. Noêmia também escreveu uma carta para a diretora do Grupo Escolar, Dinorah Chacon. Ela relata que ao mesmo tempo em que as crianças escreviam aos seus pais, ela escrevia para a diretora, mas a carta à diretora exposta no livro, data de 16 de outubro de 1933 e a dos meninos de 18 de novembro do mesmo ano. Obviamente, para iniciar uma proposta de intervenção inclusive no terreno da escola, teria que pedir autorização prévia à diretora, verificar condições. Sua exposição faz parecer que tudo funcionava da forma mais harmoniosa possível.

Na carta a Dinorah Chacon pedia autorização para criar um Clube Agrícola Escolar, pois “a criança do campo deve ser educada como criança do campo, para viver no campo e sentir-se feliz na vida do campo”³⁹. A professora continua a carta discorrendo sobre a importância de um clube agrícola para o ensino rural, e assim que fosse autorizada iniciaria as atividades no dia 19 de novembro, dia da bandeira nacional.

Na carta, Noêmia pedia um pedaço de terra da escola, dessa forma, as crianças poderiam ter alimentação “mais sadia, variada e nutritiva”. Poderiam se interessar por

³⁹ *IDEM*, p. 30.

agricultura e criação de animais, e ter noções agrícolas que lhes servissem para a vida. Em 20 de outubro de 1933 recebeu a resposta positiva e entusiasmada da diretora.

A inauguração ocorrida no dia da bandeira tinha o propósito de fazer com que os alunos ao lembrarem da data cívica lembrassem também do início do funcionamento do Clube Agrícola. Seria um ato de patriotismo guardar na memória que o que faziam serviria para engrandecimento da pátria. Noêmia Cruz fez uma cerimônia simples na sala nº 2 do Grupo Escolar, com a presença dos seus 28 alunos e da diretora da escola Dinorah Chacon. Registrou tudo em um Livro de Atas e em seguida pronunciou algumas palavras. Em seu discurso fez menção à responsabilidade das crianças como futuro do Brasil e à nobreza do trabalho com a agricultura.

Ao começar as atividades, Noêmia arrolou os membros do clube, no “Livro de Atividades Rurais do Clube Agrícola Escolar do Grupo Escolar de Butantan”, com a data de 1º de março de 1934. Parece que do fim de 1933 ao início de 1934 as coisas mudaram, pois havia meninas inscritas também. Na primeira página, as atividades rurais foram listadas com a divisão por áreas específicas dos alunos-membros do clube, na seguinte ordem: 1º horticultura; 2º jardinagem; 3º avicultura; 4º sericicultura; 5º cunicultura; 6º roças (arroz, milho, feijão e soja); 7º pomicultura; 8º plantas de estufa (ornamentais); 9º apicultura; 10º canaviais; 11º silvicultura.

Para cada atividade havia alunos responsáveis e seus devidos endereços, com número de origem (de matrícula no grupo escolar?), número de inscrição no clube e o grau que cursavam (2º, 3º ou 4º). Como a proposta abrangia também os domicílios dos alunos, o clube mantinha zeladores que conferiam o andamento do trabalho dos colegas, algumas vezes a própria Noêmia ia nas casas. A maior parte das atividades do clube cobriam o cardápio brasileiro com a presença de proteínas animais (aves, coelhos), proteína vegetal (soja), carboidratos (arroz, feijão e milho) e vitaminas (pela horticultura e pomicultura).

As atividades do Clube Agrícola eram desenvolvidas na hora do recreio e antes e depois das aulas. Por parte dos alunos demandaria aprofundamento em assuntos específicos, e por parte da escola (ou da própria Noêmia) conseguir ferramentas que auxiliassem nas atividades. De acordo com a professora, as crianças não tinham noção dos objetivos das atividades que faziam para não esmorecerem e desistirem no caminho. Ela se referia ao fato de aprender as matérias do programa de ensino primário regular de forma prática.

Com a divisão de tarefas pelos alunos, Noêmia Cruz sugeriu a escolha de um presidente para o clube e também de um tesoureiro, para administrar as despesas, gastos e lucros que seriam obtidos futuramente. Recomendou a nomeação de zeladores, que cuidassem das plantas e das granjas nos dias em que a escola estivesse fechada e de um secretário para responder e enviar cartas para consultas, pedidos e informações e escrever todas as atividades do clube em um livro.

A escolha dos alunos foi feita por eleições, no dia 20 de abril de 1934. A diretora do Grupo Escolar Rural de Butantan, Dinorah Chacon, presidiu a sessão. Noêmia Cruz explicou aos 29 sócios⁴⁰ o que era o voto secreto, deu uma cédula em branco a cada um para escolherem livremente entre os colegas. A diretoria do Clube Agrícola ficou assim composta: Presidente: João Fernandes Filho; Secretário: Paulo Carrilho Soares; Tesoureiro: Waldemar Maifrino; Zeladores: Alvaro Ruiz Pacheco, João Bruno Christi, Carlos Maifrino, Francisco Gonzalez; Fiscais: José Ayres, Paschoal Marques. O presidente eleito, João Fernandes Filho, morava dentro do Instituto Butantan, provavelmente era filho de algum funcionário, mas ainda não consegui mapear sua família. À medida em que Noêmia Cruz relata sua experiência dá a impressão de que os alunos agiam autonomamente como ocorreu na escolha da presidência do Clube Agrícola, sem nenhuma interferência sua. Mas, será que nesse caso, não houve indicação da professora, sobretudo porque João Fernandes Filho morava no Instituto Butantan?

Registros das atividades do Clube Agrícola

Cada aluno contribuía de alguma forma para o bom andamento do Clube, a dinâmica era baseada na cooperação. O clube possuía “livros da vida”: 1º Livro de Registro de Sócios, 2º Livro das Atas, 3º Livro de Correspondência, 4º Livro de Atividades Rurais, 5º Livro de Registro de Árvores, e 6º Livro de Notas.

O que Noêmia Cruz chamou de livros, na verdade, são cadernos que contém registros dos trabalhos realizados no Clube Agrícola. No Núcleo de Documentação do Instituto Butantan encontrei o Livro de Registro dos Sócios, o Livro de Registro de Árvores e os Livros de Atividades Rurais. Estes últimos em cinco exemplares: Avicultura, Horticultura, Jardinagem, Puericultura e Sericicultura, conforme se vê abaixo.

⁴⁰ Em um momento ela contabiliza 28, em outro 29 alunos.



Livros de Atividades Rurais: Avicultura, Horticultura, Jardinagem, Puericultura e Sericicultura. Núcleo de Documentação do Instituto Butantan.

Noêmia Cruz foi uma professora muito criteriosa com relação ao que desenvolvia no Grupo Escolar Rural de Butantan, deixando muitos registros. Também colecionava notícias de jornais sobre a escola na qual trabalhava, bem como notas sobre o ensino rural em São Paulo e em outros lugares do Brasil, e ainda, leis e decretos publicados no Diário

Oficial do Estado. O acesso aos arquivos pessoais de Noêmia Cruz, doados no fim de sua vida ao Núcleo de Documentação do Instituto Butantan possibilitou perceber como se constituiu a “formalidade das práticas escolares” (VIDAL, 2005, p. 24) que ocorreram no Grupo Escolar Rural de Butantan. Neste trabalho foi priorizado analisar os Livros (cadernos) de Atividades Rurais.

Livros - cadernos - de Atividades Rurais

Quando lemos o termo “livros da vida” na literatura brasileira, logo o associamos à Pedagogia Freinet. Até o momento não encontrei nenhuma pista que indicasse Noêmia Cruz como leitora de Freinet. Porém, há indicações de leitura da professora das obras do autor José Mallart y Cutó, ela o menciona em seu livro e também faz a tradução da obra *Elevação Moral e Material dos Camponeses*. Mallart y Cutó nasceu na província de Gerona - Espanha - em 1897. Aos 14 anos ingressou no magistério da Escuela Normal de Maestros de Gerona, e em 1915-1916 iniciou curso acadêmico em Genebra aonde teve contato com a corrente pedagógica do Instituto Jean Jacques Rousseau. Teve aulas com Bovet, Lutoslawski e Claparède, estreitando laços com este último. Mallart y Cutó foi convidado pela *Editorial Labor* para “exponer lo más moderno de la aplicación de la Ciencia de Educacion” (PADILLA; HUERTAS, 1999, p. 343), resultando no livro *Educación Activa*.

No momento, não há como afirmar a fonte exata da qual Noêmia Cruz se servia, todavia entendemos o movimento escola ativa - escola nova - no Brasil, como algo dinâmico, difuso, com “significados múltiplos e distintas apropriações” e “indefinição nas fronteiras conceituais” (VIDAL, 2013, p. 581).

Em seu livro, Noêmia Cruz trata sobre os exercícios rurais, que eram feitos durante o ano letivo, em sala de aula, e davam uma “interessante coleção” (1936, p. 174). Os cadernos encontrados no Núcleo de Documentação do Instituto Butantan não correspondem a estes relatados por Noêmia Cruz, mas aos anos de 1937 (sericicultura e puericultura), 1938 (avicultura), 1939 (horticultura) e 1945 (jardinagem). Mas, por que somente estes foram guardados?

De acordo com Mignot (2008) o caderno é um objeto que traz em si a memória da educação, e pode dar pistas sobre relações e práticas vividas na escola. Muitos são descartados ao longo da vida do aluno e os que ficam são classificados como “passados a

limpo”, aqueles que já trazem as correções do professor, seria, de igual modo importante encontrar os “de rascunho”, com imperfeições e erros. De acordo com Viñao, os cadernos

[...] silenciam, não dizem nada sobre as intervenções orais e gestuais do professor e dos alunos, sobre seu peso e o modo como ocorrem e se manifestam, sobre o ambiente ou clima da sala de aula, sobre as atividades que não deixam pistas escritas ou de outro tipo, como os exercícios de leitura (a leitura em voz alta, por exemplo) e todo o mundo oral (2008, p. 25).

Apesar da importância do arquivamento, de acordo com Julia (2001), os registros de exercícios escolares, de um modo geral, foram pouco conservados, sendo que 99% das produções se perderam, provavelmente, sendo descartadas. Na França, segundo o autor, foi possível localizar deveres escolares do colégio jesuíta Louis-le-grand, na década de 1720; cópias do Concurso Geral, uma espécie de competição entre os melhores alunos dos colégios reais, no século XIX; e um lote de ditados da Terceira República encontrados nos Arquivos Nacionais de Paris por André Chervel. No século XX, a questão do arquivamento dos vestígios escolares não foi solucionada, em virtude da expansão da escolarização e da falta de espaço físico que comportasse o grande número de materiais.

Mediante a exposição dos autores, pelas fontes encontradas e o próprio relato de Noêmia Cruz suponho que os cadernos do Clube Agrícola que foram guardados poderiam funcionar como material de exposição em palestras e cursos ministrados pela professora, visto que em seu livro havia prescrições de como confeccionar os cadernos.

Os cadernos tinham o formato A3 como se fossem cadernos para desenho, sem pauta. Todos possuem capa introdutória, mas somente dois estão encapados com papel. Na primeira capa encontra-se escrito o nome da atividade, da professora da turma, o grau do ensino e o ano correspondente. Em vermelho, o visto de Noêmia Cruz, o mês e o ano aparecem em algum canto do caderno.

Os exercícios eram feitos quase com periodicidade mensal por alunos diferentes. Em alguns casos, nem todos os meses constavam as atividades conforme se pode ver abaixo:

Atividades Meses	Março	Abril	Maiο	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro
Sericicultura (1937)	X	X	X	X	X	3	6	X	X
Puericultura	1	1	1	X	1	2	2	2	2

(1937)									
Avicultura (1938)	1	2	1	1	X	2	2	1	X
Horticultura (1939)	X	6	2	X	2	4	2	X	X
Jardinagem (1945)	X	X	X	X	X	X	X	X	X

No quadro acima, os meses com um “X” são aqueles que não são descritos nos cadernos. O número abaixo de cada mês, refere-se à quantidade de textos escritos pelos alunos. O caderno de jardinagem é o único em que não há definição de datas. Os cadernos analisados não eram diários, mas de registros mensais. Até o momento não encontrei nada a respeito na legislação do ensino paulista, porém, de acordo com Hebrárd (1999) houve uma regulamentação do final do século XIX na França que determinava a prática de registrar exercícios mensais em cadernos.

Os assuntos descritos nos cadernos são variados, e relacionam-se com o que ocorria no Clube Agrícola. No caderno de horticultura, por exemplo, pertencente ao 2º grau misto, o primeiro assunto tratado refere-se a explicar o que é horticultura e o que é necessário para preparar uma horta. Nas páginas seguintes o passo a passo: “preparo do viveiro”; “as hortaliças”; “adubos e plantas”; “repicagem”; “rabanete”; “rúcula”; “alface”; “limpeza da horta”; “o que gostamos de plantar”; “milho”; e “o que plantamos”. Cada assunto vem precedido por um cabeçalho como o nome do grupo escolar, a cidade e a data. Cada texto vem acompanhado de ilustrações.

Desenhos coloridos e colagens feitas a partir de recortes de revistas foram utilizados como ilustrações. Os cadernos de horticultura, sericultura e avicultura estão ilustrados com desenhos coloridos, e os de puericultura e jardinagem com um misto de desenhos e colagens.

De acordo com Hebrárd (1999), a partir de 1920 na França, o texto acompanhado de ilustrações significava habilidade e competência por parte do aluno. O autor ainda aponta que colagens de recortes de revistas só foram vistos a partir de 1950 naquele país, diferentemente dos que são alvos de análise para este trabalho. A intenção era que o caderno pudesse substituir o livro. Na segunda metade do século XX, já não havia tanta necessidade de ilustrações em cadernos pelo crescimento de editoras e consequente difusão dos livros.

Os cadernos receberam a rubrica de Noêmia Cruz, responsável pelo ensino rural no Grupo Escolar Rural de Butantan. Segundo Lopes (2006), rubrica etimologicamente significa vermelho, cor presente na maior parte das correções feitas por professores, fato que ocorre também nos cadernos de atividades rurais. Denota a presença do professor reforçando sua passagem por aquele lugar (LOPES, 2006).

Considerações finais

Não há como afirmar se os desenhos e colagens, bem como os textos, foram feitos pelas crianças, se houve orientação dos adultos ou se os cadernos se configuram com aqueles “passados a limpos”, ou seja, se foi feita uma prévia das atividades antes da definitiva. Segundo Gvirtz (1999), a totalidade das atividades saem das mãos dos alunos, mas o estilo de redação revela a intervenção de um adulto. De acordo com Hebrard,

O estudo dos cadernos escolares parece mostrar que, por meio do exercício, passa a acontecer não somente uma técnica do corpo mas também uma técnica intelectual específica feita do saber de fazer gráficos. Fazer exercícios é aprender a apresentar. É preciso tomar esta expressão em todos seus sentidos. Apresentar, isto é, guiado por uma preocupação constante de limpeza, de boa manutenção, de elegância ingênua ou afetada, fazer do caderno o pequeno teatro do saber escolar. O professor cuida para que a criança seja o diretor da representação da sua vida escolar num lugar em que tudo deve vir a se visualizar (1999, p. 137).

Os cadernos analisados mostraram que independentemente de serem feitos visando atividades rurais, seguiram o mesmo padrão dos cadernos analisados em outros trabalhos (MIGNOT, 2008; LOPES, 2006; HEBRARD, 1999), e sua materialidade pode contribuir para perceber como se constituíram as práticas escolares rurais na cidade de São Paulo, nas décadas de 1930 e 1940.

Referências bibliográficas:

CRUZ, Noêmia Saraiva de Matos. *Educação rural: Uma aplicação do Ensino Rural na Escola Primária, Grupo Escolar de Butantan, S. Paulo*. Rio de Janeiro: Saber é poder Editores, 1936.

GVIRTZ, Silvina. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970*. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – Séculos XIX e XX). Tradução de Laura Hansen. *Revista Brasileira de História da Educação*. V. 1. N.1, 2001.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira da História da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, n. 1, 2001. p. 9-43. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE1.pdf>>. Acesso em: maio 2009

LOPES, Isa Cristina da Rocha. *Memória e discurso em marcas de correção: Um estudo de cadernos escolares*. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH Programa de Pós-Graduação em Memória Social. Rio de Janeiro, 2006.

MIGNOT, Ana Chrystina V. *Cadernos à vista: Escola, Memória e Cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

PADILLA, José Maria; HUERTAS, Juan Antonio. Un análisis situado de la producción intelectual de Jose Mallart. *Revista de Historia de la Psicología*. Vol. 20, nº 34, 1999, pp. 339-350. Disponível em http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:n8u-7y-h_40J:www.revistahistoriapsicologia.es/app/download/5971679211/32.%2BPADILLA.pdf%3Ft%3D1392121379+&cd=14&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em 28/12/2015.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares: Uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIM, Vera Teresa (Orgs.). *A Cultura escolar em debate: Questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: Questões para debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

AS ESCOLAS RURAIS MULTISSERIADAS NO BRASIL: O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO ALCISTO GRIGOLO (1952–2009)

Solange Aparecida Zotti⁴¹

IFC – solange.zotti@ifc-concordia.edu.br

⁴¹Doutora em Educação/UNICAMP. Professora de História da Educação – Instituto Federal Catarinense – IFC, *Campus* Concórdia – SC/Brasil.

Patrícia Casarotto⁴²

IFC – patriciacasarotto2205@outlook.com

Lidiane Peccini⁴³

IFC – lidiane_peccini@hotmail.com

1. 1 INTRODUÇÃO

2.

As escolas com turmas multisseriadas existem no Brasil há muito tempo e ainda hoje estão presentes em comunidades distantes dos centros urbanos. Em sua maioria sempre tiveram um papel importante para a identidade das comunidades, no entanto, nas últimas décadas constatou-se o crescente fechamento dessas escolas, devido ao êxodo rural, processo de urbanização e conseqüente diminuição do número de crianças que ainda residiam nessas comunidades.

Deste modo, este artigo tem o intuito de investigar a história da Escola Municipal do Campo Alcisto Grigolo, caracterizada pela multisseriação e localização rural, desde seu início até seu fechamento, com base na seguinte questão norteadora: o que caracteriza a vida da escola rural multisseriada e que a torna diferente de outros ambientes escolares?

Os objetivos específicos que orientaram a pesquisa foram: conhecer e analisar a organização da escola e seu modelo de instituição multisseriada; identificar o número de alunos atendidos por ano/série; identificar o método pedagógico, os materiais utilizados e a avaliação no período em que atuou o primeiro professor, Alcisto Grigolo (1952–1976); apontar os índices de aprovação e reprovação por ano/série e possíveis causas; identificar os motivos da desativação da escola Alcisto Grigolo e demais escolas do campo do município de Concórdia.

Devido à falta de materiais sobre instituições organizadas com as mesmas características da escola do campo em estudo, a pesquisa deseja contribuir para a preservação da história desta instituição escolar, apontando para a importância que teve para a comunidade durante seu funcionamento. Também, a partir de sua história, compreender de forma mais ampla a estrutura e os aspectos que caracterizam as escolas multisseriadas, com ênfase nos aspectos teóricos e históricos.

⁴²Bolsista e acadêmica do curso de Matemática-Licenciatura, do Instituto Federal Catarinense - IFC, *Campus* Concórdia – SC/Brasil.

⁴³Bolsista e acadêmica do curso de Matemática-Licenciatura, do Instituto Federal Catarinense - IFC, *Campus* Concórdia – SC/Brasil.

A investigação foi realizada por meio de pesquisa documental, a partir da seleção de documentos do arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Concórdia - SC/Brasil, como: diários de classe, relatórios anuais, correspondências, entre outros; de pesquisa bibliográfica, através de dissertações e artigos que tratam de escolas com a mesma organização, bem como dados do IBGE do município de Concórdia; e de pesquisa de campo, através de entrevista com uma ex-aluna do primeiro professor (Alcisto Grigolo) e que se tornou professora da instituição, sendo que é, atualmente, aposentada.

O artigo está organizado em três seções e considerações finais. A primeira seção trata brevemente do conceito e caracterização das escolas multisseriadas; a segunda aborda a história da escola, desde sua fundação, no contexto de desenvolvimento do município de Concórdia, com destaque para informações do período em que Alcisto Grigolo foi o professor (1952-1976); a terceira seção trata dos registros de matrículas e resultados, da origem à desativação da escola, bem como analisamos os principais motivos do fechamento da mesma. Nas considerações finais apresentamos uma síntese interpretativa dos resultados, as razões do fechamento das escolas do campo e a posição do MST, que se contrapõe a oficial, em defesa das escolas do campo.

3. 2 ESCOLAS MULTISSERIADAS E SUAS CARACTERÍSTICAS

4.

Em seu significado mais amplo, escola multisseriada caracteriza-se em “reunir em torno de um professor vários alunos de séries diferentes” (FERRI, 1994, p. 28), ou seja, são redutos em que se reúnem crianças de várias faixas etárias com exclusiva administração de apenas um professor regente, que organiza e estipula a distribuição de conhecimento aos alunos. Conforme Ferri (1994, p. 12):

Uma escola, uma sala de aula, um professor, alunos, de 1ª a 4ª série. Sem merendeira, diretora, orientadora, vigia, laboratório, sala de vídeo... Tão somente quatro paredes, um armário com o mínimo de material, quadro de giz, crianças tímidas, com o olhar atento, deslumbradas com a possibilidade de aprender coisas novas, um professor com a tarefa de ensinar e a sensação de que o que sabe não serve para aquela realidade, de que não sabe trabalhar com a diversidade do grupo...

Historicamente, os professores destas instituições, eram “docentes que, na maioria dos casos, não têm uma formação política e pedagógica para lidar com realidade do multisseriamento” (MOURA; SANTOS, 2012, p.71). Suas formações, basicamente, resumem-se em experiência ou facilidade com a retórica, ou o curso de Magistério

incompleto/completo. Este fato exigia o máximo da dedicação dos docentes para a aplicação e passamento do conhecimento para os alunos, sendo que “a representação do professor eficiente está relacionada ao bom domínio da classe, manutenção da ordem e da disciplina” (RASIA; ZAGO, 1986, p. 71 *apud* FERRI, 1994, p.14).

As escolas multisseriadas estão presentes na sociedade desde o Império, sendo que, por falta de muitos professores, aplicava-se o método do ensino mútuo, em que “os próprios alunos mutuamente se transmitem o conhecimento” (FERRI, 1994, p. 30). Isto é, os alunos organizam-se em grupos, sendo que os mais velhos/adiantados ficam responsáveis pela instrução de seus colegas na leitura, escrita, cálculo e catecismo, da mesma maneira que foram ensinados pelos seus professores anteriormente. Estes alunos que auxiliam na ministração das aulas eram denominados monitores. Para que o ensino ocorresse como deveria ser, os alunos eram vigiados por um inspetor. Esta prática encontra-se até os tempos atuais, nas escolas que ainda perduram com a característica do multisseriamento, porém de forma natural, isto é, não há a obrigação do aluno, apenas é uma prática para auxiliar seu colega.

As escolas com classes multisseriadas são ainda um fenômeno presente na realidade educacional brasileira, e se mantém porque viabilizam a escolarização para comunidades de difícil acesso ou que tem razoável número de alunos que justifique a sua manutenção. Um número significativo de alunos, professores e pais dependem destas escolas. Conforme dados do Censo Escolar de 2011, 45.716 escolas do Brasil ainda possuíam salas multisseriadas. Destas, 42.711 ficam na zona rural e 3.005 na zona urbana – são 1.040.395 matrículas na zona rural e 91.491 na urbana (SMOSINSKI, 2013).

3 A ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO ALCISTO GRIGOLO: ASPECTOS HISTÓRICOS E CARACTERÍSTICAS

O município de Concórdia – SC foi instalado em 29 de julho de 1934, com uma área de 2.745 m² e uma população aproximada de 21.086 moradores (BILIBIO *et al*, 2006). Com a criação do município, a Sociedade Territorial Mosele, Eberle, Ahrons e Companhia, que já atuava como colonizadora da região desde 1922 intensificou a divulgação da venda de terras e conseguiu trazer as maiores levas de colonos (FERREIRA, 1992). O sistema agrário, com base na pequena propriedade rural era a base da economia. Num primeiro momento como meio de subsistência:

O novo município não dispunha ainda de bens de consumo que pudessem garantir as necessidades básicas da população. Por esse motivo as famílias precisavam tirar da terra os alimentos que garantissem o seu sustento. A agricultura de subsistência foi o primeiro destino dado a essas terras (BILIBIO *et al*, 2006, p. 197).

Com a inclusão da criação de suínos e aves e a produção de outros gêneros agropecuários, os colonos passaram a gerar excedentes, que deram origem a segmentos dos setores secundário e terciário: moinhos rústicos, serrarias, alambiques e casas comerciais (BILIBIO, 2006).

A geração de excedente a partir da atividade comercial dá origem a atividade agroindustrial, sendo o Moinho Concórdia (1938) e o Frigorífico Concórdia Ltda (1942) os primeiros empreendimentos que apontam para a inserção do município nas atividades industriais. Assim, é a partir da década de 1950 que Concórdia ingressa no contexto do capitalismo industrial, sendo o marco a criação da S.A. Indústria e Comércio Concórdia, nas instalações do Moinho Concórdia, em 7 de junho de 1944, pelo empresário Attilio Fontana. Nasce a Sadia, indústria que orientará todo o desenvolvimento do município a partir de então. Contudo, a base para a existência da agroindústria foi e continuou sendo a produção na pequena propriedade familiar. Com a expansão da Indústria Sadia se desenvolveu outras atividades econômicas voltadas para atender à demanda da empresa, que concentrou suas atividades no abate de suínos e aves, bem como a industrialização de produtos decorrentes (AMADOR, 2015).

Em 1935 Concórdia possuía aproximadamente 25.000 habitantes. Na década de 1950, segundo dados do Recenseamento Geral do Brasil, de 1º de julho de 1950, a população era de 48.014 habitantes, sendo que destes apenas 3.009 (6%) residiam na sede urbana do município. Os demais, 45.005 (94%) estavam distribuídos na zona rural. Na época o município ocupava a 11º lugar dentre os municípios catarinenses em desenvolvimento (FERREIRA, 1992; AMADOR, 2015).

Esses dados sobre a população nos mostram que a ocupação urbana de Concórdia ainda era pouco representativa, ou seja, não passava de uma pequena vila. Embora já tinha neste período a Empresa Sadia com significativa importância no setor industrial, a economia do município apresentava características baseadas na produção agropecuária [...]. Despontavam-se como principais produtos agrícolas: milho, feijão, arroz, fumo, cevada, centeio, trigo, batatas, amendoim. No setor da pecuária, havia destaque para os produtos de origem suína, pois eram voltados a atender à demanda de produção do frigorífico como banha, salame, linguiça, couros, presunto, etc (CORRESPONDÊNCIA de Segundo Dalla

Costa, Prefeito Municipal de Concórdia, a Affonso Maria Cardozo da Veiga, Inspetor Agrícola de Santa Catarina, 1955). (AMADOR, 2015, p. 118-119).

É nesse contexto que a Escola Municipal do Campo Alcisto Grigolo, localizada na Comunidade de Barra Fria⁴⁴, zona rural de Concórdia – foi construída na década de 50, em decorrência da chegada de várias famílias à comunidade. Os primeiros moradores chegaram em 1925 e, “para construírem suas casas e terem acesso as outras comunidades, abriram as estradas a foice e facão” (BÜCHELE, 2000, p. 157). Com o crescimento da comunidade e um expressivo número de crianças, em sua maioria, provenientes de famílias de agricultores, muitas pobres e analfabetas, perceberam a necessidade da construção de uma escola para oferecer ensino. Nesse período, 94% da população do município residia na zona rural. “O terreno para a construção da escola foi doado pelo morador Mario Girardi. Depois, com outros moradores se organizaram com o prefeito de Concórdia para efetivar a construção” (SECRETARIA..., 2004, p.19). Foram seis meses entre a escolha do terreno, a construção da escola e o início das atividades:

Aos dois dias de agosto de 1952, foi dado início às aulas, tendo como professor o senhor Alcisto Grigolo [que atuou de 1952-1976]. A primeira diretoria da sociedade da escola era composta por: presidente Mario Girardi; Vice-presidente Carlos Ghidorsi; Secretário e professor Alcisto Grigolo; Tesoureiro José Pozzo (BÜCHELE, 2000, p. 157).

Como a maior parte das famílias era de religião Católica, a escola também servia de capela para as missas de domingo, até a construção da Igreja. “Em 08 de abril de 1957 foi celebrada a primeira Missa, pelo Frei Nestor Kunz” (BÜCHELE, 2000, p. 158). Ao passar dos anos, a escola se tornou um lugar pelo qual a comunidade se mobilizava para ajudar na manutenção e melhorias. Também era um espaço de integração e participação nas atividades festivas e de lazer. Conforme o relato da entrevistada, Justina Inês Zotti, aluna dos primeiros tempos da escola e ex-professora da instituição: *“todos tinham obrigação de participar e ajudar na manutenção da escola, como também da comunidade em si”*.

Conforme relatos da entrevistada, quando era aluna, de 1963 a 1966, a estrutura física da escola era caracterizada por ser *“uma casa grande e alta de madeira, com janelas grandes e com espaço apenas para a sala de aula, não possuía banheiros e nem cozinha”*. Os alunos levavam de casa a merenda para lanche e, devido à maioria ser pobre, o lanche

⁴⁴ “Barra Fria chama-se Costa do Fragosos. O lugar era relacionado às comunidades de Fragosos e Santo Antônio. Mais tarde, em 1952, por sugestão do senhor Carlos Ghidorsi, e baseado no clima do lugar, por causa do rio Fragosos, foi dado o nome de Barra Fria” (BÜCHELE, 2000, p. 157).

era dividido entre todos. Os responsáveis pela limpeza da escola eram o professor e os alunos, que se organizavam para auxiliar nas atividades. Os moradores também ajudavam na manutenção externa, disponibilizando-se para as roçadas ao redor da instituição. A escola não possuía água encanada, sendo necessário buscar a água do poço localizado nas proximidades da mesma. Os responsáveis por essa tarefa eram os próprios alunos. O banheiro consistia em uma *“patente”*⁴⁵.

A metodologia utilizada pelo professor Alcisto Grigolo era rígida, exigia-se o máximo do aluno. Para que o aluno não relaxasse nos estudos, eram aplicados castigos, conforme destacou a entrevistada: *“a surra de varra, a palmatoria, dependendo da gravidade e da desobediência, o aluno ficava sem recreio e até mesmo era expulso, sendo o professor quem decidia o tempo que o aluno ficaria fora da instituição”*. Conforme Ferri (1994) o ideal de criança era a obediente, dócil, responsável e disciplinada, pois são estas também as características de um bom trabalhador. Nesse sentido, os pais esperavam que o professor exigisse esse comportamento das crianças, que desde cedo já assumiam as tarefas de trabalho na agricultura. Os pais apoiavam as medidas disciplinares que o professor adotava para o bom domínio da classe.

O professor era uma figura muito respeita, *“era uma pessoa que se preocupava com os alunos e quando podia ajudava-lhes da maneira que lhe era possível”* (Justina Inês Zotti). A entrevistada também relata que *“Alcisto Grigolo era morador de uma cidade do Rio Grande do Sul, havia lecionado durante um ano antes de se transladar para Concórdia e sua formação baseava-se no aprendizado militar, adquirido no período em que serviu ao exército”*. Justina ainda afirma que *“o professor era autoritário conforme o que exigia sua profissão de educador”, confirmando a visão do “bom Professor” nesta época.*

Devido à falta de materiais pedagógicos, os alunos eram submetidos, basicamente, a provas, sendo elas escritas e orais, além da avaliação do comportamento e das habilidades adquiridas pelo aluno, como a caligrafia e a organização dos materiais (borrões e sujeira no caderno). Para aplicação das aulas o professor tinha disponível o quadro negro a giz e livros didáticos disponibilizados pelo Estado. Por esse motivo, e também pelo professor não ter nenhuma formação específica, os alunos não eram submetidos a atividades diferenciadas, como por exemplo, trabalhos em grupo e jogos. O que também dificultava a formulação de atividades diferenciadas era a estrutura das carteiras de classe, as quais eram feitas de madeira e eram muito pesadas.

⁴⁵ Banheiro rústico, que consiste em uma estrutura de madeira montada sobre um buraco escavado na terra.

Havia grande dificuldade por parte do professor para um planejamento adequado, já que o mesmo era responsável por outras diversas atividades, além de não possuir todo material que possibilitasse desenvolver atividades diversificadas e formação suficiente. Como veremos na próxima seção, muitos alunos não se alfabetizavam ou evadiam, devido a necessidade de ajudar nos trabalhos agrícolas junto a família.

Conforme relato da entrevistada Justina Inês Zotti, como professora da instituição, no ano de 1996: *“a escola passou por reformas, passando a ter uma estrutura de alvenaria, com janelas de vidro, conservando a característica de apenas uma sala para as quatro turmas, já com água encanada para o banheiro e a cozinha”*. Em 2005 a Prefeitura de Concórdia investiu em melhorias nas escolas municipais, num total de R\$ 234 mil. Dentre as escolas beneficiadas estava a Escola Municipal do Campo Alcisto Grigolo, que *foi contemplada com o refeitório e os banheiros* e teve sua obra entregue no dia 12 de maio de 2005, pelo prefeito Neodi Saretta (PREFEITURA..., 2005). Mesmo assim, quatro anos depois a escola foi fechada, com o consentimento da comunidade e os alunos transferidos para outras escolas, sendo o acesso garantido pelo transporte escolar.

Durante o período em que a escola permaneceu ativa recebeu vários nomes e pertenceu a diferentes redes de ensino, municipal e estadual, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 – Nomes da escola e redes

Nome da escola	Período
Escola Mista Municipal de Barra Fria	1952 – 1960
Escola Primária Rural Desdobrada de Barra Fria	1961 – 1963
Escola Isolada Estadual de Barra Fria	1964 – 1968
Escola Isolada de Barra Fria (Municipal)	1969 – 2004
Escola Municipal do Campo Alcisto Grigolo	2005 – 2009

Fonte: Dados coletados dos diários de classe (1953–2009)

4 OS REGISTROS DE MATRÍCULAS E RESULTADOS: DA ORIGEM A DESATIVAÇÃO DA ESCOLA

A partir dos registros de matrícula e dos diários de classe coletou-se os dados referentes ao número de alunos, por ano, série, sexo, bem como os dados referentes à aprovação e reprovação. Foram constados os seguintes números, a partir da consulta dos diários de classe a partir do ano de 1954⁴⁶:

⁴⁶ Os dados dos anos de 1952 e 1953 não constam, pois as páginas do livro de registro destes anos não foram encontrados. O mesmo ocorre com os demais anos da tabela em que não constam os dados.

Tabela 2 – Números de alunos por série/sexo/aprovados/reprovados

Ano	Nº de alunos		Nº de alunos por serie				Aprovados	Reprovados
1952/1953	NÃO FORAM ENCONTRADOS DADOS							
1954	M	20	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	4	33
	F	17	32	4	1	-		
	T	37						
1955	M	13	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	19	9
	F	15	19	8	1	-		
	T	28						
1956	M	16	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	19	15
	F	18	22	4	7	1		
	T	34						
1957	M	-	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	13	26
	F	-	-	-	2	3		
	T	39						
1958	M	25	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	11	32
	F	18	30	8	5	-		
	T	43						
1959	M	21	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	22	23
	F	24	36	6				
	T	45						
1960	M	25	1 ^a	2 ^a			22	28
	F	25	28	14	5	3		
	T	50						
1961	M	36	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	28	40
	F	32	48	9	10	1		
	T	68						
1962	M	37	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	NÃO CONSTA NOS DOCUMENTOS	
	F	31	42	13	5	8		
	T	68						
1963	M	28	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	21	17
	F	10	19	10	1	8		
	T	38						
1964	M	42	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	NÃO CONSTA NOS DOCUMENTOS	
	F	28	33	21	7	8		
	T	70						
1965	NÃO CONSTA NOS DOCUMENTOS							
1966	NÃO CONSTA NOS DOCUMENTOS							
1967	M	36	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	44	15
	F	23	20	10	19	10		
	T	59						
1968	NÃO CONSTA NOS DOCUMENTOS							
1969	M		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	45	4
	F		16	17	5	11		
	T	49						

1970	M	26	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	NÃO CONSTA NOS DOCUMENTOS	
	F	20	13	11	17	5		
	T	46						
1971	NÃO CONSTA NOS DOCUMENTOS							
1972	NÃO CONSTA NOS DOCUMENTOS							
1973	NÃO CONSTA NOS DOCUMENTOS							
1974	M	25	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	40	7
	F	22	12	15	10	10		
	T	47						
1975	M	21	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	34	13
	F	26	14	8	14	11		
	T	47						
1976	M	19	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	38	2 3 abandonos 4 transferidos
	F	27	10	10	9	17		
	T	46						
1977	M	13	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	26	2 reprovados 2 abandonos 1 transferência
	F	18	7	5	8	11		
	T	31						
1978	M	11	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	17	5 reprovados 1 abandono
	F	12	6	7	6	4		
	T	23						
1979	M	8	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	17	2 abandonos
	F	11	3	4	7	2		
	T	19						
1980	M	9	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	12	3 reprovados 2 transferências
	F	8	3	3	2	9		
	T	17						
1981	M	6	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	6	4 reprovados 1 transferência
	F	5	4	3	1	3		
	T	11						
1982	M	9	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	12	2 reprovados 1 transferência
	F	6	9	2	2	2		
	T	15						
1983	M	10	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	11	7 reprovados 1 abandono
	F	9	8	6	2	3		
	T	19						
1984	M	10	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	14	9 reprovados 2 abandonos
	F	15	7	8	6	4		
	T	25						
1985	M	6	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	14	6 reprovados 3 transferências
	F	17	9	6	5	3		
	T	23						
1986	M	9	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	18	3 reprovado 2 abandonos
	F	15	8	8	3	4		
	T	23						
1987	M	10	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	13	7 reprovados 4 abandonos
	F	14	6	8	5	5		
	T	24						

1988	M	13	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	23	-
	F	10	9	8	6	-		
	T	23						
1989	M	15	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	17	7 reprovados 1 transferência 1 abandono 1 falecido
	F	12	3	9	10	5		
	T	27						
1990	M	17	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	19	4 reprovados 4 abandonos 3 transferências
	F	13	10	8	4	8		
	T	30						
1991	M	11	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	14	5 reprovados 1 transferência 1 abandono
	F	10	9	2	7	3		
	T	21						
1992	M	12	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	15	2 reprovados 4 transferências 3 abandonos
	F	12	6	8	7	3		
	T	24						
1993	M	7	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	15	1 abandono
	F	9	4	2	8	2		
	T	16						
1994	M	10	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	16	1 reprovado 4 abandonos 2 transferências
	F	13	7	6	3	7		
	T	23						
1995	M	7	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	21	1 transferência 1 abandono
	F	16	14	3	4	2		
	T	23						
1996	M	11	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	25	1 reprovado 1 transferência
	F	16	6	15	3	3		
	T	27						
1997	M	18	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	29	2 reprovados 1 transferência 2 abandonos
	F	16	10	8	13	3		
	T	34						
1998	M	20	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	31	1 transferência
	F	12	8	6	6	12		
	T	32						
1999	M	18	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	19	1 reprovado 2 transferências 1 abandono
	F	5	3	7	7	6		
	T	23						
2000	M	9	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	13	1 reprovado 1 transferência
	F	6	3	2	6	4		
	T	15						
2001	M	8	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	7	2 transferências
	F	1	-	1	1	7		
	T	9						
2002	M	4	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5	1 reprovado 1 transferência
	F	3	4	1	1	1		
	T	7						
2003	M	3	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	12	1 transferência
	F	10	5	4	2	2		

	T	13						
2004	M	6	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	13	1 reprovado
	F	8	3	5	4	2		
	T	14						
2005	M	6	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	NÃO IDENTIFICADO NOS DOCUMENTOS	
	F	10	3	5	4	4		
	T	16						
2006	M	11	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	NÃO IDENTIFICADO NOS DOCUMENTOS	
	F	6	4	3	8	2		
	T	17						
2007	M	9	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	13	1 reprovado 2 transferências
	F	7	2	3	4	7		
	T	16						
2008	M	4	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	NÃO IDENTIFICADO NOS DOCUMENTOS	
	F	9	3	5	2	3		
	T	13						
2009	M	5	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	NÃO IDENTIFICADO NOS DOCUMENTOS Todos os alunos foram transferidos, devido ao fechamento da escola.	
	F	6	2	3	4	2		
	T	11						

Fonte: Diários de classe (1954-2009).

Constatou-se um grande número de alunos que reprovavam, especialmente nas décadas de 50, 60 e 70, sendo que em diversos anos o número de aprovados era menor que o número de reprovados. No total dos reprovados estavam também aqueles que se evadiram durante o ano letivo, especialmente porque necessitavam ajudar os pais no trabalho agrícola.

O fracasso escolar é elevado nas primeiras décadas, face às condições adversas em que o ensino e a aprendizagem se efetivam, como: as longas distâncias percorridas para chegar à escola e a não existência de transporte escolar; a oferta irregular da merenda; o acúmulo de funções assumidas pelos professores, que os impede de realizar um atendimento qualificado aos estudantes, especialmente aos que não sabem ler e escrever; o abandono dos estudos, visto que o trabalho, para os pais (maioria descendente de italianos), é o que vem em primeiro lugar na vida da família.

A partir dos últimos anos da década de 1960 os índices melhoram, mas um bom número de alunos ainda reprovava. Este fato demonstra as grandes dificuldades e a falta de condições adequadas para a educação. Os pais que decidiam quando e em que idade os filhos deveriam ir à escola e muitas vezes as crianças eram impedidas de frequentar porque tinham que ajudar nos dias de colheita, seguindo a ideia de que “nos valores de um

italiano, segundo depoimentos de descentes, estará sempre presente o tripé ‘família, fé e trabalho’” (AMADOR; ZOTTI, 2006, p.6). Além disso, o professor tinha dificuldade de atender os alunos, em especial a primeira série, por isso a maioria não se alfabetizava em um ano.

Segundo os dados do Ministério da Educação – MEC, da Coordenação de Informações para Planejamento – CIP, retirados da Sinopse Estatística do Ensino Regular de 1º grau de 1989, publicada em Maio de 1992 e os depoimentos das professoras de escolas multisseriadas, conforme pesquisa deferi (1994, p. 13):

- a) É árduo alfabetizar, (59,7% dos alunos matriculados na 1ª série em escolas de zona rural foram reprovados em 1988) 1, *“porque falta às crianças o aprendizado pré-escolar, o professor não está preparado para alfabetizar em função da deficiência de sua formação, faltam recursos materiais e incentivos do meio social e familiar que facilitem o acesso à linguagem escrita”;*
- b) É difícil ensinar, *“porque as crianças, de todas as séries, têm limitações para aprender”;*
- c) As crianças quase não lêem, *o acesso a livros de literatura infantil e/ou bibliotecas é bastante limitado;*
- d) As famílias não participam das atividades da escola, *“ora porque são analfabetos, ora porque acreditam que é da escola a responsabilidade de ensinar e, na maior parte das vezes, porque o trabalho lhes impede de acompanhar o processo escolar dos filhos”;*
- e) Não se pode fazer atividades extraclasse. *“Porque as crianças trabalham nas lavouras”;*
- f) O professor não pode dedicar-se integralmente a tarefa de ensinar *“porque tem muitas outras tarefas: a merenda, a horta, a matrícula, etc”⁴⁷.*

A melhoria mais considerável nos índices de aprovação aparece a partir de meados da década de 1990. Esta melhoria evidencia a nova fase que viveram as escolas do campo no município. Segundo Vendrame (2008, p. 7),

a Educação do Campo no Município de Concórdia, é aquela desenvolvida a partir de 2000, uma vez que somente nesse período é que iniciam as preocupações com a educação do campo sinalizada por meio do Plano de Governo da gestão vencedora do pleito daquele ano. Apesar de já existir a Educação em Escolas Multisseriadas, localizadas em áreas rurais, não havia indicativos do tratamento desta no sentido atribuído a partir de então, mas ao contrário, corroborava uma forte tendência de nucleação e municipalização ocorrida a partir do ano de 1998.

⁴⁷ As explicações sobre as dificuldades das classes multisseriadas, que aparecem na citação, foram retiradas das falas das próprias professoras destas escolas/classes (In: FERRI, Cássia. **Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?** Florianópolis: UFSC, 1994.).

A partir de então foi encerrado o processo de nucleação e construída uma proposta de educação do campo “voltada ao filho do pequeno agricultor, do agregado, do atingido pela barragem e do operário das agroindústrias, bem como da organização das escolas multisseriadas e suas necessidades” (PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 05 *apud* VENDRAME, 2008, p. 8).

A proposta foi construída pelos profissionais das escolas do campo de classes multisseriadas e unidocentes, a partir de suas experiências, juntamente com a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), sendo sistematizada em 2004 e tendo como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico dialético, com base em autores como Pistrak e Saviani. O trabalho pedagógico foi organizado e desenvolvido por meio dos sistemas de complexos de Pistrak, que propõe um programa de escola que contempla a dimensão técnica, à auto-organização dos educandos e o trabalho social da escola. Entretanto, em 2005, em função das eleições e modificação da equipe dirigente da SEMED, a Proposta de Educação toma os pressupostos de Paulo Freire como orientadores, não só para as escolas do campo multisseriadas, mas para toda a rede, seja da zona urbana ou rural (VENDRAME, 2008, p. 8). Essa proposta perdurou até o fechamento da escola em 2009. Verificamos que toda a preocupação e discussão desse período contribuíram significativamente para a qualidade da educação do campo no município, inclusive com a melhor estruturação das escolas em relação aos prédios, materiais didáticos e acesso as tecnologias e a internet.

Devido a redução do número de alunos da Escola Alcisto Grigolo, a SEMED discutiu com a comunidade o interesse de a escola permanecer ou ser fechada e os alunos transferidos para uma escola nucleada. A opção da comunidade, frente os argumentos da SEMED, decidiu pelo encerramento das atividades da escola no ano de 2009. Não somente esta, mas nos últimos 15 anos foram desativadas 10 escolas multisseriadas do campo no município de Concórdia. Esta não é uma realidade local. “Conforme dados do Censo Escolar no período de 2010 a 2014 foram fechadas 11,8 mil escolas, e o número caiu de 79.341 para 67.541 unidades” (SEM ESCOLAS..., 2015, p. 11).

Segundo dados do IBGE, a partir da década de 1990, é que se inverte a lógica de localização da população. Até a década de 1980 a população rural era maior que a urbana, o que se modifica a partir dos dados de 1991, conforme tabela abaixo:

Tabela 3 – População do Município de Concórdia

Ano	Total	Localidade	
		Urbana	Rural
1950	48.014	3.009	45.005

1960	38.285 ⁴⁸	5.992	32.293
1970	45.387	10.768	34.619
1980	59.426	19.578	39.848
1991	64.338	36.271	28.067
1996	58.502	36.724	21.778
2000	63.058	45.254	17.804
2007	67.140	50.610	16.530
2010	68.621	54.865	13.756

Fonte: Dados compilados a partir de diversas fontes (FERREIRA, 1992; MUNICÍPIO, 2015; SEBRAE, 2010; SEBRAE, 2013).

Esse dado populacional é fundamental para compreendermos que a saída das famílias do campo, bem como a diminuição de nascimentos provocou a diminuição das matrículas nessas escolas, sendo o principal motivo alegado pelo poder público para o fechamento das mesmas. Outro argumento é que os alunos seriam melhor atendidos em escolas maiores, com melhor estrutura, em classes de uma única série.

Contudo, não é tranquilo o debate em torno do fechamento de escolas do campo. O texto de Maura da Silva - “Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014” – publicado no site do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) – exemplifica uma posição diferenciada em relação a este tema. De acordo com o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), somente em 2014, mais de 4.084 escolas foram fechadas. Nos últimos 15 anos foram mais de 37 mil unidades educacionais do meio rural desativadas. As regiões mais afetadas são norte e nordeste, sendo os municípios mais pobres os mais afetados. Em Santa Catarina foram fechadas 84 escolas em 2014. De acordo com Clarice Santos (professora UnB), esses números revelam o fracasso da atual política de educação no campo. Ao mesmo tempo em que há incentivo do governo federal para ampliar o transporte escolar rural, não há esforço para evitar o fechamento das escolas (SILVA, 2015).

Já para Erivan Hilário, do setor de educação do MST, o fechamento destas escolas representa um atentado à educação, um direito historicamente conquistado. ‘O fechamento das escolas no campo não pode ser entendido somente pelo viés da educação. O que está em jogo é a opção do governo por um modelo de desenvolvimento para o campo, que é o agronegócio’, aponta. Segundo Erivan, a situação que vivemos ‘não está isolada desta opção, porque o agronegócio pensa num campo sem gente, sem cultura e, portanto, um campo sem educação e sem escola’ [...]. ‘O fechamento das escolas do campo contribui para o êxodo rural, além de consolidar o

⁴⁸ Pela Lei Estadual n.º 133, de 30-12-1953, é desmembrado do município de Concórdia os distritos de Seara e Itá para formar o novo município de Seara. Isso explica a diminuição do nº de habitantes, conforme dados da década de 1960.

papel do agronegócio nessas regiões com a priorização dos lucros', ressalta (SILVA, 2015).

Com o fechamento das escolas rurais multisseriadas os alunos são transferidos para “escolas nucleadas”, ou seja, várias unidades escolares são concentradas em uma escola polo. Para justificar o fechamento das escolas, as prefeituras alegam que o número de alunos matriculados não é o suficiente para manter as unidades escolares. Por outro lado, o fechamento dessas escolas atingiu aproximadamente 83 mil alunos em todo o país (SILVA, 2015).

Outro aspecto a destacar é que não basta ter escolas, é preciso que tenham uma estrutura de qualidade para cumprirem seu papel. “Das 70.816 instituições na área rural registradas em 2013 (uma década antes eram 103.328), muitas delas continuam sem infraestrutura adequada, biblioteca, internet ou laboratório de ciências. Outro ponto de alerta é a falta de adequação do material didático” (SILVA, 2015).

5. 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, como qualquer outra instituição, reflete as influências vividas na sociedade que a rodeia. Assim, pode-se destacar cada detalhe presente na história da EMC Alcisto Grigolo, no período proposto, como a dificuldade de ensino, tanto na visão do docente, que não possuía muitos meios para preparar sua aula e realizá-la de forma diferenciada, como na dos alunos, que eram a maior parte de famílias pobres que trabalhavam na área rural, o que dificultava seu aprendizado.

Outro ponto que se destaca é o método de ensino utilizado pelo professor, o qual era principalmente caracterizado pela tendência tradicional, que consistia em o professor ser a figura principal, mantendo uma postura de autoritarismo. Os alunos aprendiam os conteúdos principalmente através da memorização, por meio de resoluções de exercícios e provas escritas e orais. A metodologia era muito limitada, devido a pouca disponibilidade de materiais pedagógicos, assim como também a mínima formação do professor, a qual se baseava na experiência e na instrução empregada nos materiais disponibilizados pelo órgão público administrador da escola.

Somente a partir dos anos 2000, a escola, juntamente com as demais escolas do campo do município, passou a ter sistematizada uma proposta de educação para o campo, a partir de concepções críticas de educação.

A estrutura da escola constituía em apenas uma sala de aula, sem banheiros para higiene e cozinha para a alimentação dos alunos. Os alunos, o professor, juntamente com moradores que se disponibilizavam, eram os responsáveis pela limpeza e organização da escola, evidenciando quão importante era a instituição para a comunidade. A escola era motivo de mobilização das pessoas para as atividades extraclases, bem como o apoio às atividades desenvolvidas pelo professor. Em 2005 a escola recebeu melhorias significativas na estrutura física, para 4 anos depois ser fechada.

Esta escola difere das demais devido a sua organização com turmas de 1ª a 4ª série, reunidas em uma única sala e com apenas um professor. A Escola Municipal do Campo Alcisto Grigolo se encontra desativada desde o ano de 2009, sendo que, no município de Concórdia, nos últimos 15 anos, das 19 escolas multisseriadas, 10 foram fechadas. Para 2016 a previsão é de funcionar apenas 5 escolas; quatro já tem a confirmação de desativação para 2016 (SEM ESCOLAS..., 2015).

Assim, em relação a polêmica de fechar ou manter as escolas, verificamos que o MST representa uma posição de defesa das escolas rurais, visando educar a população do campo para que nele permaneça. É tradição deste movimento, a partir da conquista da terra, a defesa de uma educação voltada para o contexto do campo. Por outro lado, o poder público justifica o fechamento das escolas por questões econômicas e por considerar que os alunos estarão mais bem atendidos em escolas maiores e com melhor infraestrutura.

Essa realidade, na visão de Erivam, líder do MST, com a qual concordamos é que este cenário negativo para a manutenção das escolas do campo, só poderá ser revertido com muita luta, daqueles que acreditam que a educação é a única maneira efetiva de construção social (SILVA, 2015).

A Secretaria de Educação, mesmo com o fechamento destas escolas, que é discutido junto à comunidade, procura manter os alunos no campo. Os alunos transferidos tem acesso ao transporte escolar e os professores do quadro funcional efetivos passam a atuar em outras unidades escolares. A justificativa principal para a desativação das escolas é o número de alunos insuficiente para garantir a socialização necessária, trabalhos em grupo e troca de experiências. Também justificam que nas escolas maiores há uma estrutura de laboratórios, biblioteca e um quadro de servidores mais amplo para atender aos alunos (professores, merendeiras, serventes, vigias, secretária, diretora, bibliotecário, etc) (SEM CRIANÇAS..., 2015).

Por fim, cabe destacar em relação a pesquisa que uma das maiores dificuldades para mapear os dados necessários para sistematizar e analisar a história desta instituição

foi a má conservação e não localização de diversos documentos, o que impediu, especialmente, apresentar todos os dados da tabela que demonstra o número de alunos e os resultados do ano letivo. Essa realidade vivenciada aponta para a importância da preservação dos arquivos escolares, que se constituem no conjunto de documentos produzidos ou recebidos pela escola no decorrer de suas atividades. Estas fontes documentais são de suma importância para compreender os processos educacionais da região de abrangência do município de Concórdia. As fontes dos arquivos escolares se constituem em um material fundamental para a elaboração de projetos de pesquisa sobre a história do processo educacional local e regional e cabe a mobilização dos pesquisadores e autoridades educacionais para sua preservação.

REFERÊNCIAS

AMADOR, Milton Cleber Pereira. **A colonização na pequena propriedade familiar pelo descendente de imigrante e o desenvolvimento socioeconômico de Concórdia (1920 a 1960)**. Concórdia: Fundação Municipal de Cultura; Gráfica Sul Oeste, 2015.

AMADOR, Milton Cleber Pereira; ZOTTI, Solange Aparecida. História da educação escolar de Concórdia - SC: desenvolvimento socioeconômico e migração italiana. In: **VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"**, 2006, Campinas. 20 anos do HISTEDBR: navegando pela história da educação brasileira. Campinas: Gráfica FE; HISTEDBR. p. 1-11.

BILIBIO, Maria Helena et al. Histórico dos principais aspectos econômicos do município de Concórdia (1934-1964). In: ZOTTI, Solange Aparecida (Org.). **História faz História: contribuições ao estudo da História Regional**. Concórdia: UnC; HISED, 2006.

BÜCHELE, Maria da Graça Silva. **Retalhos históricos das comunidades II**. Concórdia: Gráfica Equiplan, 2000.

FERREIRA, Antenor Geraldo Zanetti. **Concórdia: o rastro de sua história**. Concórdia: Fundação Municipal de Cultura, 1992.

FERRI, Cássia. **Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?** Florianópolis: UFSC, 1994. (Dissertação Mestrado).

MOURA, Terciana Vidal; DOS SANTOS, Fábio Josué Souza. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**, Maceió, v. 4, n. 7, Jan./Jul. 2012.

MUNICÍPIO de Concórdia. **Aspectos Econômicos**. Disponível em: <<http://www.concordia.sc.gov.br/#!/tipo/pagina/valor/5>>. Acesso em: 29 dez. 2015.

PREFEITURA de Concórdia investe mais de R\$ 200 mil na reforma de escolas. Publicado em 12/05/2005. Disponível em: <<http://www.radioalianca.com.br/noticia/materia/id/1248/view/prefeitura-de-concordia-investe-mais-de-r-200-mil-na-reforma-de-escolas>>. Acesso em: 04 jan. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, n. 4, jan./dez. 2005.

SEBRAE/SC. **Santa Catarina em Números**. Florianópolis: Sebrae/SC, 2010.

SEBRAE/SC. Santa Catarina em Números: Concórdia. Florianópolis: Sebrae/SC, 2013.

SECRETARIA Municipal de Educação. **Coletânea Mosaico**: a história de Concórdia contada pelos alunos e professores das Escolas da Rede Municipal de Ensino. Concórdia: SEMED, 2004.

SEM CRIANÇAS no campo, sem escolas. **O Jornal**, Concórdia, p.11, 28 de nov. 2015.

SILVA, Maura. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014**. MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Publicado em 24 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

SMOSINSKI, Suellen. **Brasil tem mais de 45 mil escolas multisseriadas; educadores veem vantagens no modelo**. Publicado em 15 jan. 2013. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/01/15/brasil-tem-mais-de-45-mil-escolas-com-turmas-multisseriadas-educadores-veem-vantagens-no-modelo.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

VENDRAME, Liane Vizzotto. **Educação do campo**: limites e possibilidades da proposta de Concórdia (SC) a partir da concepção de Escola Unitária De Gramsci. VII ANPEDSUL – Pesquisa em Educação e Inserção Social, Itajaí: UNIVALI, 2008.

ZOTTI, Solange Aparecida (Org.). **História faz História**: contribuições ao estudo da História Regional. Concórdia: UnC; HISED, 2006.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, Educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.

Documentos do Arquivo da Secretaria Municipal de Educação:

- Diários de classe (1954-2009).
- Livros de registro de matrículas (1954-2009).

**AS PRÁTICAS CORPORAIS NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DA SOCIEDADE
SÃO FRANCISCO DE SALES**

Diego Ferreira Lima
Universidade Estadual de Campinas
diego.edfisica.ferreira@gmail.com

Edivaldo Gois Junior
Universidade Estadual de Campinas
egoisjunior@gmail.com

Resumo

Esse trabalho tem como objetivo analisar as práticas corporais vivenciadas no cotidiano de três instituições salesianas: Colégio Salesiano Santa Rosa, Liceu Sagrado Coração de Jesus e Liceu Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora, nas três primeiras décadas do século XX; visando compreender as intermediações entre as práticas corporais tradicionais do sistema salesiano como o jogo, o esporte, os movimentos livres, com as práticas corporais sistematizadas, científicas e racionais impostas no âmbito educacional nesse período. Na elaboração da narrativa utilizou-se como fonte documentos escritos e iconográficos, álbuns fotográficos, anuários, convites a eventos e relatórios escolares. Conclui que nas três instituições salesianas estudadas houve um diálogo intenso entre as práticas corporais tradicionais da Ordem Salesiana e as práticas corporais sistematizadas, científicas e racionais incentivadas por intelectuais no âmbito educacional.

Práticas corporais – Jogos – Ginástica – Salesianos.

Introdução.

A Sociedade São Francisco de Sales – Salesianos - foi fundada em Turim, Itália em meado do século XIX por Dom Bosco. A origem da Ordem perpassa um cenário de mudanças sociopolíticas no território europeu, consequência da revolução industrial. O camponês acostumado pela rotina do campo deveria nesse momento adapta-se às indústrias e seu meio de produção, onde nem sempre era absorvido por esse novo sistema econômico, muitos foram colocados a margens desse processo, como por exemplo, crianças e jovens. Preocupado com essa população infanto-juvenil é que Dom Bosco iniciou um trabalho educacional baseado na religião e na instrução profissional destinada a essa

população. Essa característica tornou-se uma das principais funções de sua Ordem, a Sociedade São Francisco de Sales.

A atenção à juventude não foi uma característica específica da Ordem salesiana, DALCIN (2008) afirma que outros grupos contemporâneos aos salesianos compartilhavam das mesmas funções diante a juventude. O que diferenciou os ensinamentos de Dom Bosco vivenciado pela Ordem foi a “alegria”. Nas casas salesianas a alegria seria característica específica no trato com os educandos, tornando-se combustível para toda ação vivenciada nos estabelecimentos salesianos, sendo demonstrada em diversos momentos por meio das festas, jogos, teatros e passeios. Exemplificando essa característica um ótimo exemplo foi o oratório salesiano. O oratório era o local onde as diversas Ordens e Congregações religiosas recebiam seus jovens para a prática da educação religiosa e profissional. Nas casas salesianas por causa dessa específica característica, a alegria, esse espaço de convivência passou a se chamar oratório festivo. É nesse ambiente que o fundador da Ordem, Dom Bosco, utilizava como instrumento pedagógico diversas atividades recreativas proporcionando a alegria tão valorizada nas ações salesianas. Entre as atividades se destacam os jogos, as brincadeiras, as músicas, os passeios, lanches e teatros (BORGES, 2005). As atividades recreativas eram consideradas o grande atrativo para a verdadeira atuação salesiana: ação religiosa, social e educativa.

No trato com os jovens, inicialmente nos oratórios festivos e posteriormente nas instituições de ensino formais, os salesianos utilizavam como proposta educativa a prevenção no ato educacional, identificado como sistema preventivo. Assim como o oratório, o sistema preventivo não foi uma novidade proposta pela Sociedade São Francisco de Sales. A prevenção no âmbito educacional foi uma marca forte ao final do século XVIII e início do século XIX. Outras Ordens e Congregações também seguiam as orientações que caracterizariam a base do sistema educacional preventivo, como por exemplo, os Lassalistas e os Maristas; expressando dessa forma o diálogo que Dom Bosco detinha como seus contemporâneos (Braidó, 2002). Porém, algo de específico transforma o Sistema preventivo Salesiano como único e diferencial para o seu tempo. A alegria, característica principal das ações salesianas seria responsável por especificar o próprio sistema preventivo de Dom Bosco. Sendo uma proposta de educação integral do educando o sistema preventivo Salesiano baseava-se em um tripé constituído pela razão, religião e “amorevolezza”. (BORGES 2000)

Outra ação vivenciada no ambiente educacional salesiano foi o protagonismo juvenil. Entende-se por protagonizar o ato de colocar o jovem como agente de transformação do ambiente. A educação salesiana pressupõe a participação do jovem como líder, como agente de transformação, dessa forma o educando torna-se corresponsável no próprio processo de ensino. O agir protagônico torna-se um dos principais processos no sistema educacional de Dom Bosco. O grande intermediador desse processo será o educador. É de suma importância para o desenvolvimento desse protagonismo a experiência associativa vivenciada em grupo. Assim:

Na proposta Educativa Salesiana, as atividades artísticas, esportivas, recreativas, musicais e teatrais, passeios, festas comunitárias, constituem-se em práticas e vivências que, assegurando a participação de todos os sujeitos no seu planejamento, preparação, realização e avaliação (com maior atenção aqueles com maiores dificuldades), contribuem para a educação ao protagonismo juvenil. (BORGES, 2005, p.54)

Dessa forma as atividades praticadas no pátio colocam-se como as principais no processo de protagonizar, ressaltando a importância dessas atividades para o sistema educacional salesiano. O protagonismo juvenil torna-se uma das bandeiras que especificaria a educação formulada por Dom Bosco. Essas práticas responderiam diretamente as necessidades da Ordem, tornando-se uma marca nas Instituições salesianas até os dias atuais.

O sucesso obtido pela Ordem através de seus trabalhos sociais, educacionais e religiosos foi enorme. Em pouco tempo os Salesianos já estavam a caminho de outros países a serviço da reafirmação da fé católica. A dissipação dos missionários para outros territórios objetivava o crescimento da Ordem idealizado por Dom Bosco, mas também estaria atrelado aos ideais do projeto da Santa Sé. Essa ação seria uma resposta da Igreja católica ao período de revoluções sofrido no continente europeu e ao crescimento de outras religiões no cenário mundial como Protestantismo. A Santa Sé propõe uma segunda evangelização com características missionárias aos continentes da Ásia, África e América Latina.

O Brasil chamou atenção por sua dimensão territorial, tendo alguns aspectos que o tornaria relevante para a expansão da Ordem salesiana: Ainda praticavam um ritual católico com características medievais (AZZI, 2000); possuía em seu território diversas tribos indígenas sem contato com a civilização, principalmente na região central e ao norte do

país; além de ter uma grande quantidade de imigrantes italianos. Segundo Dalcin, “O projeto de Roma pensado para os salesianos no Brasil centrava-se na evangelização das comunidades populares, particularmente dos indígenas e imigrantes italianos que para cá se dirigiram em busca de oportunidade de trabalho” (2008, p.42). Logo após a inserção da Obra em países mais a sul da América como Argentina e Uruguai, o Brasil seria o alvo para o progresso da fé católica através da chegada dos salesianos e aceitação do projeto da Santa Sé.

Para melhor entender a instalação da Sociedade São Francisco de Sales e seu posterior crescimento e dissipação aos diversos Estados brasileiros se faz necessário uma reflexão sobre o contexto socioeconômico e político que dominou principalmente o final do século XIX e início do século XX no Brasil. Nesse recorte, o país vivenciava influências do discurso médico que incutiam preocupações com os cuidados corporais do povo (GOIS JUNIOR, 2011). É nesse cenário de grandes doenças e epidemias, que os estudos e pesquisas científicas a respeito da qualidade de vida do povo brasileiro são enfocados. O cientificismo, o racionalismo, o pensamento higienista, passam a conduzir toda a sociedade para um projeto integrador entre os campos da saúde pública e da educação. Esse movimento fixou seus ideais em diversos setores da sociedade, principalmente na instituição escolar responsável pela formação do futuro da nação, é nesse espaço que se encontra uma das maiores preocupações dos intelectuais, educadores e médicos. Góis Junior (2013) relata que em meados do século XIX a influência médica demonstrada pelas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, era presente a preocupação dos médicos pelos hábitos e práticas precedidas no ambiente escolar. Para promover a inculcação de novos hábitos, higiene, disciplina, nacionalismo, seria necessário determinadas práticas e estratégias direcionadas à escola.

Mediante esses pressupostos, perguntamos, se a tradição salesiana, na utilização de práticas corporais recreativas, lúdicas e prazerosa no ato educacional irá absorver ou contrapor os ideais higienistas no contexto brasileiro? Os movimentos livres dos jogos na instituição de Dom Bosco serão questionados por intelectuais que defendem a racionalização dos movimentos em busca da eficiência e fortalecimento do corpo? Essa pesquisa tem como objetivo, através da análise de fontes como documentos escritos e iconográficos, álbuns fotográficos, relatórios escolares, anuários, convites oficiais a eventos; observar as características das práticas corporais do Colégio Salesiano Santa Rosa – Niterói, Rio de Janeiro; do Liceu Sagrado Coração de Jesus – Cidade de São Paulo;

e do Liceu Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora – Campinas, São Paulo; nas três primeiras décadas do século XX, visando compreender as intermediações entre as práticas corporais tradicionais do sistema salesiano como os jogos, os esportes, a recreação, os movimentos livres desenvolvidos na instituição com as práticas corporais sistematizadas, científicas e racionais impostas no âmbito educacional nesse período.

Na análise dos dados, partimos da prerrogativa de que qualquer discurso é datado. O que evidencia a necessidade de uma interpretação contextualizada, onde a narrativa é construída levando-se em conta os valores da época (ARIÈS, 2005). Ou seja, o estudo de uma mentalidade própria do início do século XX, envolvendo um contexto em que a estruturação de um sistema de ensino religioso onde as práticas corporais lúdicas, recreativas e livres, caracterizavam-se como referencial para a formação da juventude. Desse modo, entender a proposta educacional desta instituição religiosa em seu contexto, é relacionar-se com uma época específica. A partir deste olhar que não busca a construção de um modelo puramente estruturante que seja reproduzido em diversos contextos, mas ao contrário, tende a perceber as especificidades de uma dada instituição em determinado tempo.

As práticas Corporais nas instituições salesianas.

Para Dom Bosco, os jogos e outras atividades recreativas como a música, o teatro e as festas litúrgicas deveriam ser utilizados para o lazer, tornando-se estratégia para um processo educacional mais prazeroso, conquistando assim o educando. Azzi (1982), afirma:

Não obstante, o que vai caracterizar a instituição educativa de Dom Bosco é a abertura para o jogo, o esporte, a música, o movimento e a alegria juvenil. Isto daria um caráter específico aos seus educandários. Esta percepção da psicologia juvenil criava geralmente nos colégios um ambiente alegre e descontraído, contrapondo-se aos possíveis rigores da ordem ética religiosa.

Salienta-se que a preocupação pelas práticas corporais era tão grande que nas instalações das instituições salesianas, um amplo espaço físico para a vivência dessas práticas era um caráter obrigatório. Higino (2006) relata que na construção da Instituição Salesiano Santa Rosa em Niterói,

O terreno de mais de 100 mil m² foi ocupado uma série de edifícios sólidos, bem arejados e adaptados às exigências de um bom colégio, com pátios amplos e arborizados para cada uma das seis divisões de alunos, campos para jogos, salão de teatro para representações dramáticas e conferências, laboratórios, gabinetes e museus. (p.25)

Nos estabelecimentos paulistas essas características podem ser percebidas por meios de documentos que descrevem a distribuição espacial e a localização das escolas. No Liceu Sagrado Coração de Jesus na descrição de seu prédio duas características chamam a atenção para a vivência das práticas corporais: Um amplo espaço interno que serviria em dias de chuva para os educandos desfrutarem dos momentos de recreio e ao lado de fora estaria o “aprazível” parque destinado aos jogos esportivos. (LICEU SALESIANO NOSSA SENHORA AUXILIADORA, Anuário de 1914). A instituição campineira, O Liceu Nossa Senhora Auxiliadora, não ficou a margem desse padrão de construção. No anuário de 1913 ao mencionar sua localização na cidade de Campinas do início do século XX, a instituição atenta para o espaço de divertimento dos seus alunos em meio a imponente arquitetura do seu prédio.

O Lyceu está magnificamente situado no planalto da collina Guanabara, lugar pitoresco e salubérrimo: o que se pode desejar para um estabelecimento de estudos. Tem belas avenidas, vasta chácara, apraziavel parque para diversão dos alunos (p.49).

Dessa forma, fica clara a preocupação em relação ao espaço reservado para as práticas corporais deixadas como legado por Dom Bosco para todas as casas Salesianas. Esses espaços, identificados como “pátio”, eram locais privilegiados para a exposição das iniciativas da Ordem, como por exemplo, o sistema preventivo e o protagonismo juvenil.

Nas instituições de Dom Bosco a recreação, os jogos e brincadeiras tradicionais teriam grande espaço. A dinâmica de seus pátios é transmitida nas fotografias. O espaço Salesiano é fotografado em meio ao movimento dos pátios. Na pasta de fotografia do Liceu Salesiano Sagrado Coração de Jesus 1902 – 1907, a fotografia LICEU – SP_41 demonstra de forma clara o protagonismo dado à dinâmica desse espaço. Na foto, alguns alunos presente no pátio posicionam-se para o retrato em quanto outros continuam a realizar suas atividades, assim, a fotografia ganha movimento com as corridas, jogos, e brincadeiras dos educandos. (MUSEU DO COLÉGIO SALESIANO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS, Pasta de foto nº 3 – Liceu Coração de Jesus 1902 – 1907, Cartelas 38 a 84). Os ensinamentos de Dom Bosco, o prazer proporcionado pelos movimentos livres e pela alegria ficam claros nessa foto.

Além das práticas corporais livres, lúdicas e recreativas, as práticas esportivas também são encontradas no cotidiano das escolas de Dom Bosco. Um ótimo exemplo foi o caso do futebol. Em Niterói a prática dessa modalidade é registrada já na primeira década do século XX, em uma fotografia onde reuniu diversos times da instituição, em seu rodapé apresentava o seguinte texto:

Até o dia 7 de Setembro de 1909 não havia, em SANTA ROZA, logar para o bello e empolgante SPORT inglez. Aberta a clareira, são cabriolam á farta, desafogadamente. E é de vêr-se a vibração fremente da nossa garrida petizzada, a flanquear o campo nos dias de festa, oscilla, cresce, inclina-se e, não raro, um fragor de palmas, um explodir de vozes, alongando-se em echos, atroa o bairro, acorda Icarahy. (MEMORIAL HISTÓRICO DO COLÉGIO SALESIANO SANTA ROSA, Fotos do Esporte).

Relatos de padres, professores e outros funcionários da instituição em partidas de futebol eram frequentes. Diversas fotos mostram a representação que o esporte possuía junto à instituição.

Analisando os dados iconográficos encontrados no acervo histórico da instituição niteroiense pode-se observar a riqueza e o rigor presente nas partidas de futebol. Os uniformes demonstravam organização, cabelos muito bem penteados mostravam os bons costumes dos educandos da instituição, camisas de manga compridas por dentro do calção, às vezes presos por cintos, completando com meias altas e chuteiras, instrumentos obrigatório para a prática do desporto. (MEMORIAL HISTÓRICO DO COLÉGIO SALESIANO SANTA ROSA, Fotos do Esporte, 1910).

As escolas paulistas também presenciaram o “empolgante esporte inglês” em seus pátios. Na escola Campineira em seus amplos campos, ligas e torneios entre as diversas divisões de alunos eram realizadas. No anuário de 1914, na apresentação sobre as festas desse mesmo ano, relata-se a importância desse desporto não pela sua presença e sim pela sua ausência. Algum grave motivo fez com que naquele ano os passeios-excursões e os jogos esportivos, nesse caso o futebol, não ocorressem.

Mesmo os nossos jogos sportivos foram grandemente prejudicados, furtando-se dest’arte aos nossos valentes foot-ballers o grato ensejo de, victoriosamente medirem suas forças com outros terríveis clubs

Não importa! Os nossos foot – ballers dormiram sobre os louros colhidos em recente pugnas...

Si nos falharam as excursões festivas, si não tivemos a disputa sensasionaes matches de football, em compensação, cá tivemos nossas

festas do ano, interessante e atraente, deixando a todos nós saudades imperecível, recordações gratíssimas. (LICEU SALESIANO NOSSA SENHORA AUXILIADORA, Anuário de 1914, p.9).

Visitas, passeios e apresentações eram realizados por meio de convites entre as instituições, não ficando de fora as tão empolgadas partidas de futebol. No ano 1927, no anuário do Liceu Salesiano Sagrado Coração de Jesus há uma fotografia com a seguinte legenda: “Amistoso encontro inter-colegial, Lyceu de S. Paulo versus Lyceu de Campinas. Os teams congoçados em fraternal abraço. No centro a corbeille oferecida aos nossos amáveis hospedes campineiros”. Na fotografia, os dois times juntos organizados em três linhas de profundidades somavam 23 jogadores com uniformes semelhantes, com listras verticais, calções claros; os goleiros de roupas claras contabilizavam três; ao centro da imagem entre dois goleiros a *corbeille* e a magnífica bola de futebol; Ao lado direito três senhores bem arrumados, ao lado esquerdo mais dois senhores bem arrumados e um padre vestindo uma batina preta, demonstrando dessa forma a especificidade da instituição salesiana. (LICEU SALESIANO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS, Anuário de 1927, p.186).

Outras práticas esportivas também teriam espaço nos campos e pátios das instituições salesianas, como o basquetebol, o voleibol e o ping pong. O basquetebol é apresentado ao pátio salesiano no ano de 1920, e assim foi relatado no anuário da instituição campineira: “Foi inaugurado no pateo dos maiores o novo jogo de basketball, presente do revmo. padre diretor”. (LICEU SALESIANO NOSSA SENHORA AUXILIADORA, Anuário de 1919, p.43). A fotografia intitulada “*Inauguração do Basket-Ball – Pateo maiores*” desenharia toda passagem anterior. Um campo de terra batida, contabilizando mais de 10 jogadores, entre educandos e padre, juntando com a cesta ao fundo da foto, relatava toda a dinâmica do novo jogo. O voleibol e o ping pong apresentam-se ao final do nosso recorte, no anuário de 1930 ambos se colocam como atividades de divertimento vivenciado pelos educandos.

Como sempre, o divertimento que logo apareceu foi o celebre “Canindé” que durou até o ultimo dia do ano. Aos poucos foi-se organizando os teams de futebol, turmas de ping-pong e o Wolley Ball o qual no meio do ano foi substituído pelo Bola ao Cesto como adiante se dirá. (LICEU SALESIANO NOSSA SENHORA AUXILIADORA, Anuário de 1930, p.188)

O ping-pong, no Liceu Sagrado Coração demonstrou-se mais organizado, constituindo clubes formados pelos educandos da instituição.

O <Sport club ping pong P. Bosso> attingiu o de todas as conquistas. Guiado por uma directoria competente foi levado de victoria em victoria. Com ser pequenos os jogadores mostravam-se grandes na tática, na esperteza e no conhecimento do jogo levaram de vencia todas as turmas de ping pong das divisões colegiais do Lyceu. (LICEU SALESIANO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS, Anuário de 1924, p.194).

A formação de clubes pelos educandos salesianos foi vivenciada em diversas instituições da Ordem. Esse tipo de organização se aproxima de uma da bandeira pedagógica dos salesianos, o protagonismo juvenil. No Liceu Nossa Senhora Auxiliadora o Clube Domingos Sávio, fundado com ajuda do diretor da instituição junto aos alunos no ano de 1913 foi responsável por grande parte dos eventos esportivos e recreativos dos seus sócios.

Conforme o Estatuto, o Club Domingos Sávio tem por fim o desenvolvimento physico e intelectual dos sócios, em um nobre coleguismo, segundo os princípios Moraes e religiosos que formam a base do sistema educativo de D. Bosco. (LICEU NOSSA SENHORA AUXILIADORA, Anuário de 1913, pag 37)

Assim, a presença de práticas esportivas, atividades recreativas e lúdicas, proporcionando o divertimento e interação de toda a comunidade salesiana, deixado como legados por Dom Bosco, sempre estavam presentes no cotidiano das escolas.

Dialogando com o contexto socioeconômico que perpassou o recorte temporal selecionado para esse estudo, onde a escola foi um forte instrumento de disseminação de práticas que dialogassem com as necessidades de novos hábitos, nos pátios salesianos duas práticas corporais se destacaram em nome desses novos tempos, o ciclismo e a ginástica.

O ciclismo foi à prática da modernidade que respondeu com sua velocidade a necessidade do novo século (MELO 2007). Em diversos momentos o ciclismo estaria presente no cotidiano das escolas salesianas, seja apenas no exercício de pedalar ou em eventos cívicos e desfiles pela cidade; a bicicleta teria lugar certo no pelotão salesiano. Ratificando essa reflexão, um convite enviado ao Colégio Salesiano Santa Rosa pelas instituições paulistas objetivava a participação da instituição fluminense na Comemoração

Cívica do descobrimento da América em 12 de outubro de 1913 na capital paulista. No cronograma do evento, uma das principais ações foi a passeata que percorreu as principais ruas da Cidade de São Paulo contando com um corpo especial de alunos, um grupo de ciclistas, que presidia todo pelotão, mostrando “o majestoso exército de educandos salesianos”.

NA CAPITAL: A's 8hs. – Na ((gare)) da Luz serão recebidos pelos colegas do Lyceu Salesiano S. Coração. Organiza-se-à em seguida um prestito composto de 2.000 alumnos de ambos os Estabelecimentos com seus respectivos professores, precedidos por um corpo de cyclístas, a caráter, e acompanhado por tres bandas de musica dos mesmos Institutos; desfilarão pelas ruas Brigadeiro Tobias, Viaduto novo de Santa Ephigenia, S. Bento, 15 de Novembro, Largo da Sé, fazendo nesse ultimo exercício gymnastico estheticos-hygienicos; em seguida, pelo Viaduto do Chá, rua Barão de Itapetininga, Praça da Republica, Palacio São Luiz. Ahi cumprimentarão o Exmo Snr. Arcebispo de S. Paulo, seguindo depois para o Lyceu do S. Coração. (MEMORIAL HISTÓRICO DO COLÉGIO SANTA ROSA, Convite – Commemoração Cívica do Descobrimento da América, 1913).

No Liceu Nossa Senhora Auxiliadora, uma formal fotografia denominada “Um grupo de cyclistas em exercício no Parque do Lyceu” relata o desenvolvimento de uma atividade organizada e sistematizada entre os educandos. (LICEU SALESIANO NOSSA SENHORA AUXILIADORA, Anuário de 1913, p.41). O ciclismo, prática da modernidade estaria dessa forma dialogando com os ensinamentos da Ordem de Dom Bosco e presente no interior das instituições salesianas.

A ginástica se impôs como prática corporal coerente aos preceitos da modernidade. Ligada aos preceitos higiênicos, a ginástica teve presença marcante no cotidiano das escolas. Essa prática corporal que responderia às necessidades da disciplinarização dos corpos e da regeneração da sociedade teve espaço nos pátios salesianos. Na instituição niteroiense, a ginástica na primeira década do século XX não se apresentava como disciplina do currículo formal da instituição, porém, mesmo não sendo classificada como tal, sua prática estava presente no cotidiano das escolas salesianas, em seus eventos religiosos, cívicos e patrióticos. A programação do dia sete de setembro de 1914, comemoração da recente independência brasileira expõe a ginástica como uma de suas principais atrações no Colégio Salesiano Santa Rosa:

A's 9 horas – No pateo central: benção das bandeiras collegial e das quatro divisões. – Gymnastica sueca por todos os alumnos em conjunto e parcelladamente pelas Divisões, com alteres (100 pares), bastões (125), maçãs (80) e clavinas Mauseas (200) – Inauguração dos

aparelhos gymnasticos, barras, paralelas, frontão, etc. (MEMORIAL HISTÓRICO DO COLÉGIO SANTA ROSA – O dia 7 de setembro de 1914, 1914).

Em Niterói a ginástica é vivenciada no interior na escola por meio de sessões de treinamento, algumas vezes denominada como ginástica sueca. Uma foto datada em 1930 mostra os educandos em uma sessão de ginástica no pátio central da instituição. Com o título de “*Exercício de Gymnastica Sueca. Collegio Salesiano Santa Roza em Nictheroy*”. Nela alunos enfileirados em total simetria, camisa de manga comprida e calça compridas ambos brancos, coturno preto e quepe branco. Características que evidenciavam o caráter militar e estético, assim o método empregava a reforma moral do aluno através de disciplina e atenção. Sendo a fotografia algo muito singular para a época, entendemos que o colégio escolhe o que poderia ou não aparecer naqueles registros, evidenciando a importância desta prática.

No Liceu Nossa Senhora Auxiliadora a prática da ginástica também pode ser observada. No anuário de 1915 uma fotografia denominada “Secção menores – Gymnastica sueca” demonstra o grande ritual que era as lições e apresentações de ginástica. Todo de brancos, em uma simetria perfeita, relata a disciplina dos corpos proporcionada pela prática dessa atividade. Nesse mesmo ano, nas festividades do dia sete de setembro, os salesianos ao realizarem movimentos ginásticos na Praça do Pará, em Campinas obtiveram uma grande atenção por parte da imprensa, sendo mencionado no Jornal matutino do município, o “Diário do Povo”.

A nota do dia coube, porém, inegavelmente, aos briosos estudantes do Lyceu de N. S. Auxiliadora[...] [...] Na praça do Pará os alumnos que constituem as tres divisões, menores, medios e maiores, exhibiram-se em interessantissimos exercicios de gymnastica sueca e evoluções militares, portando-se com tal galhardia, que provocaram constantes applausos de parte da assistencia que foi avultada. (LICEU NOSSA SENHORA AUXILIADORA, Anuário de 1915, pag.31)

Junto à ginástica na segunda década do século XX, a instituição de Campinas introduz na grade de ensino dos seus educandos o ensino das instruções militares. Um dos principais professores que ministrou essa prática foi o Segundo Tenente Joaquim Vieira de Mello Filho, que caracterizou as apresentações ginásticas da instituição com os exercícios militares e as impressionantes pirâmides humanas. Em 1917 nas comemorações da

independência do Brasil na Capital federal, Rio de Janeiro, as pirâmides humanas causaram delírio ao público.

A medida que eram executadas as evoluções o entusiasmo e os aplausos da assistência aumentavam, chegando ao auge, tocando ao delírio quando os pequenos salesianos entraram a formar as pirâmides.

As palmas eram demoradíssimas e surgiam de todos os cantos. (Jornal do Brasil apud LICEU NOSSA SENHORA AUXILIADORA, Anuário de 1917, Pag.47).

Assim como no Colégio Salesiano Santa Rosa, no Liceu Nossa Senhora Auxiliadora as apresentações de ginástica ultrapassaram as paredes da instituição. As apresentações em públicos eram frequentes e a ginástica representava o caráter moderno da escola de Dom Bosco diante a sociedade.

No Liceu Sagrado Coração de Jesus, seguindo o cotidiano das outras Instituições salesianas, a ginástica fazia parte do cotidiano escolar. Na Festa do Revmo. Pe. Inspector, em 11 de agosto de 1927 a ginástica teria local de destaque na programação:

A's 14,30 horas – No pateo central:

Entretenimento gímnastico:

Marcha de introdução.

Canto de um Hymno de ocasião

Gymnastica pelas várias divisões do internato

Gymnastica de conjunto.

(LICEU SALESIANO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS, Anuário de 1927, p.38).

As práticas corporais tradicionais da Ordem salesiana como os jogos livres, a recreação e o esporte são identidade dos estabelecimentos de Dom Bosco. As vivências dessas práticas, como já exemplificado, estavam totalmente inseridas no cotidiano das instituições escolares salesianas. Dessa forma no pátio salesiano eram vivenciadas algumas atividades que pela ausência de direcionamento ou por seu excesso de liberdade (movimentos livre, lúdico e recreativo) eram condenados por uma educação mais clássica que defendia uma prática mais metódica, racionalizada, moderna e científica como a ginástica.

A ginástica também esteve presente no pátio, nos eventos e apresentações dos estabelecimentos educacionais salesianos no início do século XX. Porém nas escolas de Dom Bosco essa prática não foi exclusiva ou principal atividade entre os educandos. No interior das escolas pesquisadas (Colégio Salesiano Santa Rosa, Liceu Sagrado Coração de Jesus e Liceu Nossa Senhora Auxiliadora) as práticas corporais tradicionais salesianas como os jogos dialogaram com as modernas práticas de educação do corpo, por exemplo, a ginástica, o esporte e o ciclismo. O anuário de 1913 do Liceu campineiro exemplifica essa ação da seguinte maneira:

O Lyceu, attendendo de um modo especial ao desenvolvimento intellectual e moral do alumno, não descursa a sua educação physica subministrado-lhe numerosos generos de diversão.

E assim é que vemos, em horas prestabelecidas, percorrerem velozes as nossas avenidas garridos jovens, montados em elegantes bicycletas.

Si dermos mais alguns passos, encontraremos uma enorme area de terreno subdividido em *6grounds* onde, á tardinha, vão os nossos alumnos trenas interessantes partidas de *football*. (LICEU NOSSA SENHORA AUXILIADORA, Anuário de 1913, pag.40)

Conclusão.

As práticas tradicionais da Ordem Salesiana assim como as práticas que serviam como adentos da modernidade proporcionaram uma grande interação entre os sujeitos daquelas comunidades escolares (educandos, professores, inspetores, padres, instrutores). Dessa forma, suas vivências corporais foram um dos principais instrumentos para a concretização dos princípios da Ordem como o sistema preventivo e o protagonismo juvenil perpetuando a tradição elaborada por Dom Bosco e disseminada para todas suas instituições. Consequentemente o pátio torna-se o ponto principal do processo educacional salesianos em seus estabelecimentos educacionais.

A especificidade formada a partir das tradições da Ordem salesiana presenciada nessas instituições pode reescrever a história das práticas corporais em instituições escolares no Brasil em um período em que a luz da ciência dava a essas práticas um papel importante na regeneração da população brasileira. Na pedagogia salesiana as práticas corporais como os jogos e esportes tinham objetivos lúdicos, recreativo e interacional ao contrário do que pregava a escola clássica, mais tradicional, caracterizada pela rigidez e

exaustivo processo de ensino. Porém, essas práticas não tinham um espaço formal no currículo como disciplina ou cadeira, e sim, eram entendidas como atividades complementares que além de contribuir para uma educação integral, eram utilizadas como estratégia de adesão dos jovens.

As práticas corporais tradicionais salesianas como os jogos, a recreação e os esportes dialogaram com as modernas práticas de educação do corpo. Porém, no cotidiano escolar essas práticas teriam funções distintas no desenvolvimento dos trabalhos com os educandos salesianos.

Referências.

ARIÈS, P. A história das mentalidades. In: LE GOFF, J. (org.) *A história nova*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 207-236.

AZZI, R. *Os salesianos no Brasil a luz da história*. São Paulo: Salesiano Dom Bosco, 1982.

BORGES, C. N. F. *A significatividade das Atividades do Pátio na Educação Salesiana*. Dissertação de Mestrado. PPGEF- Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 2000.

GÓIS JÚNIOR, E. Ginástica, higiene e eugenia no projeto de nação brasileira: Rio de Janeiro, século XIX e início do século XX. *Movimento*, v. 19, p. 139-159, 2013.

GÓIS JÚNIOR, E.; SIMÕES, J.L. *História da Educação Física no Brasil*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

HIGINO, E. *Um século de tradição: a banda de música do Colégio Salesiano Santa Rosa*. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de História, CPDOC, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro 2006.

MELO, V. A. *História Comparada do Esporte*. Rio de Janeiro, Shape, 2007.

SOARES, C. L. *Educação Física, Raízes Europeias e Brasil*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DALCIN, A. Cotidiano e práticas salesianas no ensino de matemática entre 1885-1929 no Colégio Liceu Coração de Jesus de São Paulo: construindo uma história. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas – São Paulo, 2008.

BRAIDO, P. Prevenir, não reprimir. O Sistema Educativo de Dom Bosco. São Paulo: Editora Salesiana, 2004.

BORGES, C. N. F. “Um só coração e uma só alma”. As influências da ética romântica na intervenção educativa salesiana e o papel das atividades corporais. Tese de Doutorado. PPGEF- Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 2005.

AZZI, R. A obra de Dom Bosco no Brasil: cem anos de história. Volume III. Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa. Barbacena – Minas Gerais, 2000.

Fontes.

LICEU SALESIANO NOSSA SENHORA AUXILIADORA, Anuário de 1913.

LICEU SALESIANO NOSSA SENHORA AUXILIADORA, Anuário de 1914.

LICEU SALESIANO NOSSA SENHORA AUXILIADORA, Anuário de 1919.

LICEU SALESIANO NOSSA SENHORA AUXILIADORA, Anuário de 1930.

LICEU SALESIANO NOSSA SENHORA AUXILIADORA, Anuário de 1917.

LICEU SALESIANO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS, Anuário de 1924.

LICEU SALESIANO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS, Anuário de 1927.

MEMORIAL HISTÓRICO DO COLÉGIO SALESIANO SANTA ROSA, Fotos do Esporte.

MEMORIAL HISTÓRICO DO COLÉGIO SALESIANO SANTA ROSA, Fotos do Esporte, 1910.

MEMORIAL HISTÓRICO DO COLÉGIO SANTA ROSA, Convite – Commemoração Cívica do Descobrimento da América, 1913.

MUSEU DO COLÉGIO SALESIANO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS, Pasta de foto nº 3 – Liceu Coração de Jesus 1902 – 1907, Cartelas 38 a 84.

MEMORIAL HISTÓRICO DO COLÉGIO SANTA ROSA – O dia 7 de setembro de 1914.

ASPECTOS DA CULTURA MATERIAL DAS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA HISTÓRIA DOS SABERES DOS PROFESSORES⁴⁹

Rosane Michelli de Castro, Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – Unesp/Marília-SP-BRASIL, rosanemichelli@marilia.unesp.br

Viviane Cássia Teixeira Reis, Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – Unesp/Marília-SP-BRASIL, vivianereis@marilia.unesp.br

Ana Paula Pila Vaz, Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – Unesp/Marília-SP-BRASIL, anapaulavaz_pila@hotmail.com

Introdução

A comunicação que ora se apresenta é decorrente das investigações realizadas no âmbito do projeto de pesquisa “A história da didática em instituições de formação de professores no Brasil (1827-2011): fontes para a pesquisa”, o qual tem como objetivo central identificar, reunir, selecionar, sistematizar, analisar e interpretar aspectos da didática, como disciplina e campo de conhecimento em instituições de formação de professores no Brasil, entre 1827 e 2011. O interesse sobre o estudo da história de saberes a serem apropriados pelos professores nas várias instituições de formação de professores no Brasil, no nosso caso dos saberes da Didática, sobretudo como disciplina dos vários cursos de formação de professores, é decorrente da crença de que, mediante a reunião de aspectos constitutivos desses saberes nos vários cursos de formação de professores,

⁴⁹ Trata-se de resultados da pesquisa desenvolvida, entre 2012 e 2014, com auxílio FAPESP (Processo FAPESP n. 2012/10609-0), intitulada “A história da Didática em instituições de formação de professores no Brasil (1827-2011) – fase I: fontes para a pesquisa”, coordenada pela Dra. Rosane Michelli de Castro.

existentes em períodos diversos no Brasil, constituem o que se pode chamar de uma história da Didática em cursos de formação de professores no Brasil. Nesta comunicação o objetivo central é o de apresentar resultados dessas nossas investigações que revelam a importância da cultura material das instituições de formação de professores no Brasil, para uma história dos saberes a serem ensinados aos professores em nosso país. Trata-se, portanto, de pesquisa histórica, centrada nos procedimentos de localização, identificação, recuperação, reunião, seleção, sistematização e análise do *corpus* documental numa perspectiva de compreender as especificidades da cultura material que se materializa nas instituições, com as políticas de formação de professores.

Segundo Bittencourt (2003) e Pessanha (2003, p. 9), “[...] a história das disciplinas escolares só pode ser escrita a partir da instituição, *lócus*, onde foi produzida.” Também, citam-se as afirmações de Gatti Jr. (2002), Lopes (2000) e Lopes e Mello (2004) que afirmam que as investigações sobre a história das instituições educacionais, ao lado das investigações sobre a história das disciplinas escolares, possibilitam a realização de análises de [...] singularidades sociais em detrimento das precipitadas análises de conjunto (Gatti JR., 2002, p. 4).

Para tanto, pesquisadores em história das disciplinas escolares afirmam que é preciso ir além de estudos legislativos, organizacionais, ou de demandas de escolarização e até mesmo de pensamento pedagógico dessas escolas e instituições de ensino e compreender a necessidade das práticas escolares que se materializam por meio das disciplinas, as quais imprimem nos agentes do processo pedagógico a identidade que torna tal instituição diferente, embora com o mesmo currículo, uma vez que os dispositivos legais buscam a normatização e padronização das diversas instituições.

Assim, na pesquisa em História das Disciplinas Escolares e, neste nosso caso, na pesquisa sobre a História da Didática nas várias instituições de formação de professores no Brasil, é necessário, portanto, considerar que tais instituições educacionais estão inseridas em determinado meio social, que implica em uma identidade cultural que lhe é singular e que é, ao mesmo tempo, condicionante e condicionada por aspectos específicos das várias disciplinas escolares que compõem a estrutura curricular de cada uma dessas instituições.

Nessa perspectiva, ainda é possível afirmar que nossa pesquisa também remete e se situa no campo de conhecimentos sobre cultura escolar.⁵⁰

⁵⁰ Segundo Julia (2001, p. 10) cultura escolar se refere a “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a

À medida que a história de uma disciplina se desenrola, sofre transformações no seu interior, as quais dificultam a análise de sua relação com a sociedade, dando a impressão de que só os fatores internos, ou aqueles relacionados com a ciência de referência, fora, responsáveis pela sua história. Encontrar os pontos principais desse processo, considerando as forças e os interesses sociais em jogo na história de determinada disciplina, pode lançar mais luz sobre seus conteúdos e suas práticas com o objetivo de, se necessário, modificá-los para atender a novas necessidades, em vez de reproduzi-los como se fossem neutros e independentes. (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p. 58).

Daí podermos afirmar, assim como Faria Filho (1996), que a cultura escolar não se articula em torno do conhecimento, mas da possibilidade histórica de construção de uma instituição.

Por meio de um primeiro trabalho de revisão da literatura sobre a temática, realizado por integrantes do grupo de pesquisa “GP Forme – Formação do Educador”⁵¹, foi possível localizar alguns resultados dos primeiros trabalhos em História das disciplinas escolares.

Um dos primeiros artigos brasileiros denomina-se “História das disciplinas escolares: perspectivas de análise”, de Santos (1990). Publicado, igualmente, em 1990, o livro intitulado “Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas” (1917-1939), de Circe Maria Fernandes Bittencourt, foi considerado por nós, também como em Gatti Jr. (2009, p. 48), o resultado de um trabalho revelador de um pioneirismo em História das Disciplinas Escolares no Brasil. Também centrados em aspectos da História das Disciplinas Escolares no Brasil, ainda da década de 1990, foi possível recuperar os livros “Caminhos da história ensinada” (Fonseca, 1993), “Introdução à História da Educação Matemática” (Miorim, 1998), “História do Ensino de História no Brasil” (Mattos, 1998) e “Uma história da Matemática Escolar no Brasil (1730-1930)” (Valente, 2002).

Por meio de um primeiro trabalho de revisão da literatura sobre a temática,⁵² foi possível localizar um dos primeiros artigos brasileiros, denominado “*História das disciplinas escolares: perspectivas de análise*”, de Santos (1990).

transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sócio-políticas ou simplesmente de socialização).”

⁵¹ Grupo de pesquisa certificado pela Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – Unesp/Marília-SP e cadastrado junto ao Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Trata-se de grupo de pesquisa do qual fazemos parte na condição de líder e de pesquisadora.

⁵² Tal trabalho foi realizado no âmbito do Grupo de Pesquisa “GP FORME – Formação do Educador”, e subsidiou as pesquisas dos pesquisadores que integram esse grupo de pesquisa, assim como o desta pesquisadora. Parte desse trabalho, contendo os resultados de um primeiro levantamento das pesquisas, foi apresentado no formato de comunicação no “IX Colóquio de Pesquisa Sobre Instituições Escolares – História e atualidade do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” na UNINOVE (Universidade 9 de Julho) – São

É necessário ressaltar os trabalhos que vêm sendo desenvolvido por pesquisadores brasileiros, junto aos grupos de pesquisa, dentre os quais: grupo de pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, coordenado por Eurize Caldas Pessanha; o do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC), da Universidade Federal do Rio de Janeiro coordenada por Márcia Serra Ferreira; o do Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa e História da Educação – CDAPH, da Universidade São Francisco, em Bragança Paulista, por meio do qual foram publicados resultados de alguns trabalhos sobre a temática, dentre eles o de Oliveira e Ranzi (2003), intitulado “*História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*”, o qual reúne trabalhos como de importantes pesquisadores que têm se dedicado à temática, como: Bittencourt (2003) intitulado “Disciplinas escolares: história e pesquisa”. Também, mediante investigação junto ao site do Google Scholar (<http://scholar.google.com.br/>) e do Scielo (<http://www.scielo.org/php/index.php>), foi possível identificar a existência de cerca de 40 publicações brasileiras em e sobre História das disciplinas.

A esses trabalhos seguiram-se outros⁵³, constituindo o que se pode chamar de uma tendência de pesquisa em História das Disciplinas Escolares.

Para os trabalhos de análise e de interpretação cujos resultados encontram-se nos trabalhos mencionados, foi possível observar que foram recuperados, reunidos, selecionados e sistematizados dados e informações materializadas discursivamente em fontes manuscritas como em atas escolares, registros de professores diplomados nas várias instituições de formação e/ou fontes impressas, em especial, anais e anuários oficiais e não-oficiais, inquéritos, jornais, legislação, programas de ensino, revistas educacionais periódicas, bibliografia variada de e sobre as várias épocas, no formato de livros ou coletâneas e os livros escolares ou didáticos, tomados como cartilhas, quando direcionado à alfabetização, ou como manuais de ensino, “[...] quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade. (Lajolo; Zilberman, 1999, p. 121). Também, é possível afirmarmos que outras fontes viabilizaram os estudos mencionados, como as fontes decorrentes da oralidade, no formato de relatos, histórias de vida, depoimentos e entrevistas.

Paulo, entre os dias 19, 20 e 21 de junho, 2013., intitulada: “Os estudos e pesquisas sobre a história das disciplinas escolares e acadêmicas e suas contribuições para a formação de professores no Brasil: breve revisão da literatura”. (Castro, Reis, Lima, 2013).

⁵³ A propósito consultar Gatti Jr. (2009), em trabalho intitulado “A escrita brasileira recente no âmbito de uma história das disciplinas escolares (1990-2008)”.

Como é possível observarmos, em se tratando de se vislumbrar uma história da Didática em instituições de formação de professores no Brasil, entre 1827 e 2011, além da complexidade dos questionamentos sobre o objeto da pesquisa, muitos são os aspectos teórico-metodológicos a serem considerados e explorados, motivo pelo qual foi elaborado este projeto no âmbito de um programa de pesquisa, com o mesmo título “A história da Didática em instituições de formação de professores no Brasil (1827-2011)” a ser desenvolvido mediante etapas e durante, no mínimo, três triênios, a começar por este de 2012-2014.⁵⁴

Nesse primeiro triênio, por meio do projeto cujos resultados finais ora se apresentam, as ações do projeto estiveram centradas na localização, identificação, recuperação, reunião, seleção, sistematização e análise de dados e informações das diversas fontes necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, a exemplo dos trabalhos que foram acima mencionados.

Além disso, acreditamos que o trabalho desenvolvido nessa primeira fase tem subsidiado o desenvolvimento dos demais projetos que, no âmbito deste projeto e do programa de pesquisa mencionado, estão em desenvolvimento e, ainda que poderá subsidiar outros mais que venham a se desenvolver.

Daí que, nessa fase I, as ações foram projetadas, centradas na localização, identificação, recuperação, reunião, seleção, sistematização e análise de:

- fontes manuscritas como em atas escolares, registros de professores diplomados nas várias escolas de formação;
- fontes impressas, em especial, anais anuários oficiais e não-oficiais, inquéritos, jornais, legislação, programas de ensino, revistas educacionais periódicas, bibliografia variada de e sobre as várias épocas, no formato de livros ou coletâneas e os livros escolares ou didáticos, tomados como cartilhas ou como manuais de ensino;
- fontes decorrentes da oralidade, no formato de relatos, histórias de vida, depoimentos e entrevistas.

Desenvolvimento

⁵⁴ Observa-se que na instituição de Ensino Superior na qual a Dra. Rosane Michelli de Castro é docente, Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC-Unesp/Marília-SP, os programas e projetos de pesquisa, bem como as demais atividades que formam o tripé ensino, pesquisa e extensão são elaborados em períodos trienais.

Com a recuperação de uma vasta bibliografia sobre instituições de formação de professores no Brasil, entre 1827 e 2011, foi possível, ainda que preliminarmente, ressaltarmos as primeiras escolas normais no Brasil que possuíam como unidades administrativas as províncias, tendo sido criadas:

- 1830: Escola Normal da Corte – Rio de Janeiro;
- 1835-1851: Província do Rio de Janeiro, em Niterói;
- 1836: Província da Bahia;
- 1845: Província do Ceará;
- 1846: Província de São Paulo – Capital (Instalada em 1847);
- 1864: Província do Piauí (posto a funcionar em 1866 e suprimido em 1867. Foi criado, novamente, em 1871, anexo ao Liceu, e foi extinto em 1874. Novamente para funcionar junto ao Liceu, em 1882, foi criada uma escola normal que foi fechada em 1888).
- 1872: Província de MG: Belo Horizonte e em Campanha-MG
- 1873: Província do Espírito Santo
- 1879: Província de MG: Diamantina-MG
- 1874: Província do Rio Grande do Norte
- 1874: Município Neutro do Rio de Janeiro
- 1880: Província de MG: Paracatu-MG e Montes Claros-MG
- 1882: Província do Amazonas

Por sermos do estado de São Paulo, portanto, pela maior familiaridade que temos com as pesquisas desenvolvidas sobre formação de professores nesse estado, pudemos, nesse primeiro momento da pesquisa, relacionar, Escolas Normais que funcionaram no Estado de São Paulo a partir de 1881 e até 1920. As chamadas Escolas Normais Primárias foram constituídas pelas antigas escolas complementares, em virtude da lei n.º 1311, de 2 de Janeiro de 1912, que alterou, de acordo com o parecer de seus diretores. Essas escolas continuaram a formar professores, porém, algumas delas após serem transformadas em Institutos de Educação.

Ainda foram localizadas em Labegalini (2005), informações sobre a existência, entre 1933 e 1975, em períodos diversos, de mais 106 Institutos de Educação no estado de São Paulo.

Também, de acordo com o Decreto 14.002, 25 de março de 1944, ficou autorizado o funcionamento, em regime de inspeção prévia, dos seguintes estabelecimentos de ensino particular no estado de São Paulo:

- Escola Normal Municipal de Capivari;
- Escolas Normais Livres “Santo André” – Barretos;
- Nossa Senhora da Conceição – Olímpia;
- Sagrado Coração de Jesus – Marília;
- Instituto Americano – Lins;
- Instituto *Sede Sapientiae* – Avaré;
- Instituto Santa Escolástica – Sorocaba;
- Instituto São Vicente de Paula – Laranjal Paulista;
- Colégio Progresso – Ribeirão Preto
- Escolas Normais do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora – Ribeirão Preto;
- Instituto Noroeste – Birigui;
- Coração de Maria – Santos;
- Associação do Ensino – São José do Rio Pardo;
- Coração de Maria – Penápolis

Ainda no estado de São Paulo, identificamos a existência da Escola Normal Oficial de Ribeirão Preto (1946-1961) e outros estabelecimentos que desenvolveram suas atividades como escolas normais de iniciativa pública durante a década de 1940, a saber: Araraquara, Jaboticabal, Bebedouro, Franca, Batatais e Jardinópolis.

Diante de uma vasta gama de instituições de formação de professores no Brasil, elegemos como critério para desenvolvermos nossos trabalhos, em busca de nossos objetivos, centralmente de localização, identificação, recuperação, reunião, seleção, sistematização e análise de fontes para subsidiarem o desenvolvimento deste e de outros projetos, em acervos públicos ou de instituições de formação de professores para as escolas primárias que foram ou ainda são de importância para a formação de professores do nosso estado e particularmente para as localidades onde nossos orientandos, tanto em nível de iniciação científica, quanto em nível de mestrado, têm alguma proximidade, ou nessas instituições passaram ou passam por processos de formação de professores, tanto em nível secundário, quanto em nível superior.

Daí que, abaixo, segue a relação de instituições de formação de professores privilegiadas, segundo o critério mencionado acima.

- Escola Normal do Instituto de Educação “Leônidas do Amaral Vieira”, o qual iniciou suas atividades em 1928, porém, entre 1953 e 1975, período delimitado para a pesquisa, esse instituto inseriu-se num período de discussões, iniciado desde a década de 1940, sobre o *lócus* a ser privilegiado para a preparação dos vários profissionais em educação e a função desses estabelecimentos naquele período, ou seja, a função dos cursos de nível secundário, representados pelas escolas normais, e dos estabelecimentos de nível superior, representados pelas licenciaturas e pelo curso de Pedagogia.
- Curso em que estuda: Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC-Unesp/Marília-SP, entre 2006 e 2011.
- Curso de magistério da “E. E Benjamin Constant” da cidade de Osvaldo Cruz-SP, o qual, sobretudo na década de 1980, foi responsável pela formação de grande contingente de professores da chamada região da Alta Paulista (Região entre as cidades de Marília e Panorama).
- Curso CEFAM “Odinir Magnani”, da cidade de Tupã-SP, em que iniciou seus estudos secundários para formação como professora primária.
- E. E. “Cardoso de Almeida” de Botucatu, a qual iniciou suas atividades como Escola Normal Primária de Botucatu, em 1910, e sobreviveu, formando professores, às diversas reformas nas políticas de formação de professores no Brasil até finais do século XX.
- Curso Normal do Instituto Superior de Educação da cidade de Garça-SP (2003-2007), pelas suas peculiaridades na formação de professores, entre os anos de 2003 e 2007, em nossa região paulista.

Assim, dentre os acervos físicos consultados, estiveram: Acervo da Biblioteca e acervo documental localizado junto à Seção Técnica de Comunicações da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC-Unesp-Marília-SP; Biblioteca Professor “Sólon Borges dos Reis” do Instituto de Estudos Pedagógicos “Sud Mennucci” (Centro do Professorado Paulista – CPP); Acervo da Biblioteca e documental da E.E. “Dr. Cardoso de Almeida” – Botucatu-SP; Acervo do Arquivo Público do Estado de São Paulo; Acervo público da cidade de Tupã-SP, o qual possui material documental sobre o Curso CEFAM “Odinir Magnani”, da cidade de Tupã-SP; Acervo da Biblioteca e acervo documental da E. E. Benjamim Constant de Osvaldo Cruz-SP; Acervo da biblioteca e documental sobre a Escola Normal Livre “Sagrado Coração de Jesus” de Marília-SP e Acervo da Biblioteca e documental da E. E. Leônidas do Amaral Vieira de Santa Cruz do Rio Pardo-SP.

Em todos os acervos pesquisados foi possível localizarmos uma grande quantidade e variedade de fontes localizadas, as quais indicam aspectos da cultura material sobre formação de professores, decorrentes tanto das práticas escolares que se materializam por meio das disciplinas, as quais imprimem nos agentes do processo pedagógico a identidade que torna tal instituição diferente, quanto dos dispositivos legais buscam a normatização e padronização das diversas instituições.

Assim, nosso trabalho de análise, observando os aspectos da configuração textual, como concebido por Magnani (1993, 1997)/Mortatti (2000), ocorreu em blocos de fontes, os quais foram constituídos por meio de uma categorização das fontes documentais. As fontes que consideramos terem sido produzidas com as finalidades que Chervel (1990) denomina como “de objetivos”, as classificamos como aquelas voltados para a normatização:

- Dos ideais de educação e ou de formação de professores;
- Determinantes e ou organizadores dos espaços e serviços administrativos;
- Determinantes e ou organizadores dos saberes para a formação de professores;
- Determinantes e ou organizadores dos saberes para a formação de professores, em atendimento às demandas da escola primária;
- Determinantes e ou organizadores dos espaços, serviços administrativos e saberes para a formação de professores;
- Dos ideais de educação e ou de formação de professores e determinantes e ou organizadores dos saberes para a formação de professores, em atendimento às demandas da escola primária.

Tais fontes foram assim classificadas como voltadas para normatização.

Quanto às fontes que consideramos terem sido produzidas com as finalidades que Chervel (1990) denomina como “reais”, as classificamos em duas sub-categorias: as voltadas para a legalização daquilo que era produzido pela ou na instituição – Impressos, publicações diversas – e, as voltados, para o pesquisador em história da educação, a testemunhar o que foi vivenciado nas disciplinas de Didática ou com corpos de saberes que consideramos serem, propriamente, da Didática, as quais também classificamos em mais duas sub-categorias: fontes bibliográficas e relatos orais.

Ao encontro das pesquisas em História das Disciplinas Escolares, também localizamos fontes manuscritas ou impressas como atas escolares, registros de professores diplomados nas várias escolas de formação e/ou fontes impressas, em especial, anais oficiais e não-oficiais, legislação, programas de ensino, pontos de concurso, cadernos de ex-alunos, revistas educacionais periódicas, bibliografia variada sobre e de educação das

várias épocas, no formato de livros ou coletâneas e os livros acadêmicos, escolares ou didáticos, esses últimos tomados como manuais de ensino. Também, pudemos reunir fontes decorrentes da oralidade, no formato de relatos, coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas.

Algumas considerações finais

Ao encontro dos resultados do rol de trabalhos sobre História das disciplinas mencionados, pudemos obter como resultados dos trabalhos dessa primeira fase concluída da pesquisa uma categorização das fontes para a viabilização das pesquisas em e sobre uma história das disciplinas ou corpos de saberes propriamente da Didática, as quais revelam aspectos da cultura material das instituições de formação de professores no Brasil capazes de oferecerem contribuições para uma história dos saberes dos professores

Tal conclusão foi possível à luz do que Chervel (1990) denomina de finalidades de objetivo e finalidades reais.

Quanto às fontes que consideramos terem sido produzidas com as finalidades que Chervel (1990) denomina como “de objetivos”, foram localizadas 61. Classificamos tais fontes como voltadas para a normatização, sendo: determinantes dos ideais de educação e ou de formação de professores (07); determinantes e ou organizadores dos espaços e serviços administrativos (33); determinantes e ou organizadores dos saberes para a formação de professores (16); e, determinantes e ou organizadores dos saberes para a formação de professores, em atendimento às demandas da escola primária (05). Tais fontes foram classificadas como voltadas para normatização, com base em Bittencourt (1998, p. 128) para quem “a natureza formal desses documentos [com finalidade de normatização], independentemente do nível de clivagens que possa existir em relação ao *currículo real* que efetivamente ocorre na sala de aula, ao legitimar uma forma de conhecimento escolar reveste-se de um poder cuja dimensão política não pode ser omitida.” O lugar institucional define o documento como um texto com finalidade de normatização, imprimindo-lhe um caráter oficial e fornecendo legitimidade a um tipo de discurso.

Enfim, trata-se de fontes com finalidades “definidas pelo legislador”. Segundo Chervel (1990, p. 90), essas finalidades, não estariam voltadas para “[...] sancionar oficialmente uma realidade”, mas sim, com freqüência, “[...] para corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas [...]”.

Quanto às fontes que consideramos terem sido produzidas com as finalidades que Chervel (1990) denomina como “reais”, as classificamos em duas sub-categorias: as voltadas para a legalização daquilo que era produzido pela ou na instituição – Impressos, publicações diversas – e, as voltadas, para o pesquisador em história da educação, a testemunhar o que foi vivenciado nas disciplinas de Didática ou com corpos de saberes que consideramos serem, propriamente, da Didática, as quais também classificamos em mais duas sub-categorias: fontes bibliográficas e relatos orais. As fontes as quais categorizamos como sendo voltadas para a legalização daquilo que era produzido pela ou na instituição somaram um total de 67 fontes, constituídas por 41 planos curriculares que informam aspectos do conjunto das disciplinas dos cursos a que se referem, encontrados sob várias denominações, como: planejamentos, planos de ensino, programas das disciplinas; e, 26 fontes que acreditamos possuírem relação com aspectos das disciplinas ou de corpos de saberes da Didática, como: cadernos, avaliações, boletins, históricos escolares, diplomas, registros de biblioteca, livros de matrícula, atas de visitas e de inspeção, discursos, informativos, históricos da instituição, calendários escolares, regimentos e códigos disciplinares. Também consideradas como tendo sido produzidas também com as finalidades que Chervel (1990) denomina como “reais”, porém, como mencionado, com sentido de testemunhar o que foi vivenciado nas disciplinas, localizamos 124 fontes bibliográficas e coletamos 08 relatos orais de ex-alunos e ex-professores das instituições. As 124 fontes bibliográficas são compostas por: 57 manuais, compêndios ou guias para professores; 30 livros, contendo fundamentos da Educação; 26 revistas de educação; 05 livros, contendo aspectos da história da educação ou das instituições, alguns dos quais escritos por memorialistas. Ainda, foram encontradas 02 fontes contendo ou abordando aspectos legais da educação e 04 boletins.

Como conclusões, temos, entre outros aspectos, que a cultura material, nas instituições estudadas, revelou-se fortemente sedimentada e com grande capacidade de apropriação de novos elementos humanos e materiais. Portanto, considerando as especificidades em que em cada instituição tal capacidade de apropriação se manifesta e se desenvolve, o estudo da cultura material dessas instituições revelam aspectos de sua identidade e aspectos dos processos constitutivos dos saberes a serem apropriados pelos futuros professores.

Referências

Bittencourt, C. M. F. (2003). “Disciplinas escolares: história e pesquisa”. In: Oliveira, M. T.; Ranzi, S. M. **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, p. 9-38.

_____. (1990). **Pátria, civilização e trabalho**: o ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo: Edições Loyola.

_____. (1998). “Propostas curriculares de história: continuidade e transformações”. In: BARRETO, E. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. São Paulo: Autores Associados.

Castro, R. M. de; Reis, V. C. T.; Lima, E. A. de. (2013). Os estudos e pesquisas sobre a história das disciplinas escolares e acadêmicas e suas contribuições para a formação de professores. In: **IX Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares** – história e atualidade do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. UNINOVE.

Chervel, A. (1990). “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229.

Faria Filho, L. M. de. (1996). “Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica”. In: Dayrell, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 127-193.

Fonseca, S. G. (1993). “**Caminhos da história ensinada**”. Campinas/SP: Papyrus, 1993.

Gatti JR., D. (2002). “A História das Instituições Educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas”. In: Araújo, J. C. S.; Gatti JR., D. (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas-SP: Autores Associados; Uberlândia-MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, p. 3-24.

_____. (2009). “A escrita brasileira recente no âmbito de uma História das Disciplinas Escolares (1990-2008)”. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, pp. 42-71, jan./jun.

Lopes, A. (2000). "Currículo de Ciências do Colégio de Aplicação da UFRJ (1969-1998): um estudo sócio-histórico". **Teias**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, p. 60-73, jul./dez.

Magnani, M. R. M. (1993). **Em sobressaltos: formação de professora**. Campinas: Ed. Unicamp.

_____. (1997). **Os sentidos da alfabetização: a "questão" e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo – 1876/1994)**. Presidente Prudente, SP. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT – Unesp, Presidente Prudente-SP.

Mortatti, M. R. L. (2000). **Os sentidos da alfabetização: São Paulo/ 1876-1994**. São Paulo: Ed. UNESP.

Oliveira, M. T.; Ranzi, S. M. (2003). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF.

Pessanha, E. C. (2003). "Perspectivas para a história das disciplinas escolares". In: Silva, D. E. G., Lara, G. M. P., Menegazzo, M. A. **Estudos de linguagem. Inter-relações e perspectivas**. Campo Grande: Editora da UFMS, p. 71-82.

_____; Daniel, M. E. B.; Menegazzo, M. A. (2004). "Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa". **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 57-69, set./out./nov./dez.

Julia, D. (2001). "A cultura escolar como objeto histórico". **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas-SP, n. 1, p. 9-43, jan./jun.

Lajolo, M. e Zilberman, R. (1999). **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática.

Mattos, I. R. de (Org.). (1998). **Histórias do ensino da História no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Access.

Miorim, M. A. (1998). **Introdução à História da Educação Matemática**. São Paulo: Atual, 1998.

Santos, L. (1990). "História das disciplinas escolares: perspectivas de análise". **Teoria e Educação**, n. 2, p. 21-29.

Valente, W. R. (2002). **Uma História da Matemática Escolar no Brasil (1730-1930)**. São Paulo: Annablume: FAPESP.

AULAS, MEMÓRIAS FOTOGRÁFICAS E FRAGMENTOS - EDUCAÇÃO FÍSICA NO GINÁSIO MONSENHOR MESSIAS EM ITABIRITO/MG, DE 1940 - 1948.

Autor - Gláucia Gonzaga GALVÃO⁵⁵

glauciaggg@yahoo.com.br

Coautor - Luzia Batista de Oliveira SILVA⁵⁶

luzia.silva@usf.edu.br

RESUMO

A década de 40, no Brasil, foi marcada por diversas mudanças nas leis relacionadas ao ensino primário e ao ensino secundário, inclusive, foi uma década marcada por mudanças significativas no que tange às aulas de Educação Física. O Ginásio e internato Monsenhor Messias, de turmas mistas, era uma conceituada escola na cidade e região de Itabirito - MG, mesmo não dispondo de um espaço apropriado para o desenvolvimento das atividades físicas regulares, contribuiu muito para a formação de muitos profissionais. Como em todo o contexto nacional, o ginásio também precisava adequar-se às novas leis e decretos. Por isso, com a finalidade de conhecermos mais sobre as aulas de Educação física, faremos uma leitura e análise multidisciplinar dos registros, memórias fotográficas e fragmentos presentes nos relatórios destinados ao Ministério da Educação e Saúde e à Divisão de Educação Física. Os relatórios foram tecidos pelo Inspetor Federal José Navarro em visita ao referido Ginásio; os arquivos são públicos e encontram-se em bom estado de conservação, podendo-se consultá-los. Investigamos ainda como e onde deveriam ser as aulas de Educação Física, bem como o que era descrito sobre o ginásio nos fragmentos do relatório do inspetor federal e quais as roupas que eram usadas nas práticas corporais e esportivas, respectivamente. Para entender melhor sobre as leituras das imagens trabalharemos com Souza (2001), dialogaremos com Schwartzman (2001) a fim de extrair informações para compreender as modificações ocorridas nas Leis do Ensino Secundário sobre as aulas. Também contamos com os autores, Oliveira e Chaves Júnior (2009) e Salvetti (2014).

⁵⁵ Docente Prefeitura de Juiz de Fora, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.

⁵⁶ Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco – Itatiba – São Paulo - Brasil.

Palavras-chave: aulas, educação física, formação, Ginásio Monsenhor Messias.

Introdução

A década de 40, no Brasil, foi marcada por diversas mudanças na política educacional brasileira, com destaque a reforma do ensino secundário, período em que emerge uma acentuada preocupação em implantar e sedimentar a Educação Física nos estabelecimentos de ensino secundário público e privado. Neste mesmo período foi criado o Ginásio particular e internato Monsenhor Messias, de turmas mistas, na cidade de Itabirito – MG. O referido Ginásio tornou-se rapidamente uma conceituada instituição de ensino na região, mesmo não dispondo de um espaço apropriado para o desenvolvimento das atividades físicas regulares, contribuiu muito para a formação de muitos profissionais. E, como em todo o contexto nacional, o ginásio também precisava adequar-se às novas leis e decretos.

Objetivamos investigar, especialmente sobre as aulas de Educação física, por isso, optamos em fazer uma leitura e análise multidisciplinar dos registros, servindo-nos para tanto das memórias fotográficas e fragmentos presentes nos relatórios destinados ao Ministério da Educação e Saúde e à Divisão de Educação Física.

Os relatórios foram tecidos pelo Inspetor Federal José Navarro em visita ao referido Ginásio; os arquivos são públicos e encontram-se em bom estado de conservação, podendo-se consultá-los. Investigamos como e onde deveriam ser as aulas de Educação Física, bem como o que era descrito sobre o ginásio nos fragmentos do relatório do inspetor federal e quais as roupas que eram usadas nas práticas corporais e esportivas, respectivamente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Fizemos uma leitura das imagens de acordo com Souza (2001) e Oliveira e Souza Júnior (2009), com convergências de olhares conforme Castellani Filho (1983), Schwartzman et al (2000) e Schwartzman (2001), extraímos informações para compreender

as modificações ocorridas nas Leis Orgânicas do Ensino Secundário sobre as referidas aulas. Também contamos com os autores, Oliveira e Chaves Júnior (2009) e Salvetti (2014) na compreensão do uso das roupas nas práticas corporais e esportivas. Nos apoiamos também em Corrêa (2006, 2009) para compreendemos o contexto político educacional no Brasil na década de 1940 bem como o ensino de Educação Física nos apoiamos.

Castellani Filho (1983) fundamentou seu trabalho sobre a educação física nos estabelecimentos de ensino no Brasil, mediante documentos legais. Intitulado como “Reforma do Ensino primário e várias Instituições complementares da Instrução pública”, o Projeto nº 224 de 1882, deixou clara a proposta da extensão da ginástica para ambos os sexos na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os níveis. Mas somente a partir do Decreto-Lei nº 2.072 de 08 de março de 1940, fixou-se a obrigatoriedade da Educação Cívica, Moral e Física da infância e da Juventude.

Em 18 de abril de 1931, na Reforma Campos⁵⁷, ficou estabelecida a obrigatoriedade da Educação Física no ensino secundário. Mas, somente em 14 de abril de 1941, através do Decreto Lei 3.199, estabeleceram-se as bases da organização dos desportos em todo o país.

Em busca de fortalecimento e de mecanismos centralizadores na esfera político administrativa sob um ideário nacionalista e patriótico no interior das escolas, o ministro da Educação, Gustavo Capanema, propôs a atuação de uma “prática educativa” que ultrapassasse o significado restrito do termo “exercícios de Educação Física” (CORRÊA, 2009) estendendo a Educação física aos estabelecimentos de ensino Secundário, através do Decreto Lei 4.244⁵⁸.

Todas estas normatizações demonstravam diversas preocupações dos governantes em relação ao povo brasileiro, dentre elas, destacavam-se a preocupação em promover os hábitos e as práticas higiênicas, a perfeição moral e intelectual bem como a perfeição física do corpo da população brasileira (CASTELLANI FILHO, 1983).

Na interpretação de Souza (2001) e de Kossoy (1998), chama a atenção as dimensões da fotografia como memória e representação, frutos da elaboração estética e da técnica. A leitura de imagens passa pela desmontagem do processo da representação, o que significa considerar também os usos ou aplicações da imagem e das “leituras” que dela fazem os receptores.

⁵⁷ Decreto 19.8890 de 18 de abril de 1931, conhecido como Reforma Campos, Ministro Francisco Luiz da Silva Campos, do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública durante o governo Federal, tendo como Presidente, o Sr. Getúlio Dornelles Vargas.

⁵⁸ Decreto 4.244 de abril de 1942.

Optamos também nesse artigo por uma leitura e análise multidisciplinar dos registros, servindo-nos para tanto das memórias fotográficas e fragmentos presentes nos relatórios destinados ao Ministério da Educação e Saúde e à Divisão de Educação Física. Os relatórios foram tecidos pelo inspetor federal José Navarro em visita ao referido ginásio.

Buscamos confrontar as imagens aos fragmentos de relatórios encontrados nos guardados do Ginásio Monsenhor Messias a partir dos quais procuramos dar a interpretação mais próxima do que as imagens refletem.

O período histórico abordado compreende os anos de 1940 até 1948, ou mais precisamente, o período em que o Ginásio Monsenhor Messias foi criado e se estabeleceu na cidade de Itabirito - MG.

EDUCAÇÃO ANOS 40 E A LEITURA DAS IMAGENS NOS REGISTROS ESCOLARES

Instantes de uma realidade podem ser registrados através do uso de imagens fotográficas. Tais imagens podem fazer referência a um momento único como pode exprimir uma história oculta ou interna (KOSSOY, 1998; BARTHES, 1984). São diversas as possibilidades de leitura das imagens e têm como consequências a construção de representações.

Os autores supracitados comungam a ideia de que a fotografia não corresponde necessariamente à verdade histórica, mas sim ao seu registro expresso. Ela permite várias interpretações e leituras. Alguns afirmam que a fotografia não mente em relação à existência do assunto, entretanto, advertem-nos sobre as leituras, porque cada imagem está cheia de intenções, ou seja, a fotografia pode desviar o sentido de uma coisa fotografada.

Souza (2001) lembra que houve uma ampla difusão dos recursos imagéticos nas escolas a partir do início do século XX e, para a autora, essas imagens podem ter sido tiradas com a finalidade de registrar eventos e situações importantes para a preservação da memória.

Esta memória, espacializada nos contornos da escola como lugar, refere-se aos comportamentos dos professores, à disciplina, ao convívio com os colegas. Essas

relações sociais inscritas na cultura escolar soblevam a fotografia como representação. Significa dizer que as imagens expressam um padrão identitário da escola enquanto instituição educativa cujo imaginário é reforçado por comportamentos, símbolos, práticas e ritos, tais como, o uniforme, a aula, a arquitetura escolar, a sala de aula. (SOUZA, 2001, p.81).

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESPAÇO INSTITUCIONAL: DAS VESTIMENTAS ÀS ATIVIDADES FÍSICAS

Durante a pesquisa, identificamos que os registros fotográficos foram feitos com o intuito de complementar o relatório elaborado pelo inspetor federal, o enviado do Ministério da Educação e Saúde, a fim de comprovar a regularidade das aulas de Educação Física bem como demonstrar a preocupação, por parte do proprietário do diretor do ginásio, quanto ao cumprimento da sua obrigação em relação à legislação vigente no que tange à Educação Física.

Mediante as fotografias e registros, pode-se observar que as atividades físicas eram realizadas ao ar livre, em um terreno ao lado da escola. O espaço parece-nos amplo, oferecendo oportunidades para atividades como marchas, corridas, jogos e atividades com uso de bolas.



Figura 1: Aula de Educação Física do Ginásio Monsenhor Messias - 1945.

Fonte: Coleção Digital de Itabirito - UFMG.

Evidencia-se que a área era bastante precária e apresenta um piso pouco apropriado que, além de oferecer riscos aos professores e alunos, demonstra um aspecto de improvisação, o que nos leva a crer que este não é um espaço próprio reservado pela escola para as atividades físicas, limitando-se assim à diversidade de atividades sugeridas pelo Decreto Lei 3.199 de 14 de abril de 1941, que estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país.

Outro aspecto importante a ser observado em relação ao uso da área é a separação de gêneros durante as aulas de educação física. Entretanto os registros fotográficos nos levam a crer que não havia separação de gêneros, talvez houvesse um esforço para criar um distanciamento físico entre rapazes e moças durante as atividades físicas, até mesmo por elas serem diferenciadas nos tipos e na forma de exploração do recurso espacial. A Lei Orgânica do ensino Secundário traz recomendações específicas para o tratamento diferenciado das atividades quanto os sexos, em especial para o ensino secundário feminino. Alguns preceitos em relação ao programa não podem deixar de ser idênticos. “Em outros far-se-á a distinção não na matéria, mas nas instruções pedagógicas” (SCHWARTZMAN, 2000, p. 109):

Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentado por homens e mulheres, a educação das mulheres era ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar com a autorização do Ministério da Educação. (Decreto-lei nº 4,244, 9 de abril de 1942).

A intenção de manter a segregação de gêneros é percebida não só na forma de exploração espacial da área oferecida, mas é perceptível tanto no tipo de exercício como nos trajes diferenciados.

Há indícios de que eram oferecidas às mulheres, atividades ginásticas que exigiam harmonia, leveza, servindo desta forma de suporte para o controle do comportamento feminino.

Embora rapazes e moças possivelmente desenvolvam atividades físicas em uma mesma área, a separação de gêneros é bastante evidente também através dos tipos de vestimentas. Salvetti (2014) lembra que os atos de vestir-se têm várias expressões, tais como condições de higiene, costumes, sexo, dentre outros.

A partir de análise da fonte imagética, percebemos que os trajes femininos eram macios e flexíveis, e consistiam em uma saia calça, presas acima dos joelhos, blusa branca, de tecido fresco, laço para prender o cabelo e tênis. Um estilo de moda jovial, elegante, que permite uma maior liberdade dos movimentos e, sobretudo, cumprindo aos preceitos de higiene e moralidade exigidos pelos decretos escolares quanto à prática da educação física na escola.

As roupas masculinas consistiam de shorts curtos, camisa de malha, meias altas e tênis que, segundo a autora Salvetti (2014), os corpos mais descobertos, nos anos 40, mostravam novas formas e consolidava a valorização da aparência na exposição, um reforço à estereotipação dos comportamentos feminino e masculino.

A segunda foto abaixo representa uma área que está em obra, prevista para as aulas de Educação Física. Parece reforçar a ideia da preocupação do proprietário do ginásio em estabelecer uma área apropriada para as atividades físicas e se adequar à LOES.



Figura 2: Área reservada às aulas de Educação Física - 1945.

Fonte: Coleção Digital de Itabirito - UFMG.

No referido contexto histórico e temporal, podemos supor a existência de papéis sociais bastante definidos entre o homem e a mulher, também sem perder o caráter rigoroso e disciplinador. Para o gênero masculino as atividades eram direcionadas para preparação

do cidadão forte e patriótico; para o gênero feminino, havia a preocupação com a economia doméstica e a eugenia.

No registro fotográfico pode-se observar a imagem de barras para as práticas de educação física denotando um grande improviso ou talvez alguma intencionalidade em relação ao relatório a ser encaminhado ao Ministério da Educação e Saúde, dado que é visível perceber que a área ainda não está pronta para uso de forma adequada e segura por parte do corpo discente.

A presença das barras pressupõe que as aulas de Educação Física seguiriam as tendências daquele momento histórico, ou seja, a intenção de oferecer exercícios calistênicos que, de acordo com Souza (2001), enfatiza a finalidade moralizadora e higiênica, desenvolvendo no aluno a coragem e o patriotismo.

Com base na análise imagética do material desportivo, há indícios de que o material estava em estado precário de conservação. Esta precariedade, possivelmente, limitavam as aulas de Educação Física às atividades esportivas como vôlei e futebol, comprometendo com isso a qualidade do ensino de educação física. O local de recolhimento do material esportivo pode ser visto na figura três abaixo.



Figura 3: Material para as aulas de Educação Física - 1945.

Fonte: Coleção Digital de Itabirito - UFMG

Não se trata de ter apenas espaço livre disponível, mas, sobretudo de ter o espaço adequado, com seus equipamentos e demarcações. A precariedade dos espaços e dos equipamentos bem como a falta de espaços separados para as práticas de educação física feminina e masculina possivelmente faziam com que os professores tivessem que improvisar as aulas.

OS RELATÓRIOS DE INSPEÇÃO

A possibilidade de confrontar imagens com outras fontes de pesquisa ajudou-nos a elucidar melhor a trama e evitar possíveis falhas. Com os fragmentos do relatório do inspetor federal, José Navarro, pudemos confrontar com as imagens e entender melhor o contexto bem como as possíveis intencionalidades ocultas.

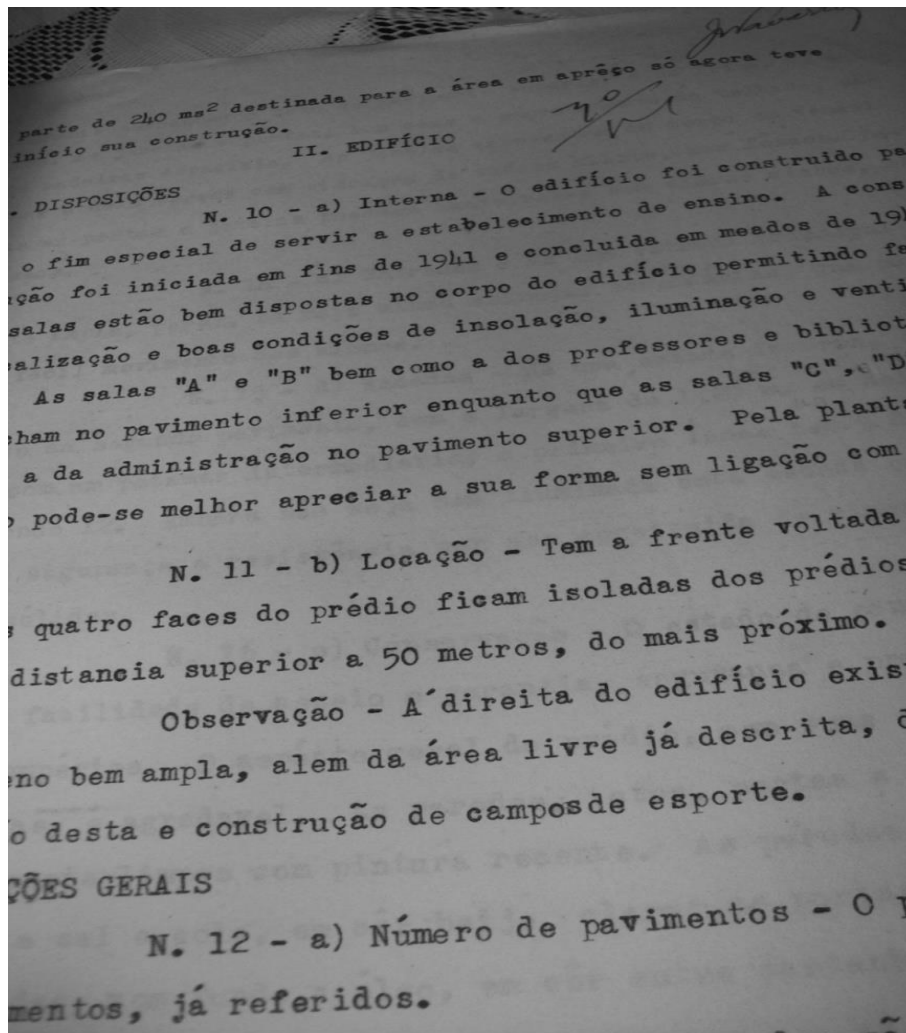


Figura 4: Fragmento do relatório do Inspetor Federal encaminhado ao Ministério de Educação e Saúde - 1945.

Fonte: Arquivo geral do Ginásio Monsenhor Messias, Itabirito - MG.

No item nº 11, alínea “b” do relatório destinado ao Ministério da Educação e Saúde, o inspetor declara a existência de uma área livre à direita do prédio destinada para a construção de campos de esporte. Esta área não corresponde à da fotografia apresentada na figura 2 que tem as imagens da área em construção e barras de treinamento. Esta área corresponde possivelmente ao pátio lateral do ginásio.

Em outro fragmento de relatório (figura 5), o inspetor esclarece que a área “A que me [lhe] foi apresentada não representava fielmente as áreas do terreno porque foi elaborado...” deixando indícios de dúvidas no que tange ao compromisso do proprietário com relação ao ginásio. Foi feita uma solicitação, por parte do inspetor, de uma indicação

precisa do terreno destinado às aulas de educação física, o que não foi feito até o momento da elaboração e envio do relatório ao Ministério de Educação e Saúde.

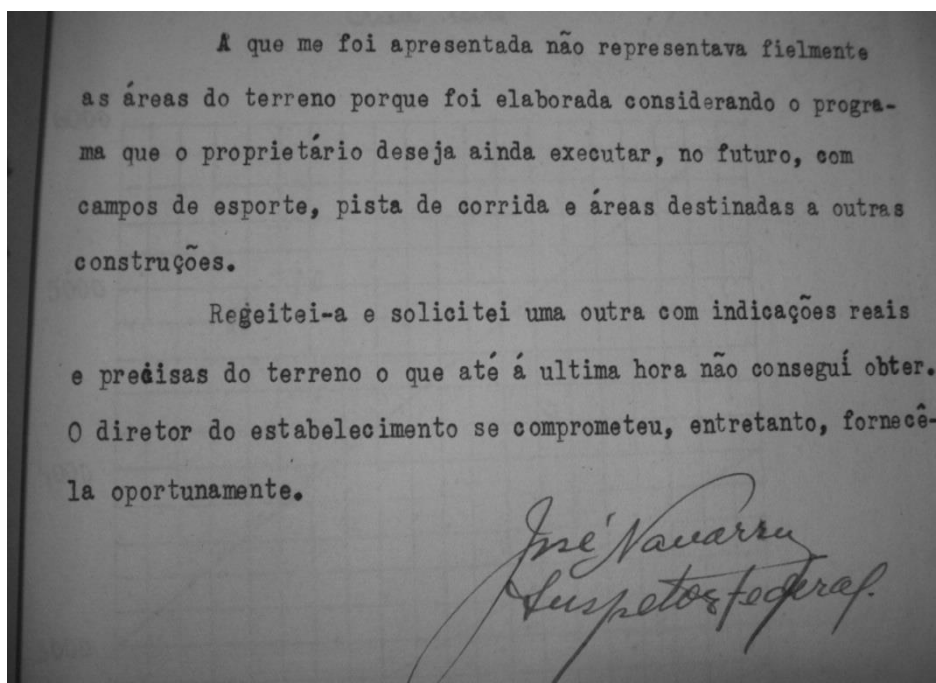


Figura 5: Fragmento do relatório do Inspetor Federal encaminhado ao Ministério de Educação e Saúde - 1945.

Fonte: Arquivo geral do Ginásio Monsenhor Messias, Itabirito - MG.

Posteriormente, enviou-se à Divisão de Educação física do Ministério de Educação e Saúde, uma relação de itens que não contemplavam a portaria 156 de 10 de março de 1944.

Oliveira e Chaves Júnior (2009) lembram que o espaço escolar é um dos elementos conformadores do currículo, atuam na formação de identidades nas personalidades dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ginásio Monsenhor Messias foi criado em um período de muitas mudanças na legislação educacional brasileira, o que exigia, por parte do proprietário, manter-se informado em relação à obrigatoriedade de cumprir as novas regulamentações.

O ginásio não tinha uma área específica para as aulas de Educação Física, e ao usar o terreno ao lado seus alunos ficavam expostos ao ambiente da cidade. Também não era feita a separação de gêneros como determinado pelo Ministério da Educação e Saúde, ao contrário. As atividades mistas quebravam a ideia de preservação da moralizadora proposta do Ministério de Educação e Cultura.

Havia uma grande precariedade em relação à disponibilidade de materiais desportivos, limitando as aulas a atividades com bolas e alguns exercícios calistênicos, dificultando o trabalho segundo a descrição do então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, na preparação física da juventude masculina para atuar como “defensores da pátria”. Consta também a ausência da segregação espacial e temporal entre gêneros. Estes fatores possivelmente levavam os professores de educação física a improvisar suas aulas.

Entretanto, as vestimentas utilizadas pelos alunos eram condizentes aos estabelecidos no período, demonstrando a preocupação com a higiene, a proteção, a distinção de gêneros e aos preceitos de moralidade requeridos. O uso do uniforme oferecia aos indivíduos a sensação de pertencimento a um coletivo, e de representatividade de uma elite cultural.

Há indícios de haver uma intencionalidade sobre as fotografias presentes nos arquivos escolares, ou seja, elas não correspondem, necessariamente, à verdade histórica, mas sim ao seu registro expresso, revelam dados concretos permitindo várias leituras e interpretações. Nesse sentido, foi de extrema relevância realizar uma análise utilizando as fontes iconográficas, os fragmentos de relatórios e o estudo do contexto histórico nacional das aulas de educação física, ajudando a desvendar alguns dos segredos implícitos na escola do Ginásio, rever um pouco de sua história, apontar a educação no interior de uma cidade brasileira no estado de Minas Gerais e a realidade mesma do interior da escola.

REFERÊNCIAS

ARQUIVO GERAL DO GINÁSIO MONSENHOR MESSIAS – Itabirito/MG. Relatório apresentado ao Ministério da Educação e Saúde pela Inspeção Federal. 1945.

CASTELLANI FILHO, Lino. A (des)caracterização profissional filosófica da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 95-101, maio, 1983. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/revista-brasileira-ciencias-esporte-1983-n3-v4/>>. Acesso em 13 de abril de 2015.

COLEÇÃO DIGITAL DE ITABIRITO. Disponível em: <<http://www.arq.ufmg.br/nehcit/itabirito/index.php#>>. Acesso em 03 de junho de 2014.

CORREIA, Denise Aparecida. Ensinar e aprender educação física na “era Vargas”: lembranças de velhos professores. In: VI EDUCERE – Congresso Nacional de Educação – PUCPR – Praxis, 2006, Curitiba, **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2006. V. 1.

_____. A Educação Física na política educacional dos governos de Getúlio Vargas. **Efdeportes.com Revista Digital. Buenos Aires**. nº 138, novembro, 2009. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd138/a-educacao-fisica-escolar-de-getulio-vargas.htm>>. Acesso em 10 de dezembro de 2015;

DECRETO-LEI No 4.244, de 9 de abril de 1942. Consigna, em seu artigo 19, a Educação Física como prática educativa obrigatória em todos os estabelecimentos do ensino secundário, até a idade de 21 anos. No artigo 43 regula a assistência médica, e no artigo 50 estabelece a frequência mínima para fins de prestação de exames finais.

DECRETO-LEI Nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Estabelece, pelo seu artigo 13, a obrigatoriedade da Educação Física para os alunos dos cursos comerciais, até a idade de 21 anos Itabirito (2013), Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/minas_gerais_/itabirito.pdf>. Acesso em 30 de fevereiro de 2015.

OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda; CHAVES JÚNIOR, Sérgio Roberto. Os espaços para a educação física no ensino secundário paranaense: um estudo comparativo entre os anos finais da ditadura varguista e os anos da ditadura militar brasileira após 1964. **Educar**, Curitiba, n.33, p. 39-56, 2009. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000100004&script=sci_arttext>. Acesso em 05 de março de 2015.

PORTARIA MINISTERIAL Nº 167, de 8 de março de 1943. Reduz o número de sessões de exercícios físicos de diárias, para três e duas por semana, respectivamente, para o sexo masculino e feminino.

PORTARIA Nº 156, de 10 de março, do Departamento Nacional de Educação. Estabelece as condições mínimas referentes à Educação Física a que devem atender os estabelecimentos de ensino secundário, por ocasião do pedido de verificação prévia para fins de autorização de funcionamento Criação do primeiro Regimento Interno da ENEFD, 1941.

SALVETTI, XÊNIA M. As roupas nas práticas corporais e esportivas: A educação do corpo entre o conforto, a elegância e a eficiência (1920-1940). **Projeto História**, São Paulo, n. 49, pp. 435-444, Abr. 2014. Disponível em: <revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/download/21345/15636> Acesso em 05 de março de 2015.

SOUZA, Rosa Fátima. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar**, Curitiba, n.18, p.78-101, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a_07.pdf>. Acesso em 05 de março de 2015.

SCHWARTZMAN, S.; BONEMY, H.M.B.; COSTA, V.M.R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SCHWARTZMAN, S. **Um espaço para a ciência**: formação da comunidade científica no Brasil. Brasília: MCT/CNPq/CEE, 2001. p. 2-27. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/spacept/pdf/capit9.pdf>>. Acesso em 07 de agosto de 2015.

BALANCE HISTORIOGRÁFICO SOBRE LA PERCEPCIÓN Y CAMBIO EN LOS ESTUDIOS DE CIENCIAS NATURALES EN LAS COLONIAS HISPANOAMERICANAS: 1650-1750⁵⁹

Introducción

Con la muerte de Carlos II (1 de noviembre de 1700), el Hechizado, el Imperio español entró en un proceso de transición denominado la guerra de Sucesión (1701-1714) que finalizó con el tratado de Utrecht a nivel internacional y a nivel interno español con las capitulaciones de Barcelona (1714) y las capitulaciones de Mallorca (1715). Una de tantas consecuencias de esta guerra fue la posesión de Felipe de Anjou como Felipe V de España, lo que significó el posicionamiento de los borbones en España, descendiente de la familia francesa, y la caída de los Habsburgo (Austrias).

Con los Borbones, que provenían de la monarquía absolutista francesa, donde se ejercía el regalismo, la Iglesia Católica no pudo lograr los mismos privilegios que poseía con los Austrias, lo cual conllevó a una laicización en diferentes ámbitos de la sociedad, en especial en la educación. Con la visión modernista de los nuevos monarcas respecto a sus colonias y territorios en pro de la Metrópoli europea, el ejercicio de la educación debió modificarse

⁵⁹ Avance de Trabajo de grado para optar el título de Historiador.

Fernando Fontalvo Asprilla, Estudiante de Historia de VII semestres de Historia, Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Departamento de Historia. Medellín, Colombia. Correo: ferfonassmc@gmail.com

para ser consecuente con el propósito modernizador. Unas de las consecuencias de estas políticas fueron: cambios en los modelos educativos del antiguo régimen, ampliación en la cobertura educativa en la metrópolis y sus colonias, la implementación y creación de expediciones naturales, y la creación de nuevos claustros educativos en un periodo relativamente corto desde la llegada de Felipe V y sus predecesores Fernando VI y Carlos III.

Este artículo tiene como objeto examinar la producción sobre los cambios en las políticas educativas en ciencias naturales y sus consecuencias en la transición de las casas reales de los Habsburgo a los Borbones a mediados de los siglos XVII y XVIII de la corona española en sus colonias americanas.

Con tal fin, se ha realizado un barrido bibliográfico, que consta de diferentes artículos y libros, publicados entre 1975 y 2014. Para enfrentar dichas referencias, se ha segmentado en tres grupos el estudio, basándose en la temporalidad del periodo a que hacen referencia los autores: el primero, se evalúa las políticas educativas y las condiciones de aprendizaje bajo el periodo de los Austrias, mediados del siglo XVII; el segundo, aborda la transición entre ambas casas, inicios del siglo XVIII; y por último, espacio en el cual los Borbones están afianzados en el ejercicio del poder en el trono español, finales del siglo XVIII.

Con el propósito de desarrollar esta ponencia, a continuación se presenta una serie de cuestionamiento con el fin mostrar al lector los principales aspectos de la investigación y de esta manera contestar posibles preguntas que al lector le surjan.

¿Cuál fue la pregunta de investigación?

Al finalizar la investigación y luego de realizar un exhaustivo análisis del balance historiográfico se quiere dar respuesta al ¿cuál fue la percepción y los cambios en las políticas educativas en ciencias naturales en el periodo 1650-1750 en las colonias hispanoamericanas? Es decir, se quiere investigar cómo eran las directrices y políticas que la monarquía española tenía para impartir la educación en ciencias naturales en sus territorios durante el mandato de las dos familias monacales, los Austrias y los Borbones, la primera caracterizada por su decadencia con sus últimos monarcas, denominados los Austrias menores, y los segundos caracterizados por su despotismo ilustrado.

¿Qué objetivos tiene la investigación?

El principal de ellos es Establecer los cambios en las políticas educativas en ciencias naturales y sus consecuencias en la transición de las casas reales de los Habsburgo a los Borbones a mediados de los siglos XVII y XVIII de la corona española y en sus colonias americanas.

Del anterior objetivo se desprenden tres: Investigar la percepción y las políticas en educación de las ciencias naturales durante el periodo regido por los Austrias en el siglo XVI y a mediados del siglo XVII; segundo, indagar los cambios en la educación en ciencias naturales en la transición de las casas reinantes de los Austrias a los Borbones desde finales del siglo XVIII y principios del siglo XVIII; y tercero, establecer cuáles eran las políticas educativas en ciencias naturales que los nuevos monarcas por medio de las reformas borbónicas pretendían en el proceso de la Ilustración ibérica a mediados del siglo XVIII.

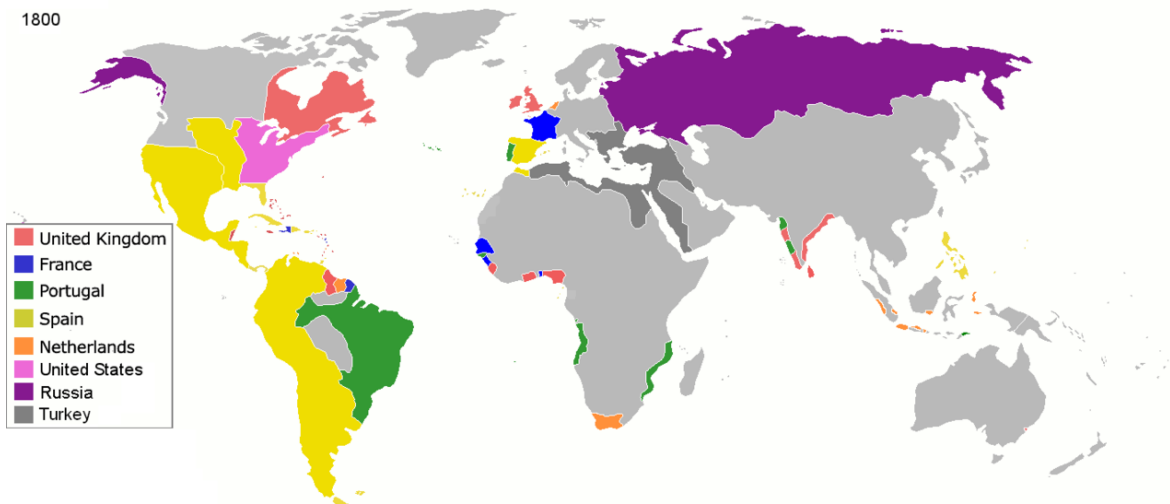
¿Cuál es el espacio temporal de la investigación?

Como se ha referido antes, el periodo a estudiar abarca desde mediados del siglo XVII hasta mediados del siglo XVIII. Se quiere es de cierto modo comparar cuáles fueron las políticas educativas en la enseñanza de las ciencias naturales antes de la ilustración con los Austrias y en pleno apogeo de este periodo con los Borbones.

¿Cuál es el espacio geográfico?

Como se puede ver en la parte de color amarillo del siguiente mapa⁶⁰, el espacio geográfico que abarca este trabajo es los territorios bajo el mandato de la monarquía española, principalmente en la península ibérica, con excepción de Portugal, y sus colonias ultramarinas en el continente americano, específicamente en los virreinos de Perú, Nueva Granada, de Nueva España y de la Plata.

⁶⁰ Tomado de: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/c/ca/Colonisation_1754.png/500px-Colonisation_1754.pnghttps://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/c/ca/Colonisation_1754.png/500px-Colonisation_1754.png



Territorios pertenecientes a la corona española en los años 1800

Lo particular de estos territorios en la transición de las casas reinantes es que con los Borbones aumentaron las capitanías y los virreinos, con un mayor control estatal por medio de nuevos cargos burocráticos, y de esta manera la corona estableció mayor regulación de estos territorios, lo cual le acarrearía disponer de nuevas políticas, incluyendo en el campo educativo.

¿Cuáles monarcas españoles entran en el periodo a estudiar?

El periodo a estudiar se ubica entre mediados de los siglos XVII y XVIII, en los cuales la monarquía española sufre el cambio de monarquía de los Austrias a los Borbones, para fines de la investigación se busca analizar cuáles fueron las políticas educativas en ciencias naturales que los monarcas y sus validos impartieron a sus territorios.

Según Ruiz Ortiz , al referirnos a familia Austria cabe diferenciar dos denominaciones: los Austrias mayores y los Austrias menores. Los primeros se hacen referencia a Carlos I y Felipe II; y a los segundos, a Felipe III, Felipe IV y Carlos II. Los investigadores de esta familiar coinciden en esta denominación debido al carácter o carencia de él tanto en lo fuerte, en el dominio de sus posesiones, control de las cortes y concentración de poder en el rey, siendo Carlos I y su hijo, Felipe II, los grandes abanderados del poder real, y en menor medida sus descendientes. Para fines de la investigación se toman las políticas de los Austrias Menores, Felipe III, Felipe IV y Carlos II, teniendo en cuenta las políticas educativas que persistieron en estos gobiernos dictadas por los Austrias Mayores.

Luego de la guerra de Sucesión y coronarse Felipe V en el trono español, los cambios en sus políticas en todos los ámbitos eran de esperarse, debidos a los cambios ideológicos y sociales a la luz de la Ilustración, es así como lo investiga John Eliot entre otros, uno de los principales cambios fue en la educación y en especial la ciencia, es así como se evidencia un despertar en este ámbito.

Para finalizar, los dos últimos monarcas Borbones son Fernando VI y Carlos III, los cuales fomentaron grandes cambios en la educación y su percepción de ciencias acorde al periodo que enmarcan la época, la Ilustración.

¿Cómo es la metodología?

Se ha realizado un barrido bibliográfico, que consta de diferentes artículos y libros, publicados entre 1975 y 2014. Para enfrentar dichas referencias, se ha segmentado en tres grupos la bibliografía hallada, basándose en la temporalidad del periodo a que hacen referencia los autores: el primero, se evalúa las políticas educativas y las condiciones de aprendizaje bajo el periodo de los Austrias, mediados del siglo XVII; el segundo, aborda la transición entre ambas casas, inicios del siglo XVIII; y por último, espacio en el cual los Borbones están afianzados en el ejercicio del poder en el trono español, finales del siglo XVIII.

Los Austrias en la España de los siglos XVI y XVII: una monarquía decadente

Para esta sección se han analizado los artículos y libros que abordan a los denominados Austrias, la rama de la dinastía Habsburgo en la Monarquía española. Esta bibliografía, en términos generales, reconoce su inicio monárquico con la Concordia de Villafáfila⁶¹ (27 de junio de 1506), en que Felipe I, el Hermoso, es reconocido como rey consorte de la Corona

⁶¹ La Concordia de Villafáfila es el acuerdo histórico firmado el 27 de junio de 1506 en la localidad de Villafáfila por Fernando el Católico, y al día siguiente en Benavente por Felipe el Hermoso, marido de Juana la Loca, mediante este tratado se reconocía la incapacidad de la reina Juana para reinar debido a su supuesta enajenación mental. Felipe el Hermoso quedaba como único rey de Castilla y de León; mientras que Fernando el Católico, que hasta entonces venía gobernando Castilla en virtud de lo indicado en el testamento de Isabel la Católica (12 de octubre de 1504) y de lo acordado con Juana y Felipe en la Concordia de Salamanca (24 de noviembre de 1505), se retiraba a sus reinos de Aragón.

La vigencia del acuerdo fue breve, como consecuencia del fallecimiento de Felipe el 25 de septiembre de 1506. Fernando volvió a asumir gobierno de Castilla como regente de su hija Juana, dado que el hijo primogénito de Juana y Felipe (el futuro Carlos I) tenía cinco años de edad.

de Castilla hasta la muerte sin sucesión directa de Carlos II el Hechizado (1 de noviembre de 1700), que provocó la Guerra de Sucesión Española, este periodo relatado principalmente por John Lynch en su obra *Los Austrias* (2009) , en la cual muestra un cambio, al realizar un crónica exhaustiva de la economía, de la sociedad y la política de España de los siglos XVI y XVII por medio de nuevas investigaciones sobre la gente, los recursos y de las Instituciones; modificando esa visión tradicional que se limitaba a contar lo que sucedía en la corte y en sus alrededores, pasa a revisar los tópicos en torno a las personas y a la gestión de los reyes, a cubrir el conjunto de las Españas y habla también de la suerte de campesinos, artesanos y comerciantes. Para el caso de América deja de ser sólo una tierra de conquista y punto de embarque de metales preciosos, para adquirir una historia propia donde mineros, hacendados, indios y esclavos cobran un nuevo protagonismo. De manera similar, autores como Antonio Domínguez Ortiz, Hugh Thomas y John Eliot, intentan en sus investigaciones modificar la visión tradicional de los Austrias

La transición Austrias a Borbones (siglo XVIII): del antiguo régimen al mundo moderno

El autor que más ha investigado el proceso de educación en España desde la Edad Media y en la época de los Austrias, pasando por la Edad moderna y contemporánea es Buenaventura Delgado , este autor hace un recorrido por los cambios en el sistema educativo medieval hasta contemporáneo, analizando los cambios en la enseñanza desde las cortes hasta universitarios, para ello analiza las fuentes de archivo, tales como planes de estudios, cartas, actas de consejos y reales cédulas Algunos de los autores mencionados en el anterior parte, se retoman en esta segunda parte, debido a sus estudios focalizados en el cambio de casa reinante Austria-Borbón.

Luego de la guerra de Sucesión y coronarse Felipe V en el trono español, los cambios en sus políticas en todos los ámbitos eran de esperarse, debidos a los cambios ideológicos y sociales a la luz de la Ilustración, es así como lo investiga John Eliot entre otros , uno de los principales cambios fue en la educación y en especial la ciencia, es así como se evidencia un despertar en este ámbito, según Noira Solsona , halla que durante los siglos XVII y XVIII, fueron dos causas que posibilitaron el acceso de las mujeres al mundo científico: el entorno familiar y la categoría no profesional de la actividad científica, para

alcanzar dichas conclusiones analiza las obras de más de 50 mujeres de la época, en especial a Emilie Châtelet, mujer que se destacó en los campos de la física y filosofía.

A la par de este despertar de la ciencia, la Iglesia como institución encargada de la moral, quiere dar pasos hacia atrás, es así como según Antonio García la política educativa clerical se enfoca a antiguos conocimientos como la educación teocéntrica y la impartición desde el clero alto hasta sacerdotes y párrocos para volver a estas directrices. En esta misma línea, Antonio Presedo, hace notar que aunque en ciertos sectores se daba un despertar científico, en claustros universitario, como en el de Santiago de Compostela se hacía énfasis en estudiantes de la nobleza para escalar a nivel eclesiástico y civil:

“las aulas de la Universidad de Santiago de Compostela estuvieron concurridas por vastagos de casas nobiliarias cuya educación universitaria fue financiada con la intención de que accediesen posteriormente a un cargo en la administración, tanto eclesiástica como civil.”

Pero no todo en la Iglesia era encaminado a un retroceso científico, por ejemplo, en los dos artículos de Uxió Pérez, refleja como un fraile, fray Martin Sarmiento critican la educación tradicional española y muestra el deseo de cambiar paradigmas educativos en su época.

“Sarmiento denunciaba repetidamente la educación tradicional que recibía la juventud española: abstracta, especulativa, intelectualista y dogmática; memorística y disciplinaria; impartida en latín o en castellano (en Galicia) y realizada por profesores autoritarios y mal formados didácticamente”

En cambio piensa del nuevo cambio, que no se debe enseñar de forma memorística, sino esforzándose en los conocimientos que deben tener, acto propicio a una edad, en donde los sentidos juegan un papel para la descripción y formación vivencial del conocimiento.

En el campo universitario, se cambia de un modelo absolutista a un modelo liberal, tal como lo muestra Luis Rodríguez en *“Las universidades hispánicas: de la monarquía de los Austrias al centralismo liberal”*, el cual refleja los cambios profundos que la educación formal debió hacer para cumplir las exigencias un mundo cambiante y moderno, tales como cambios en los modelos pedagógicos de enseñanza, preparación pedagógica y didáctica de los docentes e incursionar en el campo de las ciencias naturales.

Para terminar, ya en esta etapa de transición las nuevas políticas en las ciencias, encaminados por un proyecto ilustrado se dan, de esta manera se inicia los primeros pasos, como es la implementación de la primera expedición botánica, investigada por Antonio González, en donde se presenta la posturas de diferentes lugares coloniales y su interés en la financiación de estas empresas, lo que refleja que este movimiento naturalista en las colonias tenía sus frutos.

Finalmente, sobre esta paso de casa reinante, se puede afirmar, que con los cambios culturales y sociales de mediados y finales del siglo XVIII, las políticas educativas españolas estaban más encaminadas hacia una etapa moderna que a un retroceso al Antiguo Régimen. Estas políticas aportaron en diferentes ámbitos, como una mayor inclusión de la mujer en el ambiente científico, la inserción de algunos sectores de la Iglesia que permitieron cambios en los centros educativos que impartían, la implementación de cambios en las universidades, como creación de nuevas bajo modelos modernos e ilustrados; y el inicio de expediciones botánicas en las colonias españoles y su posible aprobación por parte del pueblo criollo.

Los Borbones en España: una monarquía ilustrada

Con la instauración el 10 agosto de 1759 de Carlos III como cuarto descendiente de la familia Borbón en España, se inaugura el denominado “despotismo ilustrado” en la Península Ibérica, varios autores se han dedicado a explicar cómo bajo el gobierno de este monarca se desarrollaron diferentes ámbitos, como lo artístico, lo cultural, lo educativo y científico; y cómo los ministros de este rey aplicaron las reformas en todos los ámbitos, tales fueron el Marqués de Esquilache, Aranda, Campomanes, Floridablanca, Wall y Grimaldi.

Según Luis Gutiérrez, no fue Carlos III quien implantó las políticas reformistas, en especial en lo educativo, como se ha mencionado anteriormente, de esta manera se evidencia que a priori de este monarca y a esta dinastía, la política española estaba iniciando reformas a nivel educativo. Se afirma en el artículo, que previo a estas reformas la Institución Universitaria de Salamanca, y en general las universidades ibéricas estaban en crisis, las causas posibles eran inmovilismo, temor a lo novedoso; la metodología escolástica y la tradición teológica que muchas de larga data tenían. En la misma línea, esta universidad

supo modernizarse, tal lo reflexiona Sebastián Perruplato y que al parecer muchas organizaciones de este tipo se acoplaron a la ilustrada y moderna sociedad.

Sin embargo, otros autores mencionan los grandes cambios en la educación y en las políticas referidas a ellas, tales como: aumento de escuelas, escritura de nuevos libros para ciencias, la creación de una insipiente secundaria, una legislación pertinente a estos cambios y cambios en universidades. Incluso en algunas obras literarias se refleja estos nuevos cambios, como es el caso de la autora Josefa Amar y Borbón

¿Qué teorías soportan la investigación?

El marco conceptual que soporta y direcciona este trabajo investigativo, el cual persigue analizar los cambios en las políticas educativas en ciencias naturales bajo el gobierno de las casas reinantes Austrias y Borbón en el trono español durante periodo de los siglos XVII y XVIII. Este direccionado bajo dos conceptos claves, la percepción de ciencias naturales durante el periodo a estudiar y el concepto de Ilustración de autores contemporáneos.

El primer concepto, el de ciencias naturales, se analiza bajo la percepción de tres autores: Antonio Mestre Sanchis, Francisco Aguilar Pilar y José Luis Peset, a su vez estos autores conceptualizan el concepto de ciencia desde un punto de vista ilustrado, debido a qué fue en este periodo en donde se despertó el quehacer científico. Por otro lado, el segundo concepto, el de Ilustración se tendrá en cuenta los postulados de tres autores: Renán Silva, Antonio Mestre Sanchis y Francisco Aguilar Pilar. Finalmente, el objetivo de este marco conceptual es cuál es la percepción de ciencias naturales y de Ilustración que mejor conceptualiza los fines de la investigación.

El concepto de Ciencias Naturales: una mirada con luces

Para Antonio Maestre Sanchis en la Ilustración española, enfatiza en que las ciencias naturales durante el periodo ilustrado estaba subdivido en tres campos de conocimiento principalmente: la química, la geología y la botánica, y la física. Debido a que son estas tres ciencias en que la corona borbónica hizo mayor énfasis en poner al mismo nivel las ciencias impartidas en España que en los demás territorios europeos, en especial, con el francés, en el cual buscó ayuda tanto en lo académico, en lo metodológico y en lo práctico.

Las evidencias de estos esfuerzos borbónicos y de las élites científicas están reflejadas en las tres ciencias, antes mencionadas. En lo químico, intentos de Bowles y Gómez Ortega de crear un centro de estudio de química, la creación de de diferentes laboratorios en Madrid: el instituto por el Ministerio de Indias para tratar la platina (1786), el establecido por Hacienda para el fomento de la química aplicada (1787) y el fundado por la secretaria de Estado (1788). En lo geológico y botánico, los viajes de Alexander Humboldt, expediciones científicas que contribuyeron al mejor conocimiento geográfico y de la flora de territorios americanos y de Filipinas, cabe mencionar los viajes de Félix de Azara y de Malaespina. Por último, en lo físico, la asistencia de Gabriel Ciscar en París como miembro de dos comisiones que propuso un nuevo sistema de pesas y medidas.

La percepción de ciencias naturales, según el autor, tiene dos modalidades: uno práctico y otro teórico, por el primero por las evidencias en aplicar la ciencia en campos específicos, como es la construcción de laboratorios y expediciones; por el segundo, en la creación de cátedra para la enseñanza de estos saberes.

En esta misma línea de percepción teórico-práctica, se encuentra Francisco Aguilar Pilar , el cual incluye más ciencias dentro del campo natural: química, metalurgia, astronomía y botánica. Para el caso teórico se evidencia dos casos, según Aguilar, la creación de una cátedra: “la Academia de Artillería de Segovia decidió crear una cátedra de química y Metalurgia, consiguió contratar para ocuparla al francés Luis Proust” y “Años más tarde fueron financiados otros viajes de estudio ..., como los de Ignacio Montalvo y Juan José de Elhúyar (química), el de Salvador Jiménez Coronado (astronomía)”. En la línea práctica, al igual que Antonio Mestre, se enfoca en la botánica y astronomía: “Descartando otras expediciones geográficas, hidrográficas o astronómicas, las más conocidas fueron las botánicas, que sirvieron para revalorizar la flora americana”

Para el autor José Luis Peset, al igual que los dos autores anteriores, perfilan unas ciencias naturales en los ámbitos de la química y de la botánica, siendo la primera con aplicada más desde lo teórico que lo práctico, como es la botánica:

“Durante su estancia en París gozó del respeto de la sociedad francesa y llegó a convertirse en uno de los alumnos más queridos del propio Fourcroy: «uno de los franceses que conocí antiguamente –escribe Mollineda a Floridablanca– me dijo que teníamos aquí un mozo

sobresaliente en Química, que era de toda confianza de Fourcroy, maestro en ello...» y “La creación de las cátedras de Química o Mineralogía de Almadén, Vergara, Segovia, Madrid, Cádiz, Zaragoza y Barcelona, están diseñadas para atender necesidades productivas imperiosas”

El ejercicio de la química llevó a relacionar estamentos burocráticos, tal lo muestra el autor:

“La Marina fue una institución sensible al mismo y la propuesta de Aréjula sintoniza con la preocupación de sus autoridades. Con el importante bagaje intelectual y técnico adquirido en sus viajes, era de presumir que, a su regreso a España, la enseñanza de la Química en el Colegio de Cirugía de Cádiz alcanzaría un nivel auténticamente europeo, sin embargo, dos años después de su incorporación (1793) enseñaba Materia Médica y Botánica, ya que «por no haberse construido laboratorio no enseñaba la química...». En 1795, parece ser que todo se había normalizado y el hombre que tanto dinero costó al Estado en su formación, pudo enseñar Química”

El autor, menciona la botánica desde un punto de vista más y taxonómico, al mencionar que los resultados de los trabajos botánicos dieron lugar a numerosas colecciones y a la elaboración de miles de dibujos de la flora característica de tierras americanas.

De las anteriores posturas se puede afirmar como modo de conclusión que la percepción de ciencias naturales, no estaba tan delimitada como en tiempos contemporáneos, como lo es hoy en día. Los análisis de los autores reflejan unas ciencias más teóricas, como la química, y otras prácticas, siendo la botánica según los tres autores una de mayor ejercicio práctico, mostrado en las expediciones a nuevos territorios. Para el caso de esta investigación el concepto de Antonio Mestre Sanchis, al ser un poco más amplio que el de Francisco Aguilar Pilar y José Luis Peset, puede abarcar mayor número de evidencias desde el punto de vista educativo.

El concepto de Ilustración: el caso español

Los autores mencionados para conceptualizar la Ilustración, están en acuerdo en afirmar que la Ilustración española tuvo un tinte diferenciador que en las demás monarquías europeas, debido posiblemente a la mezcla entre conocimiento y poder político monárquico, el produjo un término peculiar, el Despotismo Ilustrado. A diferencia del caso francés, en España el mismo monarca dirigió el proceso modernizador, como es el caso del Borbón

Carlos III, que llevó a su máxima expresión el siglo de las luces en todos sus territorios desde los peninsulares hasta sus colonias hispanas.

Para Renán Silva, en su obra *Los ilustrados de Nueva Granada 1760-1808. Genealogía de una comunidad de interpretación*, asume la Ilustración como un cambio en las transformaciones institucionales (colegios, universidades, bibliotecas), circulación de bienes culturales (libros e instrumentos científicos). Contraria a la historiografía nacional, que establece una continuidad entre el ideario ilustrado y el de la independencia, que explica el primero por el surgimiento de una burguesía criolla. El autor afirma que los ilustrados de las dos últimas décadas del siglo XVIII se inscriben plenamente en el imaginario político del absolutista, es decir, la ilustración local es simplemente producto de la gestión de la corona. Los anterior muestra que el autor asume este proceso ilustrado como un proyecto parcial, desigual, inacabado y hasta utópico.

Esta conceptualización de la Ilustración se enfoca en describir, más que todo, los matices propios de las personas que llevaron a cabo procesos destacados durante la época, es decir, describe el quehacer de los personajes de élite tanto en la metrópolis como en las colonias, para relacionar posteriormente los procesos independentistas americanos.

Por su lado, Antonio Mestre Sanchis, conceptualiza de una forma más académica la ilustración, como una nueva mentalidad con una mayor apertura a las corrientes científicas, como es el caso de la química, geología, historia, y culturales. En su obra cita a Maravall, el cual centraba las corrientes intelectuales del siglo XVIII en el estudio de la naturaleza, que incluye tres etapas: imagen matemática de la naturaleza (Galileo), imagen física (Newton) e imagen empírica o fáctica (Buffon) en un proceso cronológico secular.

Según el autor, la ilustración española, está influenciada por el pensamiento frances de Voltaire, Montesquieu, D'Alembert, Buffon, Condillac, Diderot, Lalande, Rousseau, por el lado inglés de Locke, Hobbes, Spinoza (holandes) . Este proceso con el amparo de Carlos III y sin restricciones por parte de la Inquisición.

Esta visión ilustrada, refleja una mayor apertura a diferentes autores de dos corrientes, la francesa y la inglesa, que en España supo encaminar el rey reformador Carlos III.

Por último la mirada de Francisco Aguilar Pilar, el cual en su obra La España del Absolutismo Ilustrado, retoma diferentes percepciones de varios autores tales como Ferrater Mora, el cual en su diccionario de filosofía acepta para la Ilustración dieciochesca: “concepción del mundo más bien como filosofía o doctrina social o política, puede ser concebida como una constante histórica”; a Kant, “La ilustración es la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad”; y a Sanchez-Blanco, con su concepto de ilustración: “movimiento emancipador, que se fue expandiendo a toda la Europa pensante del siglo XVIII”.

Para finalizar con su propia definición de Ilustración:

“Una nueva axiología, un cambio en el sistema de valores que venían configurando hasta entonces la conducta del hombre en sus relaciones con la sociedad, durante el siglo XVIII. Donde se da la sustitución del sistema barroco por el optimismo ilustrado, la nueva valoración de los conocimientos científicos, la renovación de las aspiraciones del humanismo renacentista, sacudiendo del yugo de los dogmas teológicos, la libertad de criterios en moda, costumbres y relaciones sociales. La paulatina liberación del sexo femenino”.

Cada una de estas tres visiones de la Ilustración esta enfoca en diferentes aspectos: la de Renán Silva hacia lo político, la de Antonio Mentres Sánchis a lo académico; y la de Francisco Aguilar Piñal a lo filosófico y teórico. Para el propósito de la investigación se retoma la postura de Antonio Mentres Sánchis, al igual que su percepción de las ciencias naturales.

A modo de conclusión: de lo teocéntrico a lo antropocéntrico

Al analizar la bibliografía hallada sobre los cambios en las políticas educativas en ciencias naturales a lo largo de los siglos XVI y XVIII, tiempo en que se dio el cambio entre los Austrias y los Borbones, se podría decir que se encuentran algunos vacíos respecto al tema, por ejemplo cuáles eran las políticas educativas específicas en el gobierno de los Austrias o si existían cuáles eran sus lineamientos prácticos en las escuelas y universidades; cómo se percibió el cambio en los diferentes estamentos sociales y académicos, cómo los antiguos claustros enfrentaron de manera categórica las nuevas políticas borbónicas, y finalmente, cuales fueron dichos cambios en la educación ilustrada respecto a las políticas del antiguo régimen.

CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS (BRASIL 1947-1963): CIVILIDADE EM CARTILHAS DE ALFABETIZAÇÃO E LEITURA⁶²

Fernanda Vicente de Azevedo
Universidade do Estado de Santa Catarina
fernandadeazevedo@outlook.com

INTRODUÇÃO

Marco trágico do século XX, a Segunda Guerra Mundial fomentou, em meados da década de 1940, uma onda mundial de debates a respeito dos rumos da condição humana e da urgente necessidade de difusão dos imperativos de paz e justiça social entre os povos. Da efervescência no pós-guerra emergem associações internacionais como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que, segundo Beisiegel (1974, p. 81), instituiu-se a partir de objetivos amplos de difusão de conhecimentos e atitudes favoráveis à elevação das condições de vida das regiões atrasadas. A partir da Conferencia Internacional de Instrução Pública de 1946 foram dadas aos Estados-membros da organização recomendações que versavam sobre a implantação de redes locais de ensino aptas a atender, por exemplo, o contingente adulto ainda inculto e analfabeto, que no cenário de perplexidade com a “ignorância humana” passa a ser alvo especial de atenção nos debates político e intelectuais.

É enquanto fio desta trama que surge, em 1947, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), primeiro movimento brasileiro de mobilização pela alfabetização em massa. A CEAA deu margem para uma série de outras campanhas que, concomitantemente a ela, se estabeleceram no cenário educacional das décadas de 1940 e 1960. Nesse bojo surgiram também a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER 1952-1963), o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA), a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA 1958-1963), e a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA 1962-1963), experiências educacionais que ganharam destaque na historiografia da educação brasileira a partir de análises que as identificam enquanto vetores do desenvolvimento nacional aliado à política de mobilização das massas, de cujo

⁶² Resultado parcial de investigação doutoral realizada no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina em parceria com o Colégio Mexiquense mediante bolsa de doutorado sanduiche concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES/BRASIL).

apoio os dirigentes políticos dependiam para obtenção de êxito no processo eleitoral que se abria com o fim do Estado Novo em 1945.

Em seu curso de vida, 1947 a 1963, a CEAA pode ser avaliada, conforme Biccas e Freitas (2009, p. 212), em duas partes: a primeira, entre os anos de 1947 e 1950, sob coordenação de Manuel Bergström Lourenço Filho, corresponde a fase de maiores conquistas; a segunda, se estabelece no decorrer da década de 1950 até as finalizações das atividades da CEAA em 1963 e caracteriza-se pela incorporação de um tom mais administrativo entre o Governo Federal e os Estados.

Aos recortes aqui empreendidos, visibilizar-se-á apenas os primeiros anos da CEAA, mais precisamente o período atinente a atuação de Lourenço Filho, significativo intelectual do campo educacional brasileiro que em sua trajetória atuou como docente em Escolas Normais de São Paulo e Ceará, Estado este onde realizou uma ampla Reforma do ensino aos moldes das encetadas em todo o Brasil nas décadas de 1920. Foi ainda Diretor Geral da Instrução Pública paulista e do Instituto de Educação do Distrito Federal, Presidente da Associação Brasileira de Educação, além de signatário em 1932 do manifesto que firma as bases da Escola Nova ao ensino brasileiro. Terminada sua gestão no INEP (1938-1946), Lourenço Filho foi chamado por Clemente Marini, então Ministro da Educação, para estar à testa da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.

O intuito do escrito se dirige a atentar aos indicativos de um modelo educacional voltado para alfabetização de adultos posto em circulação pelos quadros da campanha. Acredita-se que tal modelo tenha se constituído a partir da apropriação de outros, a saber: o método americano Laubach para alfabetização em massa, que circulou no Brasil no início da década de 1940; e as propostas lançadas pela UNESCO ao cenário educacional global a partir de 1946. Por intermédio de seu mediador social, Lourenço Filho, essa prática de apropriação e constituição de um modelo educacional se materializou em uma série de artefatos (impressos/cartilhas) elaborados pelo Setor de Orientação Pedagógica da Campanha e difundidos como estratégia didática na alfabetização de adultos pelos mais diversos Estados do país com a expansão da campanha no decorrer dos anos de 1950.

Para uma apreciação neste caminho, tem-se como norte teórico-metodológico as proposições da historiadora da educação brasileira Marta Maria Chagas de Carvalho (2003; 2011) que, fundamentada em conceitos da lavra de Michel de Certeau e Roger Chartier, propõe uma análise historiográfica capaz de dar inteligibilidade ao modo como os modelos pedagógicos produzidos em diferentes momentos históricos circulam, seja por meio de discursos, normativas ou impressos específicos, e são apropriados por multifacetadas

instâncias educativas. Por esta perspectiva, afirma a autora ser a apropriação dos modelos pedagógicos uma operação inventiva, que transforma o prescrito em práticas singulares e específicas condizentes à comunidade interpretativa que dele se apropria. Especificamente aqui, as atenções voltam-se às apropriações feitas por Lourenço Filho, observando o modo como o intelectual articula as recomendações de órgãos transnacionais como a UNESCO, bem como de modelos já em uso para a alfabetização de adultos na realização de impressos voltados a atender os propósitos nacionais da CEEA.

A elaboração do texto se divide em duas partes: inicialmente retoma-se o contexto de divulgação das normativas da UNESCO à educação de adultos, bem como o lugar de recepção que tais preceitos encontram no cenário educacional brasileiro dos anos 1940; por fim, ensaia-se uma possibilidade interpretativa acerca da apropriação feita sob o comando de Lourenço Filho tanto das prerrogativas da UNESCO, quanto do método Laubach, ambas expressas no Primeiro Guia de Leitura Ler – impresso que deveria nortear o ensino na primeira fase da alfabetização prevista pela Campanha.

RECOMENDAÇÕES DA UNESCO E DIRETRIZES NACIONAIS PARA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

Nas palavras de Lourenço Filho, o término da Segunda Guerra (1939-1945) evidencia uma ruptura na história da educação mundial que impõe a abrangência de novos aspectos na busca por uma renovação educacional afinada aos imperativos de preservação da paz e de compreensão entre tensões nacionais e internacionais. Segundo o autor (2002, p. 74), já não bastaria pensar num centro de informação relativo ao ensino dos grandes países do mundo, pelo qual se difundissem os conhecimentos referentes ao crescimento escolar e à reforma dos métodos didáticos, como se havia tentado logo após a primeira guerra. Era preciso ir além,

Fazia-se necessário órgãos auxiliares devotados ao estudo da vida dos povos, suas condições de organização, saúde, alimentação, equilíbrio político e desenvolvimento econômico. Quanto à educação, em tudo fundamental, já não seria suficiente uma comissão internacional de cooperação, mas órgãos mais complexos, para estudos de grande profundidade e visão realista (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 74)

Assim nascia, em 1945, a Organização Educativa, Científica e Cultural das nações Unidas (UNESCO), que, com o apoio imediato de 43 países, propunha-se a estreitar pela

educação, ciência e cultura, a colaboração entre as nações, assegurando o respeito universal pela justiça, a lei, os direitos do homem e as liberdades fundamentais de todos, sem distinção de raça, sexo, língua e religião. Conforme Lourenço Filho (2002, p. 75), todos esses grandes princípios já haviam sido apregoados décadas antes pelos fundadores da Liga Internacional da Escola Nova. Contudo, o que se pautava no momento exato do pós-guerra e se visibilizava pelas aspirações do programa alvitado pela UNESCO era o redimensionamento das bases propostas à renovação educacional, que passavam a centrar esforços na democratização do ensino e no aperfeiçoamento das instituições por meio de programas de assistência técnica e permuta de informações e pessoas qualificadas ao progresso das ciências, artes e administração educacional.

À remoção da pobreza e da ignorância, fatores sociais destacados pela UNESCO como facilitadores do desencadeamento de situações conflitantes, fora associada medidas de combate ao analfabetismo entre adultos, questão tida como expressão mais aguda do atraso em comunidades mundo à fora. “Deficiência a ser eliminada”, desde os anos de 1946, data da primeira Conferência Internacional de Instrução Pública, a proposta anunciada pela Organização não correspondia somente a transmissão de técnicas elementares de leitura e escrita, esta modalidade de ensino estava associada aos quadros da educação fundamental cujo foco central recaía sobre a alfabetização, mas também visava a formação integral do cidadão harmônico às condições sociais do meio em que se encontrava inserido. Utilizando-se da terminologia “analfabetismo funcional”, previa-se como proposta aos Estados-membros o desenvolvimento de uma “alfabetização funcional”,

Um processo global e integrado, de formação técnica e profissional do adulto feito em função da vida e das necessidades do trabalho; um processo educativo e diversificado que tem por objetivo converter os alfabetizados em elementos conscientes, ativos e eficazes na produção e no desenvolvimento em geral. Do ponto de vista econômico, a alfabetização funcional tende a dar a o adulto iletrado os recursos pessoais apropriados para trabalhar, produzir e consumir mais e melhor. Do ponto de vista social, a facilitar-lhe sua passagem de uma cultura oral a uma cultura escrita, a contribuir para sua melhoria pessoal e do grupo (SORIA apud BEISIEGEL, 1974, p. 83)

O estímulo concedido pela UNESCO procurava instigar a promoção de campanhas específicas de educação sanitária e moral bem como a ampliação e aperfeiçoamento das redes de alfabetização de adultos. Enquanto “órgão destinado ao desenvolvimento de uma consciência atenta às dimensões do fenômeno da ignorância”, promulgava um processo educativo que atendesse, em linha geral aos seguintes itens

- 1) Desenvolvimento do pensamento e dos meios de relacionamento (ler e escrever, falar e ouvir, calcular); 2) desenvolvimento profissional (agricultura, trabalhos caseiros, edificação, formação técnica e comercial necessária ao progresso econômico); 3) desenvolvimento de habilidades domésticas (preparação de comida, cuidado das crianças e enfermos); 4) desenvolvimentos de meios de expressão da própria personalidade em artes e ofícios; 5) desenvolvimento sanitário por meio da higiene pessoal e coletiva; 6) conhecimento e compreensão do ambiente físico e dos processos naturais (elementos científicos e práticos); 7) conhecimento e compreensão do ambiente humano (organização econômica e social, leis e governo); 8) conhecimento das outras partes do mundo e dos povos que nelas habitam; 9) desenvolvimento de qualidades que capacitam o homem a viver no mundo moderno, como são o ponto de vista pessoal e a iniciativa, o triunfo sobre o medo e a superstição, a simpatia e a compreensão para com as opiniões diferentes; 10) desenvolvimento moral e espiritual; fé nos ideais éticos e aquisição do hábito de proceder de acordo com eles, com a obrigação de submeter a exames as formas de condutas tradicionais e de modifica-las segundo o requeiram as novas circunstâncias (UNESCO apud BEISIEGEL, 1974, p. 82)

A recepção brasileira destas normativas à educação de adultos foi precedida por investimentos pontuais referentes ao tratamento da questão em décadas anteriores. Na avaliação de Biccás e Freitas (2009, p. 210) é preciso ter ciência que, desde o Império e principalmente na Primeira República, iniciativas públicas e particulares foram destinadas à escolarização de adultos. Evidentemente, algumas mais brandas, como os primeiros decretos imperiais que obrigavam o Exército a escolarizar, da primeira à quarta série do antigo ensino primário, os recrutas que chegavam analfabetos, já outras bastante consistentes, como a iniciativa de ensino supletivo para adultos organizada por Paschoal Lemme nos anos 1930 durante a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Instrução Pública do Distrito Federal (FÁVERO, s/d. p. 02). Esse olhar genealógico da situação do analfabetismo no Brasil auxilia na compreensão do quadro crônico apresentado estatisticamente pelo censo de 1940, onde se relatava uma taxa alarmante composta por cerca de 50% da população maior de 18 anos figurando entre a condição de analfabeto. Tal deflagração agitou as discussões sobre a necessidade de políticas voltadas à questão.

Estudos (BEISIEGEL, 1974; COSTA, 2012) indicam que o primeiro investimento que teve como foco conhecer mais detidamente as causas do analfabetismo brasileiro fora efetivado nos quadros investigativos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, órgão criado em 1938 e vinculado ao Ministério de Educação e Saúde e dirigido por Lourenço

Filho. Conforme indicava o decreto-lei nº 580, ao INEP caberia ser o centro de estudos de todas as questões relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde, cujas funções mais imediatas diziam respeito a intercâmbios em matéria de pedagogia entre diferentes estados e países, inquéritos e pesquisas atinentes aos problemas mais significativos à educação brasileira, prestação de assistência técnica aos diversos setores da educação nacional e divulgação dos conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógica (CARVALHO, 1957, p. 87).

Dentre a coordenação de atividades realizadas pelo órgão ao Ministério de Educação e Saúde, constou a elaboração de um plano para uma “Campanha” destinada a educação de adolescentes e adultos analfabetos, bem como um inquérito sobre o vocabulário comum ao adulto entre os anos de 1942 e 1945. Com base em Beisiegel (1974, p. 79), desta série de estudos elaborados pelos quadros técnicos do INEP resultou, em 1942, a instituição de um Fundo Nacional de Ensino Primário com os recursos do qual se deveria realizar um programa progressivo de alargamento da rede de educação popular que incluísse ensino supletivo para adolescentes e adultos em condições de analfabetismo. Em 1945 baixa-se então o decreto nº 19.513 que dispõe sobre a concessão de 25% do Fundo à aplicação de um plano geral de ensino supletivo. Neste mesmo ano fora dirigido um apelo a todas as autoridades de ensino do país no sentido de organizarem núcleos para uma campanha em prol da alfabetização de adultos.

Conforme Clemente Mariani (1957. p. 110), ao deixar o cargo de diretor do INEP e aceitar, no ano seguinte, 1947, a incumbência de se tornar Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação (DNE), Lourenço Filho trazia no pensamento a possibilidade de arquitetar nacionalmente uma campanha supletiva voltada a adolescentes e adultos analfabetos. Suspeita o ex-ministro que esta tenha sido sua principal inclinação para o aceite do cargo, haja vista as possibilidades de expansão que a campanha poderia ganhar se encetada nos quadros do DEN e do Ministério da Educação e Saúde. Prossegue Mariani dizendo que dias depois de empossado diretor do DEN, apresentava Lourenço Filho “um plano completo referente ao tema, elaborado com presteza, simplicidade e condições de eficiência das obras maduramente pensadas”, o período de maturação havia se dado nas pesquisas efetivadas no INEP, esperando a proposta apenas por espaço de ação.

O momento parecia propício: existia uma demanda nacional fora da idade escolar registrada pelas estatísticas do censo de 1940 à espera de educação, a abertura democrática causada pelo fim do Estado Novo em 1945 impunha a necessidade de um eleitorado alfabetizado condizente ao exercício do voto, havia um plano de instauração

dessa educação supletiva previamente organizado e, para adensar a iniciativa, uma série de recomendações da UNESCO ao atendimento das massas incultas circulava nos fóruns de debates educacionais pelo mundo. Nesse sentido, Beisiegel (1974) afirma que o trânsito da questão da educação de adultos se deu por meio de um deslocamento das problemáticas enfrentadas particularmente por cada país a um plano de debate mundial, cujo ponto culminante encontrava-se articulado à UNESCO, de onde foram deliberadas normativas aos Estados-membros com o impulso de um programa global de atenção ao analfabetismo.

Autorizava-se então a funcionar segundo a Portaria Ministerial nº 57, de 30 de janeiro de 1947, o Serviço de Educação de Adultos (SEA), divisão do DNE constituída por quatro setores: a) Setor de Planejamento e Controle (S.P.C); Setor de Orientação Pedagógica (S.O.P); Setor de Relações com o Público (S.R.P); e Setor de Administração (S.A). Ao S.P.C cabia os estudos gerais de localização das classes de ensino previstas pelo plano, redação dos projetos de acordos especiais com as Unidades da Federação e organização e execução dos serviços de controle dos resultados, em todo país. O S.O. P incumbia-se das tarefas de organização de todo o material de ensino, sua revisão para impressão, e redação de instruções didáticas a serem distribuídas pelos docentes. O S.R.P destinava-se promover e incentivar, por todo o país, a campanha de voluntariado e a cooperação de entidades coletivas na realização do plano e no sentido de melhor esclarecimento do público quanto aos seus objetivos e seus resultados. Ao S.A competia os trabalhos de pessoal, material e movimentação dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, os 25% atribuídos à execução do Plano de Ensino Supletivo para adolescentes e jovens analfabetos que, segundo Paiva (2004), estava disposto da seguinte forma: alfabetização em três meses e curso primário em dois períodos de sete meses, seguidos de ações de desenvolvimento comunitário e de treinamento profissional

Deste modo, a CEAA seguia as diretrizes de uma ampla estrutura administrativa apta a mobilizar “[...] para a educação de adultos os recursos materiais, humanos e administrativos das unidades da Federação”. Cabiam às Unidades Federadas, nos respectivos territórios, as providências relativas “[...] à instalação das classes, ao funcionamento dos cursos, à supervisão das atividades e ao recrutamento de docentes e, sobretudo, do maior número possível de alunos” (BEISIEGEL, 1974, p. 29). Contudo, em nível internacional, estava voltada a atender as recomendações globais da UNESCO que projetava aos seus Estados-Membros um novo e vigoroso impulso à educação popular e à difusão da cultura, sugerindo métodos educativos adequados e possibilidade de educação

para todos, sem distinção de raça, sexo, nem condição social ou econômica (BERRIO, 1996, p. 326).

INDICATIVOS DE UM MODELO DE EDUCAÇÃO PARA ADULTOS

Segundo Carvalho (2003, p. 335), “falar em prática de apropriação implica pôr em relação uma matéria a ser apropriada, uma situação, uma finalidade e um agente dotado de competências específicas”. Ao que indica, o tópico anterior parece ter elucidado alguns dos condicionantes relacionados às apropriações que compõem o modelo de alfabetização difundido pela CEAA a partir de 1947. A questão dos modelos educacionais é amplamente debatida nas obras de Carvalho (2003; 2011), que busca observar as apropriações e estratégias que os cercam e os fazem circular num determinado momento histórico, geralmente por intermédio das mobilizações efetivadas por um agente bem posicionado no campo educacional, sejam elas políticas, editoriais ou institucionais.

O mediador cultural em questão, Lourenço Filho teve, na história da educação brasileira, um entrosamento bastante significativo com o mercado editorial, expresso em dezenas de títulos publicados, organizados ou prefaciados. Filho de tipografo, chegou a dizer que esta seria sua verdadeira profissão, o que lhe rendeu o apelido de “publicista pedagógico”. Ao assumir a direção da CEAA, o intelectual passou a cuidar pessoalmente, segundo Costa (2012) do Setor de Orientação Pedagógica, supervisionando a elaboração do material que seria posto em circulação pela Campanha. E quando fala-se em circulação aqui, atenta-se para as elevadas taxas de publicação geradas pela CEAA, a exemplo tem-se os números relativos somente ao Primeiro Guia de Leitura Ler, que, até o ano de 1956, dispôs aos Estados onde a Campanha se efetivou a soma de 3.950.000 exemplares. Nesse sentido,

Em janeiro de 1947, chamado pela segunda vez à direção geral do Departamento Nacional de Educação, Lourenço Filho encontra novo campo para as atividades de publicista pedagógico. Na direção da Campanha Nacional de Educação de Adultos, que então organiza, faz editar duas dezenas de publicações relativas a esse movimento, das quais a maioria é de sua própria redação. Figuram entre essas: “Planejamento Geral da campanha”; Instruções aos professores do ensino supletivo”; Educação de base para adolescentes e adultos”; e “Missão Rural de Educação de Adultos”. Com sua colaboração e de outros especialistas, faz publicar, em 1950, o volume fundamentos e metodologias do ensino supletivo” (263 páginas). Sob sua direção e colaboração, é organizada uma cartilha para adultos “Ler”, e dois textos para iniciantes, “Saber” e

“Viver”. Desses livrinhos tiraram-se pelo Ministério da Educação de 1947 a 1950, cerca de seis milhões de exemplares para distribuição gratuita nos cursos da Campanha de Educação de Adultos. Juntando-se o total de exemplares de “cartilha do povo” [...] aos dessas edições, segue-se que por sua iniciativa foram editados mais de quinze milhões de livros para que crianças, adolescentes e adultos brasileiros pudessem aprender a ler (LOURENÇO FILHO; LOURENÇO FILHO, 1957. p. 197-198).

Neste viés interpretativo, o modelo de alfabetização difundido pela CEEA a todo o Brasil é passível de um duplo olhar. Por um lado, ele representa uma *apropriação*, efetivada por um agente específico, no caso Lourenço Filho, em condições de se apropriar de um (ou mais) modelo anterior ao qual teve acesso e partir dele constituir uma prática produtiva, que pode ser visibilizada principalmente pelas materialidades que dessa apropriação surgem, no caso aqui avaliado os guias de leitura. A partir desta materialidade também é possível perceber os crivos pelos quais a apropriação deste agente mediador do processo de institucionalização da educação de adultos foi feita. Uma vez que, entendida enquanto prática inventiva, a apropriação representa a produção de um novo produto cultural enviesado pelas condições onde se encontra circunscrito. Por outro lado, este mesmo modelo representa uma *estratégia*, se entendemos que, na sua formulação material, carrega uma normativa que é posta em circulação pelo Serviço de Educação de Adultos enquanto dispositivo de imposição de um determinado modo de alfabetização que deveria guiar tanto a prática do professor alfabetizador, quanto os conhecimentos adquiridos pelo alfabetizado.

Retomando aos modelos originários das apropriações que constituíram o modelo brasileiro de alfabetização de adultos, muito pouco se encontra a respeito do Método Laubach. Sabe-se, contudo, que Frank Laubach, um missionário protestante norte-americano, tê-lo-ia desenvolvido durante uma missão religiosa às Filipinas em 1915. Conforme Vieira (2004, p. 01), na ocasião, o missionário teria adaptado um antigo método de ensino norte-americano, de reconhecimento das palavras escritas por meio de retratos de objetos familiares do dia-a-dia da vida do aluno, para ensinar a leitura do inglês aos analfabetos filipinos. Laubach trabalhou por cerca de 30 anos com alfabetização neste país, desenvolvendo estudos sobre a grafia de 225 dialetos orais e difundindo o método entre países como China, Egito, Síria Turquia e África. Sabe-se também que o método adentrou o cenário Brasileiro pelas mãos do próprio Frank Laubach, que em 1943 esteve no país a pedido do Governo nacional para ministrar palestras a respeito de sua metodologia de trabalho e distribuir cartilhas referentes ao mesmo. As cartilhas do método Laubach eram

transversalizadas pelo cunho cristão a que se destinava a missão de onde foram originalizadas, também por isto seu conteúdo versava sobre valores como cidadania, paz social, ética pessoal, cristianismo e a existência de Deus.

O período de visita de Laubach ao Brasil deu-se durante a gestão de Lourenço Filho no INEP, o que corrobora a ideia deste método ter reflexionado os debates que a instituição já fazia a respeito da alfabetização de adultos. O indício da apropriação do modelo americano encontra-se impresso no Primeiro Guia de Leitura LER, desenvolvido pelo Setor de Orientação Pedagógica da Campanha. Em sua última página, a publicação menciona ter sido organizada por uma comissão composta pelas professoras Dulce Kanitz Vicente Viana, Helena Mandroni e Ormindá Isabel Marques à vista dos estudos que, sobre o Sistema Laubach, e sobre o vocabulário de adultos, realizou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, de 1942 e 1945.

Composto por 32 páginas, o Primeiro Guia de Leitura divide-se entre uma primeira seção destinada ao conhecimento do alfabeto, sua grafia, a formação de sílabas e palavras, e uma segunda com pequenos textos de compreensão facilitada visando a prática dos recém alfabetizados. A construção visual da cartilha assemelha-se com a descrição feita acima do material desenvolvido por Frank Laubach. A primeira lição inicia o estudo das vogais a partir de palavras iniciadas com as respectivas letras e antecedidas pelos desenhos que as representam. Na sequência, parte-se para as consoantes, apresentadas em ordem salteada, porém seguindo a mesma estruturação: palavras antecedidas por desenhos, formação das primeiras sílabas e composição de pequenas frases. Nota-se que apenas a letra X não dispõe de exemplo representativo, questão que pode denotar a escassez lexical do vocabulário de adultos na década de 1940, uma vez que a composição do impresso em questão foi articulada também com base nas investigações a esse respeito feitas pelos técnicos do INEP. Observa-se que os exemplos utilizados são de uso corrente – como asa, ovo, bola, entre outros – tendendo tanto para elementos da natureza (animais ou plantas) quanto para objetos.

Contudo, os textos publicados com vista ao estímulo da leitura dos recém alfabetizados afasta-se das concepções cristãs de Laubach, apresentando o crivo laico pelo qual o método foi apropriado. Ao contrário de pregações de moral religiosa, visibiliza-se uma série de recomendações endereçadas principalmente a temas como trabalho, higiene/saúde e família. Conforme previsto pela UNESCO em suas recomendações, ao menos o material inicial da Campanha, destinado ao primeiro ciclo de alfabetização, indicava preocupações gerais com a formação e a adaptação do cidadão ao ambiente

social. Avultam-se então regras para a boa preservação da saúde, que variam desde o cuidado com moscas, mosquitos e piolhos, vetores de doenças, até indicações de oito horas de sono diárias para o reestabelecimento do trabalhador.

Nessa esteira, um outro crivo pelo qual se pode observar as apropriações feitas a partir das recomendações da UNESCO diz respeito ao elevado teor dado pela cartilha ao trabalho. O analfabetismo figura neste impresso enquanto representação de uma condição impeditiva ao trabalho na sociedade contemporânea da década de 1940. O trabalho aparece como via de acesso individual e coletiva a um patamar de desenvolvimento elevado, típico dos países onde questões como o analfabetismo encontravam-se estabilizadas. O acesso a ele, por sua vez, estreita-se ao domínio da escrita e da leitura, condições sem as quais o trabalhador desenvolveria suas funções com baixa qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É mister dizer que na recente historiografia da educação brasileira o tema da educação de adultos vem ganhando pouca notoriedade, não usufruindo de uma série de remodelações pelas quais o campo passou desde os anos de 1990 que permitem uma abordagem do assunto mais voltada aos preceitos de uma história cultural. Nesse sentido, questões como a formação de professores ou mesmo os artefatos culturais (cartilhas, programas de rádios, filmes) que cercaram o cotidiano desta modalidade de ensino não foram ainda ressignificadas por uma leitura mais atenta aos usos que deles foram feitos. Ainda que de forma modesta, espera-se que o texto em questão seja contributivo a uma nova visada à história da educação de adultos no Brasil.

Ainda que de forma bastante preliminar, o intuito deste escrito atenta para a construção de um modelo de alfabetização de adultos gestado pela mediação cultural de Lourenço Filho nos quadros do DNE na década de 1940. Tal modelo se constitui enquanto apropriações tanto de normativas postas em circulação por agências de fomento à paz como a UNESCO, quanto de métodos de alfabetização já em uso, como o desenvolvido por Frank Laubach. Observa-se, contudo, que a apropriação feita a partir do método Laubach voltava-se ao modelo de transmissão da escrita com o qual o missionário americano havia logrado êxito na alfabetização extensiva em continentes como Ásia e África. O material didático desenvolvido pelo Setor de Orientação Pedagógica da CEEA para a primeira fase do processo de alfabetização parece levar em conta a metodologia de

interação do analfabeto com o mundo letrado disposta por Laubach, distanciando-se porém do cunho religioso por este atribuído.

Quanto às apropriações efetuadas a partir das prescrições da UNESCO, tornam-se visíveis a medida que o impresso comunica uma marca de ação extensiva para além da simples transmissão do conhecimento da grafia do alfabeto. O mesmo é transversalizado em seus textos destinados às primeiras leituras por um crivo de cuidado com a higiene, com o bem viver e principalmente com a moralização do trabalho. Nesse aspecto, acredita-se que o modelo de alfabetização de adultos articulado no contexto educacional dos anos 1940 vai de encontro aos preceitos democráticos da UNESCO, ao passo que difunde uma representação estigmatizada do analfabeto que o coloca numa condição de marginalização, quando não de “parasita, que vive do esforço dos outros, consome e não trabalha” (BRASIL, 1956, p. 27). De direito daqueles que não lograram das benfeitorias da escolarização na idade correta, a educação supletiva oferecida pela Campanha parece figurar enquanto dever do homem adulto se instruir e contribuir com o progresso do país pela via do trabalho qualificado.

CLUBES AGRÍCOLAS ESCOLARES EM GOIÁS/ 1930-1960

Deuzenir Dias Fernandes Barbosa¹- deuzenirdias@gmail.com
Universidade Federal de Goiás

INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta resultados parciais da pesquisa em desenvolvimento no curso de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/BR. Trata-se de uma pesquisa histórica que interroga os Clubes Agrícolas Escolares em Goiás no período 1930-1960, com a intenção de identificar e analisar o seu papel pedagógico, político e sócio cultural na história da escolarização em Goiás, bem como os principais personagens que contribuíram com esses clubes.

Alguns questionamentos direcionam as reflexões acerca da presença destas instituições: O que são os clubes agrícolas escolares e em que contextos se originaram? Quais os objetivos e metodologias desses clubes? Qual sua relação com os Ministérios da Agricultura e da Educação e o governo do Estado de Goiás? Quais fatores nos cunhos político, econômico, social, cultural, no âmbito federal e estadual sucederam durante as três décadas delimitadas que interferiram, de algum modo, na existência dos clubes agrícolas escolares? Quais são os personagens incentivadores destes clubes?

A problematização leva em conta que, no período demarcado, a chamada vocação ruralista subsidiou ações e iniciativas dos governos federal e estadual em um contexto no qual o estado de Goiás experimentou dinâmicas de modernização sustentadas pelo processo de expansão capitalista e alavancadas por políticas de colonização e ocupação dos espaços vazios da nação, entre elas, o programa estadonovista Marcha para o Oeste e a construção de duas cidades-capitais planejadas – Goiânia, capital de Goiás (1933) e Brasília, nova capital do Brasil (1960).

As fontes de pesquisa que vem permitindo a investigação são impressos pedagógicos (Revista de Educação do Estado de Goiás, jornais escolares) e jornais de caráter oficial e comercial, a legislação educacional goiana e brasileira do período, além de fontes de pesquisa originárias do Ministério da Agricultura no movimento de difusão dos Clubes Agrícolas Escolares no Brasil e em Goiás.

A fundamentação teórica para a identificação e estudo das fontes de pesquisa foi encontrada na historiografia da educação brasileira, especialmente, estudiosos da história da escola educação rural. O estudo também dialoga com pesquisadores das políticas de educação do trabalhador rural - como a historiadora Sônia Regina de Mendonça - e o ruralismo pedagógico – como a socióloga da educação Adônia Prado. O estudo das fontes sinaliza para a crescente importância dos Clubes Agrícolas Escolares no emergente campo educacional goiano do período, além disso, vem possibilitando entender sua significação social tanto no contexto da cultura escolar como também, paradoxalmente, na cultura urbana das cidades goianas.

O texto foi dividido em dois tópicos: no primeiro, com o título o ‘A origem dos Clubes Agrícolas Escolares e a difusão do ruralismo’, destaca-se o a origem, o contexto, os objetivos, as características e metodologias dessas agremiações, já o segundo tópico, com o título ‘Forjando uma geração ‘lúcida e trabalhadora’ em Goiás’, traz um texto onde mostra o funcionamento do Clubes no Estado, seu registro, sua produção, principais colaboradores, professores e como se dava a associação nos mesmos.

1. A ORIGEM DOS CLUBES AGRÍCOLAS ESCOLARES E A DIFUSÃO DO RURALISMO

O ruralismo foi “um movimento político integrado por agências e agentes dotados de uma inserção determinada na estrutura social agrária e sustentado por canais específicos de organização, expressão e difusão de demandas.” Assim o define Sônia Regina de Mendonça (1997, p.13), em análise do contexto da Primeira República. Partindo do

pressuposto da vocação agrícola do brasileiro, disseminou-se a ideia de que o campo era sublime e quem vivia nele tem vida natural e menos fatigante. Nesse contexto, para conter o êxodo rural e incentivar o aumento da produção agrícola foram criadas políticas públicas de incentivo à vida e trabalho no campo e de desmotivação à ida para os grandes centros. Sobre esse assunto, Prado, (1995, p. 7) afirma que “no ano de 1938, o governo Vargas lançou uma campanha visando criar disposições favoráveis à vida rural, contribuindo, ao mesmo tempo, para incentivar a ida de populações pobres para o interior, além de favorecer a permanência do trabalhador rural no campo”, e os clubes agrícolas escolares são instituições que contribuem significativamente com esse intento.

Dentre as medidas políticas de fortalecimento do ruralismo brasileiro pode se destacar o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação que foi realizado em Goiânia em julho de 1942, e a Marcha para o Oeste. Nepomuceno (s. d) afirma que Goiás se integra à Marcha para o Oeste como produtor de alimentos para o Centro-Sul, contribuindo, para o descongestionamento do espaço dessa região e pelo *bastar* que a *Marcha* daria ao êxodo rural e pelo *direcionamento* que daria ao excedente demográfico de certas regiões para novas áreas do território. Goiás acabou por intensificar sua integração à economia de mercado em nome da “segurança nacional” e da “igualdade entre os brasileiros”. Diversos documentos mostram o contexto político envolvendo o ruralismo, o Estado novo e a Marcha para o oeste, como O Correio Oficial do Estado de Goiás 3808 de 24/12/1938 que afirmou: “(...) o ensino agrícola *secundando* a marcha para o Oeste [apresentará] resultados compensadores, mostrando ao povo brasileiro [o valor] da terra na formação de nossa consciência econômica” (NEPOMUCENO, p. 7) (grifo do autor).

Falando sobre a Marcha para o Oeste, Pádua, (2007) mostra que como primeira Marcha para o Oeste, interligam a política e a economia. A autora fala dos novos rumos que foram traçados com a Revolução de 1930 que a nível nacional, impregnava os discursos oficiais desenvolvimentista e em Goiás, solidifica com a construção de uma nova capital e para maior produção agrícola em Goiás, ação empreendida pelo governo Federal no território goiano. O mais importante não era o letramento e sim formar o indivíduo para o trabalho no campo e por extensão contribuir para o engrandecimento da ‘pátria’.

A produção de riquezas, naquele momento, era um tema bastante discutido. O homem deveria ser preparado pela escola “para viver com o máximo de eficiência entre os outros homens” (Pinheiro, 1941, p.76 apud Prado, 1995, p. 12), e viver bem é se adaptar ao meio social, sendo este rural ou urbano. Prado (1995, p.10) diz que o oitavo Congresso Brasileiro de Educação foi o primeiro do Estado Novo e com características da nova política, sendo

este apresentado conforme o espírito com que o Governo Federal inaugurava a cidade de Goiânia.

De acordo com o texto conclusivo, de autoria dos relatores do Tema Geral, o primeiro objetivo da educação primária deveria ser de caráter individual: desenvolver a personalidade; caráter nacionalista: integrar o educando à sociedade brasileira em geral; caráter humano: formar o sentimento de solidariedade humana; e caráter vocacional: ajustar o estudante ao ambiente regional em que vive (ABE, 1944) apud (PRADO, 1995, p.12)

Sentir bem e ajustado significa ajustado com o modelo do Estado Novo. De acordo com, Pinho, (2009, p. 125) O intenso processo de urbanização e industrialização do período pós-guerra, com destaque no desenvolvimento econômico, focou-se a cidade, provocando aglomeração dos grandes centros. As cidades passam a comandar os sistemas das políticas de desenvolvimentos, de valores e de padrões de comportamentos social do período, dificultando então a manutenção do ideário da vocação agrícola do Brasil, resultando nas propostas pedagógicas de educação nos meios rurais, em todo país. Essas propostas chegam mais forte em Goiás depois de 1930 e ganham reforço com o trabalho da professora Amália Hermano Teixeira, principalmente com a criação dos Clubes Agrícolas Escolares, em várias escolas do Estado.

A representação da oposição entre espaço rural e espaço urbano era visível em diversos documentos da época (PINHO 2009, p. 124). Através do Serviço de Informação Agrícola eram publicados vários livretos e periódicos, além de peças teatrais, onde valorizava-se os modos simples de vida rural, em oposição à agitação e perversão da cidade, realçando o ruralismo. O ideário ruralista foi apropriado pelo emergente campo educacional brasileiro e considerado por vários autores como o ruralismo pedagógico.

O ruralismo pedagógico pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam idéias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. (PRADO, 1995, p.6)

A partir do pensamento que o ruralismo pedagógico deveria acontecer não apenas nos espaços rurais, mais podendo ser desenvolvido com legitimidade em pequenos espaços desde que bem aproveitado, surgiram os Clubes Agrícolas Escolares anexos tanto nas escolas rurais quanto nas urbanas. Há registro indicando que o primeiro Clube Agrícola no Brasil foi fundado no Estado do Espírito Santo em 1928 (FRAGA, 1933), porém a reestruturação dessas instituições se deu na década de 1930. O Estado de São Paulo, em agosto de 1933, regulamenta a obrigatoriedade de se criar os Clubes Agrícolas Escolares em todas as escolas elementares. Em Santa Catarina a fundação dessa instituição foi em outubro de 1934 (REPUBLICA, nº 441, 1935), e ainda várias edições do jornal 'O Dia', de Curitiba traz a Portaria de nº148, de 3 de fevereiro de 1959, da Secretaria de educação e

Cultura, onde determina aos “diretores dos grupos escolares, ginásios e colégios estaduais que entrem em contato com a Fundação de Assistência ao Trabalhador Rural para a organização dos Clubes Agrícolas nos respectivos estabelecimentos de ensino” (O DIA, nºs 11088; 11091; 11098; 11099; 11101; 11109, de 1959). O Estado de Goiás, em 1936, já possui Clubes Agrícolas Escolares na maioria de seus municípios (A FEDERAÇÃO, nº 288, 1936). Em Goiás, o governo estadual parece ter atribuído grande importância aos clubes agrícolas escolares criando uma estrutura administrativa específica para geri-los. Como se pode ler:

A Sociedade de Amigos de Alberto Torres, atendendo a um apelo do governador de Goiás, organizou um plano para a ruralização do Ensino naquele Estado. Foi criada em *Goiania* a seção dos Clubes Agrícolas Escolares anexa ao Departamento de Propaganda e Expansão *Economica*, destinada a centralizar a orientação e assistência aos clubes já existentes e incentivar a fundação de novos clubes no Estado. Para melhor eficiência, a seção terá um almoxarifado que disponha de sementes, livros, todo o material, enfim, que se tornar necessário aos trabalhos e que será distribuído pelos Clubes agrícolas de acordo com suas condições e possibilidades (JORNAL DO BRASIL, nº 200, 1936, p. 8).

Há relatos de lutas, dificuldades, vitórias e conquistas dessas agremiações (LIMA; BUHR; LAVOR, 1958), e há caso onde a diretora da escola é oposição e dificulta o andamento das atividades do Clube (HERMANO, 1946). De acordo com Fonseca (2013), os clubes agrícolas eram instituições anexas às escolas na zona rural ou na cidade, que tinham papel de organizar e preparar os alunos para trabalhos agrários e a meta de difundir e implementar o ideário ruralista, despertando o gosto pela vida rural desencorajando a ida das famílias para a cidade. Os clubes agrícolas devem ser entendidos como parte das políticas estadonovistas de ‘regeneração’ e fixação do homem à terra, diminuindo as grandes aglomerações nas cidades e o êxodo rural, e, em consequência, o fortalecimento das políticas do Estado Novo. “Entre as organizações mais capazes de contribuir para o desenvolvimento do meio rural, pela valorização do ambiente e do trabalho, destaca-se a dos clubes agrícolas” (LIMA; BUHR; LAVOR, 1958, p.9). Como explica os autores, os clubes agrícolas agrupavam a infância e a juventude, que associados aprendiam as noções de vida coletiva e lhes era despertado o interesse pela vida do campo em detrimento das profissões da cidade julgadas como mais elevadas. Para Amália Hermano (1959, p. 28) “É o Clube Agrícola a célula mãe do ruralismo”. Percebe-se a tamanha importância que teve esses clubes para a difusão do ideário ruralista.

O surgimento desses clubes foram possibilitados com convênios entre o Ministério da Agricultura e os Estados Unidos e se dá no contexto da modernização do Estado na Era Vargas, principalmente no âmbito de preocupações e iniciativas de incremento da produção agrícola brasileira. Além do contexto de modernização do Estado, havia questões como a ideia de um mundo em crise assim, o país necessitava de segurança alimentar, cabendo à

questão rural consolidar o Brasil, com o abastecimento interno. O Brasil com vasta terra produtiva, clima favorável a vários tipos de culturas e abundância de água, porém, para alcançar o êxito produtivo deveria expandir a ocupação do território e ‘regenerar’ o povo ‘jeca’⁶³. Houve então a divisão do território definindo áreas que iriam cumprir o papel da produção agrícola e áreas de modernização/industrialização. A Goiás e a toda região centro oeste do país, foi atribuído o papel de produtor de alimentos. Percebe-se então a necessidade de investir em processos educativos e culturais que viessem compor a nova mentalidade na população rural do estado.

Em qualquer das direções esperava-se transformar o supostamente indolente e adoentado jeca goiano em um sujeito produtivo e auto suficiente para prover, através do trabalho, condições dignas de vida para si e para sua família desonerando, assim, o Estado de seu papel de proteção e seguridade social. (PINTO; ALVES, p. 13)

Quanto mais instruídos e mais emancipados, mais gera riqueza individual e coletiva, dependendo cada vez menos do Estado. Então, os clubes agrícolas escolares, além do ensino da produção agrária, também ensinavam a boa alimentação, higiene, economia doméstica e noções de empreendedorismo agrário dentre outros. As elites intelectuais e políticas brasileiras projetam a possibilidade do Brasil se tornar uma grande nação através de mudanças na mentalidade e comportamento do povo brasileiro.

Os ruralistas buscam mudanças na realidade nacional com o intuito de fixar o homem do campo no seu habitat natural, através de uma educação pragmática que contemple todas as necessidades do meio rural. Procura-se através dessa educação específica para esse meio, qualificar a mão-de-obra dos camponeses resolvendo alguns problemas como a escassez de trabalhadores na lavoura, pois se supunha que através da educação recebida não haveria a necessidade do camponês migrar para a cidade, uma vez que razões ideológicas e econômicas seriam sanadas pela educação e pelo trabalho num discurso de repúdio total ao êxodo rural (MENNUCCI, 1946, p. 89).

Essa vocação agrícola do Brasil era defendida principalmente por Alberto Torres. De acordo com Fiori (2002, p. 237) Alberto Torres considerava o homem do campo e a vida campal muito importante “desbravou uma nova linha de reflexão no nacionalismo brasileiro, [...] denuncia a miséria do povo brasileiro, provocada principalmente pela insuficiente produção agrícola do país, o atraso e a desorganização social e aponta a precariedade da educação”. Em novembro de 1932 é fundada a Associação dos Amigos de Alberto Torres, na cidade do Rio de Janeiro, com núcleos regionais e estaduais, e duas vertentes principais de atuação: as Semanas Ruralistas e os Clubes Agrícolas Escolares (FIORI, 2002). Muitos intelectuais e políticos engajaram nessa empreitada levando os Clubes Agrícolas Escolares por todo o Brasil. No âmbito da escola, os Clubes Agrícolas receberam a responsabilidade

⁶³ Aqui se faz a alusão ao ‘Jeca Tatu’ personagem criado pelo escritor brasileiro Monteiro Lobato no início do século XX e retrata a figura de um ser ignorante, indolente, adoentado e sem perspectiva de ascensão financeira e social, mas que se tratado e instruído poderia ter um futuro melhor (o Jeca não é assim. Está assim). Jeca acabou sendo sinônimo de caipira, sertanejo, camponês.

de relacionarem-se com “a vocação agrícola do Brasil” e com a questão do êxodo rural, que se tornará um problema de debate nacional. Em texto do ano de 1935, o assunto êxodo rural *versus* Clubes Agrícolas Escolares, foi exposto em publicação da Associação Brasileira de Educação (FIORI, sd. P.235). Em janeiro de 1936 o Jornal do Brasil também trouxe o comunicado da Associação Brasileira de Educação:

O êxodo rural no Brasil já *constitue* um fenômeno sensível nas regiões em que predomina o regime industrial. Representa esse fato uma verdadeira aberração, considerando que o país luta com a falta de braços e vive, apesar disso, do que produzem os campos que abastecem os mercados internos e concorrem com a quase totalidade das riquezas exportadas. Um dos meios de deter e prevenir o surto das migrações do “*hinterland*” para os centros consumidores é tornar a escola primária um forte núcleo de atuação ruralista, [...] As instituições *peri-escolares* e, sobretudo, os Clubes *Agrícolas* Escolares são os órgãos mais eficientes dessa atuação socializante em benefício da comuna sertaneja. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1936 p. 12)

A mesma associação, repete o trecho citado em (1941, p. 38), mostrando que o problema do êxodo persiste e que a educação por meio dos Clubes Agrícolas Escolares continua. O ensino agrário se torna peça importante, mas muito antes desse período, ele já existia no país. Sônia Regina de Mendonça (2006) mostra que o ensino agrário já acontecia muito antes de 1930, desde a primeira república, porém, voltado às grandes produções de cana de açúcar, algodão e café, no sistema de monocultura. Ao contrário, no pós 1930 a educação agrícola foi direcionada aos pequenos produtores, a agricultura familiar e com produções variadas. A exemplo disso estão os clubes agrícolas escolares.

A formação do professor deveria passar pelo âmbito da formação agrícola, com perfil pedagógico e de ‘ânimo cívico’. Mendonça (2012 P. 17) ao falar dos “*Clubes Agrícolas*, diz que pode-se afirmar ter sido uma das mais bem sucedidas e duradouras iniciativas da Comissão” (grifo do autor). A comissão da qual a autora fala é a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), órgão a ser gerenciado pelo Superintendente de Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura.

Os clubes agrícolas escolares eram vinculados ao Ministério da Agricultura, onde eram registrados e recebiam apoio logístico como sementes, ferramentas e panfletos informativos. O Ministério da Agricultura era estruturado a partir de convênios e intercâmbio Norte Americano numa perspectiva ampla de organização com muitos projetos como a Campanha Nacional de alfabetização Rural, Escritório Técnico de Agricultura Brasil-Estados Unidos, Patronatos e também os Clubes Agrícolas Escolares. Os Clubes Agrícolas não foram ações isoladas. Sônia Regina de Mendonça pontua que “a presença norte-americana junto à Educação rural foi consideravelmente ampliada nos anos 50 mediante novos acordos com o Ministério da Agricultura” (MENDONÇA, sd, p. 19. Grifo do autor). O Ministério da Agricultura e com apoio e influência norte americana, trouxe para o Brasil o novo sistema produtivo. O próprio modelo dos clubes agrícolas é de origem norte

americana, tendo obtido sucesso em vários países (LAVOURA E COMÉRCIO, nº 6669, 1934). De olho no aumento da produção agrícola para minimizar os problemas de cunho econômico e da própria subsistência, os Estados Unidos, vê nos países pobres a 'força' que o ajuda se manter como nação dominante.

A disputa Ministério da Agricultura *versus* Ministério da Educação ganharia novos contornos a partir do envolvimento dos Estados Unidos na Segunda Grande Guerra, do qual resultou a assinatura do primeiro dos tratados firmados entre aquele país e a *Pasta da Produção*, originando a *Comissão Brasileiro-Americana para a Produção de Gêneros Alimentícios*, em 1942. [...] Dessa experiência inicial de "cooperação" surgiram os primeiros *Clubes Agrícolas* no Brasil, [...] gerando novas arestas políticas e a duplicação de atribuições com a Pasta da Educação. (MENDONÇA, P.10) (grifos do autor)

O Ministério da Educação e Saúde comandava as escolas da cidade e do campo porém os Clubes Agrícolas eram comandados pelo Ministério da Agricultura. No ano de 1932, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova⁶⁴, Dentre os principais objetivos deste estavam os de propagar e sistematizar uma concepção educacional inovadora e renovar o setor educacional no Brasil.

O período de 1930 a 1960 é um período de grande significado para Goiás e para o Brasil, com instauração de processos que levaram a grande expansão capitalista e de grandes mudanças na questão agrária. A construção da capital do Estado de Goiás e a capital federal, a era Vargas/Estado Novo, Constituição de 1934, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, a criação dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, movimento migratório, intensificação no povoamento do Estado, a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola⁶⁵ em 1946, a Marcha para o Oeste e o desenvolvimentismo na década de 1950 demarcam o recorte histórico da pesquisa.

No conjunto, esta série de acontecimentos e mudanças possibilitaram a origem e o fortalecimento do ruralismo e dos Clubes Agrícolas Escolares no interior das fronteiras goianas. Assim sendo a primazia da criação do ensino agrícola era para além do letramento, pois, visava acima de tudo a inserção do indivíduo no mercado de trabalho (campo), só que agora 'regenerado, ajustado, disciplinado e comportado' ao invés de 'jeca'.

FORJANDO UMA GERAÇÃO 'LÚCIDA E TRABALHADORA' EM GOIÁS

⁶⁴ Movimento formado por renomados educadores e intelectuais, entre eles Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Paschoal Leme.

⁶⁵ Decreto-Lei 9.613 de agosto de 1946

2.

3. Estado de Goiás, o sertão que precisava ser ocupado e seu povo 'jeca' a ser polido e 'ajustado', possibilitando a produção, o progresso e o enriquecimento da nação. Neste período Goiânia, a nova capital do Estado estava se consolidando como sinal de 'modernidade e civilização', o que poderia ser visto como um paradoxo na medida em que confronta o ideário que afirmava que a origem camponesa do país deve ser reforçada com a fixação do homem no campo, despertando nele o gosto pela terra. De outro lado, a projeção da nova identidade do cidadão goiano com o desejo de sentir-se moderno e em busca do reconhecimento e do pertencimento do Brasil moderno e civilizado.

[...] a nova cidade-capital consolidou-se como um sinal de mudança e uma esperança de melhores tempos para a gente goiana, conferindo materialidade a desejos e projeções fundantes da sua identidade, como confrontar as representações de Goiás como sertão, transformar a *hinterlândia* em uma região moderna e civilizada [...] Neste sentido, a busca da modernidade, o anseio pelo desaparecimento do sertão e do *jequismo* associado ao povo de Goiás, o desejo de pertencer e ser reconhecido como parte do ideal nacional pontuaram os discursos e justificaram as práticas, tornando singular a relação entre a escola e a cidade e entre a nação e a região. (PINTO, 2013, p. 19-20) (grifo do autor)

4. Assim a educação para o povo era a tônica dos discursos nacionalistas. A educação do camponês no entanto não deveria ser a mesma da cidade já que o primeiro precisava aprender para além das letras precisava amar o seu chão e tomar gosto pela lida, tornando responsável e com traquejo para o convívio social. Dentre as atividades de efetivação desse discurso, se encontram os Clubes Agrícolas (C. A.). Entre os apoiadores desses Clubes em Goiás pode se destacar: o Ministério da Agricultura, a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, Chiquinha Rodrigues e em especial a professora Amália Hermano Teixeira. Há também registro de ajuda financeira por parte do órgão do governo estadual, L. B. A. (HERMANO, 1946). De acordo com Nepomuceno (P. 8), a fundação dos clubes agrícolas escolares em Goiás se iniciou em 1935 e em 1937 existiam pelo menos 38 unidades. "Em 36 a Universidade Rural Brasileira de Viçosa ofereceu o Curso de Extensão Normal Rural, visando preparar docentes para '*fundar e orientar Clubes Agrícolas em suas escolas*'" (NEPOMUCENO, sd. p. 8) (grifo do autor). Foram convocados professores de todo país, pela Sociedade dos Amigos de Alberto Torres e o curso se deu "através de conferências e lições ministradas pelos mais eminentes mestres brasileiros e estrangeiros" preparando os professores para dirigir as campanhas dos C. A. em seus Estados.

5. Por Goiás, participou desse curso, a professora Amália Hermano Teixeira e seu colega, agrônomo Manoel Alves de Almeida (HERMANO, 1959, p. 24-25). Em 1959, a professora Amália Hermano rememorou na Revista de Educação que pelo menos 14 disciplinas foram ministradas entre as aulas práticas, lições e conferências nesse curso de Extensão Rural Normal.

6. Nada menos que 14 disciplinas foram estudadas, [...] para que professoras de todo Brasil pudessem fundar, assistir e orientar clubes agrícolas em suas escolas. Biologia Educacional, Pedagogia Científica, Psicologia Experimental, Puericultura, Metodologia, Defesa Sanitária Vegetal, Direito Rural, Proteção à Natureza, Biblioteca, Museu, Cinema Educativo, Rádio, Higiene Rural, Arquitetura paisagista, Geografia Econômica etc. (HERMANO, 1959, p. 24)

7.

De acordo com Hermano cada disciplina foi ministrada por autoridades consagradas nas respectivas disciplinas. Mais tarde, voltando a Goiás, Amália Hermano contribuiu para a fundação de vários clubes Agrícolas Escolares em Goiás. No relatório da primeira diretoria, a ex-secretária Clarice Pinto, (1945) relata que o Clube Agrícola Couto Magalhães foi fundado por Amália Hermano, em 21 de setembro de 1943 e teve seu registro junto ao Serviço de Informação Agrícola em 7 de agosto de 1944. Egerinêo Teixeira, o prefeito de Campo Formoso, ao participar da Semana de Atividades Rurais em Anápolis, teceu o elogio à professora Amália, registrado no jornal *Lavoura e Comércio*: “A pioneira do Ensino rural no Estado deverá ser imitada por todas as suas colegas de magistério, para a grandeza de nossa terra” (TEIXEIRA, 1936, p. 3). Amália Hermano era defensora da educação rural e ambiental. Ela defendia aulas práticas em detrimento da aula “puramente livresca”, aulas essas, onde pudesse unir as atividades dos Clubes Agrícolas, “tarefas dignificantes do cultivo da terra”, com os conteúdos programados (HERMANO, 1959, p. 24). Ao ar livre o aluno ficaria fora do enclausuramento da sala de aula e teria mais facilidade de aprender, pois,

As atividades do Clube servem de motivação para o professor, que transformará suas aulas em um verdadeiro encanto para a criança, com um proveito excepcional. Os animais, as plantas, os minerais, as coisas que se encontram ao alcance de suas mãos e olhos, atraem extraordinariamente, a criança. (HERMANO, 1959, p. 27-28)

A autora cita com veemência o quanto as aulas seriam bem ministradas com o auxílio dos C. A., as crianças aumentariam o vocabulário com o convívio direto com diferentes legumes, árvores etc., os objetos auxiliariam as crianças nas operações das aulas de aritmética, a geometria seria estudada na formação dos canteiros e as aulas de “botânica é intuitivamente feita na frente do objeto acompanhando os fenômenos vegetativos: flores, folhas, caules, raízes, germinação, crescimento, floração, frutificação” (HERMANO, 1959, p. 28), além de tudo “a Educação Moral e Cívica se fará admiravelmente numa escola onde haja Clube Agrícola” (HERMANO, 1959, p. 28). A autora explica que nestas instituições os alunos aprendem a trabalhar em grupo, respeitar a opinião do outro, argumentar, e admirar seu professor. Vale a pena ressaltar que no período recortado as escolas possuíam outras instituições escolares como o jornal, a biblioteca, o museu, a associação de Pais e professores, o cinema educativo, o caixa escolar dentre outras, porém para Amália

Hermano os Cubes Agrícolas eram o ponto de partida para as demais agremiações (HERMANO, 1959).

Os Clubes agrícolas não eram fundados aleatoriamente sem organização. Para o seu fundamento era necessária uma diretoria composta por “Presidente, Secretário, Diretora, Tesoureiro e zeladores, eleitos por dois anos dentre os alunos que tiverem mais de 10 anos de idade, menos a diretora do clube que será escolhida entre as professoras da escola ou grupo” (O DIA nº 5975, 1943, p. 5). Os Clubes fundados eram “registrados no Serviço de Informação Agrícola – S. I. A., o qual lhes forneciam gratuitamente instruções, semente, ferramentas, formicidas, adubos, além de lhes dar *assistencia diréta* de agrônomos e *veterinarios*, promovendo *tambem*, semanas ruralistas exposições e concursos” (O DIA nº 5160, 1940, p. 6).

Amália Hermano (1946, p. 21), relata o “registro regular do ‘Clube Agrícola General Couto Magalhães’, da Escola Normal Oficial”, sob o “registro nº 444” (p. 68). A autora ainda ressalta que recebe do S. I. A. o ofício de confirmação do registro juntamente com a primeira remessa de sementes. Cada Clube possuía um caderno de registro e ficava encarregado de enviar periodicamente relatórios ao S. I. A. A sociedade de Amigos de Alberto Torres também acompanhava esses clubes, recebia relatórios e também contribuía com sementes e insumos além de informações. Havia também treinamentos para os dirigentes dos Clubes agrícolas (O DIA nº 10809, 1958, p. 4). Eram feitas também concentrações de Clubes Agrícolas onde se reuniam associados de clubes de diversas localidades, como a Semana Ruralista em Goiânia em 1936 (LAVOURA E COMÉRCIO, nº7134, 1936); (JORNAL DO BRASIL, nº27, 1936).

Para ser associado ao Clube Agrícola Escolar era necessário ter entre 8 e 16 anos e assinar o livro de sócios, a partir daí começava a participar das reuniões, aulas de instruções e principalmente práticas. O escolar/sócio tinha acesso ao material de informação e instrução que era disseminado através do Serviço de Informação do Ministério da Agricultura e outros apoiadores. Entre esse material se destaca a série Clubes Agrícolas, onde volumes variados ensinam desde a fundação dos clubes, jardins, hortas, plantas frutíferas, até noções de combate à saúva, boa alimentação, higiene, cooperativas escolares, exposições escolares, Como organizar bibliotecas dos Clubes agrícolas, Redação oficial para o clube agrícola e outros. Vários jornais traziam constantemente o quadro dos clubes agrícolas com informações e instruções agrárias e/ou notícias dos Clubes Agrícolas, além da revista Brincar e Aprender. Muitas vezes esses alunos levavam os livros para suas casas e a informação era disseminada, o sócio era multiplicador do ideário ruralista e muitas técnicas

inovadoras de cultivo aprendidas nos clubes passavam a serem empregadas nas plantações e criações também em casa.

O professor para trabalhar com os Clubes Agrícolas, deveria estar cheio de disposição e de ânimo cívico. Segundo Amália Hermano “o Clube Agrícola Escolar reclama *tôdas* as qualidades de um bom educador. E ao professor ineficiente ou mercenário, ao exibicionista ou autoritário – este sempre mal preparado, se apresenta um dilema: abandonar a carreira ou abraçar outra. Com isto lucra a infância” (HERMANO, 1959, p. 26). Segundo a autora o Clube é uma fonte inesgotável de motivação para as aulas, mas necessita de professores bem preparados, “não cabendo aqui, a argumentação de que professor primário não precisa saber muito” (HERMANO, 1959, p.26). O professor era visto como uma figura importante no papel de disseminar o gosto pela terra e de ajudar no processo de ‘endireitamento do jeca’, ele era transformado em um líder em suas comunicações e porta voz do Governo. Segundo Amália Hermano no processo de escolha dos professores “os fatores como pobreza, favoritismos e outros devem ficar à margem. [...] O ‘verdadeiro professor’ traz consigo essa chama inapagável de amor e abnegação à infância e à juventude” (HERMANO, 1959, p. 26). Segundo a autora o Governo queria nas escolas pessoas preparadas, “espíritos alevantados”, cheio de amor e sem egoísmos. A respeito, Werle (2013, p. 781) comenta que

Pode-se dizer que a representação do professor rural era de alguém com coragem, dedicação, esperança e luta. Isso pode ser constatado no relatório de um orientador rural sobre uma escola da zona de colonização alemã caracterizada como “soberana e ativa”, “farol da salvação que está sendo construído para indicar o caminho do progresso às populações da “hinterland” que quase em sua totalidade vivem naufragando em as trevas da ignorância” e continua afirmando que a referida escola, com seu Clube Agrícola, era uma realidade diferente com 400 pés de árvores frutíferas, horta e jardim.

A escola e o professor eram peças importantes para o modelo político econômico e o ruralismo pedagógico com origens internacionais ganham força em todo território nacional. O Clube Agrícola é peça fundamental nesse processo. Sobre a fundação desses Clubes em Goiás na época, pode afirmar que “Dia a dia vão sendo fundados pelo Departamento de Expansão *Economica* do Estado e sob patrocínio da Sociedade de Amigos de Alberto Torres, novos Clubes *Agrícolas* Escolares, de modo a ser já entre nós, considerável o *numero* de instituições” (LAVOURA E COMÉRCIO, nº 7210, 1936). O jornal afirma possuir C. A. em quase todos os grupos escolares de Goiás e que estes seguem a rigor o “programa de trabalho que lhe for traçado pela Sociedade de Amigos de Alberto Torres” e elogia o entusiasmo percebido no professorado e escolares goianos sócios da referida agremiação.

O espírito que estava presente nas táticas de ação dos Clubes Agrícolas atribuía-lhes, além dos objetivos internos escolares, uma meta mais ambiciosa – a de relação com a comunidade local. Fatos desta ordem, incluíam até mesmo a preocupação com as “queimadas” efetuadas na região e que eram uma verdadeira

tradição do Brasil rural. Contra estas, mediante uma construção poética, desejava-se educar o aluno no respeito à natureza. (FIORI, 2002, p. 243)

As escolas que tinham esses clubes, além das letras deveriam ensinar as boas maneiras, a produção agrícola, com educação ruralista generalizada, incluindo teoria e prática de diversas produções tais como: laticínios e derivados, granjas e outros. Mennucci, em 1933 criticava a formação de professores que iria atuar na escola rural e já conclamava a formação específica de profissionais para esse fim. “Educar é mais do que alfabetizar, é preparar para a meio”, acreditavam os educadores (ABE, 1944: 325 apud PRADO, 1995, 12). De acordo com Prado, (1995, p.13) era grande a importância atribuída à escola, a ponto de imaginá-la em outra dimensão, afirmando que o Brasil era um país de destinação agrícola, supondo que o trabalho agrícola era fundamental para o sucesso ou fracasso econômico. Nesses discursos, a educação rural, estava ligada geralmente aos pobres e ao trabalho no campo.

O primeiro dentre os grandes objetivos da escola rural seria a “valorização do homem rural”. Entretanto, muitas vezes, o pragmatismo e o preconceito expostos comprometeram uma possível obra de real valorização humana. Afirmava-se que “A instrução primária na zona rural... [necessitaria], sobretudo, de ser primordialmente, fator de valorização do homem em função do meio em que vive, fazendo do Jeca Tatu, essa indiferença acorçada, um elemento enérgico, ativo, no enriquecimento nacional” (ABE, 1944: 135 apud PRADO, 1995, p. 14). (grifo do autor)

A escola então assume paradoxalmente um importante papel na construção das mentalidades e comportamentos: que ao mesmo tempo deveria ser moderna e conservadora, pois, se pregava o apego pelo meio e “ao mesmo tempo, pressupunha-se uma ação eficiente, autônoma, racional e produtiva, no contexto desse mesmo “meio”. (PRADO, 1995, p.11) (grifo do autor). Na formação do professor deveria ensinar os modos de pensar, agir, viver, dar aulas, relacionar-se com a sociedade e com os alunos e com os saberes do campo. O professor passaria então pensar conforme a comunidade. A autora ainda complementa dizendo que com frequência questionavam os “conteúdos ensinados nas escolas primárias, considerando-se, muitos deles, supérfluos, desde que não estivessem diretamente referidos às práticas profissionais” PRADO, 1995, p. 14). Embora os escritos de Amália Hermano (1959), deixa clara a inserção dos conteúdos mesmo nas aulas práticas dos clubes agrícolas. Há registro de familiares de associados que questionava o ensino puramente agrário.

Para trabalhar de enxada, eles trabalham aqui, que é terra deles. E lá não dá lucro nenhum. Eles trabalham o ano inteiro, e nas férias morre tudo. Eles deixam secar, entra animal e come [...] Se eu não fosse sozinha, já tinha ido lá reclamar, mas as outras acha que a professora vai ficar com raiva (WATANABE *et al.* 1962, Apud PINHO 2009, p. 114).

Os escolares membros dos clubes aprendiam o manejo da terra. A produção agrícola dos clubes era diversificada indo desde as plantações de hortaliças, legumes, árvores frutíferas

até o cultivo de flores e criação de animais. A produção era também utilizada como metodologias de estudos Fiori, (2002, p. 244) e a capacidade de observar e experimentar fazia parte do cotidiano das aulas. Esses educandos também aprendiam os serviços de granja, apicultura, e também a manipulação com os laticínios, geleias e compotas de frutas etc. De acordo com a região e o tamanho das propriedades é que se dava a escolha do que se iria produzir. Em Goiás era mais comum o cultivo de hortaliças mas, também há registro da produção de trigo na cidade de Leopoldo de Bulhões em 1936 (A FEDERAÇÃO, nº126, 1936), e de amoreiras para a criação de bicho da seda. Amália Hermano também relata o cultivo num terreno requisitado por ela junto ao poder público às margens do córrego Botafogo em Goiânia, e afirma ter conseguido mudas de enxerto já no ponto de produzir frutos e pintos de um dia para a granja (HERMANO, 1959). A produção dos Clubes tinha o destino variado. Sopa escolar, distribuídas entre os alunos, vendidas e o dinheiro servia para comprar sementes, e o saldo iria para o caixa escolar que também era uma das associações frequentes na época. Em um documento citado por Fiori, (2002, p. 247) traz o seguinte relatório:

Os produtos das hortas escolares, muitas vezes, eram vendidos, ato que se legitimava pelo fato de os recursos serem destinados à caixa dessa associação, à sopa escolar ou a outro objetivo considerado de importância similar; somente a partir de 1944, estabeleceu-se que a produção dos Clubes Agrícolas devia ser vendida para “exercitar o sentido econômico” (SANTA CATARINA, 1944, p.136).

As flores eram produzidas pelas meninas e eram destinadas à educação estética, eram colhidas periodicamente para substituir as flores dos vasos que compunham tanto a mesa da professora quanto num lugar quase como um altar tinha posto um vaso sempre com flores viçosas ao lado da imagem do presidente Getúlio Vargas. (FIORI, 2002, p. 247-250). Sobre o destino da produção dos Clubes em Goiás por enquanto se tem pouco relatos, mas há registro que essa produção garantia a sopa da merenda escolar (HERMANO, 1946), Em Goiânia, agosto de 1936 Inicia a Primeira Semana de Atividades Rurais No Estado de Goiás. Amália Hermano em seu discurso discorre sobre a origem dos Clubes Agrícolas nos Estados Unidos, onde, segundo ela revolucionou o método de ensino. Em seu discurso ela reforça que “a professora pode desenvolver o programa escolar por meio do clube agrícola” (A FEDERAÇÃO, nº 201, 1936). “Goiás, como é público já conta inúmeros Clubes agrícolas Escolares, os quais, espalhados em todos os recantos do Estado, até mesmo nos pontos mais distanciados da capital, se encontram em franca atividade” (JORNAL DO BRASIL, nº 27, 1936, p. 11). Os Clubes agrícolas escolares em Goiás também participaram da relação entre professor-aluno-natureza contribuindo assim com a meta de “mostrar os perigos do urbanismo e do abandono dos campos. Para atingi-la buscava-se desenvolver nos alunos a familiaridades com o trato da terra; dessa familiaridade resultaria o amor à vida no campo”

(FIORI, 2002, p. 244). Essa política fortalecia o governo que queria ao mesmo tempo aumentar a produção agrícola e conter o êxodo rural, formando um povo independente gerando menos ônus ao Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os clubes agrícolas Escolares foram instituições presentes no Brasil no período de 1930-1960, fortaleceu o ruralismo, onde se pretendiam uma educação que 'disciplinava e moldava' a criança conforme o ideário ruralista. A escola e o professor se destacam como instrumentos importantes para o modelo político econômico e o ruralismo pedagógico com origens internacionais ganha força em todo território nacional, fortalecendo em Goiás com a Marcha Para o Oeste. Com a educação nos Clubes Agrícolas pretendiam despertar o gosto pela terra e a repulsa pela cidade. Os Clubes Agrícolas Escolares têm seu lugar de destaque na educação em Goiás dentro do recorte histórico e geográfico. O acesso a novas fontes de pesquisa bem como uma análise mais aprofundada das fontes já mapeadas poderá oferecer novos entendimentos, contudo, talvez seja já possível afirmar que os clubes agrícolas escolares, a par de alinharem-se ao movimento nacional de difusão destas instituições, ganharam significados específicos relacionados, por sua vez, a superação das imagens comumente associadas a povo goiano – em particular, o estigma da improdutividade e da preguiça de sua população – na expectativa de alcançar reconhecimento nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABE, Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Goiânia, jun. 1942. Rio de Janeiro, IBGE, 1944. in: PRADO, Adonia Antunes. *Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo*. Revista Estudos, Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro: UFRJ, n. 4, p. 5-27, jul. 1995.

ABE. *Os Clubes Agrícolas Escolares*. Comunicado da Associação Brasileira de Educação. In: Jornal do Brasil. edição 00009, p.12, Rio de Janeiro, 10 de janeiro de 1936. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_05&PagFis=56522&Pesq=clubes%20agricolas

s. Acesso em 10 de novembro de 2015.

A FEDERAÇÃO. *Os Clubes Agrícolas em Goiás e a Cultura do Trigo*. edição 00126, p. 6, 1 de junho de 1936. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=388653&PagFis=79746&Pesq=clubes%20agricolas>. Acesso em 10 de novembro de 2015.

_____. *Iniciada em Goiânia a Primeira Semana de Atividades Rurais No Estado*. Edição 00201, p. 3, 3 de setembro de 1936, Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=388653&PagFis=80279&Pesq=clubes%20agricolas>. Acesso em 10 de novembro de 2015.

_____. *Goiás e os clubes agrícolas de Goiás*. edição 00288, p. 3, 19 de dezembro de 1936, Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=388653&PagFis=80279&Pesq=clubes%20agricolas>. Acesso em 10 de novembro de 2015.

FIORI, Neide Almeida. *Clube agrícola em Santa Catarina: ruralismo e nacionalismo na escola*. Perspectiva. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 231-260, jul./dez. 2002.

FONSECA, Henrique de Oliveira. *A Aurora e o Crepúsculo: Educação Rural na perspectiva de Sud Mennucci*. Pensar a Educação em Pauta. Disponível em: <http://www.Pensaraeducacaoempauta.com/#!/henrique-01/c20xf>. Acesso em 17 de março 2015.

FRAGA, Christiano. *Clubes Agrícolas Escolares*. In: Diário Da Manhã. Edição 02577, p. 1. Vitória, ES, 6 de dezembro de 1933. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=572748&pesq=clubes%20agricolas&pasta=ano%20193>. Acesso em 20 de dezembro de 2015.

HERMANO, Amália. *O curioso “caso” da Escola Normal Oficial- A história de uma injustiça*. Empresa gráfica da revista dos tribunais. São Paulo, 1946.

_____. *O Clube Agrícola Escolar e a Motivação*. Revista de educação. Secretaria de Educação e Cultura de Goiás. Nº39, maio/junho, 1959.p. 23-30.

JORNAL DO BRASIL. *Concentração de Clubes Agrícolas em Goiás*. Edição 00027, p.11. Rio de Janeiro, sexta feira, 31 de janeiro de 1936. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_05&PagFis=60792&Pesq=clubes%20agricolas. Acesso em 5 de dezembro de 2015.

_____. *Sociedade Alberto Torres*. edição 00200, p.8. Rio de Janeiro, 22 de agosto de 1936. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_05&PagFis=60792&Pesq=clubes%20agricolas Acesso em 5 de dezembro de 2015.

_____. *Os Clubes Agrícolas Escolares*. edição 00009, p.12, Rio de Janeiro, sexta feira, 10 de janeiro de 1936. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_05&PagFis=56522&Pesq=clubes%20agricolas. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

LAVOURA E COMERCIO. *Os Clubes Agrícolas Escolares*. edição 06669. Uberaba, 1 de agosto de 1934, Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=830461&pesq=clubes%20agricolas&pasta=ano%20193>. Acesso em 15 de janeiro de 2016.

_____. *Concentração de Clubes Agrícolas Escolares em Goiaz*. edição 07134, p. 2, Uberaba, 4 de fevereiro de 1936. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=830461&pesq=clubes%20agricolas&pasta=ano%20193>. Acesso em 15 de janeiro de 2016.

_____. *Clubes Agrícolas em Goiás*. edição 07210, p. 2. Uberaba, 4 de maio de 1936. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=830461&PagFis=18279&Pesq=clubes%20agricolas>. Acesso em 15 de janeiro de 2016.

LIMA, J. Pinto; BUHR, Carlos; LAVOR, Guaraci Cabral de. *Clubes Agrícolas*. Ministério da Agricultura. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1958.

MENDONÇA, Sonia Regina de. *O Ruralismo Brasileiro (1888-1931)*. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. *Ensino Agrícola e Influência Norte-Americana no Brasil (1945-1961)* Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/tem/v15n29/06.pdf>. Acesso em 11 de março de 2015.

MENNUCCI, S. A crise brasileira de educação. São Paulo: Oficinas Gráficas dos irmãos Ferraz, 1946.

NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *A Política Educacional do Governo de Goiás: 1930-1945*. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/102_maria_araujo.pdf. Acesso em 20 de maio de 2015.

O DIA. *Clubes Agrícolas*. edição nº 5975. P. 5. Curitiba, 28 de janeiro de 1943. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=092932&pesq=clubes%20agr%C3%ADcolas&pasta=ano%20193>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

_____. *Os clubes agrícolas Escolares*. edição 5160, p. 6. Curitiba, 28 de maio de 1940. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=092932&pesq=clubes%20agr%C3%ADcolas&pasta=ano%20193>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

_____. Treinamento de dirigentes de clubes agrícolas. edição 10809, p. 4, 29 de abril de 1958. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=092932&PagFis=92378&Pesq=clubes%20agricolas>. Acesso em 10 de novembro de 2015.

PÁDUA, Andréia Aparecida Silva de. *A sobrevida da Marcha para o Oeste*. estudos, Goiânia, v. 34, n. 7/8, p. 623-643, jul./ago. 2007

PINHEIRO, R. Papel da escola na obra de aproveitamento da Amazônia. *Cultura Política*. Rio de Janeiro, 1(10), dez. 1941: 76-82. in: PRADO, Adonia A. *Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo*. *Revista Estudos, Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro: UFRJ, n. 4, p. 5-27, jul. 1995.

PINHO, Larissa Assis. *Civilizar O Campo: Educação E Saúde Nos Cursos De Aperfeiçoamento Para Professores Rurais - Fazenda Do Rosário (Minas Gerais, 1947-1956)*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte 2009.

PINTO, Rubia-Mar Nunes. *Entre o silêncio e o esquecimento: a questão das fontes e dos métodos na história da educação em Goiás*. Ed. Especial. Disponível em: www.editora.unoesc.edu.br. P. 127-152, 20013. Acesso em 01 de agosto de 2014.

_____. *Nação, região, sertão e a invenção dos brasis: chaves de leitura para a história da educação*. *Revista Brasileira de Educação* v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013.

PRADO, Adonia A. *Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo*. Revista Estudos, Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro: UFRJ, n. 4, p. 5-27, jul. 1995.

_____. *Conceitos de homem e de educação no Brasil no período do Estado Novo (1937-1945)*: Capítulo da Tese apresentada a UFRJ. 1995.

REPÚBLICA. *Clubes Agrícolas Escolares*. edição 00441. Florianópolis, 17 de setembro de 1935. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=711497x&pesq=clubes%20agricolas&pasta=ano%20193>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

SANTA CATARINA. Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação. Circulares de 1943 e 1944. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1944b. (Circular no 42, de 10 de maio de 1944 / Decreto no 2.991, de 28 de abril de 1944)., in: FIORI, Neide Almeida. *Clube agrícola em Santa Catarina: ruralismo e nacionalismo na escola*. Perspectiva. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 231-260, jul./dez. 2002.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA – *Portaria Nº 148*. O Dia. edições: 11088; 11091; 11098; 11099; 11101; 11109. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

TEIXEIRA, Egerinêo. *E'cos da Semana de Atividades Rurais em Anápolis, realizada pelo departamento de Propaganda e expansão Econômica que fundou ali cinco Clubes Agrícolas Escolares*. In: Lavoura e Comércio, terça-feira, 17 de novembro de 1936, edição 07379, p3. Lavoura e comércio em Goiaz. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=830461&PagFis=18279&Pesq=clubes%20agricolas>. Acesso em 10 de dezembro de 2015.

WATANABE, Hiroshi; BRAGA, Welber da Silva; BASTOS, Toracy Assis; TAVARES, José Nilo. *Várzea do Pantana: interação e transição – uma pesquisa sociológica*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962. in: PINHO, Larissa Assis. *Civilizar O Campo: Educação E Saúde Nos Cursos De Aperfeiçoamento Para Professores Rurais - Fazenda Do Rosário (Minas Gerais, 1947-1956)*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, 2009.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Ensino rural e legitimação das ações do Estado*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 39, p. 771-792, maio/ago. 2013.

COMO CIVILIZAR O INDÍVÍDUO POR MEIO DA EDUCAÇÃO?

Silvânia Santana Costa⁶⁶
Rita de Cássia Amorim Barroso⁶⁷

O objeto desse estudo é o número 08 da Revista da Campanha Nacional de Educação Rural, do Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicada no Brasil em 1959, tendo como coordenador Colombo Etienne Arreguy e secretária Diamantina Costa Conceição. O corpo redacional era composto por Francisco Gago Lourenço Filho; Antenor Ferreira da Costa; Renato de Almeida Xavier; Maximiro Nogueira de Medeiros; Cecília de Castro Souza; Chicralla Haidar; Odete de Paula Santos Ribeiro; Maria de Lourdes Vieira; Sergio Mangia; Diamantina Costa Conceição.

O presente estudo tem o intuito de analisar a proposta de civilidade pregada pelo documento governamental da Campanha Nacional de Educação Rural voltada para a Educação de Base no Brasil em 1952. Partindo dos questionamentos norteadores para a escrita dessa narrativa: O que se discutia sobre educação no período? Como a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) operacionalizou sua proposta educativa? Qual a proposta governamental contida no documento? Qual o papel da campanha na formação dos professores primários? A análise documental possibilitará responder essas indagações.

⁶⁶ Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Coordenadora de Pós-graduação/EAD na Diretoria de Educação a Distância da Universidade Tiradentes/Sergipe/ Brasil (DEAD/UNIT). Mestre em Educação pelo Núcleo de PósGraduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Possui graduação em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialização em Magistério Superior pela Universidade Tiradentes (UNIT). É líder do grupo de pesquisa Educação, Sociedade e Direito. Membro do grupo de Pesquisa em História da Educação: intelectuais da educação, instituições educacionais e práticas escolares (UFS). E também, membro como pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sociedade, Educação, História e Memória – UNIT e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Cultura e Identidade – UNIT. E-mail: silandsan@gmail.com.

⁶⁷ Doutoranda em Educação (PUC/RS), Mestre em Educação (UNIT), Especialista em Informática Educativa (UFRGS), Especialização em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado Oliveira (UNIVERSO), Graduada em Geografia (UFS), Pesquisadora do grupo de Pesquisa sobre Comunicação, Educação e Sociedade-GECEs (UNIT), Professora Titular da Universidade Tiradentes, Professora Titular do Governo do Estado de Sergipe e Professora Titular da Prefeitura Municipal de Aracaju. Endereço eletrônico: ritadte@gmail.com.

Percebemos que vários programas foram desenvolvidos, dentre os cursos com maior ênfase encontramos a Economia Doméstica e o Artesanato, o primeiro como foco de formação de treinamento de supervisoras e o segundo, propagado como essencial para “[...] dar ao homem técnicas fundamentais de recuperação econômica [...]” (ROMERO, 1954, p. 186).

A concepção de Elias (1993, p. 196) do processo de civilização embasou essa narrativa histórica a fim de evidenciar como a CNER possuía uma dimensão de organizadora da sociedade através de ações educativas voltadas a transformação do homem do campo. Os Centro de Treinamento de líderes rurais, as missões rurais, os centros sociais rurais, as semanas educativas, as técnicas de educação áudio visual faziam parte do programa da CNER.

Essa edição aborda a História da Campanha Nacional de Educação Rural de 1950 até 1959. “A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Suas origens, sua vida e seus trabalhos desde 1950 ao 1º semestre de 1959. Origens da Campanha Nacional de Educação Rural”. A contribuição teórica de Chartier (2009); Elias (1993); Bourdieu (1990) com os conceitos de apropriação, civilização e Habitus, respectivamente, embasaram a análise documental. Para a escrita da História o procedimento empregado pela História cultural permitiu compreender o contexto social, político e econômico no qual estava contemplada a CNER. Mencionando de forma sintética, a estrutura da revista evidencia os marcos históricos em ordem cronológica:

1950-1951 - menciona a origem da Campanha Nacional de Educação Rural, o início dos trabalhos de verificação das necessidades para a educação do povo da área rural. Os objetivos e a seleção das zonas para a realização dos primeiros trabalhos da CNER.

1952 – instituição do regulamento do órgão, podemos perceber a estruturação da CNER, as distribuições dos setores. A organização administrativa apresenta como definidora de locais de sistematização e execução das tarefas. Nesse ano, os cursos de treinamento de educadores de base continuaram a ser ofertados, a origem e funcionamento das Missões rurais. Outro aspecto, é a formação de profissionais: Assistentes Sociais, enfermeiros, técnicos de educação audiovisual.

1953 – a CNER realiza a primeira reunião de executores passando a ser subordinada ao Gabinete do Ministro e a possuir novo regulamento e estrutura. Os técnicos, lideranças rurais e professores receberam treinamento.

1954 – neste ano, aconteceram cursos de Treinamento de Educadores de Base. A participação no III Congresso Nacional de Municípios e do Congresso Nacional de Educação de base. A CNER iniciou a produção de filmes. Passou a ser vinculada à jurisdição do Departamento Nacional de Educação.

1955 – o ano no qual os trabalhos foram solidificados, embora o CNER recebeu um corte significativo no orçamento. Foi inaugurado o Centro Regional de Educação de Base. Os cursos de treinamento e o primeiro de férias para professores rurais.

1956 – desvincula-se do Departamento Nacional de Educação passando a ter outra estrutura e nova coordenação. Apresenta resenhas de trabalhos das Missões Rurais. Reabertura do CREB no Espírito Santos, na cidade de Colatina. Revista da CNER nº 03 e 04.

1957 – apresenta os centros sociais de comunidade. A continuidade dos cursos, treinamentos e revistas. Menciona a exposição de artesanato. A especialização dos técnicos na área de audiovisuais.

1958 – vários treinamentos em diversos locais do Brasil são mencionados nesse período, como Bahia, Minas Gerais. Promoção de cursos de férias no Rio Grande do Sul, palestras no Espírito Santos. Estágio no CREB de normalistas no Rio Grande do Sul. As missões rurais. Atividades audiovisuais com a inauguração de centros no sul país, de treinamentos e produção de filmes.

1959 – aborda as atividades audiovisuais desenvolvidas em localidades do nordeste, norte e sul do Brasil. A Campanha da Maternidade. Visitas internacionais ao CNER. Boletins mensais informativos.

Por fim, apresenta uma síntese na qual faz um panorama da atuação da CNER, as missões rurais, os treinamentos de professores rurais, a produção audiovisual, entre outros.

Esse panorama histórico da trajetória da CNER retratado na Revista situa a atuação do órgão, as mudanças na estrutura, na equipe administrativa, a dimensão tomada pelo Brasil abrangendo localidade de norte a sul do Brasil. Por meio da pesquisa documental, com aporte do conceito de civilização de Elias (1993) e o de representação de Chartier (2009) podemos observar a relevância do impresso para a reflexão sobre o ideal de homem difundido no discurso governamental da época.

A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) denominada de educação rural, ao invés de educação de base, para ser mais facilmente assimilada pelo homem do campo, “[...] por ser a expressão “educação rural” mais compreensível para o homem do

interior do que “educação de base” [...] (ARREGUY, 1959, p. 21). A Portaria nº 567, de 11 de agosto de 1953, aprovou o Regulamento e estabeleceu que o objeto da CNER era:

[...] ajudar as crianças, os adolescentes e adultos a compreender os problemas peculiares ao meio em que vive, a formarem idéia⁶⁸ exata de seus deveres e direitos individuais e cívicos e a participarem, eficazmente, do progresso econômico e social da comunidade a qual pertence.

A CNER apresentava como projetos: Centro de Treinamento de líderes rurais, Missões rurais, Centros sociais rurais, Semanas educativas, Técnicas de educação audiovisual. Esses projetos tinham o intuito de difundir, formar e atuar, tanto junto aos professores primários, quanto a comunidade rural. Eles foram planejados e estruturados em diversos estados, atuando nas diversas regiões brasileiras. Abrangeu profissionais de diversas áreas: professores, médicos, agrônomos, assistentes sociais, educadores sanitários. Cada programa ligado a CNER possuía sua especificidade.

A diferenciação entre os que recebiam instrução na cidade e no campo era notória ao consultar os documentos governamentais da década de 1950. O homem do campo, visto como selvagem teria na educação institucionalizada uma forma de inserção no cenário brasileiro de progresso e desenvolvimento.

Ao estudar a educação para a zona rural é fundamental discutir sobre os parâmetros de formação dos professores. E, também, sobre como as diretrizes governamentais inseriam a pauta da escola primária e normal em seus discursos e execuções. De acordo, com os propagadores da proposta, o contexto social e econômico do país exigia a redefinição da educação, para contemplar as exigências de formação e possibilitar a inserção em diversos setores da sociedade.

A formação de professores para a zona rural apresentava-se como um elemento fundamental para contribuição no processo de alfabetização e nacionalização do brasileiro. Através da educação seriam incorporados os valores nacionais necessários para ampliação do sentimento de ser e se sentir brasileiro. Para isso, o docente deveria estar preparado para difusão dos elementos de inserção de uma mentalidade civilizatória. O

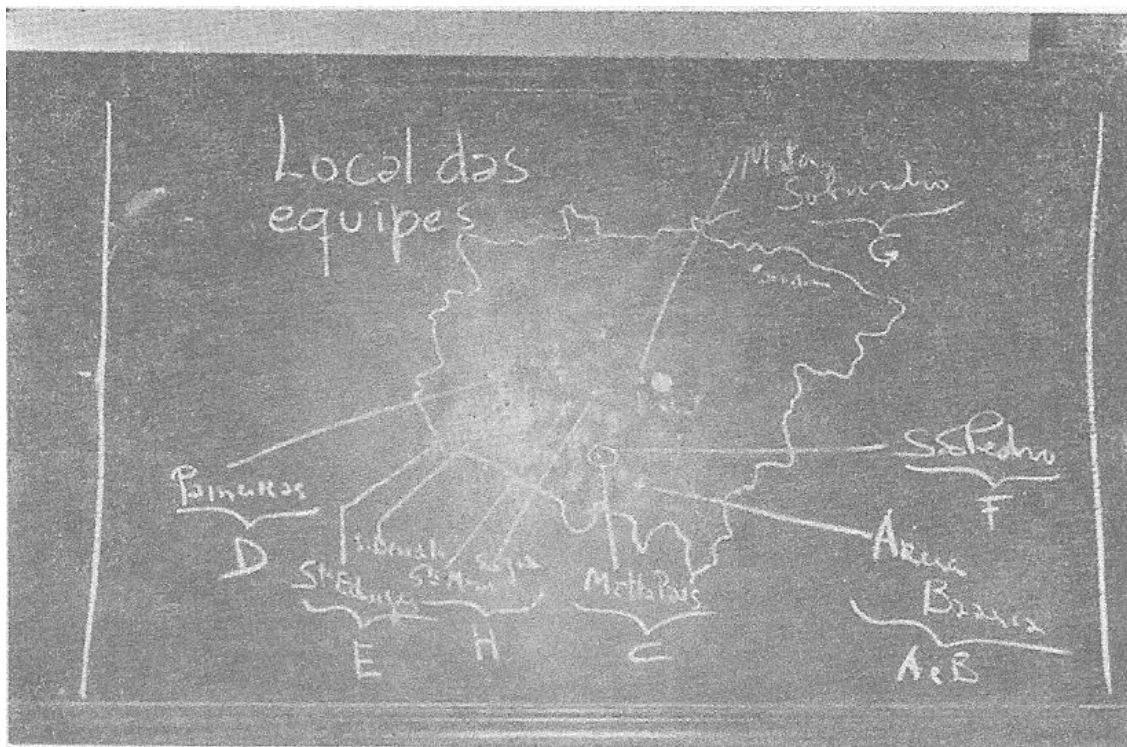
⁶⁸ Transcrição como no documento.

ensino na zona urbana e rural, levando em consideração as especificidades regionais, deveria ser revisto e o professor, preparado.

O ensino para o homem do campo priorizaria a internalização dos valores nacionais tornando-os parte integrante do processo de formação do brasileiro. Para isso, era importante a adequação dos currículos nos cursos de formação de professores, a fim de contemplar a realidade da zona rural e da urbana. O homem receberia a instrução para o preparo agrícola e as mulheres para o trabalho doméstico.

A educação para a zona rural foi foco de debate desde a década de 1920. A educação no Brasil foi discutida no Congresso de Instrução Secundária e Superior de 1922; por meio de reuniões a nível nacional, promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE): Curitiba (1927), Belo Horizonte (1928), São Paulo (1929), Rio de Janeiro (1931), Niterói (1933), Fortaleza (1934), Distrito Federal (1941). No Rio de Janeiro (1934) e em Belo Horizonte (1937) foram realizados dois congressos pela Confederação Católica de Educação. Nessa perspectiva, verificar como a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) atuou nos dá indícios de parte de ações realizadas.

Foto 1. Áreas de trabalho prático no treinamento das equipes



Fonte: ARREGUY, 1959, p. 37.

No prefácio, da CNER, Arreguy retrata a imagem do homem do campo, apresenta as condições nas quais viviam e o papel que a educação teria na condução do projeto de homem civilizado que se queria para o país. Destacamos um trecho do prefácio que nos faz refletir como a atuação seguia uma proposta clara e objetiva de ordenação e progresso.

[...] a CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL se decidiu, por sua finalidade, a estudar e atacar são complexos, porque representam, em todo o seu conjunto, o drama perene em que vivem uma infinidade de cidades e povoados da zona rural brasileira [...] 56.000.000 da população do Brasil vivem em tristes, primitivas e penosas condições, prêsas do analfabetismo, das endemias, da má alimentação, da ignorância que gera ou acolhe a superstição, da ausência de processos de produção de trabalho, da falta de estímulo, enfim, e de meios que os condicionem à auto-superação de seus males humanos e mesológicos. (ARREGUY, 1959, p. 11).

Esse propósito reflete o pensamento civilizatório que deveria ser aplicado ao camponês, “[...] que a CNER encontrou ignorante, desanimado, desajudado.” (ARREGUY, 1959, p. 13). Sendo o papel da Campanha a “reforma da mentalidade do homem, valorizando suas potencialidades e as do meio ambiente para a elevação do nível e do padrão das comunidades rurais.” (ARREGUY, 1959, p. 12). Nessa ideia de levar o progresso e civilidade ao homem do campo, as ações dos técnicos englobavam a capacitação dos professores, o apoio aos camponeses, as ações de intervenção nas práticas cotidianas como medida sanadora da cultura primitiva e gradualmente incorporar as medidas que o tirariam da ignorância, da falta de higiene e das endemias.

Foto 2. Pelotões de saúde



Fonte: Arreguy, 1959, p. 257.

O documento deixa evidente qual homem se esperava capaz de viver na sociedade. Para isso, a preparação do professor para formar esse indivíduo, era foco primordial também nas propostas da CNER, pois,

De nada adianta, também, instalar escolas nas zonas rurais, sem a correspondente preparação e compreensão do professor para a tarefa lenta e segura que deverá desempenhar de educador e desbastador, estendendo a escola para o lar rural, para o sítio, para a “colônia”, para a vila e, principalmente, para o futuro, vivificando o alfabeto para o meio e o próprio meio para a expansão daquele. (ARREGUY, 1959, p. 11).

A educação das populações rurais foi foco de intensos debates e estudos do Ministério da Educação e Saúde, de técnicos e pessoas interessadas. Para compreender a atuação da CNER desde a sua origem é importante verificar em qual contexto surgiu, percebe-se que essas discussões partiam da necessidade de criar serviços educacionais para atender as demandas por escolarização no Brasil.

Um dos modelos inspiradores foram as missões culturais do México. Em 1940, no Seminário Interamericano de Educação de Adultos, Lourenço Filho apresentou uma

proposta a UNESCO e a União Pan Americana de educação pautada na experiência mexicana. Em 1950 o resultado foi a criação da Missão rural de Itaperuna no Rio de Janeiro.

A análise dos resultados de Itaperuna fez com que o Departamento Nacional de Educação sob a gestão do professor Nelson Romero e a Comissão Brasileira de Assistência às populações rurais (CBAR) desenvolvessem ações educacionais que contemplaram parte do Rio de Janeiro e sul Minas Gerias. Uma equipe atuava nas semanas ruralistas e nos encontros ocasionais de lavradores.

A formação de uma equipe composta por representantes da (CBAR) e outros técnicos originou a CNER, faziam parte “Dr. José Artur Rios, sociólogo rural, Drs Osvaldo Medrado e Abelardo Vieira Miranda, médicos sanitaristas, Drs Bolivar de Miranda Lima e Renato de Almeida Xavier, agrônomos, Dr. Maximiro Nogueira de Medeiros, veterinário.” (Revista da Campanha Nacional de Educação Rural, 1959, p. 15). A essa equipe foram inseridos Miguel Alves de Lima (geógrafo), Antonio Ferreira Rebelo Neto (cinematista); Armando Fernandes, Sebastião Vieira Machado (rádio-técnico); Agostinho Simões da Silva e Waldir Viana (motoristas).

O Centro de Treinamento de líderes rurais possuía duas diretrizes: o Centro de Educação de Base e o de aperfeiçoamento de professores rurais, auxiliares rurais e auxiliares de enfermagem. Um dos aspectos percebidos na concepção desses Centros de Educação de Base era a preparação de pessoas com o intuito de servirem de multiplicadores nas diversas regiões brasileiras.

Foto 3. Equipe de técnicos alunos discutindo os problemas encontrados em sua área de trabalho



Fonte: Arreguy, 1959, p. 257.

A escolha das regiões para início dos trabalhos teve como critérios: a “densidade demográfica, divisão da propriedade, importância econômica e problemas de recuperação.” (Revista da Campanha Nacional de Educação Rural, 1959, p. 15).

José Artur Rios ao fazer a análise dos locais apresentou relatório explicitando que o problema rural estava ligado a uma série de questões, tais como a fragmentação administrativa, a diversidade social e cultural. As áreas iniciais de observação e atuação dos técnicos, para servir de padrão para a implantação de medidas acerca da educação rural se expandiram para o Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo por se apresentarem como locais de desenvolvimento do país.

Ao analisarem a realidade apresentaram aspectos tais como a imprecisão dos aspectos sociais; a fixação do homem do campo; nesse aspecto cabia aos professores a adoção de métodos educacionais que desenvolvessem a independência e a responsabilidade. Verificamos, pois, uma adequação do indivíduo rural, dentro das propostas de alfabetização, ordenação do espaço, higienização, combate aos males provocados pelas doenças.

A equipe, em relatório final dos estudos, sugeriu ao Ministério da Educação, a criação de um órgão encarregado de,

- 1) estimular missões rurais e centros sociais rurais nas áreas escolhidas nos diversos Estados;
- 2) formar técnicos de Educação de Base;
- 3) construir documentação e realizar pesquisas sobre o meio rural;
- 4) levantar o nível das instituições e dos técnicos já em ação no campo brasileiro;
- 5) apoiar técnica e financeiramente os projetos já existentes. (Revista da Campanha Nacional de Educação Rural, 1959, p. 21).

Assim, em 04 de maio de 1952, o ministro da Educação e Saúde, Ernesto Simões Filho oficializou a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) com o intuito de atender as comunidades rurais com educação de base ou educação fundamental definida dentro dos princípios conceituais da UNESCO.

O Regulamento da CNER está publicado na íntegra na Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (1959, p. 25 - 29). Ele estabelece a finalidade; o conceito de Educação de Base; os objetivos; a área e os meios de atuação; o pessoal; as atribuições do coordenador; a organização; os projetos de trabalho; os recursos financeiros; os acordos; as disposições gerais.

A CNER estava ligada ao Departamento Nacional de Educação era dirigida por um coordenador geral e formada por “[...] quatro Setores: 1.º Estudos e pesquisas; 2.º Treinamento; 3.º Missões Rurais; 4.º Divulgação.” (Revista da Campanha Nacional de Educação Rural, 1959, p. 29).

A necessidade de formação do professor primário para atuar nas áreas rurais, direcionou o Ministério da Educação e Saúde a adotar diversas medidas para promover a preparação, seja em instituições escolares formais, seja com a oferta de cursos.

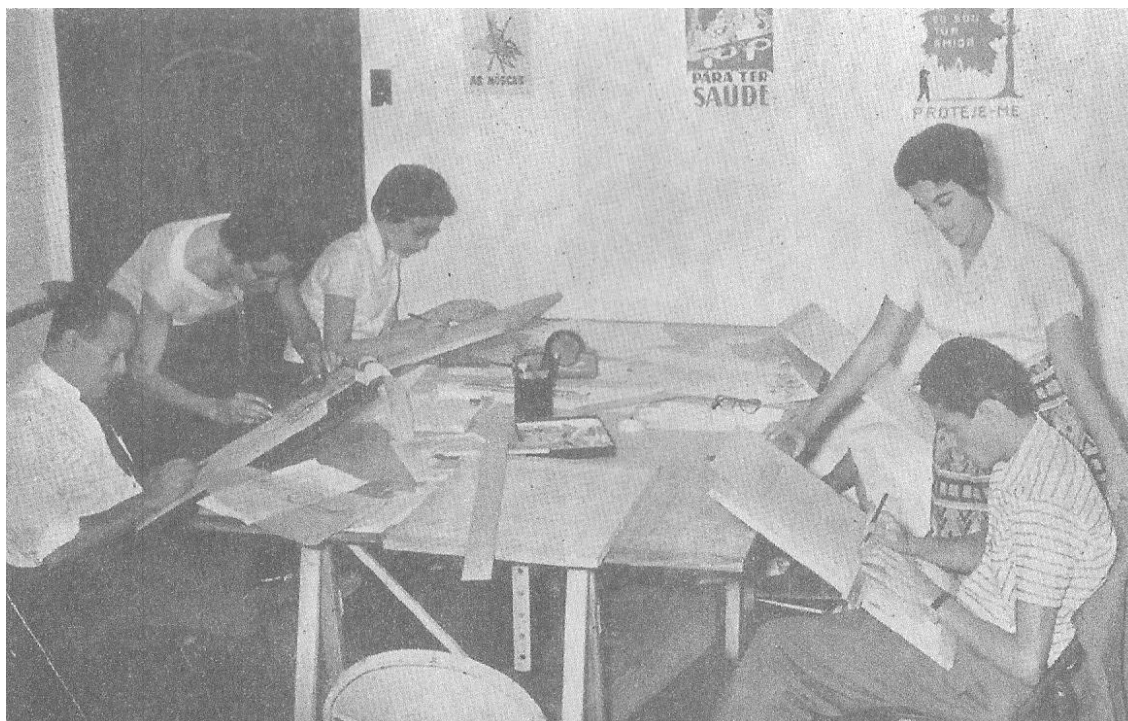
Ao ensinar hábitos saudáveis de higiene e de trabalho, o documento evidencia as mudanças de comportamento com a atuação da CNER, a higienização das casas, a utilização das práticas na economia da família, a utilização eficaz do solo, a intensificação da produção.

Na construção desse homem saudável era necessária a utilização das campanhas educativas pautadas em medidas eugênicas. Isto garantia o aprimoramento da raça, comprometida também pelo processo de industrialização e pela urbanização

desordenada que desencadeou problemas sociais e sanitários, que deveriam ser supridos e combatidos.

Ao mencionar o programa de Técnicas de Educação áudio visual, Romero (1951, p. 189), afirmou que devido o material (filmes, diafilmes, slides e cartazes) ser importado, a campanha não dispõe de experiência para produção, o que dificultava a sua execução de forma mais contundente como os demais programas da CNER.

Foto 4. Curso Audiovisual



Fonte: Revista da Campanha Nacional de Educação Rural, 1959, p. 204.

No documento está expresso que o discurso sobre a educação primária rural e normal esteve presente nas diversas reuniões dos estados brasileiros com o intuito de dar rumo a organização do sistema educacional.

O processo de civilização por meio da educação ganha espaço nas discussões sobre qual o tipo de homem que deve ser formado pelas instituições educativas. A proposta de que a educação formal era o caminho para preparação de um indivíduo capaz de viver harmonicamente na sociedade, assume um caráter civilizatório principalmente quando voltada a zona rural.

Verificamos uma adequação do indivíduo rural, dentro das propostas de alfabetização, ordenação do espaço, higienização, combate aos males provocados pelas

doenças. Esses males, não estavam presentes apenas no interior do Brasil, as cidades também apresentavam problemas que foram focos de atuação do governo, principalmente naqueles indivíduos considerados causadores de desordem social e proliferação de doenças. Portanto, a civilização deveria chegar também às cidades. Percebeu-se então, a preocupação em atuar principalmente nos agentes sociais que pudessem denegrir o modelo de sociedade pregado na época.

REFERÊNCIAS

- ARREGUY, Colombo Etienne (coord.). Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Ministério da Educação e Cultura. REVISTA DA CNEB, ano 6, 1º semestre de 1959, nº 8.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- CHARTIER, Roger. **A História ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: Formação do Estado e civilização**. Vol. 2, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- ROMERO, Nelson. Relatório. CNER. Enciclopédia da Legislação de Ensino. Rio de Janeiro, 1954.

COMO CIVILIZAR O INDÍVIDUO POR MEIO DA EDUCAÇÃO?

Silvânia Santana Costa⁶⁹
Rita de Cássia Amorim Barroso⁷⁰

⁶⁹ Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Coordenadora de Pós-graduação/EAD na Diretoria de Educação a Distância da Universidade Tiradentes/Sergipe/ Brasil (DEAD/UNIT). Mestre em Educação pelo Núcleo de PósGraduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Possui graduação em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialização em Magistério Superior pela Universidade Tiradentes (UNIT). É líder do grupo de pesquisa Educação, Sociedade e Direito. Membro do grupo de Pesquisa em História da Educação: intelectuais da educação, instituições educacionais e práticas escolares (UFS). É também, membro como pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sociedade, Educação, História e Memória – UNIT e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Cultura e Identidade – UNIT. E-mail: silandsan@gmail.com.

⁷⁰ Doutoranda em Educação (PUC/RS), Mestre em Educação (UNIT), Especialista em Informática Educativa (UFRGS), Especialização em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado Oliveira (UNIVERSO), Graduada em Geografia (UFS), Pesquisadora do grupo de Pesquisa sobre Comunicação, Educação e Sociedade-GECES (UNIT), Professora Titular da Universidade

O objeto desse estudo é o número 08 da Revista da Campanha Nacional de Educação Rural, do Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicada no Brasil em 1959, tendo como coordenador Colombo Etienne Arreguy e secretária Diamantina Costa Conceição. O corpo redacional era composto por Francisco Gago Lourenço Filho; Antenor Ferreira da Costa; Renato de Almeida Xavier; Maximiro Nogueira de Medeiros; Cecília de Castro Souza; Chicralla Haidar; Odete de Paula Santos Ribeiro; Maria de Lourdes Vieira; Sergio Mangia; Diamantina Costa Conceição.

O presente estudo tem o intuito de analisar a proposta de civilidade pregada pelo documento governamental da Campanha Nacional de Educação Rural voltada para a Educação de Base no Brasil em 1952. Partindo dos questionamentos norteadores para a escrita dessa narrativa: O que se discutia sobre educação no período? Como a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) operacionalizou sua proposta educativa? Qual a proposta governamental contida no documento? Qual o papel da campanha na formação dos professores primários? A análise documental possibilitará responder essas indagações.

Percebemos que vários programas foram desenvolvidos, dentre os cursos com maior ênfase encontramos a Economia Doméstica e o Artesanato, o primeiro como foco de formação de treinamento de supervisoras e o segundo, propagado como essencial para “[...] dar ao homem técnicas fundamentais de recuperação econômica [...]” (ROMERO, 1954, p. 186).

A concepção de Elias (1993, p. 196) do processo de civilização embasou essa narrativa histórica a fim de evidenciar como a CNER possuía uma dimensão de organizadora da sociedade através de ações educativas voltadas a transformação do homem do campo. Os Centro de Treinamento de líderes rurais, as missões rurais, os centros sociais rurais, as semanas educativas, as técnicas de educação áudio visual faziam parte do programa da CNER.

Essa edição aborda a História da Campanha Nacional de Educação Rural de 1950 até 1959. “A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Suas origens, sua vida e seus trabalhos desde 1950 ao 1º semestre de 1959. Origens da Campanha Nacional de

Educação Rural”. A contribuição teórica de Chartier (2009); Elias (1993); Bourdieu (1990) com os conceitos de apropriação, civilização e Habitus, respectivamente, embasaram a análise documental. Para a escrita da História o procedimento empregado pela História cultural permitiu compreender o contexto social, político e econômico no qual estava contemplada a CNER. Mencionando de forma sintética, a estrutura da revista evidencia os marcos históricos em ordem cronológica:

1950-1951 - menciona a origem da Campanha Nacional de Educação Rural, o início dos trabalhos de verificação das necessidades para a educação do povo da área rural. Os objetivos e a seleção das zonas para a realização dos primeiros trabalhos da CNER.

1952 – instituição do regulamento do órgão, podemos perceber a estruturação da CNER, as distribuições dos setores. A organização administrativa apresenta como definidora de locais de sistematização e execução das tarefas. Nesse ano, os cursos de treinamento de educadores de base continuaram a ser ofertados, a origem e funcionamento das Missões rurais. Outro aspecto, é a formação de profissionais: Assistentes Sociais, enfermeiros, técnicos de educação audiovisual.

1953 – a CNER realiza a primeira reunião de executores passando a ser subordinada ao Gabinete do Ministro e a possuir novo regulamento e estrutura. Os técnicos, lideranças rurais e professores receberam treinamento.

1954 – neste ano, aconteceram cursos de Treinamento de Educadores de Base. A participação no III Congresso Nacional de Municípios e do Congresso Nacional de Educação de base. A CNER iniciou a produção de filmes. Passou a ser vinculada à jurisdição do Departamento Nacional de Educação.

1955 – o ano no qual os trabalhos foram solidificados, embora o CNER recebeu um corte significativo no orçamento. Foi inaugurado o Centro Regional de Educação de Base. Os cursos de treinamento e o primeiro de férias para professores rurais.

1956 – desvincula-se do Departamento Nacional de Educação passando a ter outra estrutura e nova coordenação. Apresenta resenhas de trabalhos das Missões Rurais. Reabertura do CREB no Espírito Santos, na cidade de Colatina. Revista da CNER nº 03 e 04.

1957 – apresenta os centros sociais de comunidade. A continuidade dos cursos, treinamentos e revistas. Menciona a exposição de artesanato. A especialização dos técnicos na área de audiovisuais.

1958 – vários treinamentos em diversos locais do Brasil são mencionados nesse período, como Bahia, Minas Gerais. Promoção de cursos de férias no Rio Grande do Sul, palestras no Espírito Santos. Estágio no CREB de normalistas no Rio Grande do Sul. As missões rurais. Atividades audiovisuais com a inauguração de centros no sul país, de treinamentos e produção de filmes.

1959 – aborda as atividades audiovisuais desenvolvidas em localidades do nordeste, norte e sul do Brasil. A Campanha da Maternidade. Visitas internacionais ao CNER. Boletins mensais informativos.

Por fim, apresenta uma síntese na qual faz um panorama da atuação da CNER, as missões rurais, os treinamentos de professores rurais, a produção audiovisual, entre outros.

Esse panorama histórico da trajetória da CNER retratado na Revista situa a atuação do órgão, as mudanças na estrutura, na equipe administrativa, a dimensão tomada pelo Brasil abrangendo localidade de norte a sul do Brasil. Por meio da pesquisa documental, com aporte do conceito de civilização de Elias (1993) e o de representação de Chartier (2009) podemos observar a relevância do impresso para a reflexão sobre o ideal de homem difundido no discurso governamental da época.

A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) denominada de educação rural, ao invés de educação de base, para ser mais facilmente assimilada pelo homem do campo, “[...] por ser a expressão “educação rural” mais compreensível para o homem do interior do que “educação de base” [...] (ARREGUY, 1959, p. 21). A Portaria nº 567, de 11 de agosto de 1953, aprovou o Regulamento e estabeleceu que o objeto da CNER era:

[...] ajudar as crianças, os adolescentes e adultos a compreender os problemas peculiares ao meio em que vive, a formarem idéia⁷¹ exata de seus deveres e direitos individuais e cívicos e a participarem, eficazmente, do progresso econômico e social da comunidade a qual pertence.

A CNER apresentava como projetos: Centro de Treinamento de líderes rurais, Missões rurais, Centros sociais rurais, Semanas educativas, Técnicas de educação audiovisual. Esses projetos tinham o intuito de difundir, formar e atuar, tanto junto aos

⁷¹ Transcrição como no documento.

professores primários, quanto a comunidade rural. Eles foram planejados e estruturados em diversos estados, atuando nas diversas regiões brasileiras. Abrangeu profissionais de diversas áreas: professores, médicos, agrônomos, assistentes sociais, educadores sanitários. Cada programa ligado a CNER possuía sua especificidade.

A diferenciação entre os que recebiam instrução na cidade e no campo era notória ao consultar os documentos governamentais da década de 1950. O homem do campo, visto como selvagem teria na educação institucionalizada uma forma de inserção no cenário brasileiro de progresso e desenvolvimento.

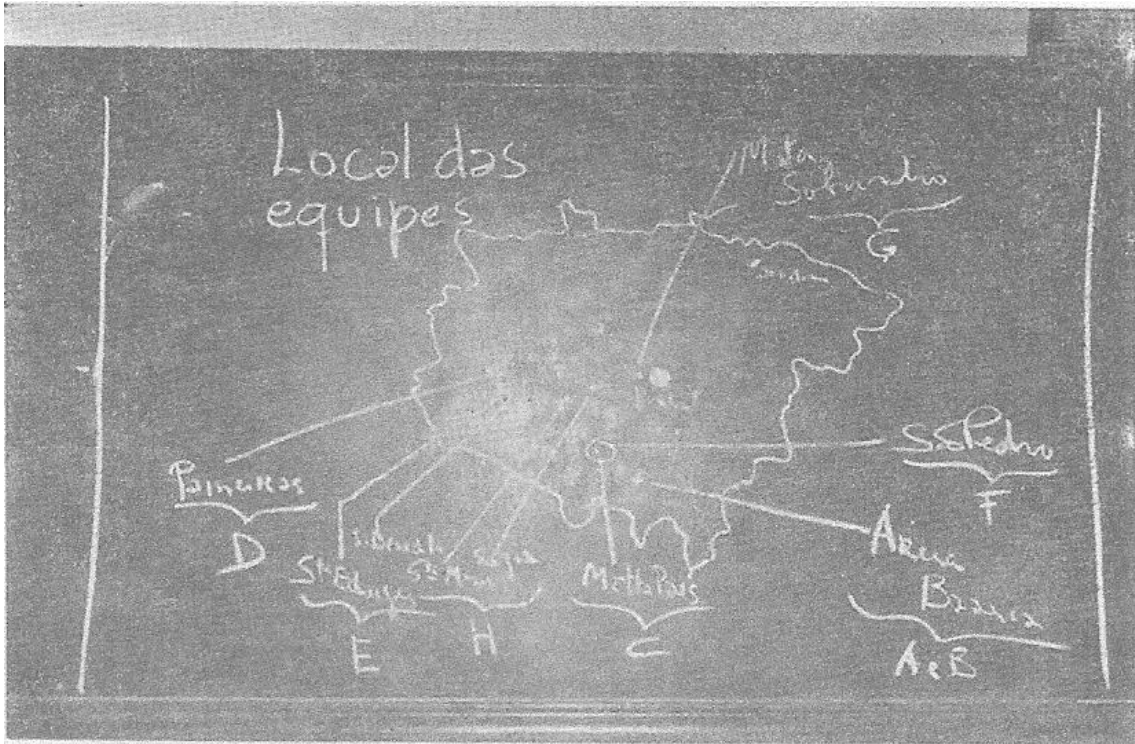
Ao estudar a educação para a zona rural é fundamental discutir sobre os parâmetros de formação dos professores. E, também, sobre como as diretrizes governamentais inseriam a pauta da escola primária e normal em seus discursos e execuções. De acordo, com os propagadores da proposta, o contexto social e econômico do país exigia a redefinição da educação, para contemplar as exigências de formação e possibilitar a inserção em diversos setores da sociedade.

A formação de professores para a zona rural apresentava-se como um elemento fundamental para contribuição no processo de alfabetização e nacionalização do brasileiro. Através da educação seriam incorporados os valores nacionais necessários para ampliação do sentimento de ser e se sentir brasileiro. Para isso, o docente deveria estar preparado para difusão dos elementos de inserção de uma mentalidade civilizatória. O ensino na zona urbana e rural, levando em consideração as especificidades regionais, deveria ser revisto e o professor, preparado.

O ensino para o homem do campo priorizaria a internalização dos valores nacionais tornando-os parte integrante do processo de formação do brasileiro. Para isso, era importante a adequação dos currículos nos cursos de formação de professores, a fim de contemplar a realidade da zona rural e da urbana. O homem receberia a instrução para o preparo agrícola e as mulheres para o trabalho doméstico.

A educação para a zona rural foi foco de debate desde a década de 1920. A educação no Brasil foi discutida no Congresso de Instrução Secundária e Superior de 1922; por meio de reuniões a nível nacional, promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE): Curitiba (1927), Belo Horizonte (1928), São Paulo (1929), Rio de Janeiro (1931), Niterói (1933), Fortaleza (1934), Distrito Federal (1941). No Rio de Janeiro (1934) e em Belo Horizonte (1937) foram realizados dois congressos pela Confederação Católica de Educação. Nessa perspectiva, verificar como a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) atuou nos dá indícios de parte de ações realizadas.

Foto 1. Áreas de trabalho prático no treinamento das equipes



Fonte: ARREGUY, 1959, p. 37.

No prefácio, da CNER, Arreguy retrata a imagem do homem do campo, apresenta as condições nas quais viviam e o papel que a educação teria na condução do projeto de homem civilizado que se queria para o país. Destacamos um trecho do prefácio que nos faz refletir como a atuação seguia uma proposta clara e objetiva de ordenação e progresso.

[...] a CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL se decidiu, por sua finalidade, a estudar e atacar são complexos, porque representam, em todo o seu conjunto, o drama perene em que vivem uma infinidade de cidades e povoados da zona rural brasileira [...] 56.000.000 da população do Brasil vivem em tristes, primitivas e penosas condições, prêsas do analfabetismo, das endemias, da má alimentação, da ignorância que gera ou acolhe a superstição, da ausência de processos de produção de trabalho, da falta de

estímulo, enfim, e de meios que os condicionem à auto-superação de seus males humanos e mesológicos. (ARREGUY, 1959, p. 11).

Esse propósito reflete o pensamento civilizatório que deveria ser aplicado ao camponês, “[...] que a CNER encontrou ignorante, desanimado, desajudado.” (ARREGUY, 1959, p. 13). Sendo o papel da Campanha a “reforma da mentalidade do homem, valorizando suas potencialidades e as do meio ambiente para a elevação do nível e do padrão das comunidades rurais.” (ARREGUY, 1959, p. 12). Nessa ideia de levar o progresso e civilidade ao homem do campo, as ações dos técnicos englobavam a capacitação dos professores, o apoio aos camponeses, as ações de intervenção nas práticas cotidianas como medida sanadora da cultura primitiva e gradualmente incorporar as medidas que o tirariam da ignorância, da falta de higiene e das endemias.

Foto 2. Pelotões de saúde



Fonte: Arreguy, 1959, p. 257.

O documento deixa evidente qual homem se esperava capaz de viver na sociedade. Para isso, a preparação do professor para formar esse indivíduo, era foco primordial também nas propostas da CNER, pois,

De nada adianta, também, instalar escolas nas zonas rurais, sem a correspondente preparação e compreensão do professor para a tarefa lenta e segura que deverá desempenhar de educador e desbastador, estendendo a escola para o lar rural, para o sítio, para a “colônia”, para a vila e, principalmente, para o futuro, vivificando o alfabeto para o meio e o próprio meio para a expansão daquele. (ARREGUY, 1959, p. 11).

A educação das populações rurais foi foco de intensos debates e estudos do Ministério da Educação e Saúde, de técnicos e pessoas interessadas. Para compreender a atuação da CNER desde a sua origem é importante verificar em qual contexto surgiu, percebe-se que essas discussões partiam da necessidade de criar serviços educacionais para atender as demandas por escolarização no Brasil.

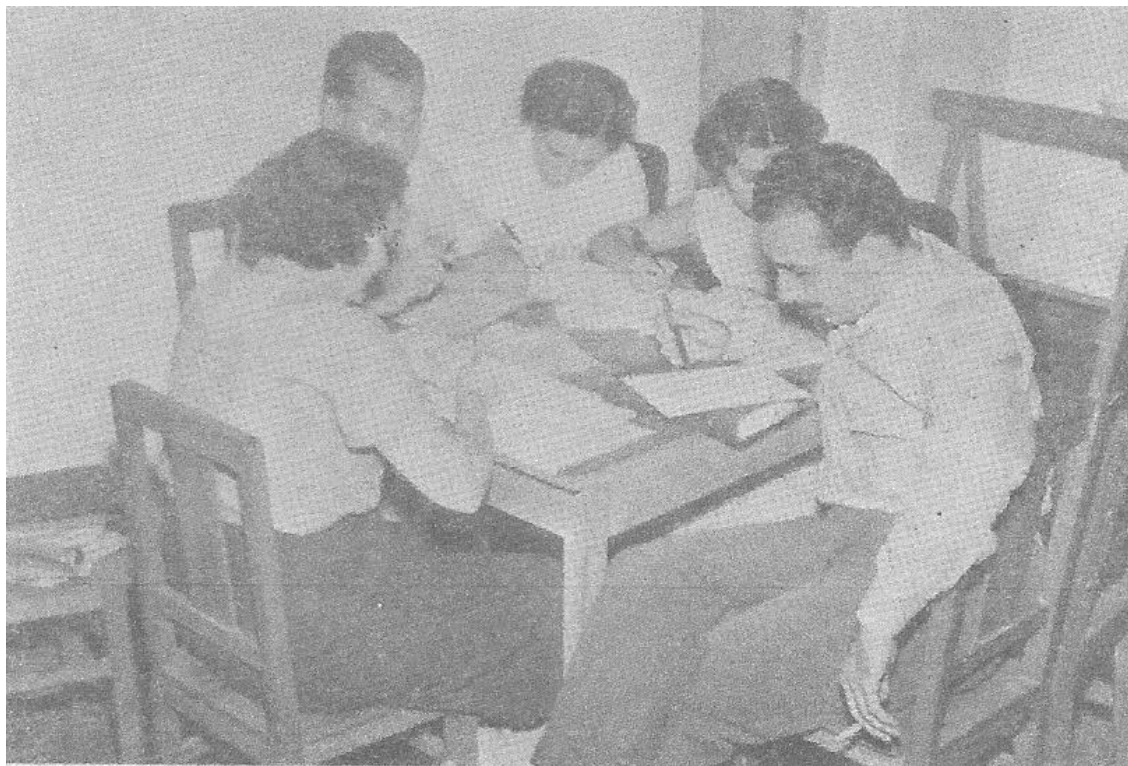
Um dos modelos inspiradores foram as missões culturais do México. Em 1940, no Seminário Interamericano de Educação de Adultos, Lourenço Filho apresentou uma proposta a UNESCO e a União Pan Americana de educação pautada na experiência mexicana. Em 1950 o resultado foi a criação da Missão rural de Itaperuna no Rio de Janeiro.

A análise dos resultados de Itaperuna fez com que o Departamento Nacional de Educação sob a gestão do professor Nelson Romero e a Comissão Brasileira de Assistência às populações rurais (CBAR) desenvolvessem ações educacionais que contemplaram parte do Rio de Janeiro e sul Minas Gerais. Uma equipe atuava nas semanas ruralistas e nos encontros ocasionais de lavradores.

A formação de uma equipe composta por representantes da (CBAR) e outros técnicos originou a CNER, faziam parte “Dr. José Artur Rios, sociólogo rural, Drs Osvaldo Medrado e Abelardo Vieira Miranda, médicos sanitaristas, Drs Bolivar de Miranda Lima e Renato de Almeida Xavier, agrônomos, Dr. Maximiro Nogueira de Medeiros, veterinário.” (Revista da Campanha Nacional de Educação Rural, 1959, p. 15). A essa equipe foram inseridos Miguel Alves de Lima (geógrafo), Antonio Ferreira Rebelo Neto (cinematista); Armando Fernandes, Sebastião Vieira Machado (rádio-técnico); Agostinho Simões da Silva e Waldir Viana (motoristas).

O Centro de Treinamento de líderes rurais possuía duas diretrizes: o Centro de Educação de Base e o de aperfeiçoamento de professores rurais, auxiliares rurais e auxiliares de enfermagem. Um dos aspectos percebidos na concepção desses Centros de Educação de Base era a preparação de pessoas com o intuito de servirem de multiplicadores nas diversas regiões brasileiras.

Foto 3. Equipe de técnicos alunos discutindo os problemas encontrados em sua área de trabalho



Fonte: Arreguy, 1959, p. 257.

A escolha das regiões para início dos trabalhos teve como critérios: a “densidade demográfica, divisão da propriedade, importância econômica e problemas de recuperação.” (Revista da Campanha Nacional de Educação Rural, 1959, p. 15).

José Artur Rios ao fazer a análise dos locais apresentou relatório explicitando que o problema rural estava ligado a uma série de questões, tais como a fragmentação administrativa, a diversidade social e cultural. As áreas iniciais de observação e atuação dos técnicos, para servir de padrão para a implantação de medidas acerca da educação rural se expandiram para o Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo por se apresentarem como locais de desenvolvimento do país.

Ao analisarem a realidade apresentaram aspectos tais como a imprecisão dos aspectos sociais; a fixação do homem do campo; nesse aspecto cabia aos professores a adoção de métodos educacionais que desenvolvessem a independência e a responsabilidade. Verificamos, pois, uma adequação do indivíduo rural, dentro das propostas de alfabetização, ordenação do espaço, higienização, combate aos males provocados pelas doenças.

A equipe, em relatório final dos estudos, sugeriu ao Ministério da Educação, a criação de um órgão encarregado de,

- 1) estimular missões rurais e centros sociais rurais nas áreas escolhidas nos diversos Estados;
 - 2) formar técnicos de Educação de Base;
 - 3) construir documentação e realizar pesquisas sobre o meio rural;
 - 4) levantar o nível das instituições e dos técnicos já em ação no campo brasileiro;
 - 5) apoiar técnica e financeiramente os projetos já existentes.
- (Revista da Campanha Nacional de Educação Rural, 1959, p. 21).

Assim, em 04 de maio de 1952, o ministro da Educação e Saúde, Ernesto Simões Filho oficializou a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) com o intuito de atender as comunidades rurais com educação de base ou educação fundamental definida dentro dos princípios conceituais da UNESCO.

O Regulamento da CNER está publicado na íntegra na Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (1959, p. 25 - 29). Ele estabelece a finalidade; o conceito de Educação de Base; os objetivos; a área e os meios de atuação; o pessoal; as atribuições do coordenador; a organização; os projetos de trabalho; os recursos financeiros; os acordos; as disposições gerais.

A CNER estava ligada ao Departamento Nacional de Educação era dirigida por um coordenador geral e formada por “[...] quatro Setores: 1.º Estudos e pesquisas; 2.º Treinamento; 3.º Missões Rurais; 4.º Divulgação.” (Revista da Campanha Nacional de Educação Rural, 1959, p. 29).

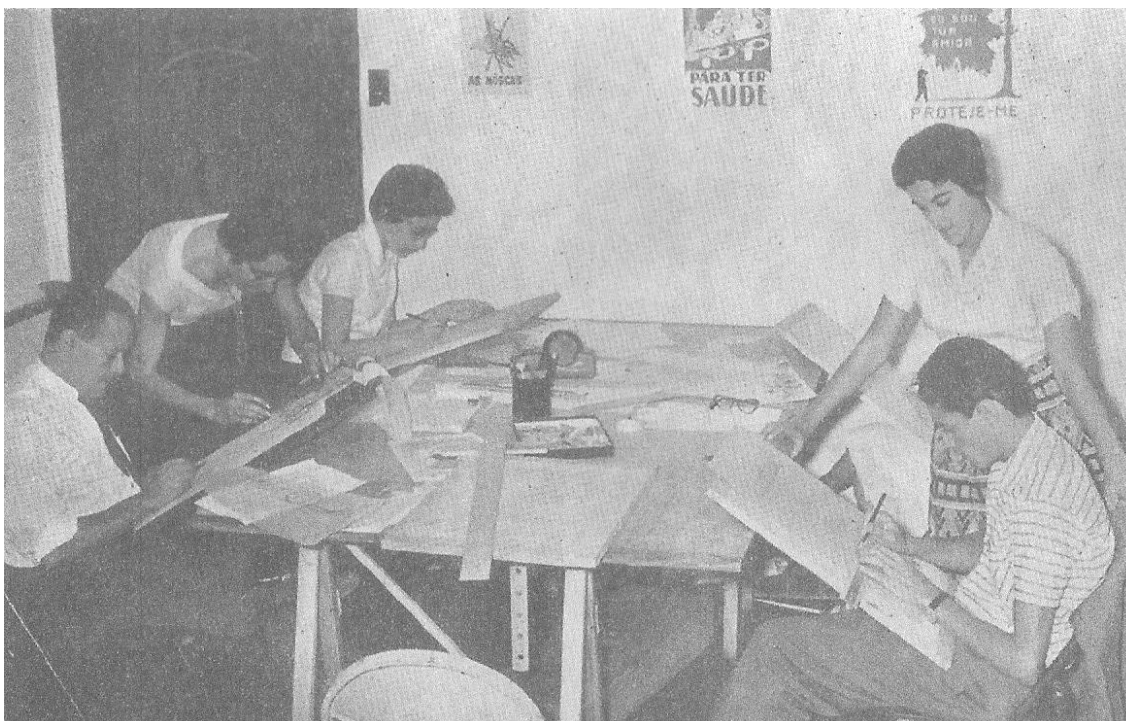
A necessidade de formação do professor primário para atuar nas áreas rurais, direcionou o Ministério da Educação e Saúde a adotar diversas medidas para promover a preparação, seja em instituições escolares formais, seja com a oferta de cursos.

Ao ensinar hábitos saudáveis de higiene e de trabalho, o documento evidencia as mudanças de comportamento com a atuação da CNER, a higienização das casas, a utilização das práticas na economia da família, a utilização eficaz do solo, a intensificação da produção.

Na construção desse homem saudável era necessária a utilização das campanhas educativas pautadas em medidas eugênicas. Isto garantia o aprimoramento da raça, comprometida também pelo processo de industrialização e pela urbanização desordenada que desencadeou problemas sociais e sanitários, que deveriam ser supridos e combatidos.

Ao mencionar o programa de Técnicas de Educação áudio visual, Romero (1951, p. 189), afirmou que devido o material (filmes, diafilmes, slides e cartazes) ser importado, a campanha não dispõe de experiência para produção, o que dificultava a sua execução de forma mais contundente como os demais programas da CNER.

Foto 4. Curso Audiovisual



Fonte: Revista da Campanha Nacional de Educação Rural, 1959, p. 204.

No documento está expresso que o discurso sobre a educação primária rural e normal esteve presente nas diversas reuniões dos estados brasileiros com o intuito de dar rumo a organização do sistema educacional.

O processo de civilização por meio da educação ganha espaço nas discussões sobre qual o tipo de homem que deve ser formado pelas instituições educativas. A proposta de que a educação formal era o caminho para preparação de um indivíduo capaz de viver harmonicamente na sociedade, assume um caráter civilizatório principalmente quando voltada a zona rural.

Verificamos uma adequação do indivíduo rural, dentro das propostas de alfabetização, ordenação do espaço, higienização, combate aos males provocados pelas doenças. Esses males, não estavam presentes apenas no interior do Brasil, as cidades também apresentavam problemas que foram focos de atuação do governo, principalmente

naqueles indivíduos considerados causadores de desordem social e proliferação de doenças. Portanto, a civilização deveria chegar também às cidades. Percebeu-se então, a preocupação em atuar principalmente nos agentes sociais que pudessem denegrir o modelo de sociedade pregado na época.

REFERÊNCIAS

- ARREGUY, Colombo Etienne (coord.). Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Ministério da Educação e Cultura. REVISTA DA CNEB, ano 6, 1º semestre de 1959, nº 8.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- CHARTIER, Roger. **A História ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: Formação do Estado e civilização**. Vol. 2, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- ROMERO, Nelson. Relatório. CNER. Enciclopédia da Legislação de Ensino. Rio de Janeiro, 1954.

CONTEXTUALIZACIÓN NARRATIVA DE LA NATURALEZA DE LA LUZ EN LA ENSEÑANZA⁷²: ARTICULACIÓN DEL CARÁCTER ONDULATORIO Y LA PERSPECTIVA GEOMÉTRICA DE LA LUZ⁷³

Mónica María Ruíz Molina,

monicam.ruiz@udea.edu.co

Giovanni Albeiro Toro Montoya,

giovanni.toro@udea.edu.co

Braulio Andrés Giraldo Valencia,

braulio.giraldo@udea.edu.co

Estudiantes

⁷² Docente cooperador Julián David Medina Tamayo, Grupo de Estudios Culturales sobre las Ciencias y su Enseñanza-ECCE, Licenciatura en Matemáticas y física, Medellín.

⁷³ La presente investigación, la cual se encuentra aún en su primera etapa, recoge los hallazgos propios del trabajo de grado en la Institución Educativa Francisco Miranda de Medellín, con la ayuda del docente cooperador Julián Medina Tamayo, quien a su vez es docente de cátedra en la Facultad de Educación en el área de física. Dicha labor se desarrolla en el área de física con los grados decimos y onces.

INTRODUCCIÓN

La educación mundial cobra cifras alarmantes en cuantos temas como el de la deserción escolar. La consecuente incursión en prácticas docentes descentralizadas y las diferentes situaciones concurrentes e influyentes en el bajo rendimiento de los educandos, se liga primordialmente a faltas de interés de los mismos a la hora de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje; dichas circunstancias, en comunión con la minoritaria incursión en análisis didácticos y en general a las ineficacias en la formación profesoral, constituyen una prioritaria necesidad que en las últimas décadas se ha ido convirtiendo en un tópico fundamental para la investigación en didácticas de las ciencias. A raíz de esto “la alfabetización científica de todos los ciudadanos y ciudadanas ha pasado a constituir una exigencia urgente, un requisito también para el desarrollo inmediato” (Gil Pérez, Carrascosas Alis, & Martínez Terrades, 1994, p. 18).

La enseñanza de la física no es para nada ajena a ésta discusión, ya que ha constituido un factor influyente en la apatía que se ha difundido en los colegios y que obedece a un rol netamente magistral que ata al docente a un pizarrón y aun libro de texto, que en la mayoría de las veces es replicado por el docente sin una previa contextualización; por consiguiente, los estudiantes tienden a desmotivarse, debido a la falta de relación entre la mayoría de los tópicos que aprenden en las clases de ciencia y la realidad que viven, en este sentido, pretendemos realizar una investigación, que nos ubique en nuestro papel de docentes, con el objetivo de analizar y vincular experiencias que nos permitan comprender la ciencia, no como un cúmulo de información que se encuentra en los libros texto, sino como una construcción en la que podamos ser partícipes a través de nuestras reflexiones.

Es por esto, que partimos del análisis de las vivencias propias del estudiante y situaciones recreadas como fundamentos de aprendizajes, promoviendo así su aplicación a procesos reales. Así, según Vera (2012), los maestros tenemos la obligación de buscar estrategias alternativas, a partir de las cuales, los estudiantes aprendan a partir de sus experiencias y

⁷⁴ Docente asesora, Grupo de Estudios Culturales sobre las Ciencias y su Enseñanza-ECCE, Licenciatura en Matemáticas y Física, Medellín.

las relaciones que establezcan entre los contenidos curriculares y la vida real. Notamos que la luz es un fenómeno que se presenta en la cotidianidad de cualquier sujeto, indiferente de su contexto social. La percibimos en nuestro entorno y es fundamental en el logro de nuestras funciones vitales; no obstante, esta experiencia no se vincula a su comprensión usualmente en la escuela.

Así, por ejemplo, observamos como un rayo de luz ingresa por la ventana de nuestro hogar, que los rayos entran por pequeñas rendijas y, a partir de la experiencia concluimos un comportamiento característico de la luz desde sus rayos; no obstante, no somos conscientes de su carácter ondulatorio ¿Cuántas veces un estudiante regular, percibe en su cotidianidad alguno de estos fenómenos, es decir, aquellas experiencias que le permitan observar la luz como una onda? ¿Cómo relacionar la observación de la luz desde un análisis de rayos y la comprensión de su carácter ondulatorio?

En general, cualquier personase acerca al fenómeno, sin embargo, “vemos, pues, que hay experiencias, hay modos de hablar, hay cosas de las que se puede hablar, y hay conocimientos. El problema más complicado es, quizá, cómo entender conocimiento respecto de experiencia y lenguaje” (Guidoni, 1990). El funcionamiento de una bombilla, de una lupa, de los anteojos, por ejemplo, hace parte de este conjunto de experiencias vinculadas con el lenguaje.

No obstante, desde nuestra experiencia como bachilleres, visualizamos que la significación de la naturaleza de la luz obedece a una mirada geométrica. Igualmente, la situación a nivel superior muestra una desarticulación entre éste enfoque y la perspectiva ondulatoria; razón por la cual, en el presente trabajo, se desarrolla una propuesta de investigación en educación en ciencias, fundamentada en la experimentación como eje articulador entre las concepciones ondulatoria de la luz y la geométrica, mediante la interpretación de los aportes del físico inglés Thomas Young (1773- 1829). Así mismo, desde nuestras experiencias docentes en la práctica pedagógica en la Institución Educativa Francisco Miranda, nos ubicamos en nuestras propias dificultades al momento de afrontar la temática, a partir de algunas herramientas que nos brindan las narrativas docentes, en función de describir y analizar críticamente nuestra práctica, para, a su vez, establecer espacios de diálogo entre comunidades de docentes. En el trabajo, entonces, hemos tenido como prioridad al aspecto de analizar nuestras dificultades a la hora de afrontar la enseñanza de la óptica, razón por

la cual, implementaremos algunos instrumentos en la institución ya mencionada, con el objetivo de tratar de contrarrestar dichas dificultades a partir de la articulación que logremos establecer entre las perspectivas abordadas de la óptica, la geométrica y la ondulatoria. En este orden de ideas, resaltamos que el trabajo se encuentra en su primera etapa, es decir, que nos enfrentaremos a la implementación de la propuesta en los grados onces y décimos del centro de práctica en el la primera mitad del año 2016, el cual se encuentra ligado a nuestra práctica pedagógica.

DESARTICULACIÓN ENTRE LA PERSPECTIVA GEOMÉTRICA Y ONDULATORIA DE LA LUZ: A MODO DE PROBLEMÁTICA

Iniciamos nuestra reflexión situados en una problemática en el campo de la enseñanza de la óptica, desde donde pretendemos establecer un eje central que vincula la *observación de la luz* con las teorías. Resaltamos que la educación científica cimienta sus bases sobre el aspecto de “proponerse contribuir a la mejora de la vida social: dar a más gente en el mundo oportunidades para una vida mejor y salvaguardar estándares mínimos de bienestar social para todos” (Lemke, 2006), es decir, contribuir desde la enseñanza al desarrollo social de determinada comunidad. La enseñanza de la física, de acuerdo a la realidad actual, se ha desvinculado del análisis de los fenómenos que acontecen en la naturaleza, en la medida en que no enseñamos ni formamos una física cuyo objeto radique en hacer que nuestros estudiantes encuentren la relación entre lo aprendido en el aula y su contexto social. Por lo cual, resaltamos que la enseñanza de las ciencias debe ayudar al estudiante a “adquirir los conocimientos científicos y tecnológicos necesarios para desenvolverse en la vida diaria” (Furió y Vilches, 1997, p. 121), en la medida en que sepa hacer uso de lo que aprende en la escuela llevándolo a su contexto social.

Así, particularmente, desde la enseñanza de la óptica, encontramos una dificultad que radica en la desarticulación que existe entre las diferentes teorías que tratan de explicar el comportamiento de la luz, basándonos en hallazgos propios de los Lineamientos y Estándares Curriculares, libros de texto, autores que han centrado sus análisis en estos aspectos, hallazgos propios de la institución educativa donde desarrollamos nuestra práctica y, lo principal, nuestra propia experiencia como docentes en formación en física y, en su momento, como estudiantes.

Curricularmente, para el grado noveno, los Estándares Básicos en Ciencias Sociales y Naturales plantean que un estudiante al finalizar dicho grado debe reconocer y diferenciar “modelos para explicar la naturaleza y el comportamiento de la luz” (Estándares de Calidad., 1998, p. 139), sin embargo, según nuestros análisis, encontramos que en los colegios donde adquirimos nuestra formación media la mirada se restringió a lo geométrico: no se mostraron otras perspectivas para conocer ampliamente la naturaleza y comportamiento de la luz. Se cayó así en una serie de formulismos que restringen la física a un enfoque algorítmico. Esto corresponde a lo planteado por Cassirer (1979) en cuanto a la *alianza* iniciada desde el renacimiento entre la filosofía y el conocimiento matemático de la naturaleza y a lo expuesto por Heidegger al afirmar la obligatoriedad de que todo lo ente⁷⁵ deba estar sometido a la modelización y al cálculo (Granés et al, 1999, p. 16). A su vez, los Lineamientos Curriculares en Ciencias Naturales y Educación Ambiental (1998) plantean que en cuarto, quinto y sexto grados se debe trabajar la propagación de la luz, entre séptimo, octavo y noveno grados lo relacionado a los prismas y a la descomposición de la luz, las lentes y las relaciones entre los objetos e imágenes. Finalmente, décimo y undécimo grados lo relacionado a “la luz como fenómeno ondulatorio y cinético corpuscular” (Min. Educ. Nal, p. 83).

El carácter geométrico limita todo tipo de análisis a la simple identificación de rayos. Es decir, que desde nuestros hogares podemos ver como los rayos de luz ingresan por pequeñas aberturas de ventanas y, a partir de esto, observamos partículas muy pequeñas que reflejan la luz sirviendo de pantalla para la misma y, por ende, permitiendo visualizar su trayectoria, el rayo de luz.

Desde nuestra formación escolar observamos como la implementación operativa de ejercicios es una de las formas por la cuales un estudiante puede acercarse a la comprensión de postulados físicos, sin embargo, somos conscientes que no es la única. También resulta habitual que en el contexto de los estudiantes de las licenciaturas en física utilicemos montajes como el experimento de la doble rendija, al que nos referiremos más adelante, mediante los cuales se evidencia la naturaleza ondulatoria de la luz. No obstante, esta perspectiva, generalmente, no es abordada en las aulas de secundaria y mucho menos

⁷⁵La RAE define lo ente como “Lo que es, existe o puede existir”; pero nos remitimos a nombrarlo en el sentido de Granés et al, quien lo toma como aquello que puede ser representado, exponiendo las configuraciones históricas de acuerdo a Heidegger.

desde su dimensión experimental, así como no lo fue para nosotros en nuestra formación escolar.

De igual modo, observamos que algunos de los trabajos de grado que se han elaborado en la Licenciatura en Matemáticas y Física, son propuestas que abordan diferentes análisis de la luz desde la perspectiva de la óptica geométrica, como una propuesta de enseñanza de la misma desde un enfoque newtoniano en una correlación entre la física y las matemáticas. Además, resaltamos que la mayoría de docentes del bachillerato abordan la óptica geométrica desde la implementación de fórmulas para la reflexión y la refracción de luz, de donde resulta que los estudiantes no comprendan los fenómenos físicos. Así, “resolver una situación física se restringe a la solución de un algoritmo y a la obtención de un resultado numérico, el cual, en muchas ocasiones carece de significación física para el estudiante” (Salazar, Gómez y Rúa, 2013, p. 10).

Ubicados en este contexto, nuestra problemática será la guía de lectura, es decir, la dificultad que presentamos desde nuestra cotidianidad para atribuir a la luz características ondulatorias, dificultad compartida por nuestros estudiantes: establecer la relación luz-onda de acuerdo a lo que vivimos en nuestra cotidianidad. Es usual notar que la óptica geométrica, a diferencia de la ondulatoria (física), tiene un mayor campo de acción en el contexto de la enseñanza en la medida en que se facilita la observación de sus fenómenos, luego, se percibe fácilmente.

Teniendo en cuenta los previos análisis y elementos abordados, formulamos el siguiente interrogante: **¿Cómo construiríamos una estrategia de enseñanza que articule las perspectivas geométrica y ondulatoria de la óptica, a partir del uso de la experimentación en el aula y el análisis de experiencias cotidianas del estudiante?**

LA IMPORTANCIA DE LA EXPERIMENTACIÓN EN EL AULA: JUSTIFICACIÓN DE LA NECESIDAD DE ARTICULAR AMBAS PERSPECTIVAS DE LA ÓPTICA

En relación a lo anterior, nos cuestionamos sobre los procesos que tienden a desatender la curiosidad inherente de los sujetos por el conocimiento científico. Este interés está presente en todas las esferas sociales y se encuentra fuertemente ligado a la existencia de actividades propias de la experiencia, para establecer lo que Guidoni *et al* (1990) denomina *conocimiento común*, para luego situarnos sobre su vínculo con el *conocimiento científico*. En este sentido, rescatamos que el conocimiento común está

permeado constantemente por las experiencias e interacciones de los sujetos en la sociedad, de allí “la importancia del contexto como un elemento esencial para el desarrollo del aprendizaje” (Gómez y Flórez, 2013, p. 107). Nuestras pretensiones se encaminan a revisar nuestro presupuesto inicial, la cual considera que el conocimiento común, prioriza aquellas concepciones que nos inducen a considerar la luz como un rayo y no como una onda, que las experiencias cotidianas que inclinan la balanza hacia la comprensión de la luz con características geométricas y no al entendimiento de su componente ondulatorio.

Además, según los mismos autores, “la experiencia de los estudiantes puede ampliarse a través de la experimentación de nuevos fenómenos relacionados y ello permite resignificar su conocimiento y dotarlo, por consiguiente, de nuevo lenguaje” (Ibídem, p. 108), razón por la cual consideramos pertinente ahondar en una posible articulación ambas perspectivas, la ondulatoria y la geométrica, teniendo en cuenta que nuestros objetivos están encaminados a la configuración de nuestro saber docente, en busca de una apropiación conceptual que nos permita reflexionar en función de una caracterización de la luz y sus fenómenos sin dejar por fuera ninguna de las dos miradas y proveyendo a nuestra labor de enseñanza, los insumos suficientes para que haya un aprendizaje significativo; además, sirviéndonos de la historia para comprender los procesos que se dieron en la construcción de una ciencia inacabada que hasta el momento ha respondido a las necesidades humanas, pero que aún sigue avanzando.

En este punto, emerge la necesidad de un análisis en torno a los procesos que se desarrollan para la comprensión de conceptos, fenómenos y teorías. En nuestro quehacer académico, como maestros en formación, se hace evidente la exigencia de mantener claros los conceptos fundamentales de la física y propiamente, la forma de representar aquello que se quiere transmitir. En el sentido que expone Granés *et al* (1999) “representar es crear de nuevo lo ente, en el ámbito del concepto, en pos de transformarlo en una realidad analizable, predecible en sus cambios y sus transformaciones, disponible, en fin, para la razón y la acción humana”; así, empezaremos por nuestra experiencia directa con los conceptos a trabajar y las reflexiones que surgen de los fenómenos de la luz -que es nuestro caso particular-, siguiendo por los procesos de enseñanza y aprendizaje con un norte en línea hacia la reflexión de dichos fenómenos. La cuestión se torna compleja -y a ello se debe la pertinencia para la formulación de nuestra problemática- cuando en el proceso de socialización y discusión de los contenidos surgen confusiones con las representaciones y los objetos mismos. Particularmente, para entender, cuestionar, reflexionar, relacionar e

interpretar los procesos de interferencia que hacen parte de la fenomenología ondulatoria de la luz, es menester tener presente que el modelo ondulatorio toma como punto de partida, por ejemplo, las propiedades de la luz; de allí el estudiante puede hacer ese vínculo con su conocimiento común de manera conjunta y articulada y nosotros como docentes tendremos la oportunidad de hacer una retroalimentación del conocimiento y estaremos más conscientes de los procesos de enseñanza que emprendemos.

OBJETIVOS

General

Estructurar una estrategia de enseñanza que articule las concepciones ondulatoria y geométrica de la óptica, y que priorice en una conceptualización y comprensión más amplia de la luz, a partir desde nuestras experiencias cómo docentes y estudiantes de física, y que enriquezca nuestra reflexión y quehacer docente.

Específicos

- ✓ Analizar las obras de Isaac Newton y Thomas Young, para realizar precisiones conceptuales de las concepciones ondulatorias de la luz y la geométrica.
- ✓ Construir una propuesta fundamentada en la experimentación como eje articulador entre las concepciones ondulatorias de la luz y la geométrica, en la que se implemente precisiones conceptuales para un enfoque integral de la naturaleza de la luz.
- ✓ Implementar situaciones problemáticas que faciliten la enseñanza de una física más accesible, con más lógica para el estudiante y que nos permita también retroalimentarnos como maestros.
- ✓ Aprender a narrar nuestras experiencias, a identificar aquello que puede enriquecernos en lo concerniente a los procesos de enseñanza y lo que puede también convertirse en saber pedagógico para las Comunidades Académicas.

LA ÓPTICA GEOMÉTRICA Y LA ONDULATORIA DESDE ISAAC NEWTON Y TOMAS YOUNG RESPECTIVAMENTE: COMPONENTE CONCEPTUAL

Thomas Young (1773-1829) “desafió las teorías de Isaac Newton y demostró que la luz es una onda, probó que la luz sufre el fenómeno de las interferencias⁷⁶ que es propio de las ondas” (Beléndez, 2015). La perspectiva ondulatoria de la luz de Young contrasta con la del también científico inglés Isaac Newton (1643-1727) quien aboga por una mirada corpuscular de la luz, por lo tanto, privilegia los rayos, característico del campo de la óptica geométrica.

Buscamos estructurar una propuesta en la que la experimentación sea el eje articulador entre las teorías que desarrollan la óptica ondulatoria de la luz y la geométrica, por medio de la interpretación de los aportes de nuestro teórico principal: Thomas Young. A modo de ejemplo, nos referimos al experimento de la doble rendija. Dicho experimento consistió en:

“una pequeña fuente luminosa que proyectaba su luz a través de una delgada ranura de una anchura de 0.2mm. Al pasar el haz de luz por ésta ranura y al proyectarlo en una pantalla aparecía una franja central. Posteriormente, al proyectar el haz de luz a través de dos ranuras y al tapar una de las dos ranuras con un dedo, Young obtuvo evidentemente el mismo resultado al hacer pasar el haz de luz únicamente por una ranura” (Segura y colaboradores, 2012)

Así, la problemática que abordamos surge de la necesidad de indagar sobre eso que llamamos *luz*. Para ello tomaremos como referente la perspectiva que nos brinda Young en relación con el fenómeno de la interferencia y su vínculo con el carácter ondulatorio de la luz.

En esta misma línea, interpretamos también desde Guidoni *et al* (1990), la educación científica como una forma de desarrollo de modos de observar la realidad y de relacionarse con ella, lo cual implica y supone modos de hablar, modos de pensar y modos de hacer, y por tanto, modos de construir e interpretar la realidad. En alusión a esto, se

⁷⁶La interferencia de las ondas usualmente se define en los cursos de óptica como: “... la propiedad de que dos o más perturbaciones que llegan a un punto se suman algebraicamente (con sus correspondientes signos), dando la posibilidad de que el efecto neto sea un aumento o una cancelación de la perturbación en ese punto”. (Departamento de Física, Universidad Técnica Federico Santamaría, 2006)

resalta una frase postulada por Young, la cual plantea: “Los experimentos que estoy a punto de relatar (...) pueden ser repetidos con gran facilidad, donde quiera que el sol brille, y sin más aparatos que los que están a mano de todos” (Young, 1801)⁷⁷.

Sensorialmente la luz existe, pero se hace necesario con la ayuda de experimentos evidenciar su carácter ondulatorio. Young nos permite entender cómo llegó experimentalmente a plantear que la luz tiene dicho comportamiento.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Caracterización de la investigación

Con la presente investigación pretendimos identificar, desde nuestra propia experiencia como estudiantes y profesores en formación en física, características que nos permitieran construir una propuesta de enseñanza que en torno a la naturaleza de la luz, la cual, articule las concepciones de la óptica geométrica y la óptica ondulatoria, basados en algunos casos del grado once de la Institución Educativa Francisco Miranda del municipio de Medellín y de nuestras dificultades como docentes al enfrentarnos al acto educativo.

Así, la emergencia de la indagación narrativa y, en general, interpretativa, ha influenciado la redirección de los procesos investigativos escolares. Las diferentes perspectivas de investigación interpretativa y narrativa en educación, son, en gran parte, heredados del “giro hermenéutico y narrativo”, producido a finales de la década de los 60’ y a principios de los 70’. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y reconstrucción crítica del mundo escolar y las prácticas docentes, según el autor, atiende a cinco aspectos claves: En primera instancia está la de generar y sostener condiciones institucionales en los sistemas escolares y las escuelas, identificar y seleccionar las prácticas pedagógicas y experiencias escolares a relatar y documentar, escribir y reescribir distintos tipos de textos y versiones sucesivas de relatos, editar pedagógicamente el relato de experiencia o documento narrativo, ubicar el relato de la experiencia pedagógica y hacer circular los documentos narrativos de experiencias pedagógicas en los diferentes círculos de difusión. Además, traemos a Conelly y Clandinin (1995:20), citados por Suarez, quienes resaltan que los practicantes (docentes) se han visto a sí mismos sin una voz propia en sus procesos

⁷⁷ Recuperado de <http://www.ib.edu.ar/becaib/cd-ib/trabajos/Martinez.pdf> [25/10/2015]

investigativos, no viéndose animados a contar sus propias historias y, por consiguiente, haciéndoles sentir desiguales e inferiores respecto a otras profesiones. Además, muchos investigadores han justificado dichas falencias hacia la inexistencia de canales e instrumentos apropiados de comunicación y transferencia a través de los cuales poder “extender” los resultados de sus investigaciones hacia las escuelas y los maestros, para así aportar a la mejora de las prácticas de enseñanza, provocando a la innovación pedagógica.

Caracterización del contexto

Esta investigación se desarrolló en la Institución Educativa Francisco Miranda. La cual está ubicada en la zona Nororiental del municipio de Medellín, específicamente en el barrio Miranda. Es una institución de carácter público que brinda cobertura a mil quinientos estudiantes, perteneciente a los estratos uno, dos y tres. Gran parte de ellos viven en esta zona, por tal motivo, el colegio tiene como misión contribuir a la formación de hombres y mujeres íntegros a nivel personal y académica, que les permita desempeñarse en la educación superior o en el campo laboral para aportar a la transformación de su entorno familiar y social, mediante un proceso educativo con calidad académica.

Es importante mencionar, que el sector llegó a ser habitado, por la invasión de lo que es conocido como el Bosque y Moravia, cuyas familias construían sus viviendas de madera, latas y cartones; además, de la carencia en la zona de servicios públicos; muchos de estos vivía en el antiguo morro de Moravia, el cual se caracterizaba por el abandono y las basuras que en él se depositaba, a partir de esto, se produjo en el sector varias epidemias, aumento de roedores y muertes de niños. Por medio de la Alcaldía del municipio, y la ayuda de RECUPERAR, se pudo bajar los altos grados de contaminación, y disminuir los problemas mencionados por medio de la recuperación de las zonas verdes.

Según la página web de la Institución, encontramos que está emplea un modelo pedagógico constructivista, por ello, implementa un programa para la transformación educativa con eslogan “todos aprenden”, en éste, se busca la adaptación de un ambiente de aprendizaje en la que docentes y estudiantes interactúe con el fin de construir conocimientos, desarrollar habilidades de pensamiento, valores y actitudes. En segunda instancia, se dispone de un componente de formación situada, basado en las problemáticas específicas de aprendizaje del aula, este componente busca que los maestros fortalezcan sus prácticas de aula, por lo que se implementarán estrategias de interacción de comunidades de aprendizaje y acompañamiento directamente en el aula de clase por parte de docentes tutores a los

maestros. (Institución Educativa Francisco Miranda., 2014). De ahí, que nosotros nos vinculemos dentro del análisis del contexto, pues como docentes en formación en el área de la física, partimos de las dificultades que hemos tenido en la comprensión de la naturaleza, de donde resulta, pensar en prácticas basadas en situaciones problemáticas, las cuales nos sirvan para comprender y contextualizar el fenómeno y, a partir de ello, lograr evidenciar aplicaciones en la vida cotidiana.

Dentro de esta investigación son significativas nuestras narraciones y las características del contexto, ya que así logramos reflexionar sobre aquella estrategia de enseñanza que articulara las concepciones ondulatoria y geométrica de la óptica en función de la enseñanza.

CONCLUSIONES

La investigación nos da indicios de lo que podría ser un adecuado manejo de la información hasta el momento recolectada. Sin embargo, es de tener en cuenta que el presente trabajo investigativo se encuentra aún en su primera fase, es decir, que el paso a seguir se orienta a tratar de contrarrestar la problemática que encontramos luego de recolectar la información pertinente.

Así, resaltamos que la enseñanza de la óptica se ha restringido al componente geométrico, es decir, que se están mostrando sólo algunas miradas de la óptica y, por ende, se está limitando el conocimiento de los estudiantes. Además, encontramos que en el contexto de los trabajos de grado de la Licenciatura en Matemáticas y Física hay una predilección hacia la perspectiva geométrica, razón por la cual, quisimos proponer otra mirada.

El estudio de las narrativas como estrategia de divulgación educativa, nos permite crear lazos de diálogo entre comunidades de enseñanza, fortaleciendo nuestra práctica y permitiéndonos dignificar la labor docente. Según Suarez (2007), los docentes nos hemos visto sin una voz propia, por lo cual acudimos a las narrativas como forma de narrar los procesos que se desarrollan en el aula de clase, constituyendo una forma de saber escolar forjado en la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arcà, M., Guidoni p. y Mazzoli, P. (1990). *El desarrollo del proceso cognitivo como tarea de la educación*. En "Enseñar ciencia. Cómo empezar: reflexiones para una educación científica de base". Barcelona: Paidós. Pp. 21-39.

Beléndez Vázquez, A. (2015). Thomas Young y la naturaleza ondulatoria de la luz.

Granés, J.; Caicedo, L. M. y Morales, M. (1999). *La representación como juego de lenguaje, una aplicación a la teoría de los colores de Newton*. En "Ciencia y representación", José Antonio Amaya y Olga Restrepo: editores, Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Pp.15-32.

Lemke, J. L. (2006). Investigar para el futuro de la educación científica: nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir. In *Enseñanza de las Ciencias* (Vol. 24, pp. 005-12).

Departamento de Física, Universidad Técnica Federico Santamaría. (29 de Agosto de 2006). Universidad técnica Federico Santamaría. Recuperado el 30 de Julio de 2015, de http://www.fis.utfsm.cl/fis140/TEXT02_interferencia.pdf

Segura, A., Nieto, V., & Segura, E. (2012). Un análisis profundo del fenómeno dualidad onda partícula para la comprensión del mundo cuántico. *Lat. Am. J. Phys. Educ.* Vol, 6(1), 137.

Cassirer, E. (1948, 1986). *Fin y método de la física teórica*. En: "El problema del conocimiento IV". Título original: *Das Erkenntnis problem in der Philosophie und Wissenschaft der neueren Zeit*, IV. 1ª edición en español. Fondo de cultura económica, México. Pp. 102-145.

Gómez, A. L. y Flórez, I. D. (2013). *Fenomenología asociada al ver*. En "Construcción de fenomenologías y procesos de formalización", J.F. Malagón, M.M. Ayala y S. Sandoval: editores, CIUP, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Pp. 105- 133.

Pérez, D. G. (2009). El surgimiento de la didáctica de las ciencias como campo específico de conocimientos. *Revista educación y pedagogía*, 11(25).

Salazar Serna, A. S., Gomez Galeano, D. M., & Rúa Gallego, E. M. (2013). *A propósito de la óptica geométrica: una propuesta de recontextualización en la enseñanza de la física desde la perspectiva newtoniana*. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Suárez, D. (2007). *Docentes narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela*. e-Eccleston. Formación Docente.7 (3), 7-36

Vera, Alberto (2012). *Explorando las ondas: una propuesta didáctica para la enseñanza - aprendizaje de algunos conceptos básicos del movimiento ondulatorio*. Tesis de Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, Asesor: Julián Betancourth. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias, Bogotá.

CONTEXTUALIZACIÓN NARRATIVA DE LA NATURALEZA DE LA LUZ EN LA ENSEÑANZA: ARTICULACIÓN DEL CARÁCTER ONDULATORIO Y LA PERSPECTIVA GEOMÉTRICA DE LA LUZ⁷⁸

Mónica María Ruíz Molina⁷⁹, Giovanni Albeiro Toro Montoya⁸⁰, Braulio Andrés Giraldo Valencia⁸¹ y Olga Luz Dary Rodríguez Rodríguez⁸²

*Profesor Cooperador: Julián David Medina Tamayo
Universidad de Antioquia, Colombia*

INTRODUCCIÓN

La educación mundial cobra cifras alarmantes en cuantos temas como el de la deserción escolar. La consecuente incursión en prácticas docentes descentralizadas y las diferentes

⁷⁸ El presente trabajo recoge los hallazgos propios del trabajo de grado en la Institución Educativa Francisco Miranda de Medellín, con la ayuda del docente cooperador Julián Medina Tamayo, quien a su vez es docente de cátedra en la facultad de educación en el área de física.

⁷⁹ Licenciatura en Matemáticas y física, estudiante, monicam.ruiz@udea.edu.co

⁸⁰ Licenciatura en Matemáticas y física, estudiante, giovanni.toro@udea.edu.co

⁸¹ Licenciatura en Matemáticas y física, estudiante, brulio.giraldo@udea.edu.co

⁸² Licenciatura en Matemáticas y física, docente asesora, olga.rodriguez@udea.edu.co

situaciones concurrentes e influyentes en el bajo rendimiento de los educandos, se liga primordialmente a faltas de interés de los mismo a la hora de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje; dichas circunstancias, en comunión con la minoritaria incursión en análisis didácticos y en general a las ineficacias en la formación profesoral, constituyen una prioritaria necesidad que en la últimas década se ha ido convirtiendo en un tópico fundamental para la investigación en didácticas de las ciencias. A raíz de esto *“la alfabetización científica de todos los ciudadanos y ciudadanas ha pasado a constituir una exigencia urgente, un requisito también para el desarrollo inmediato”* (Gil Pérez, Carrascosas Alis, & Martínez Terrades, 1994, p. 18).

La enseñanza de la física no es para nada ajena a ésta discusión, ya que ha constituido un factor influyente en la apatía que se ha difundido en los colegios y que obedece a un rol netamente magistral que ata al docente a un pizarrón y aun libro de texto, que en la mayoría de veces es reproducido, copiado o incluso replicado por el docente sin una previa contextualización; por consiguiente, los estudiantes tienden a desmotivarse, debido a la falta de relación entre la mayoría de los tópicos que aprenden en las clases de ciencia con la realidad que conocen y viven, en este sentido, pretendemos realizar una investigación, que nos ubique como eje principal de la mismas, con el objetivo de analizar y vincular experiencias que nos permitan comprender la ciencia, no como un cúmulo de información que se encuentra en los libros texto, sino como una construcción en la que podamos ser partícipes a través de nuestras reflexiones.

Es por esto, que partimos del análisis de las vivencias propias del estudiante y situaciones recreadas como fundamentos de aprendizajes, promoviendo así su aplicación a procesos reales. De esta manera, los maestros tenemos una nueva función; basarnos en que los estudiantes entiendan lo planteado en las clases, mediante diferentes estrategias, con las cuales, éstos aprendan haciendo, viviendo la experiencia y relacionando los contenidos del currículo con una situación de la vida real (Vera, 2012). Notamos que la luz es un fenómeno que se presenta en la cotidianidad de cualquier sujeto, indiferente de su contexto social. La luz es un fenómeno que percibimos en nuestro entorno, hace parte de nuestras vidas y es fundamental en el logro de nuestras funciones vitales (alimentación, vivienda, aseo, entre otros); no obstante, esta experiencia no se vincula a su comprensión usualmente en la escuela.

Así, por ejemplo, observamos como un rayo de luz ingresa por la ventana de nuestro hogar, que los rayos entran por pequeñas rendijas y, a partir de la experiencia concluimos un comportamiento característico de la luz desde sus rayos; no obstante, no somos

conscientes de su carácter ondulatorio ¿Cuántas veces el estudiante de instituciones educativas, en las cuales el aspecto experimental se ve relegado a la utilización de textos que priorizan la aplicación algorítmica de la física, percibe en su cotidianidad alguno de estos fenómenos, es decir, aquellas experiencias que le permitan observar la luz como una onda? ¿Cómo relacionar la observación de la luz desde un análisis de rayos y la comprensión de su carácter ondulatorio?, aún más, ¿Cómo lograr relacionar dichas observaciones con la teoría, que hace referencia a diversas fuentes?

El estudiante, y en general cualquier persona, empíricamente se acerca al fenómeno, sin embargo, “vemos, pues, que hay experiencias, hay modos de hablar, hay cosas de las que se puede hablar, y hay conocimientos. El problema más complicado es, quizá, cómo entender conocimiento respecto de experiencia y lenguaje” (Guidoni, 1990). El funcionamiento de una bombilla, de una lupa, de los anteojos, por ejemplo, hace parte de este conjunto de experiencias vinculadas con el lenguaje.

No obstante, desde nuestra experiencia como bachilleres, visualizamos que la significación de la naturaleza de la luz, obedece generalmente a una mirada geométrica. Igualmente, la situación a nivel superior muestra una desarticulación entre éste enfoque y la perspectiva ondulatoria; razón por la cual, en el presente trabajo, se efectúa una propuesta de investigación en educación en ciencias, fundamentada en la experimentación como eje articulador entre las concepciones ondulatoria de la luz y la geométrica, mediante la interpretación de los aportes de nuestro teórico principal: Thomas Young. Así mismo, desde nuestras experiencias y, la práctica en la Institución Educativa Francisco Miranda, en donde deseamos establecer un vínculo entre las experiencias de los estudiantes en sus cotidianidades, la experimentación como punto de análisis de los fenómenos y la conceptualización teórica propia de los postulados físicos que exhiben el conocimiento científico, esto con la finalidad de articular dicha información a una propuesta de aprendizaje, con la cual modifiquemos y re-signifiquemos los conceptos que ya tenemos, con la integración de otros ya existentes o la integración de diferentes conceptos, utilizados en distintos contextos (la ciencia y la vida cotidiana).

1. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Iniciamos nuestra reflexión situados en una problemática en el campo de la enseñanza de la óptica, desde donde pretendemos establecer un eje central que vincula la *observación de la luz* con las teorías. Resaltamos que la educación científica cimienta sus

bases sobre el aspecto de “proponerse contribuir a la mejora de la vida social: dar a más gente en el mundo oportunidades para una vida mejor y salvaguardar estándares mínimos de bienestar social para todos” (Lemke, 2006), es decir, contribuir desde la enseñanza al desarrollo social de determinada comunidad. La enseñanza de la física, de acuerdo a la realidad actual, se ha desvinculado del análisis de los fenómenos que acontecen en la naturaleza, en la medida en que no enseñamos ni formamos una física cuyo objeto radique en hacer que nuestros estudiantes encuentren la relación entre lo aprendido en el aula y su contexto social. Por lo cual, resaltamos que la enseñanza de las ciencias debe ayudar al estudiante a “adquirir los conocimientos científicos y tecnológicos necesarios para desenvolverse en la vida diaria” (Furió y Vilches, 1997, p. 121), en la medida en que sepa hacer uso de lo que aprende en la escuela llevándolo a su contexto social. Así, particularmente, desde la enseñanza de la óptica, encontramos una dificultad que radica en la desarticulación que existe entre las diferentes teorías que tratan de explicar el comportamiento de la luz, basándonos en hallazgos propios de los Lineamientos y Estándares Curriculares, libros de texto, autores que han centrado sus análisis en estos aspectos, hallazgos propios de la institución educativa donde desarrollamos nuestra práctica y, lo principal, nuestra propia experiencia como docentes en formación en física y, en su momento, como estudiantes.

Curricularmente, para el grado noveno, los Estándares Básicos en Ciencias Sociales y Naturales plantean que un estudiante al finalizar dicho grado debe reconocer y diferenciar “modelos para explicar la naturaleza y el comportamiento de la luz” (Estándares de Calidad., 1998, p. 139), sin embargo, según nuestros análisis, encontramos que en los colegios donde adquirimos nuestra formación media la mirada se restringía a lo geométrico y realmente no se mostraban otras perspectivas para conocer ampliamente la naturaleza y comportamiento de la luz, cayendo en una serie de formulismos que restringen la física a un enfoque matemático. Esto corresponde a lo planteado por Cassirer (1979) en cuanto a la *alianza* iniciada desde el renacimiento entre la filosofía y el conocimiento matemático de la naturaleza y a lo expuesto por Heidegger al afirmar la obligatoriedad de que todo lo ente⁸³ deba estar sometido a la modelización y al cálculo (Granés et al, 1999, p. 16). A su vez, los Lineamientos Curriculares en Ciencias Naturales y Educación Ambiental (1998) plantean que en cuarto, quinto y sexto grados se debe trabajar la propagación de la luz, entre

⁸³ La RAE define lo ente como “Lo que es, existe o puede existir”; pero nos remitimos a nombrarlo en el sentido de Granés et al, quien lo toma como aquello que puede ser representado, exponiendo las configuraciones históricas de acuerdo a Heidegger.

séptimo, octavo y noveno grados lo relacionado a los prismas y a la descomposición de la luz, las lentes y las relaciones entre los objetos e imágenes. Finalmente, décimo y undécimo grados lo relacionado a “la luz como fenómeno ondulatorio y cinético corpuscular” (Min. Educ. Nal, p. 83).

Por otra parte, la situación a nivel de la educación superior muestra una desarticulación entre este enfoque y la perspectiva ondulatoria, si bien es de reconocer que en algunos pocos aspectos hay convergencia, esta se reduce a lo meramente algorítmico. Notamos que la luz es un fenómeno que se presenta en la cotidianidad de cualquier sujeto, independientemente de su contexto social, es un fenómeno que percibimos en nuestro entorno, hace parte de nuestras vidas y es fundamental en el logro de nuestras funciones vitales (alimentación, vivienda, aseo, entre otros); no obstante, esta experiencia no se vincula a su comprensión usualmente en la escuela. Además, porque el carácter geométrico, limita todo tipo de análisis a la simple identificación de rayos. Es decir, que desde nuestros hogares podemos ver como los rayos de luz ingresan por pequeñas aberturas de ventanas y, a partir de esto, observamos partículas muy pequeñas que reflejan la luz sirviendo de pantalla para la misma y, por ende, permitiendo visualizar su trayectoria, el rayo de luz.

Desde nuestra formación escolar observábamos como la implementación operativa de ejercicios es una de las formas por la cuales un estudiante puede acercarse a la comprensión de postulados físicos, sin embargo, somos conscientes de que no es la única. También resulta habitual que en el contexto de los estudiantes de las licenciaturas en física utilicemos montajes como el experimento de la doble rendija, al que nos referiremos más adelante, mediante los cuales se evidencia la naturaleza ondulatoria de la luz. No obstante, esta perspectiva, generalmente, no es abordada en las aulas de secundaria y mucho menos desde su dimensión experimental, así como no lo fue para nosotros en nuestra formación escolar.

De igual modo, observamos que algunas de los proyectos de grado que se han hecho a nivel de pregrado en la Licenciatura en Matemáticas y Física, son propuestas que abordan la naturaleza de la luz desde la óptica geométrica proponiendo la enseñanza de la misma desde una perspectiva newtoniana en una correlación entre la física y las matemáticas, considerando que la mayoría de docentes del bachillerato abordan la óptica geométrica partiendo de la implementación de fórmulas para la reflexión y la refracción de

luz, de donde resulta que los estudiantes no comprendan los fenómenos ya que muchas veces piensan que “*resolver una situación física se restringe a la solución de un algoritmo y a la obtención de un resultado numérico, el cual, en muchas ocasiones carece de significación física para el estudiante*” (Salazar, Gómez y Rúa, 2013, p. 10). Dicha investigación propone la necesidad de realizar un análisis en la enseñanza de la óptica geométrica teniendo en cuenta las relaciones que se pueden hacer entre las matemáticas y la física.

Ubicados en este contexto, nuestra problemática será la guía de lectura, es decir, la dificultad que presentamos desde nuestra cotidianidad para atribuir a la luz características ondulatorias, y que evidentemente se trata de una dificultad de nuestros estudiantes y, en general, de los seres humanos: establecer la relación luz-onda de acuerdo a lo que vivimos en nuestra cotidianidad. Es usual notar que la óptica geométrica, a diferencia de la ondulatoria (física), tiene un mayor campo de acción en el contexto de la enseñanza en la medida en que se facilita la observación de sus fenómenos, luego, se percibe fácilmente.

Teniendo en cuenta los previos análisis y elementos abordados, formulamos la siguiente interrogante: **¿Cómo construiríamos una estrategia de enseñanza que articule las perspectivas geométrica y ondulatoria de la óptica, y que priorice una conceptualización y comprensión más amplia de la luz?**

2. JUSTIFICACIÓN

En relación a lo anterior, nos cuestionamos sobre los procesos que tienden a desatender la curiosidad inherente de los sujetos por el conocimiento científico. Este interés está presente en todas las esferas sociales y se encuentra fuertemente ligado a la existencia de actividades propias de la experiencia, estableciendo lo que Guidoni *et al* (1990) denomina *conocimiento común*, para luego situarnos sobre su vínculo con el *conocimiento científico*. En este sentido, rescatamos que el conocimiento común está permeado constantemente por las experiencias e interacciones de los sujetos en la sociedad, de allí “la importancia del contexto como un elemento esencial para el desarrollo del aprendizaje” (Gómez y Flórez, 2013, p. 107). Nuestras pretensiones se encaminan a resignificar eso que extraemos del conocimiento común, donde se priorizan aquellas concepciones que nos inducen a considerar la luz como un rayo y no como una onda, aquellas experiencias cotidianas que inclinan la balanza hacia la comprensión de la luz con características geométricas y no al entendimiento de su componente ondulatorio.

Además, según los mismos autores, “la experiencia de los estudiantes puede ampliarse a través de la experimentación de nuevos fenómenos relacionados y ello permite resignificar su conocimiento y dotarlo, por consiguiente, de nuevo lenguaje” (Gómez y Flórez, 2013, p. 108), razón por la cual consideramos pertinente ahondar en una posible articulación entre ambas perspectivas de la luz, la ondulatoria y la geométrica, teniendo en cuenta que nuestros objetivos están encaminados a la configuración de nuestro saber docente, buscando una apropiación conceptual que nos permita reflexionar en función de una caracterización de la luz y sus fenómenos sin dejar por fuera ninguna de las dos miradas y proveyendo a nuestra labor de enseñanza, los insumos suficientes para que haya un aprendizaje significativo; además, sirviéndonos de la historia para comprender los procesos que se fueron dando para la construcción de una ciencia inacabada que hasta el momento ha respondido a las necesidades humanas, pero que aún sigue avanzando.

En este punto, emerge la necesidad de un análisis en torno a los procesos que se desarrollan para la comprensión de conceptos, fenómenos y teorías. En nuestro quehacer académico, como maestros en formación, se hace evidente la exigencia de mantener claros los conceptos fundamentales de la física y propiamente, la forma de representar aquello que se quiere transmitir. En el sentido que expone Granés *et al* (1999) “*representar es crear de nuevo lo ente, en el ámbito del concepto, en pos de transformarlo en una realidad analizable, predecible en sus cambios y sus transformaciones, disponible, en fin, para la razón y la acción humana*”; así, empezaremos por nuestra experiencia directa con los conceptos a trabajar y las reflexiones que surgen en la recreación de los fenómenos de la luz -que es nuestro caso particular-, siguiendo por los procesos de enseñanza y aprendizaje con un norte en línea hacia la reflexión de dichos fenómenos. La cuestión se torna compleja -y a ello se debe la pertinencia para la formulación de nuestra problemática- cuando en el proceso de socialización y discusión de los contenidos surgen confusiones con las representaciones y los objetos mismos. Particularmente, para entender, cuestionar, reflexionar, relacionar e interpretar los procesos de interferencia que hacen parte de la fenomenología ondulatoria de la luz, es menester tener presente que el modelo ondulatorio toma como centro de partida por ejemplo, las propiedades de la luz; de allí el estudiante puede hacer ese vínculo con los conocimientos previos de manera conjunta y articulada y nosotros como docentes tendremos la oportunidad de hacer una retroalimentación del conocimiento y estaremos más conscientes de los procesos de enseñanza que emprendemos.

3. OBJETIVOS

3.1. General

Estructurar una estrategia de enseñanza que articule las concepciones ondulatoria y geométrica de la óptica, y que priorice en una conceptualización y comprensión más amplia de la luz, partiendo desde nuestras experiencias cómo docentes y estudiantes de física, y que enriquezca nuestra reflexión y quehacer docente.

3.2. Específicos

- ✓ Analizar las obras de Newton y Thomas Young, para realizar precisiones conceptuales de las concepciones ondulatorias de la luz y la geométrica.
- ✓ Construir una propuesta fundamentada en la experimentación como eje articulador entre las concepciones ondulatorias de la luz y la geométrica, en la que se implemente precisiones conceptuales para un enfoque integral de la naturaleza de la luz.
- ✓ Implementar situaciones problemáticas que faciliten la enseñanza de una física más accesible, con más lógica para el estudiante y que nos permita también retroalimentar como maestros.
- ✓ Aprender a narrar nuestras experiencias, a identificar aquello que puede enriquecernos en lo concerniente a los procesos de enseñanza y lo que puede también convertirse en saber pedagógico para las Comunidades Académicas.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. ANÁLISIS DE LA ÓPTICA GEOMÉTRICA Y LA ONDULATORIA DESDE NUESTROS TEÓRICOS PRINCIPALES

El científico inglés Thomas Young (1773-1829) “desafió las teorías de Isaac Newton y demostró que la luz es una onda, probó que la luz sufre el fenómeno de las interferencias⁸⁴ que es propio de las ondas” (Beléndez, 2015). La perspectiva ondulatoria de la luz de Young contrasta con la del también científico inglés Isaac Newton (1643-1727) quien aboga por

⁸⁴ La interferencia de las ondas usualmente se define en los cursos de óptica como: “... la propiedad de que dos o más perturbaciones que llegan a un punto se suman algebraicamente (con sus correspondientes signos), dando la posibilidad de que el efecto neto sea un aumento o una cancelación de la perturbación en ese punto”. (Departamento de Física, Universidad Técnica Federico Santamaría, 2006)

una mirada corpuscular de la luz, por lo tanto, privilegia los rayos, característico del campo de la óptica geométrica.

Buscamos estructurar una propuesta en la que la experimentación sea el eje articulador entre las teorías que desarrollan la óptica ondulatoria de la luz y la geométrica, por medio de la interpretación de los aportes de nuestro teórico principal: Thomas Young. A modo de ejemplo, nos referimos al experimento de la doble rendija. Dicho experimento consistió en:

“una pequeña fuente luminosa que proyectaba su luz a través de una delgada ranura de una anchura de 0.2mm. Al pasar el haz de luz por ésta ranura y al proyectarlo en una pantalla aparecía una franja central. Posteriormente, al proyectar el haz de luz a través de dos ranuras y al tapar una de las dos ranuras con un dedo, Young obtuvo evidentemente el mismo resultado al hacer pasar el haz de luz únicamente por una ranura” Segura y colaboradores, 2012).

Así, la problemática que abordamos surge de la necesidad de indagar sobre eso que llamamos *luz*. Para ello tomaremos como referente la perspectiva que nos brinda Young en relación con el fenómeno de la interferencia y su vínculo con el carácter ondulatorio de la luz. Observamos como un rayo de luz ingresa por la ventana de nuestro hogar, que los rayos entran por pequeñas rendijas y, a partir de la experiencia concluimos un comportamiento característico de la luz desde sus rayos; no obstante, no somos conscientes de su carácter ondulatorio ¿Cuántas veces el estudiante de instituciones educativas, en las cuales el aspecto experimental se ve relegado a la utilización de textos que priorizan la aplicación algorítmica de la física, percibe en su cotidianidad alguno de estos fenómenos, es decir, aquellas experiencias que le permitan observar la luz como una onda? ¿Cómo relacionar la observación de la luz desde un análisis de rayos y la comprensión de su carácter ondulatorio?, aún más, ¿Cómo lograr relacionar dichas observaciones con la teoría, que hace referencia a diversas fuentes?

El estudiante, y en general cualquier persona, empíricamente se acerca al fenómeno, sin embargo, “vemos, pues, que hay *experiencias*, hay *modos de hablar*, hay cosas de las que se puede hablar, y hay *conocimientos*. El problema más complicado es, quizá, cómo entender *conocimiento* respecto de *experiencia y lenguaje*” (Guidoni, 1990, p. 28). En esta misma línea, interpretamos también desde Guidoni *et al* (1990), la educación

científica como una forma de desarrollo de modos de *observar la realidad* y de *relacionarse con ella*, lo cual implica y supone modos de hablar, modos de pensar y modos de hacer, y por tanto, modos de construir e interpretar la realidad. El funcionamiento de una bombilla, de una lupa, de los anteojos, por ejemplo, hace parte de este conjunto de experiencias vinculadas con el lenguaje. En alusión a esto, se resalta una frase postulada por Young, la cual plantea: “Los experimentos que estoy a punto de relatar (...) pueden ser repetidos con gran facilidad, donde quiera que el sol brille, y sin más aparatos que los que están a mano de todos” (Young, 1801)⁸⁵.

Sensorialmente la luz existe, pero se hace necesario con la ayuda de experimentos evidenciar su carácter ondulatorio. Young nos permite entender cómo llegó experimentalmente a plantear que la luz tiene dicho comportamiento.

CONTRIBUIÇÃO PARA A HISTÓRIA DO CURRÍCULO: O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

GUSMÃO, Emery Marques

professora de História da Educação

Departamento de Administração e Supervisão Escolar-DASE

UNESP-Marília, SP-Brasil

emery@marilia.unesp.br

A passagem do século XIX para o XX marca uma mudança nos paradigmas referentes aos saberes escolares que se reflete tanto no mercado editorial quanto no perfil

⁸⁵ Recuperado de <http://www.ib.edu.ar/becaib/cd-ib/trabajos/Martinez.pdf> [25/10/2015]

dos egressos da incipiente escola secundária brasileira. João Ribeiro (Sergipe, 1860-Rio de Janeiro, 1934) vivenciou este momento, defendeu um currículo enciclopédico e denso, registrou suas aulas, reflexões e propostas na imprensa, discursos, livros e publicações reconhecidas pela Academia Brasileira de Letras e Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Embora tenha produzido em 1900 um material didático de história do Brasil que permaneceu (com inúmeras adaptações) no mercado editorial por mais de cinquenta anos, defendeu a conciliação da “cultura clássica” (língua, literatura e história grega e latina) com o viés nacionalista (língua e cultura do país) na escola secundária. Assim, tomamos como fontes primárias para este trabalho a monografia *Instrução pública* (1890) e o livro *História Universal* (3ª. edição, 1922). Inspirada nos trabalhos de Chartier e da história cultural, tentou-se vislumbrar a circularidade de noções entre as várias esferas de saber - cultura escolar, cultura erudita (historiográfica ou literária), cultura política, jornalismo, etc.; no entanto não se mostrou viável a idéia “transposição didática” por meio da qual poderíamos entender os livros didáticos como obras menores a partir das quais são divulgados os saberes eruditos. Talvez, *História do Brasil* possa ser lida como a divulgação da reinterpretação do nosso passado empreendido em fins do século XIX – particularmente por Capistrano de Abreu, também professor do Colégio Pedro II e membro do IHGB -; no entanto, sua leitura não se restringiu aos círculos escolares e, no início da década de 1940 o livro era reconhecido como trabalho historiográfico. Na apresentação da primeira edição da obra *História Universal* (1918), Ribeiro apresenta-se como um erudito que fornece à escola sínteses das mais conceituadas obras didáticas de sua época produzidas na Europa e EUA: Myers – *General History* e *Medieval and modern History* – o de Colby – *Outlines of General History* – o de Robinson – *Hist. of western Europe*, - o de Allen – *Hystory Topics* – o de Fredt e o de Collier – *Great events*; os franceses A. Mallet, Seignobos e Melin; os alemães, *Lehrbuch der Geschichte* do Dr W. Martens, Fr Hommel, o resumo (ed. Italiana) de Webber, o austríaco F. Mayer e o *Auszug aus der alt. mitl. and neueren Geschichte* de Ploetz. Pode-se supor que face ao inevitável distanciamento das fontes primárias e embates historiográficos de muito dos temas abordados nas obras do mesmo gênero (*História Universal*), muitos dos autores resenhados por Ribeiro eram lidos, estudados e debatidos em diferentes países.

A passagem do século XIX para o XX marca uma mudança nos paradigmas referentes aos saberes escolares que se reflete tanto no mercado editorial quanto no perfil dos egressos da incipiente escola secundária brasileira. João Ribeiro vivenciou este

momento, defendeu um currículo enciclopédico e denso, registrou suas aulas, reflexões e propostas na imprensa, discursos, livros e publicações reconhecidas pela Academia Brasileira de Letras e Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – os quais devem ser incluídos entre as mais prestigiadas instituições culturais do período. Influenciado pelo pensamento e modelo educativo germânico (muito debatido em fins do século XIX), parece situar-se na contramão dos debates pedagógicos que valorizam mais dos métodos e políticas educacionais que os conteúdos em si. Resgatar suas obras significa dar voz a um intelectual respeitado que transitou junto aos órgãos com poder decisório do ponto de vista das políticas públicas, mas permaneceu distanciado das propostas escolanovistas que agitavam principalmente as escolas normais paulistas nas primeiras décadas do século XX; neste sentido, sua obra pode evidenciar o quão erudita e elitista foi a escola secundária brasileira anterior ao período Vargas. A ausência de uma linguagem ou de estratégias discursivas adequadas ao público infante juvenil fica evidenciada pelo fato da obra **História do Brasil** - escrita como livro didático em 1900 - ser reconhecida (após inúmeras adaptações) como trabalho historiográfico no início da década de 1940.

Quase um século após a morte de João Ribeiro, o estudo de suas obras não nos parece vão pois a legislação brasileira considera a escola secundária (inscrita na Educação Básica) imprescindível à formação do cidadão e muito se questiona a contribuição do século XX para o ensino: promoveu-se a democratização ou a massificação da cultura? Pessoalmente, entendo que vivenciamos um processo sério e eficiente de democratização e de inclusão social, mas esta pesquisa não dá conta de uma problemática tão ampla; a partir da análise da obra de João Ribeiro busca-se oferecer uma modesta, singela e despretensiosa contribuição para a história do currículo. Mesmo ciente da importância do autodidatismo, da educação informal e demais caminhos para a formação cultural de todas as pessoas, o século XX é tão decisivo para a afirmação da escola como locus privilegiado para a iniciação à cultura erudita que a antiga figura do preceptor tende a desaparecer. Nas obras de João Ribeiro encontramos tanto a defesa da escola quanto de saberes buscam conciliar a “cultura clássica” com o viés nacionalista (língua e cultura do país). Assim, tomamos como fontes primárias para este trabalho a monografia *Instrução pública* (1890) e o livro *História Universal* (3ª. edição, 1922).

Mesmo ciente de que o autor pouco aprimora os métodos de ensino que desde a antiguidade estiveram fortemente calcados no esforço exaustivo dos alunos, entendemos que é possível inscrevê-lo no processo de modernização dos conteúdos de ensino pois ele

produz obras num momento em que os livros didáticos eram o principal veículo de formação de professores (haja vista a baixa frequência ou inexistência dos cursos de formação) e fonte para aulas que se efetivavam em ditados ou lições copiadas da lousa. O diálogo entre o passado e o presente não visa resgatar nas obras de Ribeiro soluções para os problemas atuais nem exemplos a serem seguidos, mas a compreensão do passado por ele mesmo, dos caminhos trilhados pela educação. Assim, penso que o conceito de “transposição didática” aplica-se mais facilmente aos atuais livros didáticos dos quais se espera, particularmente após a implantação do PNLD, atualização bibliográfica, o que impulsionou a substituição do autor individual (muitas vezes um professor) por uma equipe contratada pelas editoras a fim de atender as exigências postas pelos avaliadores – tome-se como exemplo o Projeto Araribá, conjunto de livros lançado pela editora Moderna que sequer mencionou os nomes dos autores. Parece-me indiscutível que os atuais livros escolares incorporam recursos didáticos variados, poucas vezes seus autores são reconhecidos como intelectuais⁸⁶ e, desde a sua confecção, aparecem como mercadorias que atendem a demandas efêmeras. Assim, surpreende a permanência de algumas das obras de João Ribeiro nas escolas por mais de meio século e, por outro lado, a proposta de se abordar os seus livros didáticos como obras menores a partir das quais poder-se-ia acompanhar a circularidade de noções entre as várias esferas de saber - cultura escolar, cultura erudita (historiográfica ou literária), cultura política, jornalismo, etc.. – mostrou-se impraticável na obra *História Universal*. Talvez, *História do Brasil* possa ser lida como a divulgação da reinterpretação do nosso passado empreendido em fins do século XIX – particularmente por Capistrano de Abreu, também professor do Colégio Pedro II e membro do IHGB -; no entanto, sua leitura não se restringiu aos círculos escolares.

Na apresentação da primeira edição da obra *História Universal* (1918), Ribeiro -na condição de autor - apresenta-se como um erudito que fornece à escola sínteses pouco didáticas das mais conceituadas obras de sua época em resposta às exigências postas pelos órgãos públicos:

“As *Lições de História Universal* foram compiladas e resumidas segundo os melhores autores didáticos que escreveram nesta matéria. Seguimos mais de perto os livros de Myers – *General History* e *Medieval and modern History* – o de Colby – *Outlines of General History* – o de Robinson – *Hist. of western Europe*, - o de Allen

⁸⁶ Conferir Décio Gatti Jr.

– *History Topics* – o de Fredt e o de Collier – *Great events*; os autores franceses preferidos foram A. Mallet, Seignobos e Melin; os alemães, principalmente o *Lehrbuch der Geschichte* do Dr W. Martens, Fr Hommel, o resumo (ed. Italiana) de Webber, o austríaco F. Mayer e como auxiliar da cronologia o *Auszug aus der alt. mitl. and neueren Geschichte* de Ploetz; aproveitamos ainda a nossa *História do Oriente e da Grécia* (em 2ª. edição já esgotada).

Estas foram as principais fontes, como normas e modelos de compêndios já consagrados; tivemos, porém, de consultar diversos autores, antigos ou modernos para esclarecimento de uma ou outra dúvida. Ainda assim, o nosso trabalho não é mais que uma tentativa imperfeita e que espera, de possível êxito, a oportunidade de correção e de aperfeiçoamento” (p. I)

Não se deve superestimar as regulamentações dos órgãos públicos para nenhum nível de ensino naquele período - particularmente o secundário, oferecido majoritariamente por preceptores ou escolas privadas e ao qual impôs-se fiscalização/supervisão, frequência e seriação obrigatórias apenas na década de 1930. Escrevendo em 1852, Nísia Floresta afirma que muitos preceptores e “casas de educação” (escolas privadas) fazem “ostensivos prospectos”, contam com a “credibilidade do público, sempre solícito em acolher sem exame tudo o que tem aparência de novidade e de ostentação” (1989, p. 78):

“Em todos os pontos do Brasil, qualquer homem ou mulher que saiba ler, embora não seja o português classicamente belo de A. Herculano, e tem meios de montar uma casa de educação, julga-se logo habilitado a arrogar o título de diretor do colégio, caricaturando o que na Europa ilustrada assim se denomina. Nenhum exame em regra se faz desses educadores da juventude que terá de fazer um dia a glória do nosso país: eles ensinam pelos compêndios que querem, instituem doutrinas à sua guisa. O pedante goza das mesmas garantias, e quase sempre de maiores vantagens, que as inteligências superiores” (1989, p. 80).

Também não me parece razoável supor que a produção didática de Ribeiro (assim como as suas sucessivas reedições) representem apenas a resposta de um professor à propagação do ensino. Havia farta produção de livros didáticos de história na cidade do Rio de Janeiro no século XIX, anunciada em jornais e muitas vezes elaboradas a partir de apostilas de professores mais ou menos bem preparados que em alguns casos lecionavam em suas próprias residências sem submeter-se às expectativas dos poderes públicos. Talvez a elaboração dos livros didáticos de Ribeiro decorram, em maior ou menor grau, de apontamentos elaborados para as aulas, debates e reflexões; no entanto, seu o prestígio

intelectual e político coloca-o em lugar privilegiado a partir do qual elabora e discute propostas e programas educativos para os poderes públicos e a capa ou página de rosto de cada uma das suas obras apresentam-nas como respostas à emergente política educacional ou como vencedoras de concursos:

- História Universal (3ª. Edição, 1922):

-“lições escriptas de conformidade com o programma do Collegio Pedro II” (página de rosto)

-“foi aumentada esta edição (...) conforme a recomendação do Conselho Superior de Ensino” (p. II)

Ainda que nem sempre levados em consideração pelos docentes, tais concursos – assim como o atendimento às diretrizes oficiais - prestigiavam as obras e pretendiam orientar os professores na escolha dos materiais pedagógicos.

É bem verdade que Ribeiro atua como professor secundário, a maioria dos seus livros didáticos dirigem-se a este nível de ensino cujas vagas foram majoritariamente oferecidas pela iniciativa privada até a década de 1950; no entanto, pode-se enxergar na obra *Instrução Pública* (primária, secundária e técnica) datada de 1890 (RJ: Tipografia Montenegro) a defesa da escola pública e a afirmação de que compete ao Estado a definição de diretrizes para o ensino. De certo modo, o trabalho lembra os famosos Relatórios elaborados por Rui Barbosa mais ou menos na mesma época: defesa do método intuitivo para a escola primária, farta bibliografia em língua estrangeira, a experiência bem sucedida de países europeus e dos EUA como argumento a favor ou contra determinadas propostas. O trabalho é dedicado aos senhores Rui Barbosa e A. Herculano de Souza Bandeira, apresentados como “os dois mais estrênuos promotores da constituição do Ensino Público no Brasil” e a capa da obra apresenta-a como “memória escrita para o concurso ao logar da Diretor da Instrução Pública do Estado de Minas Gerais”. Defensor da escola pública e da regulamentação do ensino, atrela a escola à “aquisição de noções e hábitos indispensáveis ao indivíduo na vida social civilizada” (1890, p. 1); no entanto, mostra-se incrédulo ante a afirmação da capacidade da escola transformar o entorno social e político. Calcado nas noções de hábito e de civilização, atribui maior valor à educação física e moral que à intelectual mas entende que o “caráter ético da educação” seja “mais

vigorosamente instituído na família” (1890, p . 2) num momento em que projetos (ultra) nacionalistas amparavam-se no currículo escolar:

“ Os hábitos preponderam sobre as noções, tanto quanto socialmente a imoralidade é mais condenável que a ignorância.

Dai decorrem as conclusões seguintes: a) os hábitos, representando o caráter ético da educação, são mais vigorosamente instituídos na família; b) os hábitos, fisiologicamente, podem representar condições orgânicas, resultantes de transmissão hereditária normal ou de desvios provenientes da influência ancestral ou atávica.

(..)

Sua ação (da escola) é limitada e apenas colaboradora na obra social. Não obstante, o alfabetismo diminui em qualquer coletividade o número de crimes e cria no espírito um estado de resistência contra os impulsos bestiais do homem (1).

Na escola há que atender-se a três modalidades da educação: a educação física que prepara e mantém a saúde; a educação moral que inculca e invetera os bons hábitos, as maneiras, as normas de boa conduta e toda a espécie de deveres; a educação intelectual que ministra ao indivíduo os conhecimentos necessários ao sucesso completo da vida em sociedade civilizada” (1890, p. 2-3)

A nota de rodapé número um insiste na idéia de que a contribuição da escola é real, porém limitada, e critica o romantismo, o exagero extravagante a partir do qual muitos afirmam o seu lugar na sociedade:

“Teoria extravagante de literatos e racionalistas a Hugo: *A escola, dizem, elimina a cadeia*. Outra frase retumbante foi a que se repetiu na França após do desastre de Sedan: *Foi o mestre escola (prussiano) quem venceu os franceses* (..)” (1890, p. 2)

Não coloca a escola como o carro chefe das transformações sociais, como alavanca das mudanças mas como instituição que, na medida do possível, deve moralizar e instruir; para Ribeiro o letramento significa uma arma, um instrumento de empoderamento: “o ignorante leitor é quase sempre perigoso” (1890, p. 10). Ribeiro não explica esta afirmação mas pertenceu a uma geração fortemente impactada pelos modernos recursos tecnológicos e pela aceleração que eles trouxeram ao ritmo da vida cotidiana e social. Fortemente

inscritos na cultura letrada, talvez não tenhamos a percepção de que nas sociedades predominantemente orais os saberes demoram a tornar-se obsoletos e as transformações sociais são mais lentas. A palavra escrita facilita o acesso à informação, permite a transmissão impessoal e, deste modo, favorece revoluções, rupturas no tempo histórico e o conflito entre gerações (THOMPSON). Assim, a defesa de um currículo enciclopédico por parte de Ribeiro parece remeter não à proposta de se constituir uma “aristocracia do espírito”, de criar dificuldades capazes de excluir os alunos desfavorecidos – tal como alguns defenderam no século XX (SOUZA) – mas de formá-los em sentido lato:

“Uma escola primária bem organizada deve constituir objeto de instrução o programa das matérias seguintes:

Língua pátria, aritmética, geometria, ciências físicas e naturais, geografia, história, desenho e música (..)

Esse programa para os leigos parece pomposo e exagerado, mas não o é na realidade (..) A escola primária representa uma fase de preparação para a vida. Não é lícito a ignorância dos grandes fatos da natureza, principalmente áqueles (a maioria) que saem da escola para o trabalho mecânico e não tem outro complemento de educação científica e literária.

(..)

O que é mister é que existam professores sensatos que compreendam o alcance e a limitação dos seus deveres profissionais” (1890, p. 10)

O autor conclui que o programa da escola primária “deve apenas consignar o estudo rudimentar, sem livros, intuitivo e prático” (1890, p 18) pois

“este ensino comporta dois graus de desenvolvimento: um de puro exercício dos sentidos, feito pelas *lições de cousas*; outro mais elevado onde devem caber algumas generalizações de ciência, após o exame dos fatos ou dos fenômenos” (p. 20)

O ensino de história e de línguas deveriam efetivar-se na escola primária por meio de exercícios de leitura e de escrita; no caso da primeira disciplina, a memorização dos feitos militares e das sucessões dinásticas deveria ser substituído pela leitura de biografias

reunidas por Silvio Romero num compêndio de instrução cívica (p. 22). Já o ensino de língua vernácula (...) deve ser baseado no método que a própria natureza aconselha” (p. 13)

“as crianças sabem mais ou menos falar com as regras da gramática sem todavia conhece-las. O método do professor consiste em apresentar exemplos (concreto) e depois formular a regra ou lei de expressão (abstrato e geral). O complemento deste ensino são os exercícios de redação (...)

Deve-se aprender a gramática pela língua e não a língua pela gramática” (p. 13)

Os outros dois livros nos quais Ribeiro aborda a antiguidade são anteriores a *História Universal* e apresenta longas descrições, além da preocupação de se estabelecer nexos entre civilizações, personagens e fatos – um trabalho hercúleo desenvolvido a partir de estudos linguísticos que, no entanto, leva-o a graves equívocos. O pensamento racial-cientificista hegemônico em sua época fragiliza e desqualifica a sua argumentação. As obras didáticas de Ribeiro não se pautam em conceitos históricos articulados com os atuais paradigmas de produção historiográfica (posteriores a ele) e que somente encontram alguma inserção nos materiais didáticos a partir da década de 1980 quando, ao final da ditadura militar, busca-se uma revisão abrangente da educação e a aproximação dos conhecimentos difundidos na educação básica com a produção intelectual das universidades. Deste modo, não se pode visualizar a “atualidade” das obras: suas considerações acerca das raças humanas prestaram um desserviço à formação moral e ética de diferentes gerações de estudantes e devem ser repudiadas; aos nossos olhos, merecem severas críticas o conteúdo racista dos textos e o emprego livre de palavras que hoje nos remetem a conceitos bem articulados⁸⁷. Com todos os seus erros (e eventuais acertos), as obras de Ribeiro dedicadas à história antiga são o produto de sua época e, haja vista o prestígio que desfrutaram, podem ser reveladoras dos impasses que marcaram a cultura erudita e escolar no período. Na virada do século XIX para o XX os seus textos dedicados à antiguidade foram resumidos pois a disciplina história precisava abrir-se a novos conteúdos: a história moderna e a história nacional. Observe que o “enxugamento” dos textos não decorre do esforço de subtrair considerações de ordem racista – um

⁸⁷ Dentre outras, deve-se destacar a afirmação de que os imperadores romanos eram absolutistas.

imperativo que se impôs (sem margem de questionamentos) ao final da segunda guerra mundial. Assim, encontramos a seguinte distribuição de conteúdos nos livros de Ribeiro:

História Antiga (2. Ed., 1894): 170 páginas à Grécia;

História da Antiguidade (2ª. série, s/d): 67 páginas á Grécia (p. 88 a 155) e 40 a Roma (p. 155 a 205)

-*História Universal* (1918): 24 páginas para pré-história, Egípcios, Assírios, Babilônios, Fenícios e Hebreus (p. 3 a 27); 7 páginas para arianos (p. 27 a 35); 55 páginas a Grécia (p.35 a 90) e 84 páginas a Roma (p. 91 a 175); 76 páginas para Idade Média (p. 189 a 255); Idade Moderna Européia, acrescida de dois pontos sobre América (p. 263 a 447)

Aventamos a hipótese de que os “resumos” mantiveram de forma mais ou menos inalterada a sequencia dos fatos, mas encobriram parcialmente justificativas e argumentos que consagraram tais conteúdos. A meu ver *História Antiga* (1894, 2ª. edição) e *História da Antiguidade* - trabalhos anteriores a *História Universal* (1918) e menos resumidos – evidenciam as justificativas que, de forma ostensiva ou não, sustentaram a importância da remota e distante história antiga nas escolas: as tradições cristãs, o pensamento racial a afirmação da força e do poder como atributos masculinos (numa escola destinada a meninos brancos)⁸⁸. Para as atuais gerações parece evidente que o conhecimento escolar é tanto mais importante quanto mais próximo à realidade do aluno; o século XIX parece sustentar a necessidade de se conhecer as antigas tradições, inventadas ou verídicas. Fatos e lendas, história e literatura mesclam-se a fim de fazer o aluno conhecer os valores, o código de conduta que presidiu a ascensão e a queda de grandes homens, impérios e monumentos culturais.

Ao final do século XX, muitas vezes, os conteúdos de história antiga (particularmente Grécia e Roma) são associados a uma visão romântica e pouco crítica da disciplina escolar história e, talvez para escapar estas apreciações negativas, livros e apostilas recentes apresentam informações sumárias acerca dos povos antigos, pouco inteligíveis por si mesmas. Pergunta-se: as breves menções dos atuais materiais didáticos são apenas concessões a uma velha tradição (o estudo dos povos antigos na disciplina

⁸⁸ No Brasil, somente no final da década de 1870 a legislação eliminou a “proibição de escravos frequentarem as escolas públicas” e, no mesmo período, muitas instituições negavam as matrículas de negros livres e libertos (GONÇALVES: 2003, p. 327).

História)? estes textos aligeirados sugerem que, descartada a possibilidade de diálogo imediato (e equivocado) entre passado e presente – facilmente estabelecido por argumentos de ordem racista –, fatos e informações relativas à antiguidade são mantidos nos livros como resquícios do projeto cientificista de história, prestigiado e hegemônico entre 1870-1930 (aproximadamente)? temporalmente precedido pela história sagrada, este modelo de escrita escolar de história encontrou na “*longa duração*” (termo utilizado por Braudel e anacrônico em relação a João Ribeiro) um lugar privilegiado para a afirmação de uma visão extremamente conservadora? Nem sempre é fácil visualizar, a partir dos materiais didáticos, as fontes utilizadas pelo autor para construir sua narrativa; no caso dos livros de Ribeiro há inúmeras referências a textos antigos e a estudiosos dos temas abordados (contemporâneos a ele). Em *História Universal* (1918) a ênfase recai sobre as sínteses dos livros didáticos de sua época; em *História Antiga* (1894) são inumeráveis as menções a dificuldade de acesso ao conhecimento junto às fontes eruditas.

BIBLIOGRAFIA

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.

GATTI JR, Decio. *A escrita escolar da história*. Bauru: EDUSC; Uberlândia: EDUFU, 2004.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: *500 anos de educação no Brasil* – orgs. Eliane M. T. Lopes, Cyntia G. Veiga. 3ª. edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RIBEIRO, João. *A instrução Pública* – primária, secundária, técnica. Memória escrita para o concurso de lugar de diretor de instrução pública do Estado de Minas Gerais. Rio de Janeiro: Typografia Montenegro, 1890 (acervo da Academia Brasileira de Letras, RJ).

RIBEIRO, João. *História Antiga* – Oriente e Grécia. 2ª. edição. RJ: Alves & Cia Editores, 1894 (acervo da Biblioteca Central da UNICAMP – setor de obras raras).

RIBEIRO, João. *História da Antiguidade: Oriente, Grécia e Roma*. 2ª. série, s/r (acervo do Arquivo Edgard Leuenroth – IFCH/UNICAMP).

RIBEIRO, João. *História Universal*. 3ª. edição. Rio de Janeiro: Jacinto Ribeiro dos Santos Editor, 1922.

FLORESTA, Nísia. *Opúsculo Humanitário* (1852). Edição Atualizada. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: INEP, 1989.

**COTIDIANO ESCOLAR NA ESCOLA DO SENAI DE RIO TINTO (PARAÍBA):
A MEMÓRIA DE VOZES OPERÁRIAS NAS DÉCADAS DE CINQUENTA E
SESSENTA⁸⁹**

Eixo Temático: Cultura, Cotidianidad y saberes escolares

**José Jassuipe da Silva Morais (Universidade Federal da Paraíba – UFPB)
jassuipe@hotmail.com**

**António Gomes Ferreira (Universidade de Coimbra – UC)
antonio@fpce.uc.pt**

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo propiciar uma compreensão do cotidiano escolar da Escola de Aprendizagem Coronel Frederico Lundgren (EACFL) – Escola do SENAI de Rio Tinto (Paraíba-Brasil) – reconstituindo aspectos vivenciados pelos alunos que também trabalharam na Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRT). Para alcançar o objetivo proposto, realizamos pesquisa de campo e valemo-nos de entrevistas temáticas realizadas a ex-alunos/ex-operários da escola e da fábrica, residentes na cidade de Rio Tinto. As entrevistas foram gravadas, transcritas e posteriormente submetidas a uma análise qualitativa, através da qual se procurou captar aspectos relevantes e verificar como eles foram apresentados pelos diferentes entrevistados, de modo a não só buscar a reconstituição do cotidiano como a compreender nuances dos significados atribuídos às diferentes vivências. O período em análise tem a ver com o espaço temporal em que os entrevistados foram alunos da EACFL e com a possibilidade de se poder verificar alterações, em virtude da mudança da situação política. Foi verificado no decorrer da análise das entrevistas que em seu cotidiano escolar, a EACFL dividia seu horário de estudo da seguinte forma: pela manhã ministrava as aulas teóricas, e à tarde, as aulas práticas. O horário era iniciado às sete horas da manhã, com aulas de português, matemática, ciências,

⁸⁹ Alguns aspectos deste trabalho foram tratados na tese de doutoramento – Educação entre Tornos, Notas e Salários: Escola de Aprendizagem Coronel Frederico Lundgren – Rio Tinto/PB (1944-1967). João Pessoa, PB: Universidade Federal da Paraíba, 2011.

desenho e história, e encerrava-se às onze horas; era procedido um intervalo de dez minutos, e a carga horária resultava em cinquenta minutos para cada disciplina. No período da tarde, o horário se delimitava entre treze e dezessete horas, onde eram abordados os conteúdos práticos de tornearia mecânica, serralharia e ajustagem, tecelagem e marcenaria. Quanto à frequência, havia um livro de ponto que devia ser assinado na entrada e na saída, de manhã e à tarde. Foi destacado ainda que à tarde, momento este em que aconteciam as aulas nas oficinas, todos os alunos deviam entrar em forma, com características de uma formação militar, semelhante ao que acontece em um quartel. Seguindo essa organização, o professor realizava a chamada pelo número do aluno e não eram admitidas faltas, caso houvesse deveriam ter justificativas, em caso contrário, aconteciam punições. Em seu dia a dia o aluno era observado pelos membros da direção, dentro e fora da escola. Em determinadas situações, o aluno era chamado à atenção, por conta da falta de disciplina fora da Escola do SENAI. Os resultados indicam que as diferentes vivências relatadas pelos ex-alunos/ex-operários sugerem a utilização da escola como instrumento para a implementação de uma cultura rígida, com condutas e comportamentos para formação de operários disciplinados e eficientes, dando origem a uma cultura escolar para a fábrica.

1. INTRODUÇÃO

No período que abrange as décadas de 1950 a 1960, na cidade de Rio Tinto – Paraíba/Brasil, predominava um ensino técnico-profissionalizante promovido pela Escola de Aprendizagem Coronel Frederico Lundgren (EACFL) – Escola do SENAI de Rio Tinto, com vínculo ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) do Estado de Pernambuco em parceria com a Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRT), uma extinta fábrica de tecidos brasileira que funcionou de 1924 a 1992 e que cedeu parte de suas instalações para o desenvolvimento dos cursos de tornearia mecânica, serralharia e ajustagem, tecelagem e marcenaria. Seu objetivo principal era a formação de força de trabalho em busca de indivíduos qualificados para o trabalho industrial, como também, usufruir de subsídios governamentais que incentivavam essa modalidade de Ensino Profissionalizante (MORAIS, 2011).

Conforme Ciavatta (2007) desde a década de 1940, sob influência das leis orgânicas da Era Vargas, que o Ensino Profissionalizante admitiu os direcionamentos que advinham dos industriais de São Paulo, em especial, no tocante a necessidade de habilitar trabalhadores para a industrialização em andamento, de acordo com os projetos governamentais. Para a Autora (op. cit., p. 4), “de acordo com essa orientação, prevaleceu à formação dos trabalhadores para o mercado de trabalho, segundo as necessidades imediatas da indústria, de modo especial para o trabalho manual e para operar a maquinaria”.

De acordo com Peterossi (1994) a educação profissionalizante, com vistas à habilitação para o trabalho na indústria, produzia o seu próprio quadro de funcionários, gerando assim, mão-de-obra especializada e benefícios para os empreendedores industriais, uma vez que para a implantação dessas escolas por intermédio do SENAI em parceria com as fábricas, havia a redução do pagamento de impostos por intermédio de incentivos fiscais de âmbito federal.

Motivada pela possibilidade de empregabilidade na indústria local, entre a população de Rio Tinto, havia elevada procura pelos cursos promovidos pela EACFL, uma vez que aos melhores alunos era garantido um emprego nas oficinas da CTRT.

Perante a relevância em se compreender o cotidiano dessa escola de caráter técnico- profissionalizante industrial na cidade de Rio Tinto – Paraíba/Brasil, formulamos a seguinte questão para esta investigação – Como se procediam às aulas na Escola de Aprendizagem Coronel Frederico Lundgren (EACFL) e qual era a cultura desenvolvida pela CTRT nas décadas de 1950 e 1960?

Torna-se importante destacar que neste período havia uma enorme prosperidade em Rio Tinto, como também, um poderio ideológico dos donos da fábrica de tecidos em relação ao controle social da população local com a utilização de Vilas Operárias e o desejo por alta rentabilidade por parte da CTRT.

Dessa forma, este artigo traz alguns aspectos dos resultados de uma tese de doutoramento em relação à educação profissionalizante de âmbito industrial e a preparação de jovens para o mundo do trabalho no interior da Paraíba/Brasil, apresentando como objetivo – propiciar uma compreensão do cotidiano escolar da Escola de Aprendizagem Coronel Frederico Lundgren (EACFL) – Escola do SENAI de Rio Tinto (Paraíba-Brasil) – reconstituindo aspectos vivenciados pelos alunos que também trabalharam na Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRT).

Portanto, este trabalho parte da premissa de que a pesquisa de campo realizada por intermédio de entrevistas temáticas realizadas com ex-alunos/ex-operários da escola e da fábrica possa revelar aspectos significativos em relação à EACFL e seu cotidiano, gerando trabalhadores para a CTRT com sua cultura produtiva

Sendo assim, apresentamos a estrutura do presente texto que está dividido em sete partes: a primeira constitui-se desta Introdução, explanando o trabalho de uma maneira geral; a segunda detalha a trajetória metodológica empreendida; na terceira, tem-se a abordagem sobre cultura e cotidiano escolar. Na quarta seção, comenta-se em relação à cidade de Rio Tinto e a Companhia de Tecidos Rio Tinto, para então, na quinta parte fazer

uma breve explanação sobre a Escola de Aprendizagem Coronel Frederico Lundgren. Apresentam-se na sexta seção a análise das entrevistas com as vozes de alunos e operários, na sétima as considerações finais e finaliza-se com a lista dos autores referenciados e a relação das entrevistas realizadas.

c)

2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Para o desenvolvimento desta investigação e no intuito de alcançar o objetivo aqui formulado – propiciar uma compreensão do cotidiano escolar da Escola de Aprendizagem Coronel Frederico Lundgren (EACFL) – Escola do SENAI de Rio Tinto (Paraíba-Brasil) – reconstituindo aspectos vivenciados pelos alunos que também trabalharam na Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRT) – optou-se por realizar uma pesquisa de campo utilizando entrevistas temáticas com ex-alunos/ex-operários da escola e da CTRT.

Segundo Duarte (2004), quem fizer a opção pelo uso de entrevistas deve lembrar que “entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos”. A referida autora (op. cit., p. 216) destaca ainda que para se realizar uma entrevista de qualidade é preciso:

g)

Que o pesquisador tenha muito bem definido os objetivos de sua pesquisa; que conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação; tenha segurança e autoconfiança e algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação.

h)..... P

ortanto, como foi dito, para se obter uma boa entrevista é preciso ter convicção nos objetivos, conhecer a conjuntura onde iremos coletar os dados e ainda foi destaca-se a importância de se criar um clima favorável para conquistar a confiança do entrevistado e com isso, garantir a qualidade do material.

i)..... N

o que se refere à escolha pelo tipo de entrevista, a orientação vem de Alberti (2005) quando alerta que se realize a opção, atentando para o tema, a problemática e aos objetivos a serem alcançados, podendo se utilizar, entrevistas temáticas ou entrevistas de história de vida.

j)..... S
endo assim, para a realização desta investigação, optamos pelas entrevistas temáticas e para esclarecer sua definição, recorremos mais uma vez a Alberti (2005) quando destaca que optar por entrevistas temáticas é indicado quando os temas estão bem definidos e há conhecimento em relação ao trajeto da vida dos sujeitos que serão entrevistados, como um espaço temporal em particular, uma atividade desenvolvida, um papel exercido ou uma experiência vivenciada relativa ao assunto em análise. Dessa forma, apresentados esclarecimentos em relação às entrevistas, encaminhamos os esclarecimentos no tocante a coleta de dados, os participantes da pesquisa e o tratamento dos dados.

k)..... E
m relação às pessoas que participaram das entrevistas, elegemos as que mantiveram relação com o SENAI e a CTRT. Na trajetória da pesquisa foram visitados alguns moradores e estes nos apresentaram aos depoentes. A seguir foram realizados os agendamentos, foram gravadas as entrevistas e transcritos os relatos orais de ex-operários, que tiveram formação profissional nos variados ofícios oferecidos pela EACFL. Para resguardar a identidade dos depoentes, foram criadas siglas ou se utilizou o nome dos ofícios, a exemplo de – *Operário I* para indicar o operário da entrevista nº 01 ou a tecelão (ã), serralheiro, marceneiro, entre outros, para permitir diferenciação dos entrevistados.

l)..... N
o tocante aos participantes da pesquisa, entrevistamos 7 (sete) pessoas: um ex-aluno/ex-operário/ex-professor, uma ex-tecelã e cinco ex-alunos/ex-operários.

Neste texto, apresentaremos a experiência educacional unicamente desses entrevistados que, a nosso ver, revelaram momentos relevantes em relação ao objetivo deste artigo, que é reconstituir o cotidiano da escola em análise e verificar suas nuances. No decorrer dos relatos notamos momentos cheios de emoções quando nesse rememorar, advinham algumas lembranças das experiências vividas nos ambientes da escola e da fábrica.

m)..... P
ara interpretação e análise dos dados, optou-se por uma análise qualitativa. Em relação a essa abordagem, Michel (2005) comenta que a pesquisa qualitativa tem fundamentos em se discutir às ligações e correlações entre os dados de ordem interpessoais e na vivência desses informantes, sendo realizada a análise da relevância que esses relatos se

identificam com o assunto estudado. Esclarece ainda, que na pesquisa qualitativa, os resultados e as verdades não são comprovados com informações numéricas, nem estatísticas, mas sim com interpretações minuciosas e argumentações lógicas das experiências vividas pelos sujeitos entrevistados.

n)..... D
essa forma, podemos expor que esta investigação trata-se da tentativa de se compreender de maneira particularizada o objeto estudado por intermédio de relatos concernentes ao seu cotidiano escolar.

Sendo assim, ainda sobre as entrevistas, realizamos a conexão entre o conjunto das entrevistas temáticas, no qual cada depoimento se constituiu em uma unidade de análise, e na leitura conjunta por intermédio dos cruzamentos, aconteceram às complementações das informações obtidas (DELGADO, 2006).

Há ainda de se destacar, que no momento das transcrições, nos depoimentos dos entrevistados, foram utilizados [...] (colchetes e reticências) no sentido de se dar destaque nas pausas das falas.

3. CULTURA E COTIDIANO ESCOLAR

O estudo em relação às Instituições Educativas abrange diversas dimensões conforme destaca Magalhães (2004, p. 142), quando afirma: “entre as facetas que permitem descrever, compreender e analisar as instituições educativas relevam – os espaços e a estrutura arquitetônica; áreas organizacionais; estrutura física, administrativa e sociocultural; identidade cultural e educacional”.

Neste artigo, optamos por investigar a lógica da identidade cultural da Escola de Aprendizagem Coronel Frederico Lundgren (EACFL), onde, analisando sua historicidade, mergulhamos em sua cultura. Nesse sentido, Gonçalves (2006, p. 133) ressalta que “conhecer a maneira como a escola se produziu nas relações cotidianas é voltar-se para o seu funcionamento interno, o lugar onde se faz, se realiza a escola. É nesse lugar que é possível apreender a cultura que ali se produziu ao longo do tempo histórico”

Almejando, ainda esclarecer um pouco mais, em relação à concepção de cultura escolar, buscamos as contribuições de Faria Filho (2007, p. 195) que afirma ser:

o) A forma como em uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaços-

temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares.

p)

q) Portanto, compreendemos que a EACFL na sua intenção de aperfeiçoar os aprendizes para o sistema fabril da CTRT criou valores e métodos escolares que, dada uma conjuntura histórica, pretendia educar para atender os interesses da industrialização em franca expansão.

Nesse olhar relativo à escola e seu cotidiano, realçamos a importância de percebermos todas as relações que a escola tinha na sua vida diária. Dessa forma, valemos das contribuições de Gonçalves (2006, p. 133), quando aborda que:

No cotidiano de uma escola são estabelecidas várias relações, que vão desde as relações de amizade às relações mais complexas [...]. Essas várias relações não são fáceis de ser analisadas isoladamente. São imbricadas [...] carregando consigo a sua história de vida, o seu caráter, a sua crença, o seu ser. A vivência escolar oferece, portanto, oportunidades recíprocas de formação para a escola e para seus atores.

Sendo assim, entendemos ser relevante realizar pesquisas que tenham o foco de buscar compreender o movimento diário ou alguns momentos de uma Instituição Escolar, não só reconstituindo seu cotidiano, como também, tentando compreender nuances dos significados atribuídos às diferentes vivências.

4. RIO TINTO E COMPANHIA DE TECIDOS RIO TINTO

d)

Rio Tinto é uma pequena cidade do interior da Paraíba/Brasil, com área territorial de 466 Km², localizada na microrregião do Litoral Norte paraibano, distante 52 quilômetros da Capital do Estado, João Pessoa. Limita-se ao Norte com a Baía da Traição e Mataraca, ao Sul com Mamanguape, a Leste com o Oceano Atlântico e, a Oeste, com Sapé (IBGE, 2015).

A referida localidade deve seu nome à cor rubra das águas do Rio Vermelho pelo qual é banhada. Foi um dos primeiros núcleos civilizados do território da Paraíba, remontando aos primórdios de sua história no século XVII (MORAIS, 2011).

O povoado teve seu início nas terras do Engenho Preguiça em torno do qual cresceu. Seu desenvolvimento histórico, tudo indica, foi intimamente ligado ao da fábrica de tecidos de propriedade dos irmãos Lundgren (Arthur Herman, Frederico João, Guilherme Alberto e Ana Louise), filhos de Herman Theodor e Elizabeth Stolzenwald. Tal núcleo fabril

é semelhante ao primeiro da família Lundgren situado na cidade de Paulista, Pernambuco, uma localidade rural pertencente ao município de Olinda, que foi adquirido em 1904 pelo patriarca Herman Lundgren. O referido empreendimento chamava-se Companhia de Tecidos Paulista (GUNN e CORREIA, 2002).

Os irmãos Lundgren adquiriram em 1918 a propriedade Curral de Fora e, posteriormente, a de Patrício. No ano seguinte, compraram o chamado Engenho da Preguiça e assim foram incorporando ao seu patrimônio terras da região. Ainda em 1919, trouxeram inicialmente, material para a construção da fábrica, momento em que adquiriram o Porto de Jaraguá da Companhia de Navegação Costeira que, na ocasião, trazia gêneros alimentícios para os comerciantes de Mamanguape. Desembarcadas em 1920, as caldeiras e as máquinas de tecelagem foram guardadas na cidade de Paulista até serem transferidas, no navio Meta, para o distrito de Rio Tinto, em Mamanguape (MORAIS, 2011).

Portanto, nas décadas de 1940 e 1950 no Brasil, com as transformações econômicas e sociais ocorridas, foram propiciadas as condições necessárias para a industrialização e para um desenvolvimento urbano acelerado.

Para Macedo (1986), o caminhar histórico de Rio Tinto, anteriormente denominado Engenho Preguiça, tem início em 1917, inicialmente como fábrica e vila operária, vários anos depois, tornou-se município pela Lei Estadual nº. 1.622 de 06 de dezembro de 1956, com território composto do distrito do mesmo nome e partes de Mataraca e Baía da Traição, pertencentes ao município de Mamanguape.

A família Lundgren, com sua experiência em relação à indústria têxtil em função de serem proprietários da fábrica na cidade de Paulista, Pernambuco, e também uma indústria de pólvora no povoado de Ponte de Carvalho na cidade do Cabo, contribuiu para que a CTRT já nascesse grande em 1924, e juntamente com a outra empresa da família – Companhia de Tecidos Paulista (CTP), na cidade de Paulista, Pernambuco, já deteve a condição de maior complexo têxtil-fábril da América do Sul. A CTRT encerrou suas atividades em 1992 (Morais, 2011).

e)

5. ESCOLA DE APRENDIZAGEM CORONEL FREDERICO LUNDGREN

f)

g) Para relatarmos sobre a Escola de Aprendizagem Coronel Frederico Lundgren (EACFL), recorreremos às palavras de Magalhães (2004, p. 147) quando afirma que o percurso da história de uma instituição educativa “inicia-se pela reinterpretação dos históricos anteriores, das memórias e do arquivo, como fundamento de uma identidade

histórica”. Para este autor reconstruir esse histórico “traduz-se na construção de uma identidade cultural e educacional, que resulta da articulação do itinerário histórico com o modelo educacional” (Idem, p. 147).

r)..... S

endo assim, é necessário destacar que esse espaço escolar, ora em estudo, revela-se como modelo de um lugar próprio para a educação profissionalizante com uma identidade cultural e educacional própria para formação de operários, tendo sido fundada em 1944, e iniciada a primeira turma em 1946. Sua realidade educativa traduzia-se na oferta de cursos com duração de 36 (trinta e seis) meses para formação nas áreas de metal, madeira e têxtil, com destaque para os ofícios de Torneiro Mecânico, Marceneiro e Serralheiro Ajustador, conforme já abordado anteriormente.

s)..... E

m busca do itinerário histórico da EACFL, nos valem das memórias de ex-alunos/ex-operários, para relatar a história desta Instituição Educativa que pretendia qualificar os operários, dando a eles uma preparação técnica para o trabalho na fábrica. Nesse sentido, observamos que a memória de alguns ex-alunos da escola aqui entrevistados, nos ajudou a analisar o papel educacional e social exercido pela fábrica de tecidos.

t)..... N

essa reconstituição histórica do espaço escolar em causa, nos amparamos em a Viñao Frago (1998) quando afirma que qualquer atividade humana tem a necessidade de um espaço e de um tempo determinados. Isso acontece com o ensinar e o aprender, ou seja, com a educação, é preciso haver uma dimensão espacial. Essa ocupação e utilização de espaço caracterizam o lugar. Esse lugar, no caso deste estudo é a EACFL, que estamos tentando reconstituir seu cotidiano e compreender as nuances dessa escola por intermédio das vozes discentes e operárias.

u).....

6. AS VOZES DE ALUNOS E OPERÁRIOS

h)

Apresentamos agora, dados das entrevistas realizadas com ex-alunos da Escola de Aprendizagem Coronel Frederico Lundgren (EACFL) e ex-operários da Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRT). Para efeito de coerência interna desta investigação,

destacaremos detalhes captados no relato de 7 (sete) entrevistas, bem como os aspectos mais significativos dos depoimentos que estiveram de acordo com o objetivo deste estudo.

Na interpretação das entrevistas, levamos em consideração que as categorias do pensamento consciente são sinais da experiência vivida. Não são, pois, categorias abstratas como as da Ciência, que se remetem universalmente à objetividade: a consciência cotidiana é mediada por experiências pessoais e emocionais, tendendo a arrefecer diante de uma análise lógica ou matemática.

v) O

Operário I, ex-serralheiro ajustador, nascido e criado em Rio Tinto e ex-aluno da escola (1951-1953) – na entrevista realizada em 25/02/2008 – afirma-nos que aos sete anos iniciou os estudos em uma escola particular. Aos treze anos e seis meses, ingressou no curso preparatório e foi admitido no curso de serralheria da EACFL, onde permaneceu até os dezesseis anos. Relatou que o horário de estudo era pela manhã, com aulas teóricas, e à tarde, com aulas práticas. O salário recebido dependia das notas obtidas. O emprego na fábrica surgiu após a saída de sua mãe, que foi substituída por ele. Chegou a receber o título de operário padrão. O depoente revela sua opinião sobre a ação dos industriais e afirma que, após o fechamento da EACFL e da fábrica, a mão-de-obra disponível não pôde mais ser absorvida pelo mercado de trabalho local:

A fábrica trouxe grande progresso para Rio Tinto: não só patrocinava eventos na cidade, como a própria **educação**. Enquanto a empresa funcionava e gerava emprego, ninguém saía da cidade. Passado algum tempo, a fábrica entrou em decadência e o SENAI foi fechado. Nessa época, os operários foram para o Sul do país à procura de sustento [...] (grifo nosso).

w)

x) J

á outro ex-serralheiro ajustador (*Operário II*) e ex-aluno da escola (1955-1958) – em entrevista concedida em 25/02/2008 – durante seu depoimento, afirmou que concluiu o ensino primário numa escola particular. Aos treze anos, submeteu-se a uma avaliação e estudou no curso preparatório para ingresso na EACFL. Após um ano, outra seleção foi realizada como de praxe e ele foi aprovado. Teve o direito de permanecer na escola e especializar-se em áreas como serralheria e marcenaria durante três anos. Em relação ao curso oferecido pela EACFL, o entrevistado declara:

Durante o curso, eu era remunerado de acordo com o desempenho obtido. Me formei e garanti meu emprego; devido ao convênio da fábrica com o SENAI [...] iniciei meu trabalho na empresa. Lá permaneci durante um ano e dois meses, como

ajudante de serralheiro e depois como fresador, com alimentação garantida. Minha mãe, meu pai e meus irmãos foram igualmente sustentados pela mesma fábrica. A fábrica foi a responsável pelo impulso inicial do comércio da cidade. Os campos de agricultura eram propriedades dela, e os frutos eram vendidos aos moradores da cidade. A fábrica era ainda, o pivô central da **educação** e atraía pessoas de outros estados como Sergipe, Pernambuco e Maranhão, por ter emprego, sustento e moradia (grifo nosso).

Nessas entrevistas são reveladas as experiências dos futuros jovens trabalhadores que ingressaram em uma escola profissionalizante, a EACFL de Rio Tinto. Ambos os estudantes, aos treze anos de idade, estudavam e já podiam ter uma contrapartida financeira, caso obtivessem boas notas e bom desempenho na escola.

y) De outra forma, como expõe Alvin (1997) à tecelagem, freqüentemente, é indicada pelos mestres e contramestres como espaço de trabalho para as mulheres, pelo fato de ser considerado um lugar “limpo” e que tem como requisitos a habilidade e uma jornada de trabalho menor que a dos outros setores da fábrica.

z) O lugar das mulheres no mercado de trabalho das fábricas tem como fator marcante a sobrecarga de trabalho, uma vez que, além da atividade profissional fora de casa, elas têm que acumular as tarefas de dona de casa, esposa e mãe. As mulheres operárias ainda enfrentam poucas oportunidades em sua formação profissional, pois ficam restritas às atividades disponíveis para elas em um universo puramente masculino.

Fugindo ao perfil dos alunos da EACFL, entrevistamos, em 28/03/2008, a esposa de um ex-operário e também ex-tecelã (*Operária III*), formada por ensinamentos práticos na própria fábrica e alguns treinamentos na escola. Durante a entrevista, a depoente afirma que o tratamento para homens e mulheres era diferente, inclusive estudando em locais separados:

No curso era diferente [...] a gente não se misturava [...] era separado. O **aprendizado das mulheres era um e dos homens era outro** [...] era separado. A gente só passava uns pelos outros na hora do recreio [...] porque tinha uma cantina e a gente ia lanchar (grifo nosso).

aa)

bb) A entrevistada mencionou que o ofício de sua preferência era o de “Torneiro Mecânico”. Ela desejava estudar para essa função na EACFL, porém, não foi permitido, uma vez que – na opinião dos professores – era ofício para homem; ela devia fazer o curso de “tecelã”, ofício mais apropriado para mulheres.

cc) O *Operário IV*, ex-torneiro mecânico, nascido em Mamanguape, criado em Rio Tinto e ex-aluno da escola (1951-1953) – na entrevista realizada em 28/03/2008 – alegou que concluiu os estudos na 5ª turma da EACFL e registrou que a escola garantia a mão-de-obra para a fábrica e preparava o operário com capacidade técnica e disciplina. Lembrou que os alunos deviam ter bom comportamento dentro e fora da escola. Como ponto a ressaltar no seu depoimento, evidenciamos a vigilância ostensiva por parte da direção da fábrica que visava à manutenção da ordem e dos bons costumes em Rio Tinto. Nesse sentido aponta:

dd)

ee) Era dito por aí que os vigias da fábrica agiam com violência. O povo dizia que o policiamento mantido pela fábrica era rigoroso e, em alguns momentos, a **“amorosa”**, como era conhecida essa polícia da companhia, espancava e intimidava muita gente, inclusive os desordeiros. Eram contadas muitas histórias sobre a “mata do burro” que as pessoas diziam serem lendas como formas de amedrontamento (grifo nosso).

ff)

gg) Mais uma vez fica evidenciada a intenção da CTRT em manter a ordem, a disciplina e o controle social, com fundamento na isenção obtida junto ao Governo do Estado da Paraíba, e que a fábrica deveria manter por conta própria todo o aparato público: como saúde, educação, abastecimento de água, transporte, segurança, etc.

O *Operário V*, ex-torneiro mecânico, ex-professor de tornearia mecânica e Matemática e ex-aluno da escola (1955-1958) – na entrevista realizada em 24/11/2008, relatou que, inicialmente, estudou Serralheria e, após dois anos, como foi o caso dele, os alunos que tiveram as melhores notas em matemática passaram a cursar tornearia mecânica, ofício muito concorrido entre os alunos e direcionado para o público masculino. Concluiu o curso de Direito e ainda exerce atividade profissional. No seu relato expõe:

Em 1958 ao concluir o curso, fui trabalhar na oficina mecânica da Companhia; em 1961 fui cumprir o serviço militar; no ano seguinte retornei para a fábrica, exercendo a mesma função. No ano de 1964, o professor e diretor da escola do SENAI, Rogé Maciel Pinheiro, **convidou-me para ser instrutor de tornearia mecânica e professor de matemática**. Em relação ao horário, **o expediente tinha início às sete horas**, com aulas de português, matemática, ciências, desenho e história, e **encerrava-se às onze horas; havia um intervalo de dez minutos**, e a carga horária era de cinquenta minutos para cada disciplina. **No período da tarde, o horário era das treze às dezessete horas**, com a parte prática de tornearia mecânica, serralheria e ajustagem, tecelagem e marcenaria. **Quanto à frequência, havia um livro de ponto que devia ser assinado na entrada e na saída, de manhã e à tarde. No tocante às avaliações e notas, existia uma rigidez, pois os alunos eram remunerados. Quem atingisse a maior nota, que era 91**

(noventa e um), recebia o salário integral de um adulto, os demais recebiam proporcionalmente às notas obtidas, ou seja, em relação ao primeiro colocado diminuía os valores. Existia diferença entre os salários dos alunos em função da série que cursavam: **os alunos do terceiro ano eram mais bem remunerados**. O material escolar, na minha época, tanto para o aluno como para o professor era totalmente fornecido pelo SENAI (grifo nosso).

hh)

ii) Evidenciam-se na entrevista ora em análise as questões voltadas para o reconhecimento dos mais aptos para determinadas funções, como é o caso do ex-aluno que se tornou professor. Ressalta-se o horário rígido com expedientes pela manhã e tarde, a assinatura de um livro de ponto no registro da presença nas aulas, semelhante ao controle de frequência na fábrica. Verificam-se também as premiações aos mais *esforçados*, com remuneração variável, proporcional às notas obtidas. Como exercício da hierarquia, os alunos com mais conhecimentos e em séries mais avançadas dos cursos eram mais bem remunerados.

O *Operário VI*, ex-torneiro mecânico, morava no distrito de Salema, pertencente à Mamanguape, e ex-aluno da escola (1964-1967), na entrevista realizada em 22/02/2010, informou que ficou 1 (um) ano no curso preparatório, ao ingressar na 18ª turma formada na EACFL; inicialmente, cursou o ofício de ajustador e, em seguida, passou para o de torneiro mecânico. Em seu caso, ficou muito decepcionado pelo fato de a CTRT não mais receber os ex-alunos da Escola como funcionários. Tal fato aconteceu pelo motivo de o entrevistado ter feito parte da última turma mantida exclusivamente pela fábrica e ela não ter mais interesse em aproveitar a mão-de-obra formada pelo SENAI de Rio Tinto por questões de haver, já nesta época, desaceleração de suas atividades, culminando gradativamente em seu fechamento no ano de 1992. O depoente registra que um dos pontos fortes da EACFL dizia respeito à disciplina, afirmando:

Para mim, foi muito bom! Foi uma experiência que eu tive na minha vida e não esqueço jamais! Serviu até hoje na minha formação profissional, para minha formação moral. A escola do SENAI era tida assim [...] como se fosse quase que um quartel. Era uma escola exemplar! Os professores e o diretor eram muito rígidos com os alunos. Tanto é que não era permitido, por exemplo, um aluno fumar na presença de um professor ou na presença do diretor. Mesmo fora da sala de aula isso não era permitido.

[...] Cada classe tinha o seu professor. Na parte da tarde, onde era a oficina, todo mundo tinha que entrar em forma, como se fosse um quartel. A gente entrava em forma dentro da escola. O professor chamava o número do aluno e aí daquele que faltasse [...] Não podia faltar de jeito nenhum!

i)

j) Quanto à formação que a EACFL proporcionou, o nosso entrevistado trouxe mais um exemplo para sua vida adulta. Faz referência à disciplina e ao respeito aos mais

qualificados, à hierarquia da escola e aos seus familiares. Visando ilustrar, ele apresentou o seguinte caso:

k)

l) Então, tem uma passagem interessante a respeito da disciplina que eu lembro até hoje. Existia uma porta que separava a sala de aula da oficina. Essa porta ficava próxima à secretaria e à diretoria da escola. Aí um dia, eu ia me dirigindo da sala de aula para a oficina, e o diretor da escola estava vindo no mesmo momento que eu, para passar por uma porta. Eu me apressei para passar pela porta primeiro que ele. Aí eu fui chamado à atenção. Não me esqueço disso até hoje! Fui chamado à atenção e ele me disse o seguinte: “olhe, quando você for passar em uma porta, você sempre dê prioridade aos mais velhos, entendeu? Dê preferência ao seu professor, ao seu diretor, ao seu pai”. Quer dizer, daí aí em diante eu aprendi até hoje que, quando eu for passar em uma porta, procuro ver quem é que está se dirigindo a ela. Devo dar passagem para aquela pessoa que está vindo. Essa situação me serviu de exemplo até hoje. Isso aí diz respeito à disciplina da escola, para ver como era... O diretor chamou a atenção de um aluno sobre isso.

m)

No depoimento do *Operário VI*, verificamos que nesse recorte fica evidente a cultura rígida, quase semelhante à de um quartel, que a EACFL desenvolvia em suas práticas escolares, condutas e comportamentos para o respeito à assiduidade, à hierarquia e à disciplina.

jj) O *Operário VII*, ex-serralheiro ajustador e ex-aluno da escola (1964-1967) – na entrevista realizada em 04/03/2010, observou que tinha um tio que trabalhava nas Lojas Paulista, que pertenciam à CTRT e sua irmã também trabalhava no escritório da Companhia. Dessa forma, ele estava credenciado, pois atendia os requisitos mínimos para concorrer a uma vaga e ingressar na CTRT. Não chegou a trabalhar na fábrica, pois, logo que terminou o curso na EACFL, estava terminando também o primeiro grau em Rio Tinto e foi estudar em João Pessoa com a ajuda de parentes. Formou-se em Medicina e ainda atua profissionalmente. No seu depoimento afirma:

Tinha uma coisa que *me chamou muito a atenção lá do SENAI, era a disciplina que impuseram para nós na época*. Certo cuidado com a nossa disciplina não só dentro do SENAI mais até fora. O professor Rogé se preocupava muito com a *nossa disciplina até fora da escola* e até prestava atenção nas nossas atitudes. *Às vezes o aluno era chamado à atenção, por conta da falta de disciplina fora do SENAI*. Essa disciplina também ajudou muito a nós que chegamos a estudar lá. Ajudou-nos muito na nossa educação também. Então, cortávamos o cabelo, tinha que ter um cabelo bem cortado direitinho. Principalmente nos desfiles do dia 7 de setembro, quando tínhamos fardamento, ensaios das bandas para aprendermos a marchar direitinho, no passo certo. E uma coisa que chamava muito a atenção naqueles desfiles, era que começava pelos maiores e até chegar aos menores. Às vezes tinha dois menores e ficava a confusão dos dois, para ver quem ficaria na frente um do outro (grifo nosso).

[...] Havia muitas pessoas bagunceiras lá dentro no SENAI. Eram pessoas com certas brincadeiras bem pesadas lá dentro. Eu me lembro que se você estivesse com um calçado, tirasse do pé para ficar mais confortável e deixasse em baixo da bancada onde estava fazendo sua peça, em seguida quando colocasse o pé no calçado, geralmente era encontrada graxa lá dentro. Acho que esses bagunceiros melhoraram muito com a educação e disciplina que o SENAI colocava para todos nós.

n)

o) Notamos novamente que a disciplina e o controle são ressaltados no depoimento do *Operário VII*, configurando como ponto relevante na metodologia de ensino utilizada pela escola profissionalizante ora em análise.

p) Podemos inferir após as entrevistas ora apresentadas que em meio a essa proposta de educação profissionalizante, surgiu uma cultura escolar para fábrica e as experiências dos alunos na escola e nas demais instâncias sociais de Rio Tinto nos deram indícios que essas práticas no cotidiano escolar da EACFL eram pautadas em uma cultura rigorosa, com condutas e comportamentos para formação de operários disciplinados e eficientes. Ainda por intermédio dos depoimentos constatamos que, para as pessoas da cidade de Rio Tinto, trabalhar na fábrica e estudar na EACFL era algo que a maioria desejava, pois já saíam com um ofício, como foi o caso da maioria de nossos entrevistados que se tornaram operários da fábrica.

q)

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação objetivou propiciar uma compreensão do cotidiano escolar da Escola de Aprendizagem Coronel Frederico Lundgren (EACFL) – Escola do SENAI de Rio Tinto (Paraíba-Brasil) – reconstituindo aspectos vivenciados pelos alunos que também trabalharam na Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRTR).

8. Nesse sentido, o estudo partiu da seguinte problemática: Como se procediam às aulas na Escola de Aprendizagem Coronel Frederico Lundgren (EACFL) e qual era a cultura desenvolvida pela CTRTR nas décadas de 1950 e 1960?

Portanto, buscando responder a questão da pesquisa com o auxílio da análise de entrevistas temáticas, podemos indicar por intermédio dos depoimentos que para as pessoas da cidade de Rio Tinto, trabalhar na fábrica e estudar na EACFL era algo que a maioria desejava, pois já saíam com um ofício, como foi o caso de nossos entrevistados que se tornaram operários da fábrica.

Foi notado no decorrer da análise das entrevistas que em seu cotidiano escolar, a EACFL dividia seu horário de estudo da seguinte forma: pela manhã ministrava as aulas teóricas, e à tarde, as aulas práticas.

No tocante ao horário iniciava-se às sete horas da manhã, com aulas de português, matemática, ciências, desenho e história, e encerrava-se às onze horas; era procedido um intervalo de dez minutos, e a carga horária resultava em cinquenta minutos para cada disciplina. No período da tarde, o horário se delimitava entre treze e dezessete horas, onde eram abordados os conteúdos práticos de tornearia mecânica, serralharia e ajustagem, tecelagem e marcenaria.

Em relação à frequência, havia um livro de ponto que devia ser assinado na entrada e na saída, de manhã e à tarde. Foi destacado ainda que à tarde, momento este em que aconteciam as aulas nas oficinas, todos os alunos deviam entrar em forma, com características de uma formação militar, semelhante ao que acontece em um quartel. Seguindo essa organização, o professor realizava a chamada pelo número do aluno e não eram admitidas faltas, caso houvesse deveriam ter justificativas, em caso contrário, aconteciam punições.

Em seu dia a dia o aluno era observado pelos membros da direção, dentro e fora da escola. Em determinadas situações, o aluno era chamado à atenção, por conta da falta de disciplina fora da Escola do SENAI.

Verificamos nas trajetórias e relatos dos ex-alunos e ex-operários que, além da proposta de transformar alunos em operários, ou operários em alunos, num ambiente em que as práticas e saberes da escola se confundiam com o trabalho nas oficinas da fábrica, essa experiência se constituía como um espaço de educação expressivo. Notamos também o elevado nível cultural alcançado pelos ex-alunos, inclusive alguns atingindo a níveis de formação acadêmica que geralmente não era alcançada pela classe operária em geral, a exemplo no âmbito dos 7 (sete) entrevistados verificou uma formação superior em Medicina e outra em Direito.

As categorias que surgiram da análise dos depoimentos – *disciplina, trabalho e meritocracia* – são bastante significativas no sentido de que restringem os questionamentos levantados ao longo das entrevistas, uma vez que chegamos aos pontos de destaque de nossas questões. Ficam evidentes, dentre outros assuntos, os problemas sociais, principalmente no tocante ao controle social que se apresenta.

Enfim concluímos que as diferentes vivências relatadas pelos ex-alunos/ex-operários sugerem a utilização da escola como instrumento para a implementação de uma

cultura rígida, com condutas e comportamentos para formação de operários disciplinados e eficientes, dando origem a uma cultura escolar para a fábrica.

REFERÊNCIAS

9. ALVIM, Rosilene. **A sedução da cidade**: os operários-camponeses e a fábrica dos Lundgren. Rio de Janeiro: Graphia, 1997.
- CIAVATTA, Maria. Formação Integrada – caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho. **Dados**, v. 20, p. 09, 2007.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- DUARTE, Rosália. Artigo científico: **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Revista Digital. Educar. Curitiba, Paraná, vol. 24, p. 213-225. 2004. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/2216>>. Acesso em: 18 set. 2015.
10. FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.
- GONÇALVES, Irlen Antônio. **Cultura escolar**: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918). Belo Horizonte, MG: Autêntica/FUMEC, 2006.
- GUNN, Philip; CORREIA, Telma de B. O hábitat operário no nordeste industrial: os núcleos fabris de Paulista e Rio Tinto. In: PANET, Amélia et al.. **Rio Tinto**: estrutura, trabalho e cotidiano. João Pessoa: UNIPÊ, 2002.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Paraíba. Rio Tinto. **Dados gerais do município**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?lang=&codmun=251290&search=paraiba|rio-tinto|infograficos:-dados-gerais-do-municipio>. Acesso em: 04 jan. 2015.
- MACEDO, Maria Bernadete Ferreira de. **Inovações tecnológicas e vivência operária**: o caso de Rio Tinto (1950-1970). 1986. 391 f. Dissertação (Mestrado em Economia). Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 1986.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.
- MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.
- MORAIS, José Jassuipe da Silva Moraes. **Educação entre tornos, notas e salários**: Escola de Aprendizagem Coronel Frederico Lundgren Rio Tinto/PB (1944-1967). 155 f.

Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação – CE, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2011.

PETEROSSI, Helena Gemignani. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Loyola, 1994.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Tiempos escolares, tiempos sociales**. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

ENTREVISTAS

01: OPERÁRIO I: Operário da 1ª entrevista, sexo masculino – Entrevista concedida em 25 de fevereiro de 2008.

02: OPERÁRIO II: Operário da 2ª entrevista, sexo masculino – Entrevista concedida em 25 de fevereiro de 2008.

03: OPERÁRIA III: Operária da 3ª entrevista, sexo feminino – Entrevista concedida em 28 de março de 2008.

04: OPERÁRIO IV: Operário da 4ª entrevista, sexo masculino – Entrevista concedida em 28 de março de 2008..

05: OPERÁRIO V: Operário da 5ª entrevista, sexo masculino – Entrevista concedida em 24 de novembro de 2008.

06: OPERÁRIO VI: Operário da 6ª entrevista, sexo masculino – Entrevista concedida em 22 de fevereiro de 2010.

07: OPERÁRIO IX: Operário da 7ª entrevista, sexo masculino – Entrevista concedida em 04 de março de 2010.

OTIDIANO ESCOLAR: os exames e a frequência escolar

Cesar Augusto Castro

Universidade Federal do Maranhão
ccampin@terra.com.br

Diana Rocha da Silva
Universidade Federal do Maranhão
rocha146@hotmail.com

RESUMO

Alguns fatos marcaram o cotidiano dos Grupos Escolares, como a abertura e o encerramento do ano letivo, o ensino, os exames, promoção de alunos e a fiscalização escolar. Por meio da análise desses eventos, foi possível estabelecer conexões e compreender os aspectos culturais vivenciados no interior dessas escolas. O interesse por esta temática se destaca pela possibilidade de compreender, a partir de uma releitura baseada nos indícios, pistas e marcas deixadas ao longo do tempo, de que forma o corpo escolar, formado por professores, alunos, diretor, vigilantes, porteiro e outros sujeitos, interagem no ambiente dos Grupos escolares no Maranhão. Táticas e estratégias que, ao serem cotidianamente ritualizadas, favoreciam ou não o processo de civilização de homens, mulheres e crianças para viverem numa sociedade que caminhava a passos lentos para o progresso e desenvolvimento tão sonhado pelos republicanos. Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo apresentar o cotidiano escolar dos Grupos Escolares maranhenses, escola criada a partir de 1903, analisando os exames, a frequência, normas de comportamento, deveres e imposições feitas aos educandos no ambiente educativo. A metodologia constitui-se de um estudo documental, priorizando a análise do Regimento interno dos Grupos escolares publicado em 1904 e os manuscritos de Barbosa de Godóis, diretor desses institutos, enviados ao governador do Estado no período de 1903 a 1912, época de criação e extinção desses grupos respectivamente. Em relação ao ensino, constatamos que os Grupos escolares maranhenses não conseguiram desenvolver o ensino graduado em seus aspectos gerais em virtude da falta de professores que, em muitos casos, eram transferidos ou nomeados para assumirem outras cadeiras ou funções nas demais instituições públicas. Há aspectos que trouxeram mudanças significativas para a estruturação do ensino, como: a definição de períodos de matrícula e as condições para sua efetuação; a instituição de regras que deveriam ser obedecidas; a graduação do ensino; o estímulo ao patriotismo; as noções de higiene; o incentivo ao respeito pelos mais velhos

e, principalmente, pelas autoridades; a definição de horários de aulas e do calendário letivo; e a adoção de uniformes escolares e dos compêndios de ensino. Observa-se que a aplicação dos exames nos Grupos Escolares era efetuada a partir de uma rede de ritualização, previamente planejada, onde a definição do dia, hora e comissão avaliadora eram regularizadas em lei. O processo de avaliação dos alunos era feita com a classificação dos habilitados e dos sem aproveitamento, o que evidenciava a própria escola como lugar de exclusão. A relação entre matriculados e aprovados era nitidamente irregular. Essa situação se dava além das dificuldades e complexidades dos exames, pelo fato da matrícula não ser garantia de que todos os alunos conseguiriam permanecer na escola até o fim do ano letivo. O medo, a severidade e os constrangimentos públicos eram meios de fazer os alunos se comportarem e obedecerem às regras previamente instituídas e impostas. Apesar de serem aplicadas com menor severidade, as penalidades nos Grupos Escolares constituíam um recurso que visava à obediência dos sujeitos que necessitavam de disciplina e controle.

Palavras-chave: Educação maranhense. Grupo escolar. Cotidiano Escolar.

EVERYDAY SCHOOL: exams and school attendance

Abstract

This paper aims to present the school routine of Maranhão school groups, created in 1903, with regard to exams, frequency, norms of behavior, duties and impositions made to students in the educational environment. The methodology consists in a documentary study, prioritizing the review of the Internal Rules of the School groups, published in 1904, and Barbosa de Godóis manuscripts, director of these institutes, sent to the Governor of the State in the period 1903 to 1912, time of creation and extinction of these groups, respectively. Regarding education, it was found that the Maranhão School groups failed to develop the graduate education in its general aspects due to the lack of teachers who, in many cases, were transferred or appointed to take disciplines or functions in other public institutions. There are aspects that have brought significant changes to the structure of education, such as the definition of registration periods and conditions for its implementation; the establishment of rules that should be obeyed; undergraduate education; stimulating patriotism; notions of hygiene; encouraging respect for elders, and especially by the

authorities; the definition of class schedules and the school calendar; and the adoption of school uniforms and educational textbooks. It is observed that the application tests for the School Groups was made from a ritualization network, previously planned, where the definition of the day, time and evaluation commission were regularized in law. The process of evaluation of students was made with the classification of enabled candidates and those without school performance, which showed the school itself as a place of exclusion. It is also clear that the relationship between registered and approved students was clearly irregular. This situation occurs not only because of the difficulty or the complexity of the tests, but, mainly, because of registration does not ensure that all students would be able to stay in school until the end of the school year.

Keywords: Maranhão education. School group. Everyday School.

1 INTRODUÇÃO

Alguns fatos marcaram o cotidiano dos Grupos Escolares, como a abertura e o encerramento do ano letivo, o ensino, os exames, promoção de alunos e a fiscalização escolar. Por meio da análise desses eventos, foi possível estabelecer conexões e compreender os aspectos culturais vivenciados no interior dessas escolas. O interesse por esta temática se destaca pela possibilidade de compreender, a partir de uma releitura baseada nos indícios, pistas e marcas deixadas ao longo do tempo, de que forma o corpo escolar, formado por professores, alunos, diretor, vigilantes, porteiro e outros sujeitos, interagem no ambiente dos Grupos escolares no Maranhão. Táticas e estratégias que, ao serem cotidianamente ritualizadas, favoreciam ou não o processo de civilização de homens, mulheres e crianças para viverem numa sociedade que caminhava a passos lentos para o progresso e desenvolvimento tão sonhado pelos republicanos.

Por meio desses eventos foi possível estabelecer conexões e compreender os aspectos culturais vivenciados no interior dessas escolas. Azevedo (2009, p. 32) esclarece que “[...] a cultura escolar da modernidade traz em si um grande objetivo, o de servir como fonte de um padrão cultural com vistas a uma reorganização de comportamento que devem se orientar basicamente pelo disciplinamento dos corpos e pela consciência de um povo”.

Mas, como garantir a homogeneização do comportamento dos alunos e funcionários, já que, por se tratar de aspectos culturais, são frutos de tradições herdadas pelas crenças e pelos valores heterogêneos? Ao professor foi atribuído pelo Estado o papel estratégico de concretizar esses designios. A partir da implantação dos Grupos Escolares,

essa função ganhou maior conotação, pois o professor passou a ter autoridade legalmente instituída nos regimentos das escolas públicas para corrigir as irregularidades efetuadas pelos alunos, além de se tornar responsável pela sua socialização. Apesar dessa autoridade atribuída ao professor, tentava-se, a partir da formação normal, habilitá-lo para que aprendesse a conquistar a confiança e o respeito das crianças com atitudes amistosas, motivando-as a frequentarem as aulas. Dessa forma, desejava-se romper com o imaginário popular:

[...] de que o professor era alguém investido de uma autoridade inquestionável e quase absoluta. Para a maioria, o professor devia ser autoritário e repressor. [...] o costume dos alunos pedirem a benção ao professor, que os abençoava um a um demonstra bem a reverência quase religiosa que lhe era manifesta [...] era costume o professor esperar de pé, junto a grande mesa, a entrada dos alunos [...] de cara amarrada, como se estivesse para receber criminosos. Os alunos entravam e de um a um iam até o professor, pedir-lhe a benção e só então iam sentar-se em seu lugar, no mais absoluto silêncio que permanecia por todo o tempo do exercício de escrita, a ponto de só se conseguir ouvir o leve ruído das penas ao riscar o papel. O professor, neste interim, passeava por entre os bancos fingindo-se desatento, mas na verdade vigiando a todos através das lentes escuras dos seus óculos, e ao menor rumor ou esboçar de movimentos, vibrava com energia a reguada nas mãos ou na cabeça de quem ousasse quebrar o rígido silêncio da sala. Nota-se de forma repetitiva, a autoridade civil, religiosa, quase paterna do professor⁹⁰.

O medo, a severidade e os constrangimentos públicos eram meios de fazer os alunos se comportarem e obedecerem às regras previamente instituídas e impostas. Apesar de serem aplicadas com menor severidade, as penalidades nos Grupos Escolares constituíam um recurso que visava à obediência dos sujeitos que necessitavam de disciplina e controle.

⁹⁰ FERRO, M. A. B. *Cazuza e o sonho da escola ideal*. São Luís: EDUFMA, 2010. 308 p.

2 DISCIPLINA E CONTROLE ESCOLAR

Em princípios do século XX, muitas famílias acreditavam que seria impossível manter a ordem e a disciplina de uma criança sem o uso dos castigos físicos. Evidentemente, não podemos afirmar que essa prática tenha sido realizada por todos os professores das Escolas Primárias. No entanto, o que fica nítido é que havia uma rede de controle legalmente instituída, responsável pela vigilância dos corpos e mentes dos educandos. Para isso, foram criados outros dispositivos capazes de punirem (mas não evitar) os alunos, de acordo com a gravidade de cada ato. Analisando o Regimento Interno dos Grupos Escolares, é possível identificar os inúmeros deveres que os alunos estavam submetidos e os mínimos direitos criados em sua defesa. Os meios disciplinares eram variados: “[...] perda de boas notas, retirada da aula, exclusão provisória ou definitiva, supressão do recreio e dos horários de descanso” (AZEVEDO, 2009, p. 129)⁹¹.

A pena de admoestação seria direcionada aos alunos que não se apresentassem com pontualidade nos dias de aula e com o asseio necessário; e que não expusessem as lições quando o professor ou o comissário da Escola Normal - durante as visitas ao Grupo Escolar - mandasse. Caso houvesse reincidência do ato, seria novamente reprimido, mas, na terceira tentativa, o aluno teria a admoestação publicada em edital e disponibilizada em quadro fixado na parede da sala de aula. A repreensão na aula seria imposta aqueles alunos que não se comportassem com respeito; não guardassem o silêncio recomendado; não prestassem atenção às lições que tivessem sendo dadas; e distraíssem os seus colegas de classe com algum tipo de brincadeira. Nesse cenário, os olhos vigilantes dos professores, funcionários, pais e até mesmo de outros alunos, percorriam por toda escola em busca de alguma irregularidade ou falha mais ou menos grave para ser corrigida rigorosamente⁹².

Os alunos deveriam comparecer à escola no horário determinado para a abertura das aulas, pontualmente às nove horas da manhã; no momento das lições, não era permitido fazer barulho ou distraírem-se enquanto estivessem no recinto escolar; ao se

⁹¹ AZEVEDO, Crislane Barbosa de. *Grupos escolares em Sergipe (1911-1930): cultura escolar, civilização e escolarização da infância*. Natal, RN: UFRN, 2009.

⁹² MARANHÃO. Regimento Interno dos Grupos Escolares, 1904, Art. 20.

retirarem ou entrarem na sala de aula, deveriam pedir licença à professora. Dentre as proibições, o art. 19 ressaltava que era expressamente proibido ao aluno:

§ 1 - sair da sala de aula durante as lições, sem licença da professora;

§2 - escrever, pintar, desenhar, gravar, estragar ou danificar o edifício ou seus móveis;

§ 3 - distribuir manuscrito, impresso, desenhos, gravuras ou qualquer outro objeto que fosse ofensivo à moral;

§ 4 - retirar do estabelecimento qualquer objeto pertencente a outro aluno.

As proibições impostas nesse regimento refletiam práticas que deveriam ser reprimidas severamente. Provavelmente, a falta de recursos didáticos e a carência de muitos desses alunos contribuíram para que fossem expressos em lei os atos punitivos contra aqueles que apanhassem ilicitamente algum objeto da escola ou de seus colegas. Apesar da gravidade desse ato, o aluno não seria expulso da escola, mas sofreria a pena de admoestação pública. Os atos considerados mais graves eram aqueles que infringissem os § 2 e 3 do Art. 19 do Regimento Interno, que correspondiam à danificação do Patrimônio Público e ao atentado contra a moral e os bons costumes, ações em que reincididas acarretavam em expulsão.

As visitas da Comissão Escolar aos Grupos Escolares, previamente acertadas pelo Inspetor da Instrução Pública, eram realizadas em dias e horários não informados. Essa atitude visava constatar alguma irregularidade nas escolas fiscalizadas, como os desacordos entre o número de alunos em sala e o número de faltosos; o descumprimento do roteiro de ensino e horário; a adoção de livros e compêndios não autorizados. O professor responsável por qualquer um desses atos era advertido pelo Diretor da Escola Normal. Caso houvesse repetição do ato, o docente pagaria multa de 10\$000 a 500\$000, ficando isentos de tal penalidade aqueles que justificassem tais infrações. Esses dispositivos representavam o rigor, a vigilância e as tentativas de enquadrar alunos, professores e funcionários para o cumprimento das regras instituídas e das finalidades da Instrução Pública.

Antes de começar as aulas, os alunos deveriam se reunir do lado de fora, em fila, à espera do comando dos professores, liberando-os para a entrada. Ao entrarem nas salas, os discentes esperavam de pé a chegada da professora e apenas se sentavam mediante a sua ordem. Se a professora detectasse ou desconfiasse que algum aluno possuísse indício de doença, este era impedido de adentrar a escola, e se entrasse, ao ser constatado tal fato, o mesmo teria que se retirar da classe e o ocorrido deveria ser

comunicado ao médico escolar. Segundo o Art. 62 § 6 do Regimento, as professoras mandavam se retirar da aula qualquer aluno que apresentasse moléstia contagiosa, sem a possibilidade de admiti-lo enquanto não fosse restabelecido. No Art. 29 desse mesmo Regimento, a professora que percebesse que a “ausência do aluno, depois de respondida a chamada, [pudesse] ter sido motivada por moléstia, deveria isso constar no livro de frequência adiante do nome do aluno, na casa correspondente à nota do dia, servindo para designá-la as duas iniciais – R. D. [(Registro de doença)]”.

Os horários de aula eram sinalizados por meio do toque da sineta. Cada disciplina possuía um momento determinado para o ensino, e, caso fosse alterado, o professor da respectiva cadeira pagaria uma multa de 10\$000 a 50\$000. Esse horário era regulado pelo relógio de parede, dispositivo indispensável para o controle dos trabalhos docentes.

Azevedo (2009) afirma que os alunos, professores e diretores viviam ritualisticamente o dia a dia nos Grupos Escolares. A organização das filas; a fiscalização diária das vestimentas, das mãos e unhas; o badalar do sino (que indicava o horário de entoar os hinos antes da entrada na escola); o toque da sineta (que informava o início das aulas, do recreio e do descanso); os olhos atentos dos professores à procura de alguma anormalidade; a seriedade das palavras dos professores, prontos para corrigirem qualquer falta de ordem e desrespeito, eram gestos que indicavam a ritualização vivenciada pelo corpo docente no ambiente escolar.

[...] outro evento também podem ser citados como parte do rito que marcava a vida dos grupos: exames escolares, exposição de prendas das alunas, festas e visitas de autoridade, [participação nas festividades cívicas]. Esses acontecimentos consistiam em momentos de legitimação das escolas primárias perante a sociedade⁹³ (AZEVEDO, 2009, p. 203).

Essas práticas serviram como referência para os Grupos Escolares do Maranhão, onde se tentaram suscitar valores patrióticos por meio dos rituais, determinando que diariamente fosse hasteada a bandeira, cantado os hinos pátrios, efetuado o juramento à pátria e ressaltada a obediência e o respeito às autoridades. Os Grupos Escolares

⁹³ AZEVEDO, Crislane Barbosa de. *Grupos escolares em Sergipe (1911-1930): cultura escolar, civilização e escolarização da infância*. Natal, RN: UFRN, 2009.

tentavam participar das festas cívicas dispostas no calendário escolar, de acordo com Nascimento (2006, p. 163)⁹⁴. “O número elevado de alunos nos desfiles cívicos era um meio de demonstrar os progressos da educação no Estado, além de ser um meio para a criação do sentimento patriótico, era também veículo de propaganda eleitoral”. De acordo com Souza e Faria Filho (2006, p. 30, grifo nosso)⁹⁵:

A construção de prédios próprios para a escola, compreendendo uma arquitetura imponente, mobiliário escolar moderno e importado, materiais didáticos, sistema de inspeção técnica, número de escola e alunos matriculados, publicação de periódicos educacionais – revistas e anuários do ensino – *realização de festas e comemorações cívicas [eram formas de dar] publicidade à ação da escola no meio social.*

Apesar da incorporação de práticas culturais se configurarem como símbolo de eficiência, essa imagem nos grupos maranhenses, aos poucos, foi sendo mudada devido a não manutenção de todas essas características. A carência de estrutura adequada e a não concretização dos métodos de ensino – intuitivo –, que privilegiavam a adoção de materiais didáticos como suportes para os alunos aprenderem na prática, contribuíram para que a instalação dessas escolas não desse certo (pelo menos ao que se refere à primeira fase de sua institucionalização), em terras maranhenses. Além disso, havia o antigo e atual problema da falta de professores, o que ocasionava o não cumprimento do programa de ensino, segundo as especificações instituídas no Regimento Interno dos Grupos.

3 OS EXAMES ESCOLARES

A aplicação dos exames nos Grupos Escolares era efetuada a partir de uma rede de ritualização, previamente planejada, onde a definição do dia, hora e comissão avaliadora eram regularizadas em lei. Todos que participavam desse ato público carregavam consigo a sensação de estar participando de uma das cerimônias mais

⁹⁴ NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. A escola no espelho: São Paulo e a implantação dos grupos escolares no estado de Sergipe. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercados das letras, 2006.

⁹⁵ SOUZA, Rosa Fátima de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A Contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercados das letras, 2006.

importantes da escola. O ritual de passagem contava com a presença de autoridades do ensino, como o Secretário Geral da Instrução Pública, professores normalistas e o Diretor do Grupo. Os exames escolares consistiam na qualificação de uns e exclusão de outros, pois, por meio deles, classificavam-se os alunos habilitados, os não habilitados, os que eram aprovados com distinção e os simplesmente aprovados⁹⁶.

Os exames nos Grupos Escolares maranhenses eram aplicados por uma mesa examinadora designada pelo Governador do Estado, e constituída em cada classe por um presidente, pela professora da respectiva cadeira e por outra professora normalista indicada pelo diretor da Escola Normal. Ao serem finalizados os exames, a professora de cada classe lavrava o termo competente em livro especial, o qual seria assinado pela mesa avaliadora e pelas autoridades superiores de ensino que estivessem presentes no ato da aplicação da prova⁹⁷. É interessante ressaltar que, apesar da atenção dada aos exames finais, os alunos eram avaliados diariamente. O professor utilizava o livro de ponto do aluno para atribuir notas por comportamento, participação nas aulas (ao solicitar que os alunos praticassem a leitura em voz alta, cópia de textos resposta a alguma pergunta oral ou demonstrada no quadro negro e práticas de lições de coisas). Os alunos do último ano da terceira cadeira, que fossem aprovados, receberiam carta de habilitação assinada pela mesa avaliadora dos exames, atestando a conclusão do Curso Primário.

Os critérios de aprovação e reprovação eram elaborados a partir da avaliação diária do aluno, onde os professores atribuíam nota por comportamento, pela realização das tarefas e pela apresentação dos materiais requeridos para o ensino de desenhos e de lições de coisas. Eram graus de julgamento das lições, segundo o Art. 31 do Regimento Interno dos Grupos Escolares:

- 1) 10 - equivalente a ótima
- 2) 7 a 9 - equivalente a boa
- 3) 4 a 6 - equivalente a sofrível
- 4) 1 a 3 - equivalente a má

Os exames começavam pela Terceira Cadeira e eram aplicados por uma Comissão, conforme Regulamento Instituído no Art. 38 do Regimento Interno. As provas

⁹⁶ AZEVEDO, Crislane Barbosa de. Grupos escolares em Sergipe (1911-1930): cultura escolar, civilização e escolarização da infância. Natal, RN: UFRN, 2009.

⁹⁷ MARANHÃO. Regimento Interno dos Grupos Escolares, 1904, Art. 38.

versavam sobre os conteúdos ensinados no decorrer do ano, e eram aplicadas de forma escrita, prática e oral. As provas escritas duravam cerca de três horas e o aluno tinha direito a mais quinze minutos, caso fosse necessário; as práticas também poderiam ser executadas em, no máximo, três horas, e, no mínimo, vinte minutos. No ato da realização dos exames, o aluno era impedido de manter qualquer contato com os colegas de classe ou com a mesa examinadora, imposição que nem sempre era possível de ser evitada, mesmo quando os professores mais severos tentavam impedir tal ato por meio da vigilância. Alguns mestres tinham o costume de usar óculos escuros durante as avaliações escritas, prática que nos faz inquirir a existência de alguma tática por parte discente para burlar algumas dessas regras⁹⁸.

De acordo com o Art. 41 do Regimento dos Grupos Escolares, teriam prova gráfica e oral as seguintes disciplinas: língua materna, cálculo, lugar e instrução cívica; prova oral e prática: ensino objetivo na parte relativa à física e química; prova ao mesmo tempo prática e oral: ensino objetivo na parte relativa às ciências naturais, música, forma e tamanho; apenas prova oral: os exercícios orais e o canto; apenas prova gráfica: desenho; e apenas prova prática: prendas femininas e educação física.

Considerava-se aprovado com distinção aqueles alunos que atingissem nota igual a 10; aprovado plenamente, os que alcançassem nota entre 7 e 9; simplesmente aprovados, os alunos que tivessem suas notas variando entre 4 e 6; e reprovados, aqueles que não atingissem nota superior a 3 e recebessem o julgamento de má ou sofrível. Além disso, o aluno deveria comprovar a ausência de qualquer irregularidade cometida e não apresentar mais de 90 faltas por ano⁹⁹. Cumprindo esses critérios, os alunos receberiam a carta de promoção, que dava acesso às outras turmas, ou a carta de habilitação, que atestava a conclusão do Curso.

De acordo com os gráficos abaixo, podemos visualizar a discrepância entre o número de matriculados e o total de alunos que, ao serem submetidos aos exames escolares, foram aprovados nos Grupos Escolares da Capital:

⁹⁸ FERRO, M. A. B. Cazusa e o sonho da escola ideal. São Luís: EDUFMA, 2010. 308 p.

⁹⁹MARANHÃO. Regimento Interno dos Grupos Escolares, 1904.

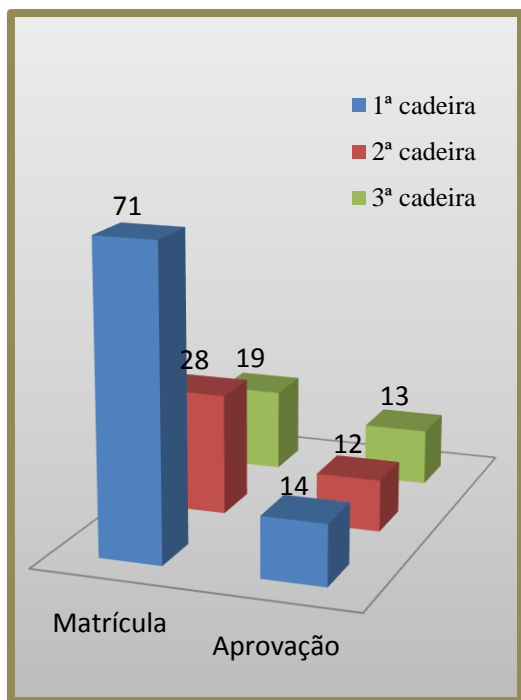


Gráfico 1: Comparativo entre o número de alunos matriculados e os aprovados por cadeira (1º Grupo Escolar, 1904 - Capital).

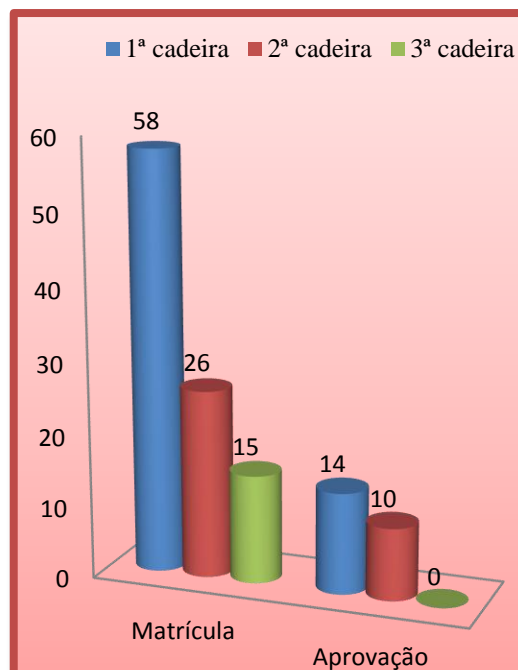


Gráfico 2: Comparativo entre o número de alunos matriculados e os aprovados por cadeira (2º Grupo Escolar, 1904 - Capital).

Esses exames foram realizados no 1º e 2º Grupos Escolares da Capital, nos dias 12 e 14 de dezembro de 1904, respectivamente. Segundo a análise dos gráficos acima, podemos inferir que o número de alunos habilitados é notadamente menor que a quantidade que ingressaram na escola. Logo no primeiro ano de funcionamento, existiam no Primeiro Grupo um total de 71 educandos matriculados, dos quais apenas 19,7% foram aprovados na Primeira Cadeira. Em relação à segunda cadeira, o aproveitamento foi de aproximadamente 42,8% e, na Terceira Cadeira, 68,4% foram habilitados para a 6ª série, mas apenas um aluno concluiu o Curso¹⁰⁰.

Esses dados demonstravam que, com o sucesso dos Grupos Escolares no ano de sua implantação, houve um grande número de crianças inscritas, porém, o programa de ensino da Primeira Cadeira era considerado o mais difícil de ser assimilado, por se tratar de conteúdos inéditos para os alunos. Como consequência, muitos deles foram reprovados

¹⁰⁰Neste período cada cadeira dos grupos poderia ser formada por 2 turmas e apenas a terceira cadeira poderia ser subdividida em 3, no caso dessa última cadeira era subdividida em 5º, 6º e 7º série. A partir de 1905, essa divisão ficou restrita até a 6ª série.

logo no primeiro ano, além disso, havia um grande número de alunos evadidos ou retirados pelos pais e matriculados em outras escolas. Por outro lado, a segunda e Terceira Cadeiras consistiam numa repetição do que já havia sido ensinada na turma inicial, a diferença estava apenas na graduação dos conteúdos.

Outro fator para a redução do número de matrículas e aprovações foi a constante retirada de alunos das escolas depois que aprendiam as primeiras letras, fato que ocasionava significativa evasão. Na Terceira Cadeira do Segundo Grupo, não houve alunos aprovados porque, no mesmo período, os alunos desta foram

agregados no Primeiro Grupo. Esse fato se deu em razão por razões estruturais do mesmo. Assim, somando as duas cadeiras dos dois Grupos, o número total de aprovados correspondeu a 38% de um total de 34 alunos matriculados; apenas um aluno concluiu o Curso no final de 1904.

Tendo como referência os dados de matrícula e aprovação dos alunos nos Grupos Escolares de 1904, e comparando com as informações de 1909, podemos constatar que não houve grandes avanços, conforme se pode observar nos gráficos abaixo:

Se no ano de sua implantação (1904) houve 217 alunos matriculados nos dois Grupos Escolares, em 1909 esse número diminuiu para 141, representando uma queda brusca de aproximadamente 35,02%. Essa diferença talvez possa ser compreendida a partir da análise dos ofícios encaminhados por Barbosa de Godóis ao Governador do Estado (Arthur Quadros Collares Moreira), onde ele enfatizava o estado decadente dos Grupos Escolares, especialmente em relação à estrutura dos edifícios em que as escolas funcionavam e à falta de manutenção dos mesmos. Tal realidade ocasionou o fechamento do Segundo Grupo no período de 1905 a 1907, sendo restabelecido neste último ano, porém sem o devido prestígio.

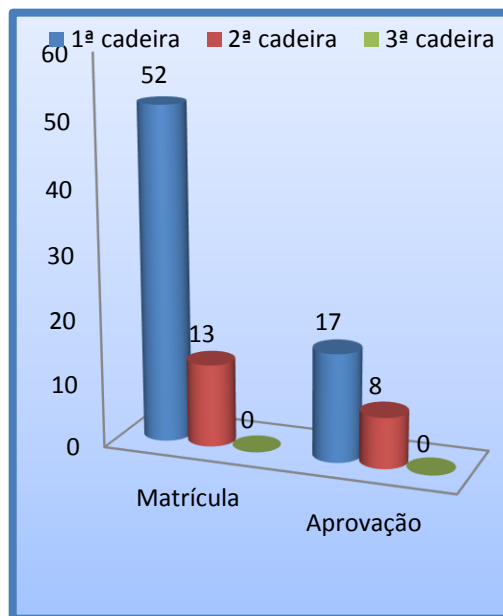


Gráfico 4: Comparativo entre o número de alunos matriculados e os aprovados por cadeira (2º Grupo Escolar, 1909 - Capital).

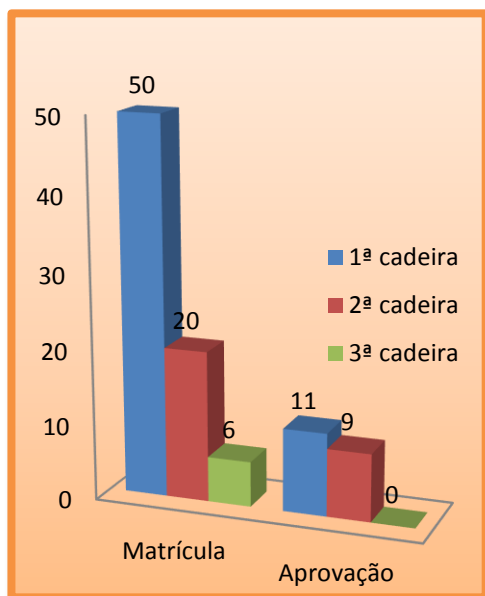


Gráfico 3: Comparativo entre o número de alunos matriculados e os aprovados por cadeira (1º Grupo Escolar, 1909 - Capital).

Quando observamos os índices de aproveitamento das cadeiras dos grupos, constatamos que na Terceira Classe não houve alunos matriculados e, conseqüentemente, nenhuma submissão aos exames anuais. A ausência de alunos ocorreu pelo fato da respectiva cadeira ter sido distribuída para outros Institutos de ensino, já que as condições estruturais do Segundo Grupo Escolar, em 1909, eram precárias¹⁰¹.

Conforme se pode constatar, a maior queda aconteceu entre os alunos da primeira cadeira de ambos os grupos. Assim como ocorreu em 1904, os motivos continuaram sendo os mesmos: grande número de evadidos, falta de infraestrutura

física e humana, além da complexidade dos conteúdos.

3 FREQUÊNCIA DOS GRUPOS ESCOLARES

A frequência nos Grupos Escolares Maranhenses, durante a primeira década de sua existência, passou por vários períodos de instabilidade. Logo no primeiro ano, a procura por vagas foi bastante expressiva. A crença nesse modelo de escola fazia com que muitas famílias preferissem matricular seus filhos nos Grupos Escolares às Escolas Estaduais ou Mistas. Motta (2006) explica que as vagas dos Grupos escolares, antes destinadas aos filhos das famílias menos abastadas, foram sendo preenchidas pelos filhos dos doutores, engenheiros e médicos.

A preferência por esses estabelecimentos de ensino correspondia aos modelos que eram apregoados como símbolo da modernidade educativa, “[...] em substituição ao passado imperial, ultrapassando [as] representações das escolas isoladas” (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 26). A eficiência e utilidade desses modelos se fundamentavam no

¹⁰¹MARANHÃO. Secretaria da Escola Normal, 1909.

fato de apresentarem uma organização mais lógica e definida, como: edifício próprio; classes homogêneas; ensino simultâneo e intuitivo; séries graduadas e sequenciais; estabelecimento de exames finais; presença de docentes e de corpo de funcionários; ampliação do currículo; controle do tempo, da frequência; e definição de períodos de matrícula. Esses aspectos

[...] fundaram uma representação de ensino primário que não apenas regulou o comportamento, reencenando cotidianamente, de professores e alunos no interior das instituições escolares como disseminou valores e normas sociais e educativas. [...] da interação da defesa da escola laica, da liberdade de ensino, da obrigatoriedade da instrução elementar, do direito à educação e do dever do Estado e da família¹⁰².

No Maranhão, a representação dos Grupos Escolares como “Escola de Verdade” nasceu a partir do discurso republicano no final do século XIX, que viam a educação pública como um instrumento capaz de mudar determinada realidade, e que se sustentou até os primeiros dois anos após sua criação. Aos poucos, essa ideologia foi sendo substituída e a representação de Escola Moderna passou a ser vista como ineficaz, já que transformar esse discurso em prática não dependia apenas de elogios ou crenças na adoção de modelos educacionais, que eram importados de outra realidade. Havia a necessidade de adaptá-lo à realidade brasileira e, em especial, à maranhense para se obter os resultados esperados.

Essa ineficácia poderia ser mais bem visualizada no Segundo Grupo Escolar, criado em 1904 e que funcionou por apenas seis meses (a abertura das aulas aconteceu em agosto de 1904 e o encerramento em dezembro do mesmo ano). Após esse período, o Grupo se manteve fechado até 1907 e, durante esse tempo, os alunos passaram a assistir aula no Primeiro Grupo Escolar. Essa realidade foi motivo de crítica e desvalorização dessas instituições, Antônio Lobo, inspetor da instrução pública maranhense, fez duras críticas a estas escolas chegando a denomina-las de “Pseudo Grupos Escolares”:

E pra provar dessa última assertiva basta lembrar-vos a criação dos pseudos grupos escolares, cada um deles amontoados numa sala

¹⁰² VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foto. In: _____ (Org.). Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercados das letras, 2006.

única, de capacidade seis vezes inferior à estritamente requerida e confiada a professores em número 3, 4 e 5 vezes [] além do que lhe competia. E tudo isso, porque se não pode ver ou não se quis ver, o Estado faleciam por inteiro os recursos precisos para adaptar, na organização das suas escolas primárias, o sistema dos grupos alias excelente, uma vez que seja praticado com obediência rigorosa aos preceitos pedagógicos [...] felizmente, porém, vem em breve experiência revelar-nos o desacerto com que havíamos operado, indicando-vos ao mesmo tempo a trilha exata a seguir, o que vem a ser essa que ides adotar da manutenção de escolas inovestas, de acordo com as nossas necessidades e os nossos recursos e alheia por completo à preocupação estéril da encenação e do alarde em penúria absoluta de fundamentos reais que os permitam e justifiquem. A segunda medida que me cumpre indicar-vos e destinada a fim idêntico ao colimado pela primeira, vem a ser a revisão posterior codificação sobre matéria de instrução primário e profissional verdadeira torre de babel, construída de retalhos esparsos de leis, de decretos, de portaria e até mesmo de simples resolução verbal, sem documento escrito que lhe garanta a autenticidade e lhe assegure os efeitos legais, obrigatórios e em face da qual será impossível agir com segurança e eficácia nas diferentes espécies que se apresentam¹⁰³.

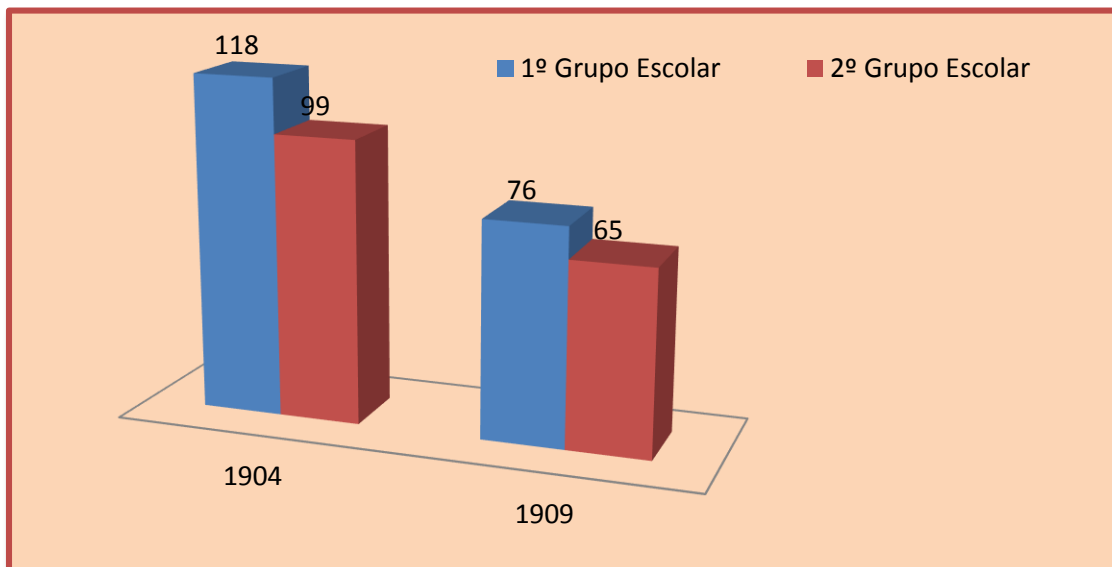
A crítica de Antônio Lobo recaia especialmente a dois aspectos: a adoção de modelos estrangeiros, conceituado, por ele, como inovestas, quer dizer, puro modismo que dando certo em outras realidades, não tiveram a mesma experiência em terra maranhense devido, dentre outros fatores, à falta de recursos do Estado; outro fator que merece destaque se refere ao conjunto de leis e decretos apresentados pelo poder público em prol da reconfiguração do ensino primário, leis que na sua efetividade foram constituídas por retalhos esparsos e sem concretude. Em virtude desse cenário, as matrículas nos Grupos Escolares da Capital maranhense passaram a oscilar constantemente. A baixa frequência dos alunos também era influenciada, principalmente, pelos seguintes fatores:

¹⁰³MARANHÃO. Inspetoria Geral da Instrução Pública e Diretoria do Liceu maranhense. of. n 5, São Luís, 14 de janeiro de 1911.

- 1) Fechamento do Segundo Grupo Escolar;
- 2) Descrédito da sociedade ludovicense nesse modelo de ensino;
- 3) Transferência de professores e alunos para outros institutos;
- 4) Não cumprimento dos programas de ensino;
- 5) Falta de estrutura dos prédios;
- 6) Insuficientes recursos destinados à manutenção dos Grupos (Capital e Interior).

Segundo Lobo (1910)¹⁰⁴, a diminuição na frequência ocorria também em “[...] consequência da seleção que foi havendo de ano em ano nas turmas e classes e do costume, entre nós reinantes, de serem em parte retirados os alunos das escolas, logo que eles adquirem certa instrução”. Segundo Lobo, “Por vezes, para que a classe superior não fique sem alunos, as professoras respectivas se tem interessado pessoalmente com as famílias dos alunos, no sentido de os manterem no instituto, tem sido, entretanto muito limitada essa frequência”¹⁰⁵.

Podemos visualizar no gráfico abaixo a variação da matrícula de alunos nos Grupos Escolares da Capital (1904 e 1909):



¹⁰⁴ MARANHÃO. Secretaria da Instrução Pública e Liceu Maranhense – 1906-1910.

¹⁰⁵ _____. Secretaria da Escola Normal, 1909.

Gráfico 5: Número total de alunos matriculados nos Grupos Escolares da Capital (1904-1909).

Conforme pode ser observado no gráfico 5, a queda no número de matriculados foi expressiva e representa a imagem de descrédito que a população passou a ter dessas escolas com o passar do tempo. Em relação ao Primeiro Grupo, comparando os anos de 1904 e 1909, o índice decaiu 35,6%, e no segundo, 34,4%.

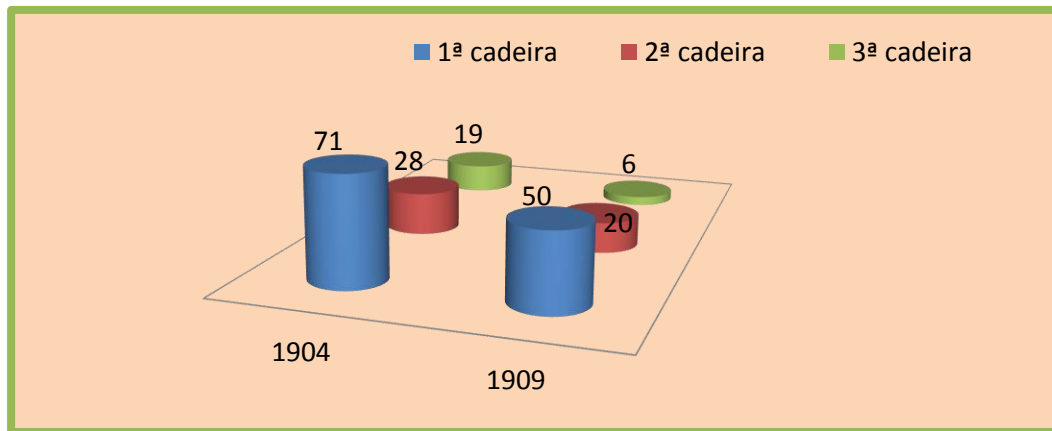


Gráfico 6: Comparativo entre o número de alunos matriculados por cadeira (1º Grupo Escolar, 1904-1909).

Analisando o número de matrículas nas cadeiras dos Grupos Escolares maranhenses entre 1904 e 1909, inferimos que no Primeiro Grupo houve quedas significativas, principalmente na Cadeira inicial: apenas 50 alunos procuraram essa escola em 1909, representando um decréscimo de 29,6% em relação aos alunos matriculados em 1904. Porém, se levarmos em consideração que, neste último ano, a frequência média variou entre 17 a 25 alunos, os danos seriam mais expressivos. Já na Segunda Cadeira, a queda foi de 28,6% e a frequência média de 1 a 15 alunos durante o ano; e, na terceira, a diferença correspondeu a 68,5%.

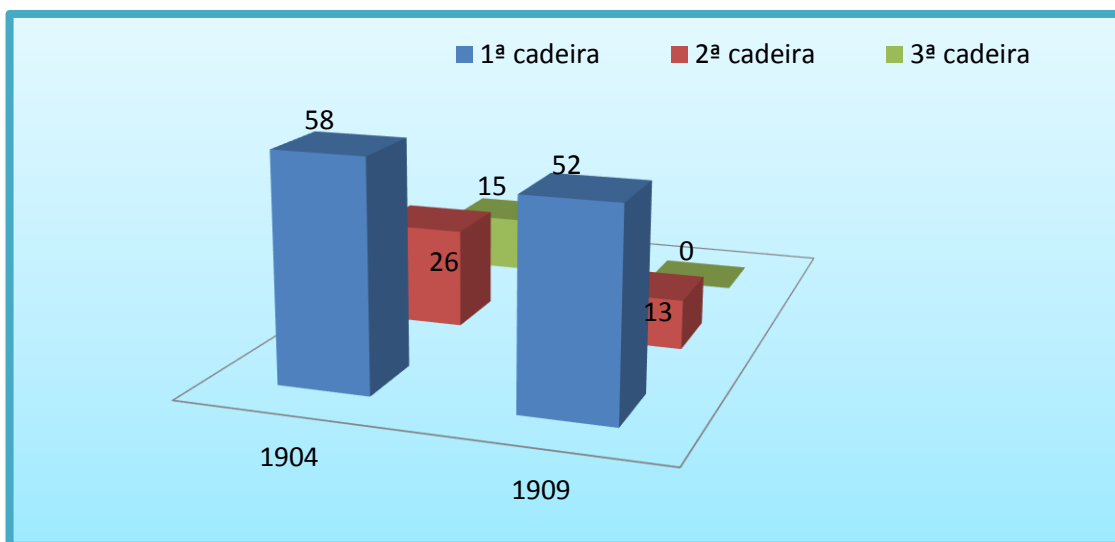


Gráfico 7: Comparativo entre o número de alunos matriculados por cadeira (2º Grupo Escolar, 1904-1909).

De acordo com o gráfico 7, que traça um comparativo entre os anos de 1904 e 1909 sobre o número de matriculados no segundo Grupo Escolar de São Luís, constatou-se que na primeira cadeira houve uma diminuição de 10,4%; na segunda, 50%. Na terceira, em virtude desta ter sido agrupada ao Primeiro Grupo Escolar, a redução obteve um percentual de 100%.

4 CONSIDERAÇÕES GERAIS

O respeito, a disciplina, a obediência, os valores patrióticos e cívicos eram práticas cotidianamente reforçadas pelos professores nos grupos escolares. Consideramos, porém, que muitas dessas práticas não foram aceitas com parcialidade pelos educandos, pois as disposições declaradas no regimento interno dos grupos escolares de 1904 revelam que, ao defender o controle exacerbado, a vigilância, a fiscalização e as penalidades entre os alunos, havia uma considerável desordem nesse ambiente escolar, ou a possibilidade de tê-la. A declaração das atitudes, consideradas fora do padrão de normalidade, deveria ser severamente punida. Tais aspectos nos fazem crer que as crianças nem sempre obedeciam às imposições e às regras de convivência interna nessas escolas. A obrigatoriedade do silêncio e do comportamento dos alunos na faixa etária de 6 a 12 anos, caracterizada pela inquietude e curiosidade, eram costumes difíceis de serem mantidas e controladas.

As práticas ritualizadas no ambiente escolar, os deveres e as imposições eram criteriosamente fiscalizadas por uma comissão designada pelo diretor da escola normal, que tinha como finalidade acompanhar ou comprovar se o ensino estava sendo ministrado corretamente. Para assessorar os fiscais, foram adotados dispositivos de controle, como os livros de ponto para alunos e funcionários, livros de matrícula, de visitas e de exames, que, em alguns casos, poderia ser alterado pelo próprio professor.

O processo de avaliação dos alunos se configurava com um ritual solene, pois era feita a classificação dos educandos, com a designação dos habilitados e dos sem aproveitamento, o que evidenciava a própria escola como lugar de exclusão. A avaliação era processual: todos os dias o professor lançava notas para cada aluno; observava o caderno, para verificar se as atividades estavam em dia e em condições de higiene; analisava a participação dos alunos nas arguições diárias; e davam-se notas por comportamento e pela assiduidade dos mesmos. Mas, era o exame final o merecedor do destaque e da atenção pública, pois era este o documento que aprovava a transição dos alunos para as cadeiras seguintes ou atestava a conclusão do curso.

De acordo com nossa pesquisa, fica evidente que a relação entre matriculados e aprovados é nitidamente irregular, principalmente nas primeiras cadeiras. Essa situação se dava não apenas pela dificuldade ou pela complexidade dos exames, mas, principalmente pelo fato da matrícula não ser garantia de que todos os alunos conseguiriam permanecer na escola até o fim do ano letivo. Segundo a concepção de alguns pais, as escolas trariam poucos resultados para os seus filhos; além disso, muitos deles foram prejudicados pelas constantes instabilidades apresentadas pelas escolas, como, por exemplo, a falta de professores, mobília e estrutura física. Esses aspectos fizeram com que os grupos escolares fossem extintos em 1912 e recebessem o título de pseudos grupos.

**COTIDIANO, SOCIABILIDADE E REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA RURAL:
O QUE DIZEM ALUNOS, PROFESSORES E A IMPRENSA (UBERLÂNDIA-MG,
1950-1960)¹⁰⁶**

**Sandra Cristina Fagundes de Lima
Prof^ª. Dr^ª. Universidade Federal de Uberlândia-MG, Brasil**

¹⁰⁶ Texto produzido a partir da pesquisa desenvolvida no Projeto: História do ensino rural: cultura, política e economia (Minas Gerais, 1916-1979). Financiado nos Editais: 1) Chamada Pública MCTI/CNPq / Universal 14/2013, Faixa B. Processo: 476504/2013-9; 2) CHE - PPM-00306-14 FAPEMIG.

1. CULTURAS ESCOLARES: representações, cultura empírica, cotidiano.

Para se pesquisar a história das instituições escolares, a análise que parta da noção de culturas escolar mostra-se muito profícua, uma vez que, se ficarmos apenas com a definição de Juliá (2001), podemos apreender essas culturas pelo estudo das normas que definem o que ensinar, pelas práticas que dão conta do que efetivamente se ensina e, por fim, pela formação dos professores. Esses três elementos comportam dimensões analíticas por meio das quais é possível compreender as formas mobilizadas para se fazer a mediação entre a norma e a prática, o instituído e o apropriado, enfim possibilitam compor um quadro da instituição em movimento, em processo histórico.

Todavia as instituições se formam e se transformam a partir de processos específicos e em espaços próprios; tanto um quanto o outro as dotam de certas peculiaridades segundo as quais se faz necessário delimitar um pouco mais o conceito de culturas escolar se se quiser conhecer a sua história. Por essa razão, optamos pela noção de cultura empírica. Essa delimitação não implica necessariamente reduzir a categoria, mas apenas torná-la mais profícua.

Conforme propõe Escolano (2011, p. 04), a cultura empírica não é aquela própria das normas administrativas e nem aquela emanada dos discursos oficiais e/ou acadêmicos, embora se comunique e estabeleça interação com ambos. Ao contrário, a cultura empírica se constitui e se transforma a partir das experiências que os sujeitos constroem em vida familiar, no ambiente de trabalho, nos espaços de lazer, nos aprendizados adquiridos em seu processo de escolarização, enfim que produzem na vida social. Cabe ao pesquisador valorizá-la, pois

[...] a la puesta en valor de la cultura empírica de la escuela y de los saberes que pertenecen al patrimonio de los enseñantes, es algo que compete a los historiadores de la educación. Esta tarea es la que permitirá entender e interpretar los modos de la cultura escolar efectual, la tradición societaria disponible y otras variables explicativas de cómo la escuela ha generado sus propias respuestas y por qué se ha comportado históricamente con reservas en relación a la pedagogía de los académicos y a las reformas de los políticos (ESCOLANO, 2011, p. 18).

Nesse sentido, na pesquisa que desenvolvemos acerca da história das escolas rurais e das representações que são construídas por suas professoras leigas, cuja própria escolarização, em geral, não ultrapassou o 4º. ano do ensino primário, e alunos, também

com poucos anos de escolaridade – três anos apenas, empregamos a noção de cultura empírica.

Usamos também a noção de representações por entender que permite apreender a história tanto em sua dimensão material quanto em seu aspecto intelectual, sem, todavia, dicotomizá-los, sem opor uma dada realidade objetiva a outra subjetivada. Ao contrário, as representações são entendidas aqui como processo constituinte do real por meio da elaboração dos significados que conferem sentido à realidade. Ao serem apreendidas como processo, essas representações comportam dimensões conflituosas, pois, conforme ressaltou Chartier (1988, p. 17), elas devem ser apreendidas em um campo do qual fazem parte "concorrências" e "competições", enfim a "luta de representações". Em virtude de possibilitar uma leitura múltipla da realidade, propiciando, assim, a ruptura com um quadro epistemológico assentado em apreensões unívocas e/ou dicotomizadas das instâncias da realidade, e também por não dissimular as diferentes posições ocupadas pelos atores sociais e nem ignorarem os objetivos discordantes que compõem o real, é que as representações serão utilizadas nessa pesquisa para se compreender como as escolas rurais eram apreendidas e representadas pela imprensa local.

Ao lado da cultura empírica e das representações, a noção de cotidiano como espaço do emprego das táticas, da inventividade dos sujeitos, da sua criatividade e transformação, conforme propõe Certeau (2009), é aqui empregada para fundamentar o nosso objeto de pesquisa. Segundo o autor, é preciso considerar o cotidiano sob o âmbito do consumo criativo, aquele realizado por:

Produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista, os consumidores [...] traçam 'trajetórias indeterminadas', aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam (CERTEAU, 2009, p. 91).

Para tanto, enfatizamos o papel dos professores e alunos no cotidiano da escola rural, as táticas que uns empregavam para ensinar e outros para aprender e se movimentar. Buscamos também as representações construídas e divulgadas pela imprensa local acerca dessas escolas no período de 1950 a 1960 no município de Uberlândia-MG, Brasil. Os nossos objetivos foram: analisar as representações construídas da escola pela imprensa local, apreender as práticas docentes mobilizadas a partir dos elementos extraídos da cultura empírica dos professores, bem como perscrutar a sociabilidade construída e vivenciada pelos alunos durante as aulas, nos recreios e no trajeto de suas casas até a

escola. Com vistas a atingir esses objetivos, realizamos entrevistas¹⁰⁷ e consultamos: jornais periódicos, atas das sessões das reuniões da Câmara de Vereadores, atas de visitas dos inspetores às escolas, registros de frequência de alunos, diários de classe e fotografias das escolas rurais.

2. Em cena: as escolas rurais.

Até a metade do século XX, no Brasil, a educação primária tentava ainda se consolidar sob a égide de princípios republicanos: racionalização dos usos do tempo via seriação; cientificização da ocupação do espaço, expressa na centralidade conferida à arquitetura das escolas; fiscalização, padronização e controle feitos sob a imposição de currículos e o olhar atento dos inspetores e, por fim, profissionalização do pessoal docente realizada nas escolas de magistério eram algumas das características dos Grupos Escolares, a “escola republicana” de ensino primário. No entanto essa modernidade escolar, em nossa região e na década de 1950, ficava circunscrita ao espaço urbano, eram as escolas da e para a cidade.

No meio rural, com algumas exceções, existiam apenas as escolas isoladas, multisseriadas, unidocentes e com a oferta das três séries iniciais do ensino primário. Eram instaladas, fiscalizadas e mantidas pelo poder público municipal em um período no qual as condições dos governos dos municípios no tocante à educação eram bastante limitadas, pois:

[...] a administração federal se ocupava do controle, regulamentação, inspeção, reconhecimento e cassação de escolas e de professores. Às administrações estaduais restava o remanejamento e reorganização de suas respectivas redes de escolas, o aparelhamento de seus órgãos centrais, admissão e remoção de professores. Pouco sobrava para os municípios, que cuidavam de sua própria rede de ensino sem recursos e sem autonomia: estabelecer vencimentos, criação de cargos e atribuição de doações a entidades públicas, como bibliotecas, ou a associações de caráter privado, além de desapropriação de terrenos para a construção de prédios escolares (GANDINI, 1995, p. 29).

Na década de 1950, a despeito dessa limitação, a manutenção de, aproximadamente, cinquenta e uma escolas de ensino primário instaladas no meio rural no

¹⁰⁷ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Federal de Uberlândia (Protocolo nº 013/10), o qual exigiu a preservação da identidade dos entrevistados e, por conseguinte, a omissão de seus nomes. Entrevistamos, em 2011, um total de dezessete pessoas que atuaram no ensino rural, sendo: sete professores, sete alunos, duas inspetoras de ensino e uma mãe de aluno. As entrevistas foram realizadas por: Caroline Abreu Araújo, Danielle Angélica de Assis, Sandra Cristina Fagundes de Lima e Silvana de Jesus Gonçalves. Foram todas gravadas em gravador digital e posteriormente transcritas.

município de Uberlândia ficava sob a responsabilidade da Prefeitura (EDUCAÇÃO MUNICIPAL, 1950; INSTRUÇÃO MUNICIPAL, 1951). Para o seu funcionamento, ainda que em condições precárias, a Prefeitura contava com o apoio, colaboração e cooperação dos proprietários rurais interessados em manter em suas propriedades escolas primárias, fosse para garantir estudos aos seus filhos, e também beneficiar as demais crianças, fosse para ampliar a sua rede de proteção e obter prestígio junto aos políticos locais. Essa “parceria” era sempre louvada pelas autoridades municipais, como, por exemplo, pelo chefe do Serviço de Educação e Saúde da Prefeitura, conforme se lê “[Jerônimo Arantes] apelou para que a escola fosse sempre amparada pelas famílias que ali educariam seus filhos” (PREFEITURA MUNICIPAL, 1951, p. 14).

Ao ler as atas das reuniões dos vereadores do município constatamos que havia necessidade de muita colaboração, pois o poder público não conseguia resolver os problemas que envolviam o funcionamento dessas escolas, tais como: falta de prédios escolares, falta de mobiliário, falta de manutenção e conservação dos espaços existentes, dentre outros, conforme se depreende dos excertos transcritos na sequência.

[...] segunda discussão do projeto que cria escola na Fazenda da Rocinha. Aberta a discussão solicita a palavra o vereador Veloso para requerer o seu adiantamento [adiamento] considerando não ser aconselhável a criação de mais escolas sem que tenha sido elaborado um plano que possa proporcionar aos alunos das escolas municipais dependências com mais conforto e higiene. O vereador Margonari julga razoável o ponto de vista do vereador Veloso Viana mas considera a necessidade da criação da escola local para onde está determinado considerando á ausência de unidades escolares na região e o grande numero de crianças necessitadas de instrução. [...]. O vereador Veloso Viana diz votar pela aprovação do projeto e pede constar de ata um apelo ao vereador Silano Abalem, autor do mesmo, que apresente também um projeto no sentido de dotar a escola de prédio para o seu funcionamento, inclusive acomodações para o professor. [...] (CÂMARA MUNICIPAL, 1952, p. 20 e 20V).

O vereador Angelino Pavan referindo [...] ao péssimo estado em que se encontram as escolas rurais, apresenta uma indicação sugerindo ao Sm. Prefeito a necessidade de se remeter a escola do Sobradinho um mínimo de cinco carteiras escolares (CÂMARA MUNICIPAL, 1956, p. 73).

Assim é que se dispuzera a tomar a iniciativa de reformar o telhado da Escola Municipal de Paraiso, pois o seu pedido de reparo do referido imóvel, cujo telhado se encontra em péssimo estado, não fora atendido. A respeito desse assunto já obtivera doação de telhado e promessas de realização dos serviços de mão de obra esperando poder fazer os reparos que estão fazendo necessários (CÂMARA MUNICIPAL, 1959, p. 64V).

3. Representações construídas da escola rural pela imprensa local

Em primeiro lugar constatamos que as notícias sobre a escola rural não figuravam na pauta dos jornais e revistas da cidade. Afinal, para quê expor essas mazelas denunciadas por alguns políticos? Para quê conferir espaço no jornal para notícias acerca de uma escola insuficientemente assistida pelos investimentos públicos? Não seria essa escola a manifestação indubitável de que, transcorridos meio século da Proclamação da República (15 nov. 1889), a aspiração civilizatória a ser concretizada pela escola – sobretudo a primária, segundo o modelo dos grupos escolares –, inerente aos discursos de algumas elites, havia se frustrado? Sendo assim, para quê evidenciá-la? Não podendo suprimi-la como um fato social, uma vez que o campo, o rural, os seus habitantes, incluindo as crianças, existiam a despeito do silêncio da imprensa e, portanto, a instrução fazia-se uma necessidade, o caminho perseguido pela imprensa local nos anos 1950 foi o do esquecimento.

Contudo, ao contrário de um simples apagar, o esquecimento informa intenção, anuncia opções políticas e é preciso perscrutá-lo. Além disso, há outra dimensão da memória que consiste no processo de lembrar e, nesse movimento, em algumas ocasiões, bem poucas, a escola rural se tornava notícia. Nesses flashes, as representações da escola rural produzidas e circuladas pela imprensa local não eram sempre coincidentes. Os jornais e revistas alinhados ao poder público local esquivavam de tocar no assunto, e quando o faziam o conteúdo das matérias era laudatório, higienizado e ideológico, como convinha à propaganda política que se queria eficiente. Nessa direção, na revista *Uberlândia Ilustrada*¹⁰⁸, nas poucas vezes em que a escola rural figurou em suas páginas, era apresentada sem se mencionar os obstáculos que a marcavam. Por exemplo, na seção denominada “Pelos Campos”, no n.º. 15 publicado em 1952, consta o relato de uma visita do cronista à Fazenda Floresta do Rio das Pedras. Da leitura depreendem-se representações positivadas daquele universo, tais como: a pujança e higiene da fazenda e a organização da escola. Em relação ao primeiro elemento, o cronista ressalta tratar-se de “uma rica propriedade agrícola”, na qual se encontram amplos currais e uma pocilga higiênica e bem cuidada, onde “A água farta e limpa escorre pelo inclinado piso empedrado das amplas sevas ensolaradas”. O mesmo otimismo subjaz à descrição da escola rural ali instalada. De acordo com o cronista, o prédio de propriedade da fazenda teria sido

¹⁰⁸ Revista idealizada, produzida e publicada por Jerônimo Arantes (nos anos de 1950 era chefe do Serviço de Educação e Saúde do Município de Uberlândia) entre no período de 1935 a 1961. Nos vinte e oito números publicados ele atuou como redator e editor, idealizou e produziu a maioria dos textos. O seu conteúdo era composto por: anúncios, propagandas, estatísticas da população e das escolas, artigos memorialísticos, panegíricos, poesias etc. (LIMA, 2007).

construído especialmente para sediar a escola, em um local alto, amplamente iluminado e arejado, cujo interior encontrava-se “otimamente mobiliado” (PELOS CAMPOS, 1952, p. 23-24).

No tocante aos jornais, nas poucas vezes em que os problemas da escola rural apareciam, a mensagem destinava-se menos a expor a atuação do prefeito e mais a denunciar o desinteresse e desídia dos governos estaduais e federal. Esses, segundo as críticas, não colaboravam com a destinação de investimentos públicos necessários para resolver o problema da insuficiente quantidade de vagas, da falta de transporte, dos baixos salários pagos aos professores e das precárias condições de trabalho a que esses estavam sujeitos:

Na zona rural, então é que se nota evidentemente a grande falta de escolas e, se não fora o esforço sobrehumano, quasi dos prefeitos municipais, as crianças dos campos ficariam imersas sempre nas trevas do obscurantismo, já que os governos estaduais ou federal quase ou nada fazem por elas, no campo da instrução. Quem se der ao trabalho de ir aos campos, poderá verificar facilmente as dificuldades que tem as crianças de se instruir. Diariamente tem que se sujeita [sic] a longas caminhadas, porque a escola fica bem longe de suas casas. Acontece mesmo que tais escolas não tem o seu funcionamento regular, quase sempre, porque bem poucos são os candidatos que se apresentam a lecionar nas zonas rurais, por razões várias. A distancia que estão das cidades, a falta de conforto, são empecilhos bem grande que tiram o entusiasmo dos professores. Além disso, é esforço reconhecer que os ordenados insignificantes e mesmo ridículos não compensam, de forma alguma, os tremendos sacrifícios com que temos mestres rurais de arcar na árdua tarefa de lecionar, longe, bem longe, afastados dos grandes centros, mergulhados na solidão do convívio social. É preciso mesmo que esse abnegados mestres se revistam de muita coragem e boa vontade e tenham mesmo grande amor á causa da instrução, para aceitarem tão nobre, mas muito mais espinhoso posto de sacrifício. (ESCOLAS PARA AS CRIANÇAS, 1953, p. 02).

Em outros momentos, os problemas da escola rural apareciam nos jornais mesclados a outros temas, ou seja, ficava nas margens de algumas reportagens ou artigos. Em 1951, por exemplo, o jornal *Correio* prestou uma homenagem ao então chefe do Serviço de Educação e Saúde do Município, Jerônimo Arantes, na qual frisou a sua luta em benefício do aperfeiçoamento da escola pública na cidade, sobretudo, do aprimoramento do ensino primário. Em meio aos elogios, estão elencados alguns dos problemas das escolas municipais, em questão as rurais, conforme se lê no excerto transcrito a seguir:

a) Inicia-se uma administração — e tantas tem sido elas! — e ei-lo a aconselhar ao prefeito as medidas tendentes ao progresso do ensino, a **solicitar melhoria dos prédios escolares, fornecimento de material didático, vantagens para as professoras geralmente mal pagas. Alguns chefes do executivo o atendem prestimosamente e as escolas prosperam outros ligam pouca importância às suas sugestões**, mas as escolas, mesmo com mais dificuldades, prosperam

ainda graças à sua dedicação e à coragem contagiante que ele transmite às preceptoras e aos alunos (INSTRUÇÃO MUNICIPAL, 1951, p. 2. Grifos nossos).

Ao denunciar o abandono dos agricultores e pecuaristas pelos governos, o mesmo jornal mudava o tom quando o assunto dizia respeito ao trabalho no campo e aos investimentos na agricultura e pecuária:

A pecuária tem vivido quase semi-abandonada pelos governos constituídos.

O criador, recriador e invernistas têm operado em regime deficitário, sem crédito e sem amparo, vivendo completamente asfixiados.

As lavouras sofre [sic] as mesmas conseqüências, estimulam e pedem aos lavouristas que plantem, eles o fazem, [...] [e não tem] tem uma medida de amparo oficial.

O homem do campo vive quase esquecido, ele quem trabalha e produz no desconforto do interior, para levar às grandes metrópoles, a alimentação básica, necessária e considerada como de primeira necessidade.

Ganham aqueles que nada fizeram (A SITUAÇÃO DO HOMEM DO CAMPO, 1950, p. 4).

Como no período pesquisado não havia uma imprensa que fazia oposição direta ao governo municipal, os jornais e revistas procuravam manter-se afastados e guardar silêncio sobre essas instituições. O esquecimento, então, era uma das estratégias empregadas pelos órgãos de imprensa com a finalidade de proteger os representantes políticos, construir representações de uma gestão eficiente e manter o *status quo*. Essa estratégia, como assinala Seixas (2013, p. 15), era um instrumento por meio do qual exercia-se uma dada forma do poder político, pois

As formas do lembrar assim como as formas do esquecer, as narrativas que as organizam e conferem-lhes visibilidade, são dispositivos incontornáveis das construções identitárias. As linguagens do esquecimento tramam “ornamentos”, imagens que possibilitam o seu exercício e gestão política.

4. Práticas docentes

Relativamente às práticas docentes, as categorias de “cultura empírica” e de “táticas” foram as que mais contribuíram para nos aproximar do cotidiano da escola rural e dali extrairmos os elementos que compunham as culturas escolares.

Na década de 1950, os poucos professores que conseguiam concluir o curso de magistério, em geral, não tinham necessidade de se aventurar na busca de trabalho em escolas isoladas e instaladas nas fazendas, podiam permanecer na cidade e se empregar nas escolas urbanas, longe do desconforto e das privações de seus colegas da zona rural. Aqui a realidade da profissão docente era aquela dos salários menores, da falta de conforto nas acomodações e, é claro, na própria escola (muitas vezes improvisada em uma sala na

casa do proprietário da fazenda onde se encontrava instalada); da insuficiente formação; taxas elevadas de evasão dos alunos; isolamento; falta de orientação pedagógica, dentre outros (LIMA, 2013).

Diante de tanta “falta” cabia ao professor prover os meios para exercer o seu ofício e para tal teria que mobilizar os elementos extraídos da cultura empírica constituída das experiências vividas em família, do contato os amigos e também e dos resquícios dos conhecimentos obtidos nos poucos anos de escolarização, uma vez que muitos cursavam apenas as três séries do ensino primário ofertadas na escola rural, onde eles mesmos haviam estudado.

Nas entrevistas realizadas durante a pesquisa tomamos contato com as inúmeras dificuldades com as quais esses profissionais se deparavam nas escolas rurais e, sobretudo, com as táticas mobilizadas para superá-las. Um dessas dificuldades que recaía sobre os ombros do professor que também deveria ser gestor, supervisor e orientador, consistia na presença autoritária e invasiva de alguns proprietários rurais que, devido ao prestígio, aos investimentos feitos nas escolas e à permanência de uma mentalidade aristocrática, comportavam-se como proprietários dessas instituições e, por consequência, os padrões das professoras, segundo relatou uma das entrevistadas:

Nossa lá no seu N.R., lá na Estivinha, você acredita que o homem pegava chicote para bater nos meninos, a gente estava dando aula para os meninos, o homem pegava chicote e falava assim: - Vocês não obedecem não à professora pra ver, vocês tem que aprender isso que a professora está ensinando, [risos], o coitado não sabia nem ler (MLC, 2011).

Como se não bastasse essa incômoda e autoritária presença, havia outras dificuldades a superar, a saber: a habilidade requerida para ensinar em escolas unidocentes e multisseriadas. Como disse uma professora:

1ª, 2ª, 3ª, 4ª tudo na mesma sala, era tão difícil [...] porque a gente corrigia o dever de casa, menina, por isso que não podia dar tanto dever. Chegava na aula tinha que corrigir as tarefas, geralmente era no quadro, aí passava olhando os caderninhos pra ver quem tinha feito, e o sabidinho, sempre teve menino sabido que colava. Isso é normal. [...] minha filha vou te falar, tinha que fazer igual uma pipoca né... [...] a gente fazia as filas. Essa fila aqui é esse quadro negro, essa fila... Eu sei que virava... Os meninos copiavam dever do outro. Falava assim aqui é a 1ª série, aqui é a 2ª, por fim nós ficamos duas professoras na mesma sala, não tinha divisória sabe... Era tão assim... Era difícil mesmo [...] Dava porque falava:- Ai agora é a 3ª série. Só até a 3ª série que tinha. Depois a gente começou a dar a 4ª série, fora de Prefeitura, porque não era... A Prefeitura não pagava ninguém para dar a 4ª série (MLC, 2011, p. 2-3).

Era necessário improvisar meios e métodos para lidar com a multisseriação. Afinal, ainda que mínimo, havia um currículo a ser cumprido e quase nenhuma orientação ao professor sobre como aplicá-lo; diante disso, cabia-lhe organizar os usos do espaço, racionalizar o emprego do tempo, traçar o seu plano de aula, decidir quais conteúdos ensinar e como fazê-lo, segundo nos relataram duas professoras entrevistadas.

Tinha Português, é, Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências [...] Era bem completo, estudava, dependendo da série era tudo, por exemplo, estudos sociais estudavam a cidade, História de Uberlândia e de acordo com a série. Minas Gerais, Brasil. Em ciências estudava a água e aí por diante, era assim dentro da sala de aula eu dava, por exemplo, eu dava assim, Português e Ciências determinado dias. Sabe? Por exemplo, eu dava Português e Ciências, por exemplo, segunda e sexta numa comparação e Português e Matemática todos os dias, mas aí eu intercalava junto com Português e Matemática a Ciências e Estudos sociais, às vezes numa semana eu dava dois dias de Ciências, três de Estudos sociais, na outra eu já invertia a situação, aquela que eu tinha dado só dois numa semana eu passava a dar três e dois da outra, e assim a gente ia e de acordo com a necessidade do aluno também que às vezes era um tema mais difícil, a gente dava mais aquela matéria naquela semana (JFRM, 2011, p. 2).

Ah, tinha como é que chama aquele quadro valor de lugar que era que a gente fazia, tinha as fichinhas para trabalhar, tinha muito material, uma caixa grande com enorme, com os materiais que você ia trabalhar no quadro valor de lugar com a criança [...] Esse quadro era de cartolina. Não! A I. [refere-se a outra professora] sempre fazia de um papel grosso, com as divisões: dezenas, centenas, unidade, aí vem unidade de milhar, o quadro era bem grande. Aí você colava na parede e começava na unidade simples, e levava uma criança, todos os dias você levava uma criança, até ela assimilar bem. Aprendeu uma unidade simples, agora vamos passar para dezena e assim ia (TLB, 2011).

Os exemplos como esse se multiplicam na fala das professoras e servem para a compreensão de que no cotidiano dessas docentes não havia espaço para a inação, uma vez que o trabalho precisava ser realizado e os obstáculos deveriam ser superados pelas táticas que empregavam dentro das poucas condições que lhes eram ofertadas. Certeau (2009, p. 101) auxilia a compreender o universo dessas docentes das escolas rurais, ao apresentar a seguinte definição:

[...] chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios de se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento 'dentro do campo de visão do inimigo', [...], e no espaço por ele controlado.

Sem os recursos teórico-metodológicos que poderiam advir da formação técnica para o magistério, carentes do apoio pedagógico de orientadores e supervisores escolares, pouco informadas acerca das orientações normativas e tendo a sua frente um conjunto de crianças para ensinar a leitura, o cálculo e a escrita e também devendo prestar contas à fiscalização que, ainda que de forma descontínua, avaliava o seu trabalho, essas professoras lançavam mão das mais diversas táticas. Assim iam mostrando que “[...] quase invisível, existe uma arte de utilizar o que nos é imposto: uma maneira de pirataria, de astúcia, uma clandestinidade. Não produzimos outros produtos, mas, sim, maneiras de empregar os já existentes” (CERTEAU, 2009, p. 94).

5. Sociabilidade entre alunos

No cotidiano da escola rural estavam presentes, é claro, os alunos, as crianças para as quais toda essa “pirataria”, “astúcia” e esse agir na “clandestinidade” se dirigiam. Em algumas escolas eram muitos meninos e meninas que se sentavam nos bancos rústicos e nas poucas carteiras disponíveis naquele período: havia salas que contavam com trinta, quarenta e outras com mais de cinquenta alunos matriculados, como era o caso da Escola Rural Olhos D’Água. Nem todos estavam presentes todos os dias, pois a necessidade de auxiliar os pais no trabalho doméstico, na lavoura e pecuária tornava-se um empecilho para a assiduidade às aulas.

Ao se recordarem dos tempos em que estudaram nos estabelecimentos rurais de ensino, os alunos ressaltam principalmente os momentos de alegre descontração, fosse ao caminho da escola fosse ao horário do recreio, que em suas memórias significavam uma pausa no trabalho pesado executado em suas casas. Segundo os alunos entrevistados: “[...] a gente brincava de roda, eram os meninos as meninas, todo mundo participava, então cantava [...]” (FMRP, 2011). “Ficávamos doidinho para dar o recreio para brincarmos. Todo mundo. E era uma turma boa. [...] Queimada a gente brincava demais. Aquilo lá era o que eu mais adorava [...]” (ERC, 2011, p. 4, 9). “Ah! Era uma coisa diferente né, estava junto com a turma né... Brincar, a gente pensava mais era em brincar, merendar, todo mundo [...]” (DCC, 2011).

Porém a sociabilidade entre as crianças não se constituía apenas de recreios, festas e brincadeiras. Havia esses momentos de euforia, mas, às vezes, coexistiam com as disputas durante os jogos, brigas na hora do recreio e a caminho de casa, enfim um cotidiano que se construía também sobre os pequenos desacordos, desentendimentos e agressões. Segundo uma das alunas entrevistadas:

[...] tinha até um aluno, que eu não gostava, [...] quando eu saía da escola, eu já saía para o meio do mato, porque se fosse na estrada, ele mandava em cima da gente de cavalo (DAC, 2011).

Outro aluno também mencionou algumas desavenças, conforme sê lê na sequência:

[...] naquela época não tinha cantina, cada um levava seu lanche, tinha hora que era uma brigaiada por causa de lanche, um querendo tomar um do outro. [...] Ah, os maiores, os grandões brigavam direto. Os pequenos não. Tinha um tal de A. que uma vez entrou com os cavalo dentro da escola (DCC, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados aos quais chegamos apontam, de um lado, para as representações divulgadas pela imprensa, nas quais, a escola rural não era evidenciada e nas poucas vezes em que se fala sobre o assunto evita-se tocar nos problemas que lhe afetam. Esses ficam explícitos nas atas das reuniões da Câmara de Vereadores, por meio das quais, gradativamente, vão sendo denunciadas a exígua formação dos docentes, ausência de edificações próprias para o funcionamento da escola, insuficiência do mobiliário escolar (incluindo-se aí carteiras), carência de materiais didáticos, dificuldade de acesso, posto a inexistência de transporte escolar para alunos e professores, dentre outros.

Não obstante, de outro lado, os significados atribuídos a essa escola pelas pessoas que as frequentaram, seja na condição de aluno seja como docente, informam a centralidade dessas instituições de ensino em suas vidas. Para os ex-alunos, por exemplo, ir para a escola era um dos únicos meios de exercerem uma sociabilidade marcada pelas brincadeiras, jogos e descontrações próprias do universo infanto-juvenil. Além disso, a escola representava a possibilidade de se ausentarem, ainda que temporariamente, do trabalho árduo na lavoura e daquele desempenhado nas lides domésticas. No tocante aos professores, há a afirmação de que os problemas existiam, mas eram atenuados pela convivência respeitosa com os alunos e pela consideração que lhes destinavam todos os habitantes do meio rural.

Relativamente às práticas docentes, constatamos que os professores, como meio de superar as deficiências de sua formação, assim como para lidar com a precariedade das escolas, mobilizavam e se apropriavam dos recursos oriundos da cultura empírica e os utilizavam em suas aulas. Inventavam táticas para construir e para subverter o cotidiano da escola rural.

Concluimos que o cotidiano das escolas rurais era perpassado por problemas, mas, ao mesmo tempo, era valorizado por seus alunos e professores, posto que com as táticas

transformavam o cotidiano e faziam-no ser algo mais do que o espaço do mesmo e o palco da repetição. Como “consumidores criativos” construíam, enfim, o espaço para as suas inventividades, “traquinagens”, para a “caça não autorizada” (CERTEAU, 2009). Não seriam esses também alguns dos aspectos que, a despeito das adversidades, caracterizariam as escolas rurais nos dias atuais e que ainda as manteriam em funcionamento?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano – Artes do fazer*. 16 ed. v.1. Petrópolis: Vozes, 2009.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1988.

ESCOLANO, A. (2011). Arte y oficio de enseñar. In: *Arte y oficio de enseñar*. Dos siglos de perspectiva histórica – XVI Coloquio Internacional de Historia de la Educación. El Burgo de Osmá. Valladolid-Es: Gráficas Varona, p. 17-26.

GANDINI, R. *Intelectuais, estado e educação*: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 1944-1952. Campinas: UNICAMP, 1995.

JULIA, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 01, Sociedade Brasileira de História da Educação - SBHE, jan-jul, p. 9-43.

LIMA, S.C.F. de. História da escola rural e poderes locais: Uberlândia MG, Brasil, 1930 a 1960. In: ADÃO, Á.; MAGALHÃES, J. (Org.). *História dos Municípios na Educação e na Cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013, v. 1, p. 197-223. Disponível em: http://www.ie.ulisboa.pt/portal/page?_pageid=406,1805117&_dad=portal&_schema=PORTAL. Acesso em 04 jan. 2016.

_____. Uberlândia Ilustrada, 1935 a 1961: a revista e seu editor. *História & Perspectivas*, Uberlândia, v. 36/37, p. 209-246, 2007.

SEIXAS, J.A. Gestão do esquecimento e cultura política brasileira: a construção de um objeto sensível de pesquisa histórica. In: XVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2013. *Anais: Conhecimento histórico e diálogos social*. Natal, 2013. P. 1-16. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364411108_ARQUIVO_JSeixas_Texto_AnaisAnpuh_2013.pdf. Acesso 22 jan. 2016.

FONTES ESCRITAS

CÂMARA MUNICIPAL. Ata da Décima Sexta Sessão da Terceira Reunião Ordinária realizada no dia de 28 ago. de 1959. Livro 55, p. 64V.

_____. Ata da Sétima Sessão da Segunda Reunião Ordinária realizada no dia 14 maio de 1956. Livro 49, p. 73.

_____. Ata da Vigésima Quarta Sessão da Primeira Reunião Ordinária realizada no dia 12 mar. de 1952. Livro 41, p. 20 e 20V.

EDUCAÇÃO MUNICIPAL. *O Repórter*, Uberlândia, não paginado, 25 dez. 1950.

ESCOLAS PARA AS CRIANÇAS. *O Repórter*, Uberlândia, p. 02, 26 ago. 1953.

INSTRUÇÃO MUNICIPAL. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, p. 2, 15 dez. 1951.

PELOS CAMPOS. *Uberlândia Ilustrada*, n. 15, 1952, p. 23-24.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. *Ata de inauguração do novo prédio da Escola Municipal da Fazenda do Salto realizada no dia 31 set. 1951*. Uberlândia, 1951. Livro 100, p. 14.

A SITUAÇÃO DO HOMEM DO CAMPO. *Correio*, Uberlândia, p. 4, 20 dez. 1950.

FONTES ORAIS

AES: depoimento [Julho, 2011]. Entrevistadora: Danielle Angélica de Assis. Uberlândia, 2011 (50min30seg).

AGCS: depoimento [Julho, 2011]. Entrevistadoras: Caroline Abreu Araujo e Danielle Angélica de Assis. Uberlândia, 2011 (48min33seg).

ARS: depoimento [Agosto, 2011]. Entrevistadora: Danielle Angélica de Assis e Silvana de Jesus Gonçalves. Uberlândia, 2011 (52min35seg).

DAC: depoimento [Maio, 2011]. Entrevistadoras: Caroline Abreu Araújo, Danielle Angélica de Assis e Sandra Cristina Fagundes de Lima. Uberlândia, 2011 (55min e 08seg).

DCC: depoimento [Maio, 2011]. Entrevistadoras: Caroline Abreu Araújo e Danielle Angélica de Assis. Uberlândia, 2011 (30min e 08seg).

ERC: depoimento [Julho, 2011]. Entrevistadoras: Caroline Abreu Araújo, Danielle Angélica de Assis e Silvana de Jesus Gonçalves. Uberlândia, 2011 (23min e 50seg).

FMRP: depoimento [Abril, 2011]. Entrevistadora: Danielle Angélica de Assis. Uberlândia, 2011 (30min56seg).

JFRM: depoimento [Julho, 2011]. Entrevistadoras: Sandra Cristina Lima Fagundes e Silvana de Jesus Gonçalves. Uberlândia, 2011(1h 3min32seg).

MARC: depoimento [Julho, 2011]. Entrevistadoras: Caroline A. Araujo, Danielle A. de Assis e Silvana de Jesus Gonçalves. Uberlândia, 2011(51min59seg).

MLC: depoimento [Maio, 2011]. Entrevistadoras: Caroline A. Araujo e Danielle A. de Assis. Uberlândia, 2011(44min7seg).

MP: depoimento [Maio, 2011]. Entrevistadoras: Caroline A. Araujo e Danielle A. de Assis. Uberlândia, 2011(38min34seg).

TLB: depoimento [Setembro, 2011]. Entrevistadoras: Danielle A. de Assis e Silvana de Jesus Gonçalves. Uberlândia, 2011(50min35seg).

VFM: depoimento [Junho, 2011]. Entrevistadoras: Danielle Angélica de Assis e Silvana de Jesus Gonçalves. Uberlândia, 2011 (24min e 54seg).

CURRÍCULUM Y CIUDADANÍA EN LA HISTORIA RECIENTE DE LA ARGENTINA

Prof. Moira Severino

(IdIHCS/UNLP)

moiraseverino@yahoo.com.ar

Introducción

La presente ponencia se enmarca en una investigación más amplia que aborda la incorporación de la categoría *género* en el diseño curricular de la materia *Construcción de Ciudadanía* para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires aprobado en 2007. Para poder comprender los debates actuales resulta de interés historizar la formación ciudadana en sus anteriores denominaciones como *Formación Moral y Cívica*, *Educación Cívica* y *Formación Ética y Ciudadana*. Por lo tanto, el propósito de este trabajo es analizar la formación ciudadana en tanto disciplina escolar en clave de género para señalar cambios y continuidades en la selección de contenidos, las perspectivas analíticas y los posicionamientos ideológicos de distintos actores sociales desde 1983 hasta 2007 en Argentina.

Se atenderá al currículum como prescripción selectiva del contenido de la enseñanza y, por esa razón, no se considerará el tratamiento del mismo dentro de las escuelas. En este sentido, se parte de concebir al currículum como un territorio de disputa entre propuestas político-educativas impulsadas por grupos y sectores sociales cuyos

intereses son diversos y contradictorios, donde algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos y otros a oponerse a tal hegemonía. En relación a la función política de la escuela pública, la formación ciudadana fue abordada desde diferentes tradiciones pedagógicas a través del tiempo, adecuándose a diferentes contextos sociales y políticos. Así, formación ciudadana fue sinónimo de educación moral tradicional, de una socialización en valores de índole comunitaria, de la formación de hábitos virtuosos, de la educación en principios democráticos, entre otras.

El corpus empírico del presente trabajo está constituido por los documentos curriculares del Ministerio de Educación de Nación y la provincia de Buenos Aires para la Educación Secundaria referidos a la formación ciudadana. El período a analizar será el comprendido entre los años 1983 y 2007 y se hará una breve referencia a lo acontecido durante la última dictadura militar del 1976. Esta periodización desde la apertura democrática en 1983, el recambio en los perfiles de funcionarios que tradicionalmente estaban asociados al ámbito de las agencias estatales de gestión educativa. Como sostienen investigaciones recientes ciertos sectores católicos tuvieron una fuerte presencia como funcionarios en los ministerios de educación en las distintas jurisdicciones durante la última dictadura. A partir de la década de 1990, se comienza a vislumbrar la incorporación de “personal calificado” desde la academia hacia posiciones de gestión estatal. Esta circulación cobra mayor dimensión y notoriedad recién en los últimos años cuando las agencias del campo oficial acentuaron la incorporación de investigadores, docentes y profesionales vinculados a temáticas específicas.

La formación ciudadana en la transición entre dictadura y democracia

Como postula Myriam Southwell (2004), la política del régimen dictatorial en la Argentina estuvo más centrada en la instalación de dispositivos policíacos y de control ideológico, que en un proyecto educacional articulado. La política procesista dirigida al campo de la educación cívica se ocupó de dismantelar los contenidos programáticos y las propuestas editoriales de *Estudios de la Realidad Social Argentina* (ERSA) vigentes hasta el momento y se abocó a construir materiales acordes ideológicamente a los principios y objetivos del autodenominado *Proceso de Reorganización Nacional*.

En el documento curricular de la asignatura *Formación Moral y Cívica* de 1979 para la Provincia de Buenos Aires se ve la preeminencia de lo que llama Southwell (2004) “pedagogía de los valores” fundada en la moral cristiana que persigue, como expresa el texto, que *se respete los valores de la cultura occidental y cristiana*. En dicha perspectiva,

plasmada en el documento curricular, se pondera el lugar de la familia, a la que se entiende como *sociedad primera y necesaria* y donde se establecen responsabilidades y deberes diferentes entre sus miembros. En el documento se parte de diagnosticar a la familia como una institución en *crisis*, en una situación de *inestabilidad*, y en los contenidos se atiende especialmente la función paterna, la *autoridad paterna*. Si bien no se hace referencia al rol de la mujer en particular se entiende que sus principal rol tiene que ver con la responsabilidad en el sostenimiento de la familia, la reproducción y crianza de los/as niños/as, ya que se enuncia a la familia como *fundamento de la vida del hombre*. Este supuesto parte de los cambios sustanciales que sufrió la materia *Formación Cívica a Formación Moral y Cívica* en el mes de Julio de 1978 donde algunos contenidos o núcleos básicos de la materia sufrieron las siguientes modificaciones: del hombre y su medio físico, social y la organización en la vida política se cambió por el hombre, la familia, el hombre y sus realizaciones culturales, económicas y políticas. Desaparece el núcleo básico de la comunidad, y se añade una marcada acentuación del hombre como individuo: de la familia como núcleo primero de socialización e integración y roles muy diferenciados entre hombres y mujeres dentro de ella.

Al mismo tiempo, se hace presente en los documentos una moral fuertemente ligada a la religión donde el énfasis de la asignatura *Formación Moral y Cívica* se centra en el perfeccionamiento ético-espiritual y en la construcción de la cohesión social. Desde esta cosmovisión, las mujeres son preparadas y formadas desde la infancia para desempeñarse en lo doméstico, para reproducir y garantizar la perpetuación de la institución familiar. Las mujeres deben casarse, tener hijos, y en caso de trabajar, desempeñarse en profesiones con un fuerte carácter altruista y vocacional como la enfermería y la docencia o en tareas que colaboren o complementen la del varón como ser secretaria, asistente, etc. La designación de este tipo de profesiones está sostenida en el supuesto de que lo femenino tiene que ver con el mundo de las emociones, la sensibilidad, la debilidad y el cuidado del otro. Los principios de ordenamiento social que se transmitían en los documentos operan como modelos regulatorios y cohesionantes de las prácticas sociales, vehiculizadas a través de una fuerte normatización axiológica pautada por la dimensión religiosa. (Kaufman y Doval, 2006)

También se puede apreciar la predominancia de las pedagogías personalistas donde se ensalzan valores como el orden, la disciplina, la justicia y la libertad y se persigue la perfección educativa de la persona. En los fundamentos del documento curricular antes citado se menciona al hombre como *“la persona-única, indivisible, incomunicable en su ser*

e irrepetible busca continuamente la perfección. (...) se hace necesario preparar a la juventud para que organice y lleve adelante su vida personal y social sobre la base de rectos principios morales que lo eleven a su perfección en todos los órdenes” (Documento Curricular Formación Moral y Cívica, 1979:4)

En ninguna de las fuentes consultadas se hace mención a la mujer desde el lugar de la enunciación, siempre se hace referencia al Hombre como categoría universal. Esta omisión y exclusión de las mujeres en el discurso sostenido y plasmado en el documento curricular da cuenta de los sentidos y significados que circulan en torno a su lugar; invisibilizándola desde una mirada jerárquica y desigual respecto a los hombres. La manera en que se enuncian y estructuran los contenidos curriculares mencionados anteriormente, dan cuenta de la exclusión y omisión de la mujer; o en otras palabras, como señala Da Silva (2001), la epistemología no es nunca neutra, sino que refleja la experiencia de quien conoce, y el currículum existente es también claramente masculino. Es la expresión de la cosmovisión masculina.

En las fuentes consultadas se deja ver que uno de los fines principales de la *Formación Moral y Cívica* tenía que ver con la preocupación por la seguridad nacional y la internalización de actitudes que favorecieran una educación de corte nacionalista. Al mismo tiempo se percibe una preocupación por el mantenimiento del status quo y por reforzar el orden social imperante. De allí se desprende que el cuerpo como primera evidencia de la diferencia humana y la desigualdad de poder no esté presente, aunque sí el trabajo sobre el mismo. De las recomendaciones sobre las formas de vestir y presentarse que se comentan en otras fuentes de la época ¹⁰⁹se deriva la importancia que adquiere el cuerpo en un contexto de fuerte disciplinamiento.

En el proceso de transición democrática que se inicia en 1983 la palabra democracia comienza a ocupar el lugar central en los discursos de la época. “Toda la producción discursiva presidencial intentó enlazar el sentido de cada acción gubernativa con el propósito de la construcción de un régimen político democrático.” (Siede, 2013: 174) Según Southwell, “adquiere importancia la pregunta acerca de qué significaba educación democrática en ese momento, qué aspectos vinculaban la democracia y una educación que venía de ser alternativamente considerada reproductora del orden social injusto, liberadora,

109 “Disposiciones disciplinarias para los alumnos de los establecimientos de Enseñanza Media y Superior” en: Legarralde, Martín (2009) La educación durante la última dictadura militar, en Raggio, Sandra; Salvatori, Samanta *La última dictadura militar en Argentina: entre el pasado y el presente. Propuestas para trabajar en el aula*, Rosario, Homo Sapiens

ocasionante del desborde de la cultura política y fuente de creación de subversión, en los años previos” (Southwell citado por Siede; 2007).

Con la resolución 536/84 aprobada el 8 de marzo de 1984, la disciplina *Formación Moral y Cívica* pasa a llamarse *Educación Cívica*. En dicha resolución se establecía que debía dictarse en dos horas clases consecutivas (Formación Moral y Cívica ocupaba tres horas) en los 1°, 2° y 3° años de los establecimientos de la Dirección de Educación Media y Superior. Los contenidos de la asignatura Educación Cívica son enunciados en oraciones que prescriben temática pero que no avanzan en el desarrollo de las mismas. Dentro de los contenidos para primer año se encuentran las distintas instancias políticas de gestión como unidades que se organizan desde su forma más simple a la más compleja: los grupos primarios, la escuela, la comunidad vecinal, el municipio y la provincia. Las unidades son acompañadas por pequeños párrafos donde se amplían los títulos de las unidades. En las mismas se privilegian la participación, la relación con la comunidad, la democracia.

En los contenidos para el segundo año se encuentran: organización política del Estado Argentino, forma de vida democrática, la Constitución Nacional, formación de la opinión pública, quiebre del orden institucional, la soberanía y la unidad latinoamericana. Dentro de dichas unidades se abordan la democracia como forma de vida, la libertad de expresión, los totalitarismos y las dictaduras, deberes y derechos del ciudadano, la influencia en la formación de opiniones políticas, actitudes sociales y hábitos de consumo de los medios masivos de comunicación, los golpes de estado, la soberanía territorial, política y económica, la penetración imperialista.

Para el tercer año las unidades son: población de la república argentina, problemas de la población-soluciones posibles, los partidos políticos, defensa de los derechos humanos y convivencia internacional. En las mismas se desarrollan la inmigración extranjera, los grupos aborígenes su marginación y su situación actual. Dentro de los problemas de la población se abordan la salud y el medio ambiente y enfermedades como el tabaquismo, a drogadicción y el alcoholismo, los deberes y derechos de los trabajadores, los sindicatos, la vivienda, la educación y cultura, la defensa civil, la minoridad y la socialización de los riesgos creados por la sociedad moderna. Dentro de la unidad defensa de los Derechos Humanos se aborda la Declaración de los Derechos del Hombre de 1948, las formas de violación de los derechos humanos, terrorismo, represión, censura, miseria, ignorancia y racismo. Finalmente dentro de la unidad Convivencia Internacional se plantean problemas como el imperialismo cultural e ideológico, carrera armamentista y grupos internacionales de presión y dentro de las soluciones se menciona el principio de

autodeterminación de los pueblos, la solución pacífica de las controversias, desarme, movimientos pacifistas y teorías ecologistas.

Dentro de los objetivos generales de la materia *Educación Cívica* se promueve que los alumnos comprendan la realidad actual de la comunidad local en vínculo con la esfera nacional y latinoamericana, que tomen conciencia de los valores existentes en la comunidad, que desarrollen una actitud crítica y participativa ante la realidad socio-política y cultural, y una conciencia cívica- nacional, que valoren la democracia como estilo de vida, que reconozcan, internalicen los valores, creencias y representaciones colectivas contenidas en la constitución Nacional.

Como explica Siede (2013) seguirían a cargo de su dictado los mismos docentes que antes enseñaban los contenidos cuasirreligiosos prescriptos por la dictadura. El programa de *Educación Cívica* enfatiza la democracia y la participación ciudadana, categorías centrales del discurso político alfonsinista, sin que eso implique un sesgo político partidario. “Por el contrario, en la enunciación de este programa y en la variedad de textos escolares que se editaron en los primeros años de la transición democrática se advierte un marcado debilitamiento del adoctrinamiento monolítico que había caracterizado experiencias anteriores. (...) Este giro a lo político del curriculum asociado al civismo de la transición se cristaliza en una articulación conceptual organizada alrededor de la categoría *democracia*.” (Siede, 2013:182-183)

En el programa de *Educción Cívica* no se menciona la categoría de género, sólo se hace referencia a la familia como sociedad natural, primaria y necesaria, a sus integrantes, los deberes y el papel de la mujer. Ésta última frase no es desarrolla pero en el marco en que se menciona parece significar que la mujer tiene un rol a destacar sólo dentro de la institución familia. El rasgo distintivo del programa de la materia parece ser el desplazamiento del eje moral de la materia anterior, para reemplazarlo por una lógica más política que se propone formar ciudadanos que participen en la democracia naciente.

Los Contenidos Básicos Comunes de Formación Ética y Ciudadana en la reforma educativa de los '90

La modernización de los '90 se fundamentaba en la construcción de un nuevo rol para el Estado en materia educativa. El principio rector y orientador del nuevo paquete fue la descentralización de los sistemas de gestión y la búsqueda de una articulación entre los productos de la gestión y las demandas de la sociedad. A partir de este principio rector, muchos de los países de la región iniciaron procesos de descentralización en la

administración pública consistentes -en general- en derivar a niveles más bajos del Estado la administración y gestión de servicios públicos. El gobierno de Carlos Menen se caracterizó por introducir profundas transformaciones en el área educativa. Como explica Siede (2013) la necesidad de una reforma se había formulado desde diferentes posiciones a lo largo de las décadas anteriores y se había actualizado tras la última dictadura cívico-militar. En los primeros años del mandato de Menen se sucedieron los debates por la ley de educación. En 1992 Jorge Rodríguez reemplaza a Antonia Salonia frente al Ministerio de Educación y el 14 de abril de 1993 se aprobó la Ley Federal de Educación N° 24195. Con la misma se extendió la obligatoriedad de la escolaridad a 10 años, se delineaban nuevos niveles educativos y se sentaban las bases de una renovación curricular. Como explica el autor “muchas de las novedades que traía la ley provenían de viejas vertientes progresistas, que encabezaban las críticas a un sistema con rasgos burocráticos y autoritarios, pero coincidían circunstancialmente con impugnaciones semejantes emanadas de organismos internacionales.”(Siede, 2013:243)

Si bien se producen procesos de descentralización, el Estado Nacional definió políticas curriculares a partir de la definición de los *Contenidos Básico Comunes* (CBC), se construyeron contenidos para la formación docente y se implementaron políticas de evolución del sistema, en este sentido, el Ministerio Nacional fue un ministerio sin escuelas pero con importante capacidad de regulación sobre el mismo. La definición de lineamientos curriculares comunes a todas las jurisdicciones iba en pos de garantizar la equivalencia de los niveles entre subsistemas diferentes. Para la elaboración de los CBC se consultaba a renombrados especialistas en los diferentes campos de conocimiento y se consultaba a nivel federal a docentes y autoridades de todas las jurisdicciones provinciales. En julio de 1994 se establecieron los criterios para la elaboración de diseños curriculares compatibles entre las diferentes provincia. (Siede, 2013)

El equipo técnico del ministerio estaba encabezado por la especialista en educación Cecilia Braslavsky. Los CBC no establecían áreas o materias ni planteaban “contenidos transversales”, sino que se desagregaban en “capítulos”, para que luego cada provincia definiera, para cada nivel y ciclo, las agrupaciones por área o por disciplina y la inclusión transversal de algunos contenidos (Siede, 2013). *Formación Ética y Ciudadana* (FEyC) fue uno de los capítulos que integró los CBC que fueron aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación, su elaboración estuvo a cargo del filósofo Carlos Cullen. Dicho capítulo está dividido en tres Bloques, denominados “Persona”, “Valores” y “Normas

sociales”. A ellos se agregan dos bloques que son semejantes en todos los demás capítulos: “Procedimientos generales” y “Actitudes generales”.

En los CBC de FEyC, no se definía si los contenidos debían ocupar un espacio curricular propio o si podían ser abordados de manera transversal. En los mismos los contenidos se agrupaban por ciclos y por campos disciplinares. En relación con el tema de interés donde se interroga la incorporación del tópico género en los normas educativas públicas, en la investigación realizada por Siede (2013) se manifiesta que en los CBC de *Formación Ética y Ciudadana* para la educación general básica (EGB 3) se incorporaba la categoría de género como una novedad que suscitó el pedido de retiro de la misma por parte de la iglesia católica. La misma se introducía en los contenidos de Derechos Humanos como forma de discriminación *Derecho a la no discriminación por religión, raza, género o ideología*. Concretamente la Universidad Nacional de La Plata publicó un *Informe sobre los CBC de la educación argentina* donde se denunciaba un sesgo ideológico incompatible con la doctrina católica. Las sugerencias de la Universidad Nacional de La Plata se incorporaron a los CBC a través de la Resolución N° 40 del 20 de junio de 1.

y por “Nosiglia y Zaba reseñan esas modificaciones: “en el área de formación ética y ciudadana en lugar de afirmar que los valores ‘se fundamentan en la libertad de las personas’ se corrigió: ‘La persona humana como sujeto libre, racional y responsable, es capaz de descubrir, apreciar, actualizar y asumir jerárquicamente valores’; se agrega, que los valores responden ‘a la necesidad de verdad, de bien, y de belleza que tiene el hombre en su naturaleza posibilitándole buscar su perfección individual social’. El reconocimiento objetivo y universal de los valores ‘porque están basados en la dignidad de la persona y en la naturaleza humana...’. En ésta área, según la Iglesia, se cambia la concepción relativista de los valores” (Nosiglia y Zaba citado por Siede; 2013: 254)

En el caso de los CBC de FEyC para la educación polimodal se aprobó en 1998 una estructura curricular básica para todas las jurisdicciones que otorgaba a la misma un espacio curricular propio y obligatorio para todas las modalidades. FEyC se encuentra entre los contenidos de la “Formación General”(a la que le sigue una “Formación Orientada”) esto conlleva que dichos contenidos lleguen a todos/as los/as alumnos/as. En la educación polimodal los bloques de contenidos conceptuales son: derechos humanos, vida democrática y sociedad justa. La categoría de género está ausente de los CBC.

En 2006 se promulgó la Ley de Educación Nacional N°26.016 y con ella se modificó el escenario normativo, en respuesta a la dispersión resultante de la reforma de los 90. El Sistema Educativo tendrá una estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan. La estructura

del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro niveles: educación inicial, primaria, secundaria y superior. En Argentina actualmente se reconoce la vigencia de normas curriculares de diverso orden: nacional, provincial e institucional. Los *Contenidos Básicos Comunes* (CBC) y los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (NAP), por un lado, y los Diseños Curriculares, por el otro, son las normas jerárquicas de referencia nacional y provincial respectivamente.

En los NAP de *Formación Ética y Ciudadana* para el ciclo básico de la educación secundaria de 2011 se plantea que dentro del ciclo básico las escuelas se deben ofrecer situaciones de enseñanza que promuevan en los/as alumnos/as “La identificación y análisis ético de las desigualdades sociales, económicas y de género, en situaciones de diversidad social y cultural”. (NAP, 2011:14) En primero y segundo año la categoría de género es incorporada en relación con los Derechos Humanos de Niños, Niñas y Adolescentes en el marco de “La identificación y comprensión de las tensiones inherentes a la defensa de los Derechos Humanos en relación con prácticas sociales vinculadas al ambiente, el género y la orientación sexual, la salud, los medios masivos de comunicación, los pueblos originarios, el mundo del trabajo, la movilidad y el tránsito libre y seguro, y el consumo, entre otras.” (NAP, 2011:17) En otro apartado titulado “En relación con las identidades y las diversidades” se manifiesta “La comprensión de las interrelaciones entre diversidad sociocultural y desigualdad social y económica, identificando representaciones hegemónicas de género, de orientación sexual, de nacionalidad, étnicas, religiosas, ideológicas y generacionales.” (NAP, 2011:18) En otro punto para ser trabajado en el aula del mismo apartado se expresa “El reconocimiento de las diferencias de género y de diversidad sexual, así como las múltiples formas de ser varones y mujeres en nuestras sociedades y en nuestras culturas, con el propósito de superar visiones esencialistas y naturalizadas sobre los roles masculinos y femeninos, así como la reproducción de las relaciones jerárquicas entre los géneros.” (NAP, 2011:18)

Para segundo y tercer año del ciclo básico de la educación secundaria se introduce la categoría género en relación con las identidades y las diversidades, para promover “La indagación y análisis crítico de los roles de género a través de la historia y en la actualidad tomando conciencia de las miradas estereotipadas” (NAP, 2011:22). En el mismo apartado se propone “La reflexión acerca de las situaciones de igualdad o de falta de equidad de trato y de oportunidades en relación con el género y la orientación sexual, en los diferentes ámbitos en que esta pueda generarse (la escuela, el hogar, el trabajo, la política, el deporte, entre otros posibles).” (NAP, 2011:22)

Construcción de Ciudadanía

Construcción de Ciudadanía, materia para la educación secundaria aprobada en 2007 por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Todas las materias de Ciudadanía¹¹⁰ comparten la concepción de los/as jóvenes como ciudadanos/as y sujetos/as de derecho, reconocen sus intereses, prácticas y saberes como motores para la concreción de acciones de enseñanza, la capacidad de agencia de los/as actores sociales, la existencia de condiciones de desigualdad y relaciones de poder que involucran a los/as jóvenes.

En la resolución ministerial que aprueba esta materia para la Educación Secundaria se explicita la intención de generar un espacio escolar donde los sujetos comprendan y aprendan la ciudadanía como construcción socio-histórica y como práctica política, construir conjuntamente herramientas que potencien la expresión, participación y acción de los sujetos en el ejercicio de una ciudadanía activa y la adopción de un enfoque de derechos. Al mismo tiempo, se establece que los saberes, prácticas e intereses serán trabajados en el marco de ámbitos que se definen como espacio de construcción de ciudadanía que se recortan para su abordaje en el aula. En el artículo 5º se plantea que el único ámbito en el que se podrá adecuar los contenidos a los idearios pedagógicos en las escuelas de gestión privada es el de *Sexualidad y Género*.

En el diseño curricular de *Construcción de Ciudadanía* se señala que en nuestra sociedad existe un reconocimiento desigual de los derechos y obligaciones y por lo tanto un desigual ejercicio efectivo de la ciudadanía que se sustentan en desigualdades de clase, género, edad, etnia, “raza” o grupo de pertenencia y se articulan con procesos de discriminación, segregación y explotación, entre otros. El aula debe establecerse como un espacio democrático donde se desarrolle una didáctica de la ciudadanía desde las prácticas sociales cotidianas. Por esto se parte desde un enfoque de derechos que se enmarcan en los derechos humanos y que converge en un paradigma denominado *Doctrina de la Protección Integral* donde se desenvuelvan políticas inclusivas y donde se concibe a todos/as los/as niños y adolescentes como sujetos/as de derechos y no objetos de

¹¹⁰ Estos son: de primer a tercer año: *construcción de ciudadanía*, en cuarto año *Salud y Adolescencia*, en quinto año *Política y ciudadanía* y en sexto año *Trabajo y Ciudadanía*.

intervención. Garantizar y poner en vigencia estos derechos es una labor que sobreviene de la corresponsabilidad del Estado y la sociedad civil.

Sexualidad y género.

La adopción de una perspectiva de género permite reconocer la trama de relaciones de poder que se suceden al interior de las sociedades alrededor de las diferentes identidades sexuales y de género, así como la reproducción y legitimación de un determinado sistema sexo/género por la escuela. En este sentido, el diseño incorpora en su marco general al género y a la orientación sexual como una de las formas de desigualdad junto con la de clase, etnia, religión, vinculado principalmente al incumplimiento de los derechos reconocidos. Al mismo tiempo se reconoce como una forma de diferencia que debe ser reconocida y respetada.

Dentro de dicho marco general se explicita el desigual acceso de las mujeres a la ciudadanía en dos oportunidades, cuando se explican los derechos civiles, políticos y sociales. Diciendo que “los derechos civiles comenzaron a gestarse con la revolución de 1810 aunque tuvo que pasar más de un siglo para que fuesen extendidos plenamente a las mujeres. Los derechos políticos se sancionaron plenamente recién con la Ley Sáenz Peña en 1912 para los varones mientras que las mujeres debieron esperar hasta la llegada del peronismo y la sanción del voto femenino en 1947”. (Diseño curricular Construcción de ciudadanía, 2007: 33)

Una segunda mención a las mujeres en torno a su relación con los derechos de ciudadanía se realiza al explicar la noción de *ciudadanía restringida* aludiendo a las personas que no se consideran aptas y por tanto otra persona los debía representar o se responsabiliza por él o ella, aquí se pone de ejemplo a las mujeres y los esclavos (Diseño curricular Construcción de ciudadanía, 2007: 26)

Sexualidad y Género consta de ocho apartados: introducción, *¿A qué llamamos sexualidad?*, *Sexo y Género*, *Cuerpo, placer y sexualidad* del que se desprenden *¿Cómo que el niño sabe de sexualidad?* *¿Quién le enseñó?*, *Cuerpo y adolescencia*, *Juventud y sexualidad*, *Las sexualidades “otras” y la escuela*. A este le siguen los apartados sobre *Sexualidad y Salud*, *Sexualidades, prácticas culturales y ciudadanía*. Se completa el ámbito con *ejemplos de trabajos didácticos para proyectos del ámbito sexualidad y género* y la *bibliografía* la cual cuenta con recursos en internet y películas sugeridas.

En la introducción se plantea que la temática de la sexualidad supone un doble trabajo, el primero tiene que ver con que tanto quienes hablan como quienes reciben el

mensaje están atravesados por aquello que pretenden observar, problematizar y cuestionar. El segundo trabajo proponer considerar los conocimientos no como formulaciones teóricas que deben ser aprendidas sino como perspectivas para pensar el mundo cotidiano, las prácticas y comportamientos. Al mismo tiempo se reconoce que esta temática indaga el territorio menos natural pero el más naturalizado de la vida humana y se precisa la necesidad de abordar las representaciones sobre la sexualidad y el género para reflexionar acerca de cómo atraviesan a los sujetos y su identidad, entrelazan los modos de relación con los otros y con los espacios donde se despliegan sus acciones.

El siguiente apartado *¿A qué llamamos sexualidad?* comienza explicitando los múltiples significados que rodean a dicho concepto, con una tendencia mayoritaria a entenderla como una práctica heterosexual y reproductora relacionadas con la genitalidad e inscripta en el discurso científico. También se reconoce que la sexualidad está atravesada por lo placentero que, al mismo tiempo, se encuentra regido por un discurso moral que intenta regularlo. Recuperando los aportes de Foucault se menciona que a comienzos del siglo XVII la sexualidad pasó a ser rodeada de silencio y fue absorbida por la función reproductora. Revelando que el poder se ejerce sobre los cuerpos fundamentalmente en su dimensión sexual. Se explica “que bajo el sustantivo género se agrupan todos los aspectos psicológico, sociales y culturales de la feminidad/masculinidad, reservándose sexo para los componentes biológicos, anatómicos y para designar el intercambio sexual en sí mismo. (Bleichmar, 1985)”. (Diseño curricular Construcción de ciudadanía, 2007: 182)

En el siguiente apartado *Sexo y Género* se retoman argumentos de la teoría feminista, queer y los llamados estudios de género para evitar la distinción tajante entre sexo y género que los coloca en dimensiones distintas y excluyente para pensar que los mismos no son una determinación unívoca de la cultura y de la naturaleza respectivamente ni de la total libertad de elección de los/as sujetos/as. Declarando que “tanto el sexo como el género pertenecen al orden de las diferencias críticas sobre las que la cultura, la ideología y el lenguaje operan construyendo jerarquías y organizando arbitrariamente el poder, aunque sin hegemonizarlo nunca por completo” (Diseño curricular Construcción de ciudadanía, 2007: 183). Seguido de ello se realiza una crítica a la heteronormatividad y al binarismo hombre /mujer dominantes reconociendo, a través de autoras como Gayle Rubin y Butler, la existencia de una dimensión cultural y simbólica en torno al cuerpo sexuado relativamente independiente de la anatomía.

Se manifiesta que la perspectiva de género es uno de los campos menos abordados en los espacios de instrucción formal y los programas curriculares. Se reconoce que las

distintas materias que cursan los/as jóvenes en el nivel secundario están atravesadas por el género. Y de esto se sigue que “cualquier proyecto que se quiera desarrollar en el marco de Construcción de Ciudadanía no está exento de que tanto docentes como jóvenes puedan reproducir, casi inconscientemente, de algún modo particular, estereotipos y prejuicios de género” (Diseño curricular Construcción de ciudadanía, 2007: 183). Se describe a “los géneros como instituciones sociales que se construyen cultural e históricamente y que proveen de atributos y significaciones a lo masculino y lo femenino”. Al mismo tiempo, se desarrolla como estos modos socialmente disponibles ha ido cambiando pero que fueron conformando paradigma dominante donde se reproducen un conjunto de significados y prácticas propias de la masculinidad y la femineidad. Retomando la obra de Pierre Bourdieu (2000) *la dominación masculina*, se revelan las tramas de sentido que colocan a las mujeres en situación de asimetría, ocultamiento y desvalorización dentro de un orden social regido por el principio de universalizador de lo masculino (androcéntrico).

El siguiente apartado *Cuerpo, placer y sexualidad* posee un subtítulo denominado *¿Cómo que el niño sabe de sexualidad? ¿Quién le enseñó?*, donde desde un enfoque psicológico se describe la conformación del aparato psíquico del ser humano a partir de su nacimiento a través del ofrecimiento de objetos que no solo calman la necesidades del organismo sino objetos simbólicos, culturales que permiten la inscripción de experiencias placenteras que “abren la dimensión de la sexualidad en el niño e inician la estructuración subjetiva.” (Diseño curricular Construcción de ciudadanía, 2007: 184). Se hace mención a la pubertad como el momento en que “todo el trabajo para conquistar el propio cuerpo realizado por el niño se pone en cuestionamiento (...) hasta tanto las novedades del cuerpo biológico se vayan inscribiendo en lo simbólico, haciéndose palabra (...) hasta tanto se constituyan alguna identidad” (Diseño curricular Construcción de ciudadanía, 2007: 185).

El apartado *Cuerpo y adolescencia* se enumera algunos cambios corporales de la pubertad, se hace referencia a la responsabilidad nueva que implica el hecho de que ahora el cuerpo y la sexualidad tienen una potencialidad que es la función reproductora. Se explica a la sexualidad como “una matriz extendida entre lo interno y lo externo, lo biológico, lo psíquico y lo social-cultural, algo que se constituye desde los inicios de la vida de los sujetos y que a su vez lo anteceden en la cultura que lo recibe, que la genitalidad se constituye como una conjunción de las experiencias sexuales atravesadas a lo largo de la infancia y la niñez e irrumpe en la pubertad con la potencialidad reproductora”. (Diseño curricular Construcción de ciudadanía, 2007: 185).

Se plantea que los cuerpos son modelados a través de dispositivos de vigilancia y control, sancionados desde el patrón restrictivo de la moralidad hegemónica. El cuerpo es consumidor, pero también resiste las imposiciones “viviendo y expresando su sexualidad e identidad de género de múltiples maneras”. Se hace referencia a la existencia de representaciones sobre *cuerpos preferentes* que circulan por los medios de comunicación, la música, el cine, la moda, que desempeñan un papel fundamental, aunque sin determinar unívocamente el sentido en la experiencia corporal.

El siguiente apartado *juventud y sexualidad* se plantea que uno de los campos en torno a los cuales se construyó socialmente la noción de juventud fue el de la sexualidad. Y se agrega que “quizás el momento más álgido de la imbricación entre juventud y sexualidad lo constituyó el proyecto político, social y cultural de los estudiantes universitarios franceses en mayo de 1968” (Diseño curricular Construcción de ciudadanía, 2007: 187). En el mismo, siguiendo las ideas filosóficas de Herbert Marcuse y Eric Fromm, se diagnosticaron a las sociedades capitalistas como eminentemente represivas en el campo de la sexualidad. Luego se retoma a el cineasta, poeta y novelista Pier Paolo Pasolini quien fue uno de los primeros en denunciar el fracaso del proyecto juvenil en el que liberación social y sexual iban de la mano, “para él, la sociedad de consumo neocapitalista terminó absorbiendo lo que había de subversivo en la exaltación de la sexualidad juvenil”. (Diseño curricular Construcción de ciudadanía, 2007: 187). Es decir, el sexo y el cuerpo joven se transforman en mercancía.

Luego se introduce a la llamada segunda ola del feminismo para describir su demanda de vivir y expresar su sexualidad sin la prescripción obligatoria de la reproducción “sus reclamos y luchas por el reconocimiento de la autonomía de sus cuerpos, la propia palabra y la ampliación de la ciudadanía significaron un paso trascendental hacia una mayor igualdad social, cultural y sexual entre varones y mujeres, aún no totalmente conquistada”. Se finaliza el apartado trayendo la consigna *lo personal es político* no como el lema del movimiento de mujeres sino de toda una generación que se resistió a pensar y vivir la sexualidad desde los imperativos dominantes.

En el siguiente apartado *las sexualidades “otras” y la escuela* se comienza retomando la hipótesis que esboza Foucault en el tomo I de Historia de la sexualidad, donde frente a la postura que denuncia a las sociedades capitalistas como victorianas y silenciadoras del sexo el autor opone la hipótesis de que “lo propio de las sociedades modernas, a partir de la segunda mitad del siglo XIX no es callar sobre el sexo, sino hablar indefinidamente de sexo. Desde entonces proliferaron un conjunto de discursos –científicos,

morales, religiosos, pedagógicos, psicológicos y psiquiátricos- que normativizan y clasifican la sexualidad de las personas”. (Diseño curricular Construcción de ciudadanía, 2007: 188) Se menciona que en el siglo XIX se consagra al sexo heterosexual al matrimonio, principalmente con un objetivo reproductivo y no de placer sexual, como la vía normal y legítima de expresión de la sexualidad y otras formas de expresión de placeres sexuales aparecen estigmatizadas. Sobre el final se llama la atención sobre la necesidad de indagar cuántos de los discursos insultantes son naturalizados, reproducidos y/o legitimados por docentes y alumnos y como muchas formas de discriminación aparecen de forma sutil. Se concluye que “el análisis crítico de esos discursos hegemónicos y largamente incorporados al imaginario social son condición de posibilidad de un camino al respecto y de la expresión de las diferencias sexuales y de las distintas formas de vivir la sexualidad de los jóvenes”. (Diseño curricular Construcción de ciudadanía, 2007: 188).

El próximo apartado *sexualidad y salud* rescata la definición de salud de la Organización Mundial de la Salud que define a la Salud como “el estado de bienestar que surge del despliegue de todas las potencialidades del hombre. Acordar con estas definiciones permite entender por salud aquel estado que contemple el mayor nivel posible de capacidad crítica y reflexiva, que permita tener un grado de autonomía que vuelva sobre el conjunto social transformada en creatividad”. (Diseño curricular Construcción de ciudadanía, 2007: 189). La salud mental tendría que ver con tener una capacidad autocrítica y crítica respecto del medio social que permita transitar los distintos conflictos que la vida plantea. No implicaría entonces no tener conflictos sino transitar por ellos con cierta capacidad creativa para resolverlos.

También se reconoce el abordaje en la escuela del tema de la sexualidad desde un paradigma médico “dejando de lado su complejo entramado, de placer, de diversidad de opciones y expresiones, de encuentro con los otros, en la singularidad con que la sexualidad impregna a los seres humanos.” (Diseño curricular Construcción de ciudadanía, 2007: 189). Más adelante se plantea que la información no es suficiente y que operar en el campo de la salud y la sexualidad y generar proyectos de prevención es intentar promover la construcción de *proyectos de futuro*, proyectos en que los jóvenes pongan en juego sus derechos.

El siguiente apartado *sexualidad, prácticas culturales y ciudadanía* aquí se plantea “la importancia de que los/as docentes participen y construyan con los jóvenes, ritos que hagan marcas, que refuercen las vías de experimentación intersubjetiva de la juventud en términos de propiciar su empoderamiento ciudadano, a partir del reconocimiento y la

integración a la dinámica escolar de la estética y los modos de comunicación y de expresión propios de los/as jóvenes, a fin de acompañarlos/as en la construcción de su “estar” y habitar la escuela de manera proactiva”. (Diseño curricular Construcción de ciudadanía, 2007: 191). La ciudadanía más que una abstracción sería un conjunto de prácticas sociales que despliegan las y los adolescentes y jóvenes en su relación con los otros. Se plantea que todos los modos de relación humana son tales porque están sometidos a la legalidad, la ley permite el ejercicio de la libertad, y preservar de la arbitrariedad de los otros. Se manifiesta que un proceso de construcción de ciudadanía implica necesariamente la revisión de estereotipos y prejuicios vinculados al género largamente fijados en imaginarios sociales hegemónicos. Como dimensión estructurante de las identidades, el género atraviesa todos los espacios en los que las mismas se expresan, habilitando o prescribiendo de diferentes maneras el arco culturalmente admisible respecto del *ser mujer* y *ser varón* en cada contexto.

A modo de cierre

Las instituciones de la sociedad juegan un papel en cuanto a la creación, mantenimiento y o transformaciones de las relaciones de género. La teoría feminista ha contribuido al reconocimiento de los sistemas educativos formales como instituciones con clara tendencia al mantenimiento y legitimación de las diferencias de género.

Como se puede reconocer en un breve recorrido histórico el espacio curricular dedicado a la formación ciudadana se ha caracterizado por la modificación de los planes de estudio al ritmo de los cambios políticos de la Argentina. Durante la última dictadura la materia *Formación Moral y Cívica* se visualiza una formación ciudadana tendiente a regular y sujetar los cuerpos de los alumnos/as/jóvenes en el marco de una Pedagogía de los Valores. Al tiempo que el pueblo argentino estaba enajenado de su soberanía debía reflexionar y discutir en las aulas la Soberanía Nacional. Para dicha discusión se privilegiaban las pautas y normativas morales legitimadas por el discurso religioso, instalando sentidos sobre la regulación y autorregulación de la propia gobernación del cuerpo y el comportamiento. Al estar basado en los principios religiosos de la doctrina católica tradicional, predominaba una fuerza moralizante, represiva, heterosexual, normativa y normalizadora. Dicha inferencia se desprende en tanto la familia, el cuidado y educación de los hijos es uno de los núcleos que ocupa un lugar importante en la estructura de los contenidos.

Con el retorno de la democracia se produce un giro asociado al civismo y una necesidad de promover una socialización en democracia, además de un intento por volver a pensar en el compromiso y la participación en la comunidad. Si bien el programa de *Educación Cívica* se distancia de la concepción sobre la ciudadanía preexistente e introduce importantes transformaciones, en términos de género o del rol de la mujer en la sociedad no se vislumbra un cambio.

Con respecto a *Construcción de Ciudadanía*, dentro del ámbito *Sexualidad y Género* se puede apreciar la conjunción de miradas disciplinares en torno al género y la sexualidad del grupo de especialistas que se encargaron de producir dicha especialidad, esto es una mirada psicológica, sociológica, filosófica, antropología. En la formulación del ambiente puede reconocerse una predominancia de una mirada más centrada en el género y la sexualidad en vistas a brindar herramientas que ayuden a fundamentar la construcción de proyectos. Esta perspectiva se sustenta en la recuperación de los aportes de autores muy vigentes en la conceptualización actual de estas temáticas como ser Pierre Bourdieu, Michel Foucault y Judith Butler.

Si bien en el ámbito *Sexualidad y Género* se hace referencia a la necesidad de incorporar la perspectiva de género de manera transversal, en el marco general no se privilegia a ésta mirada en particular, ni se hace énfasis en la exclusión histórica de la mujeres y otras minorías sexuales de los derechos de ciudadanía. De esta manera, el *género* se introduce más como contenido que como perspectiva.

Bibliografía

Kaufmann, C; Doval, D (2006): Dictadura y educación. La enseñanza encubierta de la religión: la "Formación Moral y Cívica". En: *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Tomo 3. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Southwell, Myriam (2004) La escuela bajo la lupa: una mirada a la política de subversión en el ámbito educativo. En: Revista Puentes. Comisión por la Memoria, La Plata.

Siede, Isabelino (2013) Los Derechos Humanos en las escuelas argentinas: una genealogía curricular. Tesis de doctorado Universidad de Buenos Aires. Mimeo.

Fuentes Documentales

Documento Curricular de Formación Moral y Cívica para el ciclo Básico Común Polivalente año 1979. CENDIE

Programa de Educación Cívica de 1984. Ministerio de Educación y Justicia.

Consejo Federal de Cultura y Educación (1995a): *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires, MCEN - CFCyE. Aprobado como Resolución Nro. 39/94 del 29 de noviembre de 1994. Primera Edición (Marzo de 1995).

Consejo Federal de Cultura y Educación (1997a): *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*. Buenos Aires, MCEN - CFCyE.

Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1º a 3º año*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) Ciclo básico de la Secundaria. Formación ética y Ciudadana Aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación. Octubre de 2011.

DA HISTÓRIA POLÍTICO-JURÍDICA AOS ESTUDOS CURRICULARES CRÍTICOS: cultura, diferença e cidadania

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE, UFMS), Bolsista produtividade em pesquisa – CNPQ

fabiany@uol.com.br

Maurinice Evaristo Wenceslau

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Líder do Laboratório de Estudos em Direitos Difusos (LEDD, UFMS)

maurinice@uol.com.br

Neste texto apresentamos resultados de pesquisa no campo da história da educação, circunscrita aos estudos que cruzam os campos da história política-jurídica e do pensamento curricular, fundado nos procedimentos metodológicos do estudo comparado, que buscou mapear os discursos projetados sobre as noções de cultura, diferença e cidadania. Tal análise está fundada na hipótese de que essas noções alcançam a condição apenas de “justiça curricular”, não conduzindo a defesa de um “projeto emancipador”.

Estamos nos apropriando do conceito de justiça curricular ancorados em Santomé-Torres (2011), construído na defesa um “projeto emancipador”, que contemple conteúdos culturais, no qual estão incluídas as vozes ausentes, ou deformadas, nos currículos tradicionais, capaz de expressar estratégias de ensino que contribuam para a aprendizagem crítica por parte dos indivíduos.

E neste contexto, os documentos curriculares locais foram eleitos, de um lado, por apresentarem a reorientação da educação como um direito de todos, apoiados nos valores da liberdade e da justiça social, ancorados nas premissas das reformas educacionais nacionais de finais dos anos 1990. De outro, pela necessidade de desmistificação das noções cultura, diferença e cidadania que, quando transpostas para estes documentos, parecem receber um tratamento singular, ou artificial, que esvazia os debates histórico-políticos, travados ao longo da história, no que diz respeito ao processo de universalização da educação.

Nos documentos curriculares as diferenças de instrumentalidade acerca das noções diferença, da cidadania, da cultura, determinam uma versão particular da educação como direito de todos, que acaba por não fomentar práticas que operem com a justiça como

expressão da equidade, por não pressupor uma concepção política de pessoa como cidadão livre, igual.

Construção da justiça curricular como história da equidade: aportes no campo da história política-jurídica

Para a discussão de cidadania, cultura e diferença torna-se importante analisar a evolução cultural de cada sociedade para a construção da justiça como equidade. “[...] há grande interdependência entre os conceitos de cultura e educação, quer se torne a expressão ‘educação’ em seu sentido mais amplo, de formação e socialização do indivíduo, ou em seu conceito mais restrito ao mundo escolar [...]”. (Machado Júnior, 2003, p.25)

Quando o homem passa a viver em grupo, nada é puramente natural, todos os comportamentos são estabelecidos pela cultura, tanto que as respostas dadas a essas necessidades divergem de grupo para grupo. Diante disso, a cultura possibilita a unidade do homem, respeitando suas diversidades quanto ao modo de vida e de crença — a aculturação. “A aculturação aparece não como um fenômeno ocasional, de feitos devastadores, mas como uma das modalidades habituais da evolução cultural de cada sociedade” (CUCHE, 1999, p.13-14).

A proteção dos valores culturais de determinado povo se coloca dentro de amplo espectro do Direito Público, já que a legislação que regulamenta o assunto refere-se a conceitos e definições de interesse público e de bens que são colocados sob a tutela do Estado mesmo que pertençam ao domínio privado. (LEITÃO, 1993, p.227).

Essa proteção não poderá ser fixada globalmente, ou seja, “A habituação dos *mores*, sob a forma de aculturação ou enculturação é o sucedâneo cultural da socialização” (MACHADO NETO, 1987, p.146), tendo de submeter-se ao processo inovador da mudança, que é o segredo de sua sobrevivência. O processo cultural é o de habituar-se às normas morais, mas, conforme a evolução do grupo vê-se também na contingência de mudar tais normas.

Importante frisar que cultura, na visão constitucional, “[...] é um sistema de hábitos que são compartilhados por membros de uma sociedade, seja ela uma tribo ou uma nação civilizada. Criar cultura consiste em transformar realidades naturais ou sociais, mediante a impregnação de valores” (SILVA, 2001, p.29).

Nesse caso não se dá à cultura conceito restrito, considerando como cultura apenas a criação artística ou intelectual, o que vai ao encontro do que preconiza a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) vigente, porém é importante, por outro lado, não lhe dar conceito muito extenso, deixando a expressão sem parâmetros.

Destaca-se, ainda, que o texto constitucional

[...] não se contentará com um conceito intelectualista ou simplesmente artístico da cultura, nem apenas como conjunto das representações e das práticas sociais no que elas tem de não-funcional, definição que mesmo a doutrina reputa insuficiente por ser muito vaga e, além do mais discutível. (SILVA, 2001, p.20).

Ao contrário, a CRFB vigente ampara a cultura, levando em conta a identidade, a ação e a memória dos diversos grupos formadores da sociedade brasileira. Ainda no âmbito constitucional, o que se considera, quando se interpreta a cultura, não é somente o sentido antropológico, mas também o valorativo.

Essas ponderações asseguram espaço para uma interação entre os cidadãos e a sociedade envolvente em condições de igualdade, pois se funda na garantia do direito à diferença. O Estado garante o pleno exercício dos direitos culturais, mas em certa situação o interessado tem o direito de reivindicar esse exercício e é dever do Estado possibilitar a realização do direito em questão, com fundamento no artigo 215¹¹¹ da CRFB.

Cultura essa que não pode ser dissociada de grupos e classes sociais, pois, em uma sociedade dividida como a nossa, a cultura se constitui em um campo em que o conflito se dá pela manutenção ou superação das divisões sociais. “Nossa situação social será justa, caso, através de tal sequência de acordos hipotéticos, tenhamos adotados um sistema de regras gerais que definam a situação como justa” (RAWLS, 1981, p. 34).

Dessa forma, há que se considerar que o papel do Poder Público deve ser o de favorecer a livre procura das manifestações culturais, criar o acesso popular à cultura e prover meios para que a expansão cultural se fundamente nos critérios de igualdade. A ação cultural do Estado deve ser eficaz de maneira que busque realizar a igualização dos socialmente desiguais, ou seja, democratizando a cultura, para que todos igualmente tirem benefícios dela.

¹¹¹ O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, acesso em: 24/05/2015).

Contudo, com os interesses, crenças morais, religiosas e posições sociais, provavelmente, seriam estabelecidos princípios diferentes para o contrato social justo. Para se alcançar a justiça, a sociedade precisa estabelecer com quais princípios todos estariam em situação inicial de equidade.

Justiça como equidade inicia-se “[...] por uma das mais amplas escolhas que indivíduos em conjunto possam fazer, isto é, através da escolha dos primeiros conceitos de justiça que irão regular todas as críticas subsequentes e reforma de instituições”. (RAWLS, 1981, p. 34).

Neste propósito para se estabelecer os princípios para a equidade seria necessário estarmos cobertos por um “véu de ignorância”, que nos afaste de quem somos, da categoria a qual pertencemos na sociedade “[...] Se não possuíssemos estas informações poderíamos realmente fazer uma escolha a partir de uma posição de equidade. Já que ninguém estaria em uma posição superior de barganha, os princípios escolhidos seriam justos” (SANDEL, 2011, p.178).

Nessa perspectiva considerar todos os movimentos de reivindicação dos diferentes grupos

[...] ajudará a ampliar a compreensão da cultura e da política em países que buscam instituir uma democracia participante. Isso também pode desqualificar as análises que dividem os movimentos sociais em duas correntes: as que buscam a afirmação cultural e aqueles que querem acesso mais amplo aos recursos. Ao perceber a importância de reconhecer e redistribuir o capital cultural [...] (WARREN, 2000, p.287).

O fato é que atualmente a luta se estabelece na manutenção das identidades coletivas (raciais, étnicas, sexuais, estamentais, regionais, culturais, nacionais) em busca da sua sobrevivência, uma vez que “o princípio da diferença tem concepção fortemente igualitária no sentido de que, a menos que exista uma distribuição que melhore as pessoas [...], será preferida uma distribuição igual” (RAWLS, 1981, p.78). O direito das minorias de ser diferente passou a ser defendido por uma maioria, em que pese os interesses ocultos neste processo.

A liberdade de ação cultural, prevista no art. 5º, II da CRFB vigente¹¹², consiste no direito de todos em fazer e de não fazer o que bem entenderem, exceto quando a lei determine

¹¹² “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei [...]”. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, acesso em: 24/05/2015).

em contrário. Portanto, a liberdade de manifestação fica restrita exclusivamente por lei, que é o princípio da legalidade¹¹³. Estão correlacionadas por tal dispositivo legal a liberdade e a legalidade.

A discussão sobre o conceito de liberdade de manifestação cultural ganha relevância no Estado Moderno, em especial quando se organiza em Estado Democrático de Direito, que se soma a necessidade de exercício efetivo da cidadania.

Observando esta relação entre cidadão com uma postura participativa e a administração da sociedade política Farah (2001, p.01) define cidadania como sendo o “[...] o estatuto que rege, de um lado, o respeito e a obediência que o cidadão deve ao Estado e, de outro lado, a proteção e os serviços que o Estado deve dispensar, pelos meios possíveis, ao cidadão”.

O exercício da cidadania possibilita exigir do Estado os seus direitos. O bom relacionamento entre cidadão e o Estado sustenta a organização social democrática, visando principalmente atender suas necessidades básicas com qualidade. O que equivale a dizer da vantagem da livre participação de todos na criação de mecanismos políticos pelos quais o maior número de cidadãos possa participar das decisões do interesse público. Ou ainda o pluralismo pelo qual as diferenças, em todas as formas sejam respeitadas, em prol da convivência pacífica. “A solidariedade em que a relação entre os cidadãos, embora sobre interesses diferentes, permita a recíproca colaboração e o desenvolvimento sustentado, em que todos participem e se beneficiem do desenvolvimento científico e tecnológico com igual oportunidade”. (FARAH, 2001, pp. 4-5).

A cidadania é um processo educativo, fruto da cultura estabelecida pela experiência de todos os cidadãos. Essa participação forma o objetivo democrático, isto é, quanto mais informados e participativos maiores as possibilidades de resolver, a contento, os seus conflitos no interior da sociedade.

A garantia do exercício de cidadania na democracia é complexo, historicamente definido e,

o exercício de certos direitos, como a liberdade de pensamento e voto, não gera automaticamente o gozo de outros, como a segurança e o emprego. O exercício do voto não garante a existência de governos atentos aos problemas básicos da população. Dito de outra maneira: a liberdade e a participação não levam automaticamente, ou rapidamente, à resolução de problemas sociais. [...]. (CARVALHO, 2013, p.8-9).

¹¹³ Princípio pelo qual “ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei” (Diniz, 1998, p.74, v. 3).

No Estado Democrático de Direito o cidadão não pode ser isoladamente responsável pelos acertos/desacertos da administração estatal, uma vez que a responsabilidade passa a ser coletiva, ou seja, toda a população acaba assumindo coletivamente as consequências positivas/negativas da administração estatal. Daí a importância da participação ativa de cada cidadão na administração estatal. Contudo, a participação ativa do cidadão exige conhecimento sobre a organização estatal, dos direitos e garantias individuais, valores culturais, bem como de suas obrigações e das consequências de seus atos.

Tal postura impõe ainda a necessidade de debates com a comunidade e, principalmente, de informações que orientem a sua atuação individual e coletiva. Sendo assim, investindo na educação de forma indireta se está despertando a necessidade do exercício da cidadania.

Rawls (1981) sugere a adoção de dois princípios de justiça, o primeiro,

[...] cada pessoa deve ter a mais ampla liberdade, sendo que esta última deve ser igual à dos outros e a mais extensa possível, na medida em que seja compatível com uma liberdade similar de outros indivíduos. Segundo – as desigualdades econômicas e sociais devem ser combinadas de forma a que ambas (a) correspondem à expectativa de que trarão vantagens para os outros, e (b) que sejam ligadas a posições e a órgãos abertos a todos. (RAWLS, 1981, p. 67).

Com base na liberdade, do primeiro princípio, teríamos liberdades básicas iguais para os cidadãos, já que pertencêssemos a grupos minoritários, não gostaríamos de ser oprimidos, ainda que esta fosse intenção da maioria.

Em relação ao segundo princípio, teríamos que administrar as desigualdades sociais e econômicas, “ao admitir essa possibilidade, estaríamos adotando o que Rawls denomina “princípio da diferença”: só serão permitidas as desigualdades sociais e econômicas que visem o benefício dos membros menos favorecidos da sociedade”. (SANDEL, 2011, p. 189).

Com as discussões que a escola oferece poderia ser constituída uma sistematização de informações que possibilitasse a compreensão da organização estatal que, somada à notícia oferecida, por imprensa livre e responsável, orientaria de forma incisiva a atuação do cidadão.

O Direito à educação sempre esteve inserido em uma perspectiva mais ampla dos direitos a cidadania, compreendido historicamente, não somente pela sua dimensão individual, mas também pela social, uma vez que a formação de cada cidadão contribui para o desenvolvimento econômico, político e social de toda a sociedade.

Tais dimensões ganham proporção no caso dos indivíduos economicamente desfavorecidos, que não tem condições de assegurarem meio de sobrevivência digna, pois passa a ser a educação um direito fundamental que possibilita a busca da igualdade na lei e na sociedade e, contra a discriminação.

O aumento crescente das tensões entre os grupos dominantes e aqueles marginalizados parece contribuir e reforçar a necessidade de discussão do papel da escola e sua relação com o conhecimento, currículo, na formação de futuras gerações, nos valores de apreciação à diversidade cultural e desafio a preconceitos a ela relacionados.

Destaca-se que a educação, consiste uma “Ação ou efeito de desenvolver, gradualmente, as faculdades intelectuais, espirituais, físicas e morais do ser humano, garantindo constitucionalmente como um direito social”. (DINIZ, 1998, p.264),

Com o intuito de cumprir o compromisso assumido de desenvolvimento, o Estado elabora plano plurianual, por determinação do artigo 214 da Lei Maior, visando a articulação e o desenvolvimento do ensino, com integração das ações do Poder Público, buscando erradicar o analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Esse plano se fundamenta nos princípios da igualdade de condições não só para o acesso como também o de permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o seu saber; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; coexistência de instituições públicas e privadas; gratuidade de ensino em estabelecimentos do Estado; valorização dos profissionais do ensino, garantindo planos de cargos e carreiras, com piso salarial profissional e ingresso por concurso público de provas e títulos; gestão democrática do ensino público e garantia de padrão de qualidade (Art.206 da CRFB).

Apesar da previsão legal do direito à educação, sem distinção de qualquer natureza, e uma escola que possibilite essa igualdade, observa-se grande segregação entre as classes sociais, que são concretizadas segundo Singer (2005, p.177):

[...] nos muros altos, nas grades e cercas em volta dos condomínios, das escolas, das praças. É a segregação armada das empresas de segurança privada nos bairros nobres ou dos vigilantes e patrulheiros nas periferias. Esta segregação cria muros imaginários: o temor, o ódio, a desconfiança sempre tem lugar quando estão ausentes o convívio e o diálogo.

O artigo 208 da Constituição Federal reconhece em seus parágrafos que o ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo e em não ocorrendo o seu oferecimento, ou o oferecimento sendo sem qualidade, acarretará responsabilidade da autoridade competente. Importante destacar que para Rawls (1981, p. 369) “[...] o significado da igualdade é especificado pelos princípios de justiça, que exigem que se designem a todas as pessoas os direitos básicos iguais”.

Neste contexto de análise entendemos que um acesso justo a educação só será possível se nos aproximarmos do ideal de cidadania, contudo como a educação, neste momento histórico, retomaria os princípios de uma formação voltada para o sentimento de cidadania, como condição transformadora da realidade, sem considerar que a origem dos problemas, no qual a população mundial está imersa, se dá na lógica da reprodução do capital. Lógica essa que une as pessoas mundialmente pelo poder da troca de mercadorias e do dinheiro, de maneira desigual.

Contudo, parece claro, que o Estado tem o dever de garantir que todos tenham acesso a um conjunto de conhecimentos, definido como relevante por ele mesmo, ou melhor, o que deve ser apreendido por todos os alunos, no decorrer do tempo. Dito de outro modo, em sendo possível construir “justificação pública” pelo acesso hipoteticamente igualitário aos conhecimentos, que estão selecionados e distribuídos no/pelo currículo escolar, estaríamos empoderando pessoas como livres e iguais no favorecimento do consenso sobreposto¹¹⁴.

Justiça curricular: cidadania, diferença e cultura na economia dos documentos curriculares

A instrumentalidade da justiça curricular, na perspectiva da configuração de um currículo “contra hegemônico”, está fundada na percepção de que existem alunos/as com diversas heranças culturais, e esses/as obrigam às escolas a proporem processos diferenciados de distribuição e acesso aos conhecimentos.

Apple (2006, p.53) aponta que o currículo nunca é uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo.

¹¹⁴ Consenso esse não opera com as ideias de verdade, ou correção, que seriam inferidas de doutrinas abrangentes, mas, antes, faz uso do politicamente razoável, que afirma valores morais-políticos normativos a partir do critério de reciprocidade.

Pacheco (2003, p. 115) complementa essa ideia, afirmando que uma teoria pública de decisão sobre a construção do currículo pode ser enquadrada nos parâmetros conceituais e pragmáticos, ou seja, “parâmetros que servem para elucidar os processos e as práticas de construção do currículo nos contextos de influência, de produção dos normativos, da prática escolar, dos resultados e da estratégia política”.

A abordagem desejável, na perspectiva desta análise, é a que persegue a ideia de construção de currículos ao serviço de mudanças sociais. Esta visão encaminha a gestão da cidadania, fundadas na diferença e cultura, para a construção de prescrições curriculares que objetivem contribuir para a emancipação dos indivíduos, ou melhor, uma educação “para além do Capital” (cf. Meszáros, 2005). Isto é, a construção de currículos geradores, não só de reprodução sócio cultural, mas também de emancipação e transformação da realidade.

Diante disso, não negamos que a seleção dos elementos que constituem o currículo é realizada sob o efeito do capital cultural, sendo o currículo um transmissor da ideologia dominante, uma vez que esses processos refletem os interesses particulares das classes e grupos dominantes.

A par disso, problematizamos um desenho histórico de currículo, ancorado em disciplinas escolares, visualizadas a partir de sequências didáticas, estabelecidas em tempos escolares e avaliadas a partir destes. Para tal problematização, elencamos um conjunto de três documentos, publicado para as escolas do Município de uma região do País, a partir dos anos 2000.

O primeiro documento publicado no ano de **2000**, intitulado **Sequência Didática**, em atendimento ao disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), apresentou-se com a intenção de favorecer a cidadania, a participação social e política do indivíduo. O documento proposto em 2003, **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries**, muito próximo do modelo implantado no ano 2000, indicava uma prática reflexiva e compromissada com o domínio de habilidades e competências necessárias para os educandos ampliarem sua visão de mundo, no sentido de aprender, ser e conviver. Já o documento curricular produzido em **2008**, **Diretrizes Curriculares 1º ao 9º ano**, buscou “a totalidade social e histórica da formação do cidadão [...] a compreensão de como funciona a sociedade em seus aspectos social, cultural, político e econômico, de acordo com o nível de conhecimento que esses educandos possam alcançar no seu momento de estudo” (2008, p. 24).

No que diz respeito à **cidadania, diferença e cultura**, encontramos no documento de **2000** a noção de cidadania diluída nas diferentes disciplinas que compunham o currículo, com ênfase na Língua Portuguesa. Tal ênfase está delineada na perspectiva de domínio das práticas de leitura e produção de texto. Na disciplina de História aparece como conteúdo da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão. Condição semelhante é observada no documento de **2002**.

Diferentemente o **documento de 2008** apresentou uma proposta de ressignificação da noção de cidadania, pautada nos princípios já traduzidos nos documentos curriculares nacionais. Ideia essa circunscrita ao exercício de direitos e deveres, como participação social e política, adotando em seu cotidiano atitudes de solidariedade e cooperação, rejeitando injustiça e respeitando aos outros e a si.

Essa ressignificação tomava corpo na articulação aos objetivos e função social de algumas áreas de conhecimento, em destaque a alfabetização. Para assegurar o seu pleno exercício “a relação entre alfabetização e cidadania pode ser analisada sob duas perspectivas, a de negação e de afirmação, sendo importante que se vincule o exercício da cidadania ao acesso à leitura e à escrita” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 205).

Com menor destaque o noção de cidadania apareceu nos conteúdos da disciplina de História a partir das possibilidades concretas de favorecer o “estabelecimento de relações de semelhanças, diferenças cultural, social e econômica dentro de seu grupo social, proporcionando condições para que a criança conheça a si e aos outros povos e civilizações, em tempos e lugares diferentes da sociedade” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 210).

Pacheco (2010) argumenta que o currículo deve estar comprometido com uma educação para a cidadania democrática, pois:

Num período de mudança constante, a escola pública é questionada pelos sentidos social e educativo que a tornam objeto de discussão obrigatória no campo das opções políticas e econômicas. Como espaço aberto de construção do percurso das pessoas, a escola pública é um mecanismo complexo que exige não só o questionamento do conhecimento, que a coloca na base dos conflitos, mas também a interrogação sobre os modos de tornar a cidadania num projeto educativo que não esteja continuamente a ser adiado. (PACHECO, 2010, p.1).

Desta forma, sob a noção de cidadania crítica, a educação deve se dar para e pela cidadania democrática. Esse autor reconhece que a “escola ocupa lugar central na elaboração de uma postura ética que entende a democracia como uma luta para defender

os direitos civis e melhorar a qualidade da vida humana” (2010, p. 5), embora admita que isto não seja algo que se restrinja somente à educação escolar.

A construção da cidadania democrática crítica aponta também para a ideia de participação consciente e de emancipação (cultural e política) dos indivíduos (Giroux, 1997), neste sentido, como discutido anteriormente, a escolarização deverá estar a serviço da produção de uma sociedade mais igualitária, a serviço mesmo da transformação desta sociedade.

No que diz respeito ao conceito/ideia de diferença, no documento de **2000**, estava orientado para a compreensão orgânica dos indivíduos e as peculiaridades de seu relacionamento social. Isto a circunscreveu a educação especial. Já para o de **2003** nem esta perspectiva foi apresentada. O documento de **2008** retomava a prerrogativa já delineada no documento de 2000, pois referencia o conceito/ideia na perspectiva dos indivíduos, neste caso, “[...] como Educação Inclusiva, devemos tê-la na proposição central de uma educação para a diversidade, tratada a partir de sua projeção na configuração do currículo, na organização educacional e na análise de novas diretrizes de formação para profissionais da educação”. (Campo Grande, 2008, p. 74).

A escola ofereceria Atendimento Educacional Especializado, ao alunado com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades, compreendendo que as pessoas se modificam e transformam o contexto que estão inseridas. Uma segunda referência foi trazida para a educação indígena, atentando “[...] para o entendimento histórico de formas próprias e pedagogias que respeitem valores fundamentais, como a aprendizagem que se dá na família, na comunidade e no povo indígena”. (Campo Grande, 2008, p.66)

Ainda, houve menção a existência de uma Política de Ação Afirmativa, cujo objetivo seria sanar os efeitos de discriminações ocorridas no passado, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros, procurando efetivar a igualdade de acesso a educação e emprego. Além disso, existiu a atenção dispensada ao dispositivo legal que incentivava o ensino da cultura afro-brasileira.

No tocante a noção de diferença, esta apareceu permeando o *corpus* de conhecimentos a ser oferecido, como no caso da disciplina de Língua Portuguesa, ressaltando a importância de que os alunos compreendessem e soubessem “[...] respeitar as características étnicas, bem como analisar criticamente as desigualdades socioeconômicas e culturais dos diferentes grupos existentes no mundo, a começar por sua sala de aula. [...]”. (CAMPO GRANDE, 2008, V. II, p. 100). Na disciplina de História, destacava-se a condição

multicultural do Brasil e a necessidade de uma articulação entre a História como ciência social e os outros componentes curriculares visando

[...] contribuir para a construção do conhecimento e o espírito de justiça, criticidade, solidariedade e o respeito à diversidade da brasileira, aos indivíduos, opções políticas, diferentes etnias (sistematizando a Lei 11.465/2008), orientações sexuais, formações religiosas, e outras condições sociais, permitindo que o articule elementos para posicionar-se diante de situações opressivas na sociedade. (CAMPO GRANDE, 2008, V. III, p. 80).

A necessidade de conferir a determinados grupos uma proteção especial e particularizada, em face de sua própria vulnerabilidade, pode vir a promover o reverso das discussões do direito a educação destes. Essa prerrogativa encontra eco apenas na desconsideração dos direitos de todos, o que exige uma resposta diferenciada indistinta, o que acaba destacando as diferenças numa perspectiva de neutralizá-las.

A ideia de melhoria, de progresso, de “ir além”, no sentido de se pensar um currículo que atenda aos indivíduos (pressuposto liberal) na contemporaneidade, sem desconsiderar a diversidade cultural ou o pertencimento dos indivíduos a determinados grupos diferenciados (pressuposto comunitário), tem sido a tônica das discussões.

Neste sentido, é importante considerar as singularidades/diferenças/diversidades e as aspirações individuais dos educandos em contraponto à essencialização do indivíduo concebido/identificado somente a partir de um grupo ou de uma etnia. Como discutido por Forquin (1993) “os próprios indivíduos não escapam à lei da diferenciação interna da mestiçagem” (p. 125). Na mesma direção, Gimeno Sacristán (2002) afirma que “os sujeitos da educação são seres individualizados, diferentes entre si” (p. 223).

Isto não significa impor uma renúncia à constituição social e cultural deste indivíduo no “reduito” de seus iguais, de sua cultura, de sua diferença (considerando sua interação com a sociedade envolvente). Nem mesmo implica que se deva esperar que este indivíduo rompa com os ideais ou aspirações comunitárias, apenas espera-se que seja considerado na sua singularidade como alguém que possa fazer escolhas individuais, mediadas pelo *habitus*, dentro das condições (materiais e culturais) que lhe são dadas socialmente.

Dessa forma, é preciso reconhecer que a educação dirige-se a indivíduos particularizados, situados no espaço e no tempo, e cujas capacidades, bem como disposições e expectativas, refletem as características objetivas do mundo social e do mundo mental no qual são levados a viver.

O princípio de justiça curricular mencionado pode ser entendido a partir da difícil conjunção do princípio de igualdade com o reconhecimento das diferenças. Sob esta perspectiva, a igualdade é vista como condição da liberdade de indivíduos e seu grau pode ser medido na proporção em que os indivíduos podem aproveitar dos conteúdos universais da educação na mesma medida e nas mesmas condições. Ou seja, ao se considerar a igualdade do ser como princípio de justiça curricular, deve-se dar as condições para que todos os indivíduos tenham acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade. E não restringi-las através de práticas segregacionistas pautadas por supostos interesses coletivos.

Em relação noção de cultura foi apresentada como bem a ser usufruído (2000); vivências cotidianas (2003) e, por último (2008), referenciada por descrição retirada do Dicionário de Filosofia de Abbagno. Desta conceituação fundamentou-se a idealização da cultura como matriz impulsionadora da integração horizontal e vertical do currículo, em uma relação intrínseca entre sociedade e educação.

Essa integração tomou forma na proposta de Itinerários Científicos e Culturais, concebidos como “uma atividade escolar que envolve a ciência e a cultura [...] vinculados a cultura singular/universal, mas integrados e articulados ao processo de resgate histórico e valorização da cultura que lhes é pertinente, como conhecimentos civilizatórios da natureza humana” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 28-31).

Os conteúdos culturais escolares iriam considerar os aspectos contextuais da cultura (público a que se destina, tempo, espaço em que se situa), na tentativa de “[...] privilegiar o que há de mais fundamental, de mais constante, de mais incontestável e, por conseguinte, de menos ‘cultural’, no sentido sociológico do termo, nas manifestações da cultura humana” (FORQUIN, 1993, p. 65). Esse privilegiamento implicaria reflexividade, uma relação permanente, contínua e durável entre sujeito e objeto.

“Ao observar a história, depara-se com a cultura nas suas mais variadas formas e expressas pelos grupos das classes sociais antagônicas do sistema capitalista” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 142). Talvez seja essa ideia responsável pelas inúmeras adjetivações que foram dadas ao termo cultura ao longo desse documento, a saber: cultura do negro e do índio, cultura do campo, cultura das crianças e dos jovens, cultura corporal, cultura lúdica, cultura letrada, cultura imagética, cultura estética, entre outras.

Esse mosaico de adjetivações interage com conceitos de cultura produzidos nos campos da Psicologia, da História e das Artes, permitindo diferentes projeções ao conceito, mas

sempre a partir da perspectiva de marcar uma identidade coletiva inscrita numa relação social com “o outro”, resultante de miscigenações e transformações variadas.

Nessa perspectiva pareceu se constituir como uma representação simbólica do mundo, ao mesmo tempo, que singularizada à condição de prática interpretativa desse mesmo mundo. Isso a conduziu como sinônimo de recurso capitalizável e transmissível, potenciada por meio de uma abordagem de caráter pletórico.

Também, é preciso destacar que escola é lugar de cultura, ou ainda do cruzamento das culturas (PEREZ-GOMEZ, 2001), sendo que esse conceito de cultura “não pode ser entendido sem identificação das estreitas relações que mantém com a política, a economia, a sociedade no qual é gerado e com o qual interage” (SILVA, 2001, p. 01)

Nesse sentido, somos remetidos às argumentações em favor da consideração de critérios relativos à universalidade no estabelecimento da seleção cultural, pois, o respeito às culturas bem como às pessoas e a preocupação de eficácia pedagógica levam assim a transcender o relativismo. Ainda, paradoxalmente, “o único fundamento possível de um multiculturalismo aberto e pedagogicamente produtivo reside no reconhecimento de uma dimensão humana normativa que transcende *a priori* às distinções e separações culturais” (FORQUIN, 1993, p. 141).

Evidencia-se, assim, a tensão entre o que é diverso/diferente/específico e o que é universal. “É, na verdade, através do conflito da universalidade e do diferencialismo, a definição mesma do homem e da cultura que está em questão” (p. 142). Desta forma é possível pensar na cultura no singular e no absoluto, de caráter universal, enquanto um “domínio específico da atividade humana”; por outro lado é possível entender por cultura o caráter distintivo da comunidade. É preciso reconhecer que entre universalismo e diferencialismo a fronteira não pode ser tão claramente traçada e não se pode estabelecer um maniqueísmo absoluto.

Sob esta perspectiva, a escola deve ser vista como uma instituição privilegiada de transmissão cultural orientada para uma seleção de cultura que valorize o conhecimento “especializado”, do tipo escolar ou acadêmico, o conhecimento “poderoso”, pois este, embora necessário para o “progresso” do indivíduo na sociedade atual (GIMENO SACRISTAN, 2002), dificilmente será adquirido no espaço do cotidiano.

Em que pesem as diferenças de incorporação e instrumentalidade das ideias/noções em análise, os documentos curriculares analisados avançaram na discussão da educação como direito de todos, fazendo da escola um espaço gerador e alimentador da cidadania e

da diversidade – como sendo um comportamento que marca a qualidade social. Contudo, não apresentaram mínima interlocução com o campo de produção aqui delineado, isto é, das sociologias Política e Jurídica, pois da como forma como foram tratadas não incorreram na possibilidade de emancipação, no sentido político e humano do termo.

Dito de outra maneira, as noções se apresentaram como conteúdos de ensino, nas diferentes áreas disciplinares em que figuraram, o que *per se* as tirou da condição de promover a eliminação das formas opressoras e singulares com que se experiencia a diferença, a cultura e a cidadania, ainda, que no espaço da escola.

Notas Finais

O desenvolvimento do conceito de justiça curricular, ainda que nas análises aqui propostas, de um lado, partiu do suposto da universalização do acesso ao conhecimento; de outro, acabou por questionar o tipo de educação a qual estão submetidos o alunado. Educação esta que parece atualizar os sutis mecanismos de controle social e de consolidação das diferenças, ao invés de potenciar as estruturas, mesmo que delimitados pelos conteúdos escolares, que dão forma às discussões da cidadania, cultura e diferença.

Vale destacar que os estudos sobre currículo inauguram o novo século rodeado por uma realidade bem distinta, edificada por questões que ganharam novos contornos nos finais do século XX. Essas questões encontram-se orientadas pelo reconhecimento dos tipos de políticas culturais, sociais e econômicas que permitem encontrar identidades e valorizar as diferenças que não atentem contra os direitos humanos e que possibilitam a justiça como equidade.

Como agora a cidadania, a cultura e a diferença vivem nas escolas cercadas por discursos que as reinventam e reinterpretam a partir de uma lógica “escolarizante”, elas acabam por serem operadas em um movimento diferenciado das/para as relações sociais, dissolvendo a solidariedade de classe e enfatizando lutas por grupos identitários.

Neste contexto, não é desconsiderar as questões da base material, as desigualdades ainda estão presentes, não apenas no âmbito das diferenças, mas, sobretudo no campo da existência e sobrevivência na sociedade contemporânea, que continua a ser capitalista. Mas, que cabe ao Estado, garantir acesso aos direitos, como educação e informação, hipoteticamente igualitário, que consta no currículo escolar. A mudança de atitude, na consolidação dessa reinvenção e interpretação, decorreria de um fenômeno denominado

“reflexividade social¹¹⁵”, para a qual o fator determinante para as escolhas do sujeito, não seria somente a ideologia, mas, sim, a possibilidade oferecida pelas informações e conhecimentos disponíveis.

Por fim, possibilidade da emancipação, a partir destas escolhas, está inserida num processo múltiplo de poderes, de formas contingenciais e parciais no interior da sociedade capitalista, que requer pensar o sentido da cidadania, cultura e diferença como sistema discursivo e a luta por significados mais justos de seus usos.

Referências

- APPLE, M. W (1995). “A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?” In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez Editora.
- _____. (1982). *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- ARAÚJO, L. A. D. & NUNES JÚNIOR, V. S (2001). *Curso de Direito Constitucional*. São Paulo: Saraiva.
- BRASIL (2015). *Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988*. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24/05/2015.
- CAMPO GRANDE (2000). Secretaria Municipal de Educação. *Seqüência Didática*. Campo Grande: Prefeitura Municipal.
- _____. (2003). *Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental*. Campo Grande: Prefeitura Municipal.
- _____. (2008). *Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino do 1º ao 9º ano*. Campo Grande: Prefeitura Municipal.
- CARVALHO, José Murilo de (2013). *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- CUCHE, Denys (1999). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC.
- DINIZ, M. H (1998). *Dicionário Jurídico*. São Paulo: Saraiva.
- DUBET, François (2005). *La escuela de las oportunidades. Qué es una escuela justa?* Barcelona, Espanha: Gedisa Editorial.
- FARAH, Elias (2001). *Cidadania*. São Paulo: Juarez de Oliveira.
- FORQUIN, J. C. (2000). O currículo entre o relativismo e o universalismo. Tradução de Catherine Rato. *Educação & Sociedade, Revista de Ciência da Educação*. Campinas: Papirus, n.73, p. 47-69, dez.
- _____. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas..

¹¹⁵ A reflexividade social permitiria, então, a afirmação de uma sociedade baseada no diálogo, capaz de reparar as “solidariedades danificadas” pela forma de fazer política do passado. A reflexividade social seria, portanto, a expressão do surgimento da nova cidadania, que permite o indivíduo entender o mundo a partir de seus próprios interesses e valores, arcando com novas responsabilidades. (Neves, 2010, p. 107).

- GIMENO SACRISTÁN, José. (2002). *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed.
- GIROUX, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LEITÃO, A.V. N. A (1993). “Direitos Culturais dos povos indígenas: aspectos de seu reconhecimento”. In: SANTILLI, Juliana (org). *Os Direitos Indígenas e a Constituição*. Porto Alegre: Núcleo de Direitos Indígenas e Sérgio Antonio Fabris Editor.
- MACHADO JÚNIOR, César Pereira da Silva (2003). *O Direito à Educação na realidade brasileira*. São Paulo: LTr.
- MACHADO NETO, A. L (1987). *Sociologia Jurídica*. 6. ed. São Paulo: Saraiva.
- Mészáros, Istvan. (2005). *A Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editora.
- NEVES, M. L. W. (2010). *Direita para o Social, Esquerda para o Capital*. São Paulo: Editora Xamã.
- PACHECO. J. A. (2010). A educação para a cidadania: o espaço curricularmente adiado. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 1, n.2, pp. 1-10.
- RAWLS, John (2004). *O Direito dos Povos*. Tradução: Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1981). *Uma teoria da Justiça*. Tradução: Vamireh Chacon. Brasília: Editora UnB.
- REALE, Miguel (1999). *Paradigma da cultura contemporânea*. São Paulo: Saraiva.
- SANDEL, M. J (2011). *Justiça – o que é fazer a coisa certa*. Tradução: Heloisa MATIAS e Maria Alice MÁXIMO. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- SILVA, F. C. T. (2013). *OBSERVATÓRIO DE CULTURA ESCOLAR (7): produção de conhecimento sobre currículo para a educação infantil, ensino fundamental e educação especial*. Campo Grande: UFMS, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).
- SILVA, J. A da (2001). *Ordenação Constitucional da Cultura*. São Paulo: Malheiros.
- SINGER, Helena (2005). “Direitos Humanos na Escola: a escola democrática”. In: SCHILLING, Flávia (Org.). *Direitos Humanos: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez.
- SANTOMÉ-TORRES. Jurjo (2011). *La Justicia curricular: El caballo de troya de la cultura escolar*. Madri: Morata.
- WARREN, Kay B (2000). “Os movimentos indígenas como um desafio ao paradigma do movimento social unificado na Guatemala”. In: ALVAREZ, Sonia E.; DAGNINO, Evelina e ESCOBAR, Arturo (Orgs.) *Cultura e Política nos movimentos sociais Latino-Americanos: Novas Leituras*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

E LA TRADICIÓN ESCOLAR MEXICANA AL UTILITARISMO NEOLIBERAL: IMPOSICIONES Y RESISTENCIAS.¹¹⁶

¹¹⁶ Este trabajo es un resumen de un ensayo que sobre la Reforma educativa mexicana estoy realizando y cuya línea de trabajo, es: “Historia del profesorado, de preceptor a maestro entre el Liberalismo y neoliberalismo.” Presentado en la Universidad de Guadalajara, México. Centro Universitario de Ciencias Sociales y humanidades.

Dr. Armando Martínez Moya
Universidad de Guadalajara/ISIDM.
México.

INTRODUCCIÓN: LA TRAMA EN UNA NUEZ

En México, la tradición liberal republicana del siglo XIX; la revolución mexicana (1910-1917) y la entronización de un régimen de partido único que bajo la filosofía del liberalismo social impulso durante casi todo el siglo XX (1920.1984), una política educativa de amplia cobertura y con carácter público que posibilitó la conformación de uno de los más grandes sistema educativos en América Latina, dando lugar a la construcción paulatina de un modelo educativo popular, que, aún con múltiples de deficiencias, limitaciones e inequidades, representó el rostro social del Estado mexicano al edificar, organizar e impulsar miles de centros escolares en todo lo largo y ancho del país, así como la conformación de un gremio magisterial que paulatinamente se fue haciendo gigantesco, así como la construcción de una cadena de modelos curriculares y organizativos; todo dentro de los marcos de un aparato federalizado en su funcionamientos y centralizado en su modelo académico, todo lo cual representó, -no obstante su precariedad, desnaturalizaciones y solapamiento-, un sistema educativo rico y complejo, gigantesco y con una cultura escolar que buscó ser homogénea -por la cobertura del Estado-, propia y persistente-, pero también diversa por los contextos geográficos y culturales del país.

A partir de los años ochenta de este siglo y particularmente en el actual régimen, se ha venido impulsando una reforma educativa que intenta trascender los marcos de lo curricular en la reorganización total de la vida escolar; pero especialmente en situación profesional y laboral de los profesores a través del establecimiento de criterios de medición evaluativa estrictamente docente a fin para excluir sectores del profesorado y rebajar el grueso del gremio y convertir a la escuela pública en centros “autónomos” es decir, sostenidos por sus propios recursos, liberando al Estado de su responsabilidad histórica de su manutención, derivando en una privatización de la educación y acabar con la tradición popular educativa mexicana que se remonta a dos siglos.

LA GENESIS MAGISTERIAL Y LA CONSTRUCCIÓN DEL SISTEMA ESCOLAR DEL XIX.

Una de las primeras medidas que accionó en nuevo régimen liberal una vez que se estableció la Primera República en el siglo XIX fue fundar la escuela pública. Así, aun con una aguda crisis económica, las guerras intestinas y las invasiones extranjeras, las escuelas de primeras letras empezaron a establecerse en las principales ciudades del país y en algunas otras poblaciones importantes. Decenas de profesores, reclutados de la minúscula población alfabetizada empezaron a trabajar con niños a través de los primeros programas educativos que incluían saberes elementales pero hasta entonces inéditos: lectura, escritura, nociones de Aritmética y Geometría, Geografía, Historia y Urbanidad.

La pervivencia de los privilegios de la Iglesia y los grupos sociales propietarios heredados del régimen colonial dificultaron el crecimiento y funcionamiento del sistema educativo, pues la consumación de la independencia no había sido lograda con el triunfo de los insurgentes, sino de las negociaciones entre los grupos de poder colonial y los ejércitos insurgentes. De ahí que la educación, al igual que otros sectores de la sociedad, vivieron enfrentados durante casi todo el siglo, los proyectos de cambio y la fuerza de la conservación. Cuando dominaban el espectro político los liberales, la educación ilustrada y los procesos curriculares vinculados a la ciencia y a la civilidad desarrollaban importantes reformas y transformaciones; pero cuando los grupos conservadores tenían el dominio político, se cancelaban los avances republicanos y se establecían proyectos vinculados a lo religioso.

En 1857, con la llegada al poder de la generación de liberales se llevaron a cabo importantes reformas que acabaron de manera definitiva con las tendencias conservadoras. En el campo educativo, se estableció la reforma de 1863, que estableció por primera vez un proyecto educativo integral, que planteaba un modelo escolar diversificado, curricular, con lineamientos para la formación de maestros y la institucionalización de un ramo financiero a través de un ministerio federal para el desarrollo de la política educativa.

De esta forma se fue configurando un modelo de práctica docente que privilegiaba la educación popular infantil a través de escuelas primarias y un segundo nivel para los liceos de niños y niñas. La educación superior quedó organizada por los gobiernos de las provincias y se empezaron a establecer nuevos lineamientos teóricos en el campo de la pedagogía influenciados por los modelos europeos y norteamericanos.

Surgió el magisterio al servicio del Estado, dividido en diversas clases. Las escuelas fueron también clasificadas y se fundaron publicaciones y asociaciones de apoyo a la educación infantil. De esta forma se fue constituyendo un modelo de educación mexicana que sentó

sus principios en la cultura nacional, los conocimientos de la ciencia y la urbanidad y los valores cívicos casi siempre orientados hacia el nacionalismo y la integración territorial, a fin de resarcir moralmente la pérdida de soberanía y territorio nacional en el siglo.

Aun con situaciones basadas en la precariedad, el maestro de primaria empezó a ser un referente imprescindible del paisaje social mexicano. La aspiración de instruirse y obtener una certificación escolar empezó a formar parte del horizonte social. La educación como instrumento de progreso y superación individual y social se convirtió pronto en una necesidad inculcada a la infancia y la juventud. Fenómeno de gran importancia si se analiza desde la condición de inequidad, guerras contra los ejércitos norteamericanos y franceses y las asonadas y golpes de Estado de los grupos sustentado en el conservadurismo, monarquismo y fanatismo.

La escuela infantil, se constituyó en estos años en un bastión del republicanismo y la difusión de los preceptos del nacionalismo, así como el fomento de rudimentos y prácticas de la ciencia. Para el Estado, las escuelas populares, fundadas con grandes sacrificios y funcionando en condiciones a veces heroicas, coadyuvaron para edificar una amplia y creciente corriente de pensamiento nacionalista, filial al Estado republicano y defensor de la nación. De ahí que decenas de maestros se adhirieron a los ejércitos republicanos y liberales en contra de las huestes conservadoras o del imperialismo francés o norteamericano que invadieron el territorio nacional en 1848 y 1863. Otros, desde su trinchera escolar, promovieron entre los padres de familia y comunidad, la defensa de la segunda República y el gobierno de Benito Juárez.

No obstante las hostilidades, tomas de ciudades, alta mortandad, inestabilidad y crisis, las escuelas funcionaban de manera intermitente bajo la consigna de que la educación era fundamental para la edificación de la república. Una vez restaurada la Republica en 1867, la educación fue reorganizada.

FIN DE SIGLO: EL MAESTRO URBANO Y LA ESCUELA UNIFORME.

La entronización del régimen de Porfirio Díaz en 1877, quien derrocó al régimen liberal democrático inició una era de dominación unipersonal, que bajo la consigna de la estabilidad y la paz, logró el orden a fuerza de represión. Una vez logrado el control del país, el régimen, bajo objetivos prácticos y justificatorios, anunció la continuidad del paradigma republicano y liberal, aderezado con la vertiente positivista, postura que de

manera oficial introdujo el régimen. De esta forma, el sistema educativo entro a una era de institucionalización y reformas, fundamentalmente urbana, en donde se establecieron cambios gracias a la realización de congresos higiénicos pedagógicos en la década de los ochenta. Una reforma fundamental respecto a la concepción de escuela, proponiéndose y contrayéndose desde entonces verdaderos centro escolares, con salones acordes con las necesidades de higiene, luminosidad, ventilación, espacios y mobiliario anatómico infantil, así como cambios en la forma de enseñanza, adecuándola a los lineamientos y recomendaciones de los preceptos pedagógicos del positivismo educativo: persuasión, participación, diversificación de actividades de parte de los alumnos, así como planeación curricular, actividades científicas y recreativas y organización de sus formas de trabajo docente, por conducto de los maestros.

Estos cambios sentaron las bases de un moderno sistema educativo, cuyos rituales escolares, cultura magisterial y estructura educativa se estructuro con base a una pirámide institucional. De esta forma las escuelas tuvieron a cargo la responsabilidad de preservar y socializar los valores patrióticos, históricos y culturales. Patio cívico, escolta escolar, canto del himno nacional, honores a la bandera, escenificación de efemérides, banda de guerra, uniforme escolar, etc. Aspectos que por lo regular se conserva íntegros en la educación mexicana actual. Junto a ello, el sistema educativo vio ingresar alumnas a las escuelas normales y luego trabajar como maestras; eran cientos de mujeres pertenecientes a los sectores subalternos urbanos y las clases medias. Para el fin del siglo XIX, el número de maestras era ya igual que el de los varones.

No obstante estos importantes avances y cambios estructurales en el modelo y la ampliación de sus funciones, el sistema educativo retrata las dimensiones del régimen dictatorial, inequitativo, privilegiando la ciudad sobre lo rural, pagos ínfimos a los preceptores, y por consiguientes el inicio de la escuela secular que ha caracterizado el rostro educativo de México: deserción, elitismo, fracaso escolar, depauperización docente.

HUMANISMO SOCIAL DE LA ESCUELA RURAL.

La revolución mexicana (1910-1917) fue la primera revolución del siglo en el mundo. En el campo educativo es posible visibilizar un proceso inédito y singular en América Latina: el establecimiento de la Escuela Rural Mexicana (ERM) (1920-1928) y la educación socialista (1934-1940), programa que reflejan la vertiente social y popular del proceso revolucionario,

a través del programa de transformación -que dentro de los límites del régimen de mercado-, llevó a cabo el Estado nacional derivado de la lucha revolucionaria. La ERM, inauguró una nueva figura del maestro, la del agente comunitario que trabajó en pueblos campesinos e indígenas, incluso remotos e inaccesibles. Un maestro instructor, alfabetizador, orientador, líder de comunidades, moralizador, educador de niños y adultos, basó su actuación en el modelo construido por José Vasconcelos, llamado el educador de México, y entonces ministro de la entonces creada Secretaría de Educación Pública en 1920, así como de una pléyade de maestros que construyeron el modelo de la Escuela Rural. La trilogía *Casas del Pueblo, misiones Culturales y Escuelas Normales Campesinas*, que se constituyeron en el proyecto más importante de la historia del país, fue el eje central del programa.

Las Casas del Pueblo fueron espacios sociales comunitarios donde el maestro o la maestra rural trabajaban con niños, enseñándoles los contenidos de la escuela primaria pero complementada con un pedagogía natural, utilizando los materiales, recursos y temas del entorno geográfico, la flora y la fauna. Ahí mismo, el maestro trabajaba en otro horario con campesinos, para no solo alfabetizarlos, sino orientándolos en gestoría agrícola y agropecuaria, veterinaria e higiene comunitaria, servicios y rescate de la cultura popular. Estos últimos dos renglones, junto con nociones de enfermería, industria de frutas, cocina, folklore, artesanía y manuales familiares, se trabajaban con las madres e hijas campesinas.

Todos estos conocimientos y adiestramientos, los maestros y maestras rurales los aprendían y conocían en las *Misiones Culturales*, sitios ubicados estratégicamente para que una vez al mes asistieran y recibieran adiestramiento, formación y entrenamiento. Esas Misiones Culturales están conformadas por maestros especialistas: carpinteros, ingenieros agrónomos y civiles, expertos en cultura popular, cocina, medicina comunitaria, Médicos veterinarios y pedagogos, etc., que preparaban esos cursos intensivos para el profesorado.

Gran parte del magisterio se empezó a formar en las Escuelas Normales Rurales, que se establecieron en poblaciones campesinas, muchas de ellas indígenas. Los egresados de estas Escuelas, obtenían luego de egresar, puestos definitivos de trabajo en las de escuelas rurales caracterizadas como Casas del Pueblo. La formación curricular en esas instituciones formadoras de Docentes, tenían un carácter acorde con las condiciones sociales, Geográficas, culturales y económicas de cada región: Así, los alumnos aprendían, junto con las materias convencionales de Español, botánica, Historia o Matemáticas, etc., disciplinas como Trabajo técnico agrícola -para luego practicarlo con sus alumnos infantiles en la Parcela Escolar- que se establecía en cada escuela primaria. También llevaban cursos

sobre canto y baile regional popular, carpintería, higiene, cultivo de flores, trabajos manuales con diferentes materiales, teatro, albañilería y otras materias prácticas. Es decir, un currículo de carácter popular, identificado con las necesidades y circunstancias tan diversas del territorio rural mexicano.

Este modelo -parecido solamente a la escuela socialista que plantea para la Unión soviética Makarenko precisamente en esos años-, tuvo tal éxito y transformó cientos de comunidades gracias al trabajo del maestro rural y sus comunidades, que mereció la atención de muchos países que no comprendían como en un país apenas devastado por una guerra civil, podía levantar un proyecto integrador sobre la cultura y la educación de las comunidades. Cuando John Dewey, el gran pedagogo norteamericano, al visitar escuelas rurales mexicanas, preguntando que a qué se podía atribuir el éxito inexplicable de las escuelas rurales mexicanas, dijo: Rafael Ramírez, uno de los artífices del modelo: “Los responsables de los logros de este proyecto con sacrificios y entrega son los maestros y las maestras”.

Como ha sucedido en México desde los gobiernos posrevolucionarios, los cambios de los gobernantes echan por la borda los esfuerzos obtenidos por sus antecesores. Una vez que los presidentes de México, Álvaro Obregón (1920-1924) y Plutarco Elías Calles (1925-1928) dejaron sus cargos, se disipó el programa de la escuela Rural mexicana. Sin embargo, la mística del maestro rural continuó y se reivindicó con creces al llegar a la presidencia el gobierno de Lázaro Cárdenas, estableció la Educación socialista (1934-1940). Esta etapa fue especialmente difícil, pues si bien los maestros se enfrascaron a trabajar en la comunidad como lo habían hecho los maestros rurales de los años veinte, ahora desarrollaron una ampliación de su perfil al socializar el pensamiento político entre la comunidad y entre el alumnado. Este perfil de adoctrinamiento y concientización del ideal socialista, provocó la reacción violenta de la Iglesia y los grupos de terratenientes y empresarios agrícolas y urbanos, conformando bandas criminales o azuzando a la población mediante recursos fanáticos para reprimir y asesinar profesores. Durante esos años, los maestros hicieron una tremenda labor profesional con un alto grado de valentía y sacrificio, pero muchas docentes fueron asesinadas, desorejadas, maestras violadas y humilladas. Los maestros tuvieron que ser protegidos por el ejército mexicano, pero en razón de la dispersión de las escuelas en la geografía mexicana, un gran número de profesores fueron objeto de agresiones, amenazas y crímenes.

El papel del profesor para esas primeras décadas del siglo XX fue realmente admirable desde el punto de vista profesional, pues más allá de su labor estricta como docente, desarrolló funciones de agitador político, consejero, líder, asesor y agitador en las poblaciones donde le tocó ejercer. Junto a su labor social y con el diseño de la Secretaría de Educación Pública, los profesores y las profesoras construyeron un modelo docente original y didácticamente atractivo, realizando su magisterio integrando a padres, alumnos y comunidad, educándolos al unísono, rescatando la cultura de las comunidades y politizando a las familias. El proyecto de la escuela socialista concluyó en 1940.

EL PRAGMATISMO LIBERAL Y LA IMPOSICIÓN EVALUADORA.

El proyecto de la Escuela mexicana, abandonó el radicalismo socialista pero mantuvo la vertiente del nacionalismo y la educación popular. La cobertura escolar creció triangularmente hasta conformar un gigantesco monstruo de mil cabezas, y por lo tanto un conglomerado magisterial de más de un millón de docentes. En los años sesenta se establecieron los libros de texto gratuito; asimismo se incrementó el subsistema de la educación secundaria y se construyeron miles de escuelas a todo lo largo y ancho del país. Como los docentes no obtenían un salario digno pues el profesor si bien se le reconocía como un apóstol, fue siempre para el estado un subprofesional y por lo tanto destinado a percepciones bajas, pudieron obtener doble plaza de 20 horas semanal cada una de ellas, o jornadas de trabajo de secundaria hasta por 48 horas a la semana. En un país con un alto índice de pobreza, ser maestros no obstante su extenuante carga de trabajo o sus bajas percepciones, era considerado un privilegio.

Pero todo este modelo empezó a ser erradicado desde el regreso al poder del PRI, en los tres primeros años del presidente Peña Nieto (2012-2015). Atendiendo las recomendaciones de la OCDE, (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos), se ha puesto en marcha una reforma educativa que es en realidad una reforma laboral, pues se ha establecido un amplio modelo de evaluación, construido de manera unilateral por la burocracia educativa copiando el modelo de la OCDE, modelo construido sin atender las peticiones de los docentes, particularmente del magisterio de los estados más pobres del país, quienes ven amenazado su puesto de trabajo si no acreditan la evaluación, la amenaza es clara: será cesado.

Los maestros inconformes, agrupados en secciones democráticas del poderoso sindicato nacional de maestros (SNTE) –sindicato entreguista quien apoya al régimen desoyendo a sus agremiados-, han realizado múltiples movilizaciones, plantones, protestas; pero la reforma no cambió ni siquiera le fue modificada una sola coma del proyecto. Además de que el Estado no aceptó dialogar ni negociar.

Desde 2015, El Estado a través de un Instituto de Evaluación (IEE) y con el apoyo del ejército, ha organizado a rajatabla las evaluaciones magisteriales, amenazando y cumpliendo sus amenazas de despedir a los docentes que no realicen el examen magisterial. De esta forma los procesos de examen para los maestros se militarizaron, pues los soldados fueron ubicados para detener las protestas afuera de los edificios donde se celebraban las evaluaciones, lo que propició stress, dispersión y poca concentración de los maestros que hacían su examen, casi siempre obligados y amenazados.

Hay una desintegración y desmoronamiento de todos los dispositivos y tradiciones de la cultura escolar. Las escuelas otrora templos de convivencia, comunicación y trabajo conjunto, impulsora de las tradiciones y la Historia mexicana, está sujeta al peligro de convertirse en un espacio comercial, pues al excluirle el Estado del pago de los servicios: agua potable, energía eléctrica, mantenimiento, dichos insumos tendrá que costearlo la propia escuela, ya sea con la obligación de que los padres de familia para que “paguen” la colegiatura de sus hijos, o con la intromisión de compañías mercantiles para que la remocen, y solventen los gastos, a cambio de insertar publicidad en sus paredes o salones de clase. Esta situación es ni más ni menos que la privatización de la educación. En esto consiste la llamada “autonomía” de las escuelas, que está establecida en los documentos rectores de la Reforma.

En el caso de los profesores, el Estado ha cancelado el programa de *Carrera Magisterial* que durante más de 20 años calificaba a los maestros mediante una evaluación voluntaria con objeto de establecer sus categorías escalafonaria, lo que había posibilitado mejorar sus percepciones salariales. Ahora el Estado implementa el *Servicio Profesional Docente*, que implicara una suerte de evaluaciones entre psicométricas como de observación etnográfica en el aula, ya sea propias o ajenas, dejando al director de la escuela que ejerza parte de la calificación evaluatoria del docente, así como múltiples requisitos basados en evidencias de trabajo, lo que hace verdaderamente imposible mejorar el nivel de calificación profesional.

CONCLUSIONES.

En esa disyuntiva se encuentra hoy el sistema educativo mexicano, disipándose poco a poco la tradición singular del trabajo docente que fue configurándose desde el siglo XIX. La evaluación educativa, se inscribe dentro de las reformas neoliberales del Estado, que en estos años ha privatizado el petróleo y la energía eléctrica, implementado una reforma hacendaria que beneficia a los sectores más pudientes y perjudicando a los pequeños y medianos empresarios así como la militarización del país para enfrentar al narcotráfico y bandas de criminales y extorsionadores, lo que ha derivado en 30 mil muertos, miles de desaparecidos y la infiltración del crimen en los gobiernos municipales, la policía y le ejército..

Es en las poblaciones más pobres y más aisladas (Estados de Guerrero, Chiapas, Michoacán, Tamaulipas), ahí donde trabajan miles de maestros rurales, mestizos, pero también en gran parte indígenas, con niños pobres regularmente igualmente indígenas, es donde se ha incrementado la violencia, por lo que maestros y padres de familia la han resentido cotidianamente.

Por lo que toca al modelo, se observa claramente la tendencia de reducir la matrícula del alumnado en las instituciones formadoras de docentes, a fin de no tener la presión de otorgar puestos de trabajo, resentiendo también una modificación radical a sus programas

de estudio. Como contraparte, el establecimiento de escuelas de educación básica norteamericanas y canadienses, empiezan ya a proliferar en las ciudades ofertando sus servicios, lo que muestra la privatización de la educación por la vía de las restricciones para el ingreso y las facilidades para la educación organizada por la empresa.

Este es un panorama a vuelo de pájaro sobre un sueño, la escuela mexicana popular, que hoy se está convirtiendo en pesadilla.

.DISEÑANDO SUJETOS MORALES, SANOS Y PATRIOTAS. LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN FÍSICA (MARCO LEGAL, NORMAS INSTITUCIONALES Y EXPERIENCIAS DE VIDA DE UN NUEVO DISPOSITIVO). ARGENTINA 1938- 1967

María Andrea Feiguin. Licenciada en Educación Física, Maestranda en Ciencias Sociales con mención en Historia, Universidad Nacional de Luján mafeiguin@hotmail.com

Angela Aisenstein. Dra. en Educación, Universidad Nacional de Luján/ Universidad de San Andrés aaisenstein@gmail.com

Resumen

Esta ponencia indaga las características del Instituto Nacional de Educación Física Gral. Belgrano, creado en el año 1939 como nueva institución para la formación de profesores para todo el país, localizado geográficamente en la ciudad de San Fernando, provincia de Buenos Aires, Argentina.

Su creación se encuadra en un contexto de políticas nacionales e internacionales signadas por una creciente polarización ideológica (Bisso, 2007) y una política cultural de masas basada en el reforzamiento de elementos nacionalistas y freno al comunismo (Devoto, 2002). En ese marco, el nuevo dispositivo de formación [masculino, bajo la modalidad de internado, con reclutamiento en el interior del país, becas de traslado, estudio, vestido y alimentación para cada alumno] puede ser puesto en relación con lo que Mangan (1999) describe como el proceso de conformación del cuerpo en tanto ícono cívico y metáfora múltiple - moral, masculina, militarista y política- que responde a la necesidad humana de héroes, que transmitan superioridad y seguridad; y su difusión a nivel mundial. También

como una institución inscripta en las estrategias de conformación de una cultura política apropiada para el funcionamiento de la democracia de masas (Mosse, 2007).

A partir del análisis de contenido de documentos normativos [Memorias de la Dirección General de Educación Física, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación presentadas al H. Congreso de la Nación, Departamento de Instrucción Pública; Recopilación de Circulares y el Libro de actas de la institución]¹¹⁷ y del análisis temático de entrevistas a graduados¹¹⁸, se describen los fundamentos político ideológicos y las concepciones y prácticas pedagógicas que caracterizaron a su cultura escolar (Viñao Frago, 2002).

Se propone también interpretar su creación como expresión nacional de un conjunto de concepciones pedagógicas internacionales y de aportes institucionales regionales, en el campo de la cultura física, que tensionaron la formación de profesores entre la renovación y la conservación, pero produjeron un conjunto de rituales, una mística y una estética que perdurarían como modelo de formación docente en la disciplina a lo largo del tiempo.

Introducción

Este escrito es producto de un trabajo de investigación, colectivo y en curso, que se propone profundizar el conocimiento de la historia de la formación de profesores de Educación Física en Argentina, entendida como un proceso paralelo a la incorporación de la asignatura al curriculum escolar. Desde allí se piensa a la organización de la formación de profesores para la enseñanza de la educación física en el país como una política tributaria de la sanción de la Ley de Educación Común N° 1420/84, que prescribía la obligatoriedad escolar para todos los niños de 6 a 14 años de edad¹¹⁹. Cada uno de los artículos de esa ley puede ser descifrado como respuesta a las problemáticas políticas, sociales y pedagógicas que enfrentaba el proceso de conformación y estabilización del Estado nacional argentino; en ese marco se entiende a la educación y la educación física como una de las estrategia del Estado para atender los problemas técnicos derivados del ejercicio del poder en una sociedad que se organizaba conforme los dictados de la democracia liberal. Los artículos

¹¹⁷ Dicho corpus está compuesto por 7 Decretos, 57 Resoluciones; 39 Notas ministeriales; 157 Circulares y 25 notas de la Dirección General de Educación Física, 19 Resoluciones, 23 circulares y 5 notas de la Inspección General de Enseñanza; y 36 Actas internas del INEF.

¹¹⁸ A la fecha se han entrevistado 18 ex alumnos

¹¹⁹ En dicha ley varios artículos hacen referencia a la educación corporal de los niños como parte de la educación integral – intelectual, moral y física- (Ley N° 1420, art. 1).

que refieren específicamente a la educación física parecen responder a dos necesidades: a) la de prescribir la definición curricular, es decir el recorte de la cultura posible y necesario de difundir a todos los escolares de 6 a 14 años de edad¹²⁰ y; b) la de regular aspectos de la vida (salud, higiene) de la niñez y la población en general¹²¹

Sin embargo, aún cuando la oportunidad de incorporación de la educación física al conjunto de los saberes escolares parece haberse debido a un aspecto estrictamente nacional, los contenidos y formatos que asumió fueron herederos del clima de ideas y estrategias de construcción política que recorrían Europa (y los países que la tomaban como modelo), entre fines del siglo XIX y primeras décadas del XX.

Para la nueva política de soberanía popular, que estaba en ascenso desde fines del siglo XIX, la idea de voluntad general constituía casi una religión secular, en la que el pueblo era adorado por sí mismo y la política trataba de guiar y formalizar el culto a través de ritos y fiestas, mitos y símbolos nacionales. Como resultado, se esperaba que la caótica multitud que constituía el pueblo se convirtiera en un movimiento de masas coherente, que compartiera la creencia en la unidad popular a través de una mística nacional (Mosse, 2007). La nueva política requería afianzar una democracia de masas como alternativa o complemento al sistema parlamentario y representativo en el que cada hombre, individualmente, representaba un voto. Para ello -tanto en Francia como en Alemania- se actualizaron manifestaciones festivas y liturgias ya existentes; las sociedades corales, las de tiro al blanco y las de gimnastas contribuirían a conformar una nueva política basada en la emoción y la activación de impulsos inconcientes de los individuos devenidos multitudes. Los festejos públicos, los monumentos y los símbolos nacionales e institucionales serían la expresión de un nuevo estilo político basado en presupuestos artísticos y una estética esencial unificadora de los símbolos. “El ceremonial permit(iría) a un grupo comportarse de una forma simbólicamente ornamental, de modo que parece ofrecer un universo ordenado”;

¹²⁰ De allí que la gimnasia y los ejercicios militares para los varones están incluidos en el artículo 6° dentro del *minimum* de instrucción obligatoria y el artículo 14° define que “las clases diarias en la escuelas serán alternadas por intervalos de descanso, ejercicio físicos y canto”.

¹²¹ Por lo cual los artículos 2° y 13° indican sucesivamente que “la instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene”; y que “en toda construcción de edificios escolares y de su mobiliario y útiles de enseñanza, deben consultarse las prescripciones de higiene. Es además, obligatoria para las escuelas la inspección médica e higiénica y la vacunación y revacunación de los niños, en períodos determinados”.

en el que “cada partícula logra una identidad, en función de su simple interdependencia de todas las demás” (Erikson, citado en Mosse, 2007: 27)

La formación del ciudadano y la preparación del soldado ante posibles conflictos bélicos (Bertoni, 2001), así como la formación de una raza nacional fuerte y sana (Armus, 2006; Rodríguez, 2006) fueron algunos de los argumentos locales que entraron en discusión y en que abrevaron las justificaciones oficiales en torno a la consolidación de la educación física como asignatura escolar dentro del curriculum. Esos argumentos, junto a otros, tuvieron también influencia decisiva en la especialización de la formación de los maestros a cargo de enseñarla.

Dicho proceso de formación puede ser entendido dentro del proceso de institucionalización y organización general de la formación docente en Argentina (Alliaud, 1993) e interpretado en el marco de las tradiciones, tensiones y discusiones señaladas por diversos autores (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997). Tiene, además, un itinerario específico (Rozengardt, 2011) en el que pueden identificarse tres momentos. El primero está vinculado con la creación de la primera institución civil de formación de docentes – la Escuela Normal de Educación Física dirigida por el Dr. Enrique Romero Brest a principios del siglo XX; el segundo se configura alrededor de la creación del Instituto Nacional de Educación Física en la localidad de San Fernando (INEF Gral. Belgrano), provincia de Buenos Aires (en tanto sección masculina del anterior) y su cierre (1939-1967/72). El tercero comienza en la última década del siglo XX y está signado por el proceso de reforma educativa iniciada en Argentina con la sanción de la Ley Federal de Educación (N° 24.195/93).

Esta ponencia hace foco en el segundo momento a los efectos de describir la cultura institucional del INEF Gral. Belgrano. Se toma el concepto de cultura escolar desarrollado por Viñao Frago (2002). Según el autor “estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas.” (p. 73); cultura que se caracteriza además por “la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares” (Feiguin, 2012).

Respecto de las ideas y estrategias difundidas desde Europa merece destacarse el contexto de recepción argentino. La nueva institución fue diseñada durante un gobierno conservador, que descreía de la democracia liberal, admiraba los modelos corporativistas europeos y había ganado las elecciones mediante el fraude. De este modo el internado, como nuevo formato institucional para la formación docente, puede ser pensado como un encuadre apropiado para la construcción de un grupo de líderes que construyera y difundiera rituales, valores, emociones y prácticas en torno a la cultura física; ubicando a la educación física como parte de la estrategia de construcción de dicha cultura política en el marco de la democracia de masas posterior al golpe de estado del año 1930. De ese modo se podría generar en la población una percepción de participación política más viva que el parlamentarismo.

El Instituto Nacional de EF Gral. Belgrano de San Fernando fue creado el 31 de marzo de 1939, por el Ministro de Educación de la Nación (Dr. Jorge Coll, durante la presidencia de Roberto Ortiz), como sección masculina del Instituto Superior de Educación Física existente desde 1912 en la ciudad de Buenos Aires. Se organizó como internado para alumnos becados del interior del país a la vez que mantuvo un régimen externo para alumnos residentes en zonas cercanas. Con algunas modificaciones en los planes de estudio y más allá de los cambios políticos, continuó cumpliendo su tarea de formación de profesores varones y de internado hasta el año 1967. En ese año el profesorado se trasladó a la Capital Federal, al predio del Instituto Nacional de EF Dr. E. Romero Brest; mientras que las instalaciones del predio de San Fernando continuaron alojando a los últimos becarios, en condición de internados, hasta el año 1972.

Desarrollo

Una de las hipótesis que sustentan el trabajo parte de considerar que la cultura escolar de esta institución porta rasgos particulares producto del tipo de dispositivo con el cual se diseña. Según Foucault (1991) un dispositivo es un conjunto heterogéneo de prácticas, discursos, decisiones reglamentarias, proposiciones morales que integra relaciones de poder y que produce efectos claramente identificables en los cuerpos. Los dispositivos son instrumentos efectivos de formación y acumulación del saber, métodos de observación, técnicas de registro, procedimientos de indagación y pesquisa, aparatos de verificación a través de los cuales se ejerce el poder.

Los fundamentos político ideológicos así como las concepciones y prácticas pedagógicas que caracterizaron la cultura escolar del INEF conformaban un entramado que pretendía confluír efectivamente en la formación de un sujeto educado en las cuestiones de la cultura física, sano física y moralmente y preparado para liderar a la sociedad, para “(...) gravitar en la obra nacional de educación física y contribuir en la mayor medida de lo posible a la formación de profesores de educación física como los que necesita el país (...)”¹²².

Estas definiciones, que se desprenden del análisis de los documentos y entrevistas, alimentan la hipótesis que identifica a la cultura física – desde fines del siglo XIX y sobre todo luego de la primer guerra mundial- como una herramienta de socialización política en el marco de estabilización de una cultura política de masas. Por lo que no resulta forzado trasladar las ideas sobre los procesos de nacionalización de las masas que Mosse (2007) describe para Alemania (desde las guerras napoleónicas hasta el Tercer Reich), ya que, tanto en ese país como en Argentina (Bertoni, 2001), existían en el SXIX diversos grupos que habían creado sus propias manifestaciones festivas y litúrgicas. Las más importantes- según Mosse- fueron las sociedades corales masculinas, las de tiro al blanco y la de los gimnastas que habrían de incorporar elementos destacados a la nueva política.

Es también importante reconocer que el descubrimiento de las virtudes de la cultura física parece estrechamente asociado al cuadro ideológico de entreguerras; según Bolz (2007) el nacionalismo, el socialismo y el comunismo estaban a la base de los distintos movimientos deportivos (tanto obreros como burgueses). Su fuerza derivaba de esa alianza entre actividad física y compromiso espiritual y su incorporación en políticas educativas podía ser también interpretada como efecto de la agencia de actores del campo deportivo sobre los dirigentes respecto de los beneficios de dicha articulación. Esta conjunción de actividades físicas y compromisos ha sido un componente destacado de la cultura escolar.

“El gran orgullo era (...) sentirnos como integrantes de la patria en un lugar especial (...). Cuando yo pienso que clase de muchachada era. Que éramos prácticamente 90 líderes. Cuando analizo la palabra líder o adalid, el significado que eso tiene, éramos 90 tipos con la mente puesta nada más que en eso, con muchas potencialidades, con mucha fuerza para hacer cosas y mucho de creatividad. Por eso la escuela estaba pensada en un modo tan cerebrado (...) y era que el alumno siempre estaba en contacto con todos los demás por algún motivo. O eras compañero de otro en la tribu,

¹²² Instituto Nacional Educación Física. Acta Interna Nro 11/41.

o eras compañero en el dormitorio, o eras compañero en el curso, o eras compañero en el grupo de servidores, o en el de repetidores y si no te enganchaban en teatro, (...) pero siempre, siempre estaba la posibilidad de conectarte con otros y conocerlos a todos en todas sus dimensiones. (...) Ese fue para mí uno de los valores más grandes que tuvo la escuela a lo que se le unía el afecto de todos y el sentido de colaboración de todos para con todos” (Entrevista 6)

Por ello la creación de una nueva institución para la formación de profesores puede ser entendida como parte de un conjunto mayor de decisiones políticas en el ámbito de la cultura física y la educación en la primera mitad del siglo XX (tanto en Europa como en América Latina). La creación de oficinas estatales a cargo de la organización de la Educación Física nacional, a la par del incremento de la carga horaria para la asignatura en las escuelas medias, la disposición de instalaciones deportivas y la creación de instituciones de formación de profesores en distintos países, como por ejemplo la Italia de Mussolini en 1928 y 1932 (Gori, 1999) el Brasil de Vargas (Da Costa y Labriola, 1999) y la Argentina a partir de la década de 1930, pueden ser ejemplos de la institucionalización de estas perspectivas en distintos países.

Buenos aires, 17 de junio de

1938

Considerando:

Que la educación física constituye un complemento indispensable. Que, de acuerdo con este principio es necesario coordinar el servicio de los institutos especializados en la materia, con la educación y enseñanzas que se imparte en los Colegios, para que los alumnos practiquen la gimnasia metódica, racional y científica que convenga a sus edades, desarrollo y aptitudes, en base a la ficha médica, psicopedagógica y vocacional que debe poseer cada alumno;

Que el Poder Ejecutivo por decreto de fecha 1º del corriente ha designado una Comisión para que redacte un proyecto de ley de Educación, la que deberá incluir disposiciones especiales sobre cultura física, considerándola como materia integrante de la enseñanza general, pero entre tanto es indispensable subsanar las deficiencias que se notan en escuelas y colegios donde la gimnasia y el atletismo se practican sin unidad de métodos y programas, sin estudiarse la capacidad física de cada alumno y sin una dirección ejecutiva que dirija y controle esa rama de la enseñanza en los establecimientos educativos del ministerio;

Que para ello es necesario organizar en el Departamento la Dirección de Educación Física, la cual deberá armonizar su acción con el Consejo Nacional de Educación Física¹²³ creado por decreto del 4 de junio de 1937 y con las instituciones públicas y privadas que en distintas formas contribuyen al mejoramiento de la salud física y moral de la raza.

Por tanto, El Presidente de la Nación Argentina- Decreta:

Artículo 1º- Créase la Dirección de Educación Física en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (...)

¹²³ Merece señalarse que dicho Consejo tenía una conformación mixta, de civiles y militares.

Art. 4.º - Son establecimientos dependientes de la Dirección:

a. El Instituto Nacional de Educación física; (...)

Art. 5º- Los establecimientos mencionados en el artículo anterior tendrán las siguientes funciones:

a. El Instituto Nacional de Educación física proseguirá su misión de preparar profesores de la materia, conforme a los planes, métodos y programas que se fijan, los cuales deben basarse en un criterio científico, racional y positivo de la cultura física, sin olvidar en ningún instante que la gimnasia debe enseñarse con el ejemplo del propio maestro; (...)¹²⁴

La decisión de impulsar la formación de profesores de educación física, para las escuelas de todo el país puede ser entendida, entonces, a partir de una doble intencionalidad; la primera, el fortalecimiento del cuerpo y el espíritu de la juventud y la nación; la segunda, la formación de nuevos dirigentes que sostuvieran y reprodujeran esas ideas y prácticas a lo largo del tiempo.

La formación de profesores de educación física podría ser una respuesta adecuada a la necesidad de acrecentar la salud y la formación espiritual del niño, entendiendo que, correctamente dirigida, la educación física era capaz de procurar doble efecto: actuar sobre el organismo y sobre la mente. Además, la educación intelectual no podía prescindir del desarrollo físico y debía ser llevada a cabo bajo normas científicas y racionales.¹²⁵

La normativa muestra claramente la crítica oficial a la formación que se realizaba en el Instituto Nacional de Educación Física de la Capital Federal y el problema de ausencia de docentes idóneos radicados en el interior del país. Por ello a través de la Resolución Ministerial del 3 de noviembre de 1938, comenzaría a funcionar en la Quinta de San Fernando y bajo el nombre de Gral. Belgrano el Instituto de aplicación en sección

¹²⁴ Argentina. Ministerio de Educación (1938) Circular Nº 72, del 28 de julio. Comunica a los establecimientos oficiales de la República el decreto 6446, del 17 de junio de 1938 por el cual se crea la Dirección General (enviada por la inspección General de Enseñanza).

¹²⁵ República Argentina Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Discurso del Director General de Educación Física, César S. Vásquez, en la Fiesta de fin de curso realizada en San Fernando el día 21 de diciembre de 1939. En Memoria, pp. 467-470.

varones.¹²⁶ Concomitante a esta medida, ocho meses más tarde, el Instituto Nacional de Educación Física de la Capital Federal fue subdividido por locales y sexo.¹²⁷

A partir de entonces y por algunos años, en la Quinta de San Fernando se implementaron simultáneamente dos planes de estudios con destinatarios también diferentes. Por un lado el Instituto de Aplicación con el Curso de Profesores de Educación Física para los alumnos externos provenientes de Capital Federal y del Gran Buenos Aires. Por otro lado, el Curso de Maestros de Gimnasia y Recreación destinado para los alumnos varones del interior del país. Este curso con duración de un año, bajo la modalidad de internado y destinado a los alumnos de las provincias y territorios nacionales, se orientó a la formación de docentes “para el desempeño de la cátedra de educación física en los establecimientos de enseñanza dependientes de este Ministerio, en las Provincias y Territorios nacionales”¹²⁸ Un aspecto sustantivo que emerge de la convivencia de estas dos modalidades de formación en funcionamiento en el INEF Gral. Belgrano, y que marcó una discontinuidad en la matriz de formación docente en educación física, ha sido que la cultura del INEF Gral Belgrano se gestó como espacio con internado y diferenciado para hombres.

La materia prima para el funcionamiento adecuado del dispositivo

En la cultura escolar del INEF, el empeño por formar maestros y profesores de educación física, que beneficiarían a los integrantes de la población escolar de primaria y de secundaria de las diferentes regiones del país¹²⁹, quedó emparentado a un conjunto de valores ligados básicamente a vínculos afectivos y de responsabilidad posibles de ser leídos tanto en las condiciones de ingreso como en las consideraciones al momento de designar el abanderado. La relevancia de haber sido adalid en la escuela, como también la cualidad “de tener gran ascendiente [...] sobre sus condiscípulos y estar siempre en la escuela”¹³⁰, para llegar a ser abanderado, lo atestiguan.

¹²⁶ El INEF "Gral. Belgrano" de San Fernando se encuentra emplazado en un predio de 10 has., en un lugar estratégico del partido: la esquina de Av. Libertador y Alte. Brown. Fue originalmente propiedad de la familia Alcorta, luego de la familia Pearson y posteriormente funcionó como centro recreativo del Banco Hipotecario hasta que es adquirido por el Ministerio de Educación en la década de 1930.

¹²⁷ Las ciento catorce alumnas que cursaban sus estudios en el Instituto Nacional de Educación Física de la Capital Federal permanecieron en dicho Instituto y los veintiséis alumnos y profesores fueron derivados al Instituto de Aplicación Gral. Belgrano. (República Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Decreto N° 37.468/39 en Memoria, pp297-301).

¹²⁸ República Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Decreto N° 27.829/39.en Memoria, pp. 285-291.

¹²⁹ Instituto Nacional de Educación Física. Acta Interna Nro. 10/40 pp. 16-22

¹³⁰ Instituto Nacional de Educación Física. Acta Interna Nro.10/40 pp. 16-22

(Para ser abanderado) Se buscaba a una persona que fuese muy querida por los demás, que tuviera cierta - como podemos decir- cierto nivel así de contacto con todos como para poder guiar en los momentos necesarios (Entrevista 6)

La carga de la responsabilidad (del abanderado) en sí (...) no era solamente izar la bandera, sino que era prácticamente marcar la escuela y eso valía y era difícil de llevar adelante (...) entonces cuando digo llevar la escuela adelante una de las características inteligentes de la escuela era que las autoridades conducían pero dejaban que nosotros condujéramos, nos daban muchas responsabilidades, y dejaban que nos controláramos nosotros, nosotros mismos fuésemos los capitanes de la sanción (Entrevista 6)

La convocatoria e ingreso

- b. Como se ha señalado anteriormente el INEF Gral Belgrano se conformó como internado para alumnos becados del interior del país, a la vez que mantuvo un régimen externo para alumnos residentes en zonas cercanas. La normativa revela que a fines del año 1939 y principios de 1940 se realizaron convocatorias para jóvenes varones de las escuelas Normales de las provincias y territorios. La Circular N° 40/39 y la Circular N° 3/40 daban a conocer las condiciones para aplicar a una de las treinta becas para el Curso de Maestros de Gimnasia y Recreación que serían “distribuidas proporcionalmente, de acuerdo a las necesidades y aptitudes de los aspirantes, los que seguirán su último año en la Escuela Normal de San Fernando.”¹³¹. A saber: ser argentino nativo con honorables antecedentes personales y de familia. Una talla mínima de 1,70. Peso en relación a la talla. Edad mínima de 17 años. Certificado de aptitud física y buena salud, extendido por el médico del establecimiento conjuntamente con la ficha físico-médica oficial.¹³² Requisitos posteriormente modificados y expresados en la Circular N° 38/41 por la cual, a partir del año 1942, la talla requerida fue 1,68 mts y se incluyó el ítem que solicitaba tres fotografías [9 x 12 cm.] de cuerpo entero, de frente, perfil y espalda, en posición normal de pie, con los talones juntos y vestido únicamente con pantalón corto de gimnasia. Estas condiciones de ingreso brindan a su vez las primeras estimaciones sobre las dimensiones y características que los estudiantes de educación física, futuros profesores, debían cumplir.

¹³¹ República Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Decreto N° 27.829/39, en Memoria, pp. 285-291)

¹³² República Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Circular N° 40/39, en Memoria pp. 160-162.

c.

d. Sin embargo, las memorias, circulares, libros de actas y voces de los entrevistados revelan que el curso de Maestros de Gimnasia y Recreación no tuvo una respuesta inmediata por parte de las autoridades de las escuelas; el proceso se fue cumpliendo en tiempos que al parecer resultaron más extensos de lo esperado.

e.

f. La preocupación desde el Ministerio, ante la reducida cantidad de interesados por ingresar al INEF de San Fernando en calidad de internos, se hizo evidente en las solicitudes de informe elevadas a las Escuelas Normales del interior¹³³; como también en las voces de ex alumnos que dejan sobre relieve la continuidad de dificultad:

g.

Yo vine a Instituto porque al director de la escuela le exigieron que mande, porque le habían hecho una requisitoria y no había mandado a nadie. Como en ese año, 1947, no pudieron cubrir el cupo de alumnos para seguir la carrera, no había alumnos, en esta segunda requisitoria, había anotados al mes de marzo seis alumnos (...)
(Entrevista 2)

h.

Coinciden los entrevistados al mencionar que llegaron al Instituto por consejo o selección de un conocido o profesor de su escuela y que paulatinamente la selección se fue haciendo más rigurosa, desde el punto de vista de los requisitos antropométricos, de visión y odontológicos que se requerían. Varios de los entrevistados relatan que llegaron a San Fernando sin haber concluido la Escuela Normal en su ciudad de origen y que cursaron simultáneamente el último año de la formación de maestros con el primero del Instituto.

Cuando yo estaba en primer año (de la escuela Normal de (...) en el año treinta y pico, se recibe una nota oficial del ministerio de educación informando que 'se establecen las becas y que todo alumno que terminado 3° año y había tenido arriba de 7 de promedio en todas las materias, tanto teóricas como prácticas, estaba en condiciones de solicitar las mismas'. Con tal idea yo ingreso en primer año con el objetivo de obtener la beca al finalizar tercero. Era buen jugador de básquet, hacia atletismo, era buen nadador. Tenía una educación física asociado al club (...) muy bien desarrollada y tenía muchísima actividad. Fue importante para mí porque los tres

¹³³ República Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Circular N° 3/40. En Memoria, pp. 170; República Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Circular N° 8/40. En Memoria, pp 174).

primeros años de estudios yo me preocupé por mantener el 7 de promedio en todas las materias teóricas para aspirar a pedir la beca. Al terminarlo la solicito, y me llaman becado para San Fernando para hacer las pruebas de ingreso de Instituto. Dos meses viviendo en su internado, muy riguroso, muy duro, muy riguroso. Salíamos los domingos solamente de 2 a 8 de la noche y después no salíamos, y teníamos que estudiar, trabajar y responder a mucha acción interna del programa de internado. (Entrevista 11)

Pero no todos los que se postulaban resultaban finalmente incorporados como alumnos, ya que el proceso de selección incluía una etapa de observación y reconocimiento de las características personales de cada postulante para luego de realizar la selección de los “mejores futuros profesores”, los mejores líderes.

(Para ingresar) si, había un examen de aptitud física (...), así se llamaba, y pruebas de deportes, de gimnasia, de natación y era riguroso, porque entrábamos uno de cada diez, o sea de cada diez aspirantes entrábamos uno, y hubo pruebas de tipo psicológicas, cultural, (...), y después había una observación permanente durante quince días, un seminario de ingreso de quince días de duración que te miraban como actuabas, como te comportabas, eso era bastante persecutorio(...) Todos quedaban quince días internados; haciendo las pruebas (...) y contestando en grupo por las distintas pruebas, todos los días teníamos... prácticamente todo el día pruebas, exámenes, test, todo el día (...)

(Lo) sabíamos, era explícito y observaban no solamente los profesores internos sino también los estudiantes de tercero (...) metían a los chicos de tercer año en un proceso de observación, de selección (...) (Entrevista 16)

Merece destacarse que dicho proceso de selección y supervisión duraba a lo largo de la carrera, por lo cual no era raro que hubiera deserciones voluntarias [por problemas económicos de las familias que obligaban a salir a trabajar, o de otra índole personal o familiar] o inducidas. A la vez, tal aspecto disciplinario convivía en la institución con elementos de distintas corrientes pedagógicas dando lugar a tensiones entre perspectivas teóricas y entre los discursos y las prácticas.

1.

2. La organización del dispositivo

Llegado a este punto y a partir de un corpus normativo importante, que concentró formulaciones de la organización de la institución, de los exámenes físicos, de las pruebas de eficiencia física y de la disciplina, ha sido posible reconocer los supuestos ideológicos e implicaciones pedagógicas que dieron sustento a esta obra y marcaban el día a día institucional

3.

4. La vida al interior del INEF

Cada día de clase se iniciaba a las 7 de la mañana” (...) un día en clase era levantarse a las siete, doblar la cama, salir volando para hacer bandera, venir de bandera, si tenías tiempo a las siete y media se desayunaba, si querías en ese interín acomodabas alguna cosa o te afeitabas, y a las ocho ya empezaban las clases. Digamos, si a veces el entrenamiento de la vuelta al lago había temporadas en que se cortaba. (...) había clases prácticas, generalmente a la mañana eran las clases prácticas, después a las doce se terminaba, se almorzaba y a las dos ya comenzábamos con las clases. A la tarde eran las clases teóricas Teoría de la Gimnasia, Anatomía, Fisiología (Entrevista 2)

a.

b. En la organización del I.N.E.F Gral Belgrano las actividades curriculares y extracurriculares conformaron un conjunto armónico en el que la vida en el internado resultó un aporte sustantivo, casi fundamental, para el tipo de profesor de educación física esperado; y en tal sentido se intensificó la tendencia al mejoramiento de la conducta y la disciplina individuales y colectivas. Cotidianamente se cumplían múltiples actividades que transcurrían hilvanadas por reglas y pautas que tuvieron continuidad en el tiempo.

c.—

d. (...) las pautas que mantenía el internado (...) era muy exigente y era muy duro; duro en el sentido de las normas, del estilo de vida, de la entrega que había que tener y del rigor que tenían las exigencias de las materias que dábamos (...)” (Entrevista 12)

e. En ese marco se desarrollaban las clases teóricas y prácticas de las materias que componían un plan de estudios con una selección de asignaturas que pueden ser categorizadas en tres grupos: las asignaturas de la disciplina - las gimnasias, los deportes (Volley, Básquetbol, Fútbol, Hockey, Atletismo, Remo, Boxeo Natación, Esgrima, Equitación), las asignaturas biológicas (Anatomía, Fisiología, nociones de Kinesiología, Biometría), y por último las asignatura pedagógicas: (Ciencia de la educación, Historia de le Educación Física. Organización y Administración de la

Educación Física y Trabajos Prácticos. Práctica pedagógica, Psicología, Canto coral); que organizadas por turno se desarrollaban en clases de 40 minutos.¹³⁴

Los días de clase (...) terminaban con una vuelta al lago, o simplemente con una ducha, la merienda y a estudiar hasta la hora de la cena (...) Los lunes por la noche, había teatro. Los martes teníamos clase de equitación, coro y natación. (Entrevista 6) (...) de acuerdo a las características de cada uno estaban las subcomisiones, subcomisión de revista, de higiene (enfermería), de biblioteca, de acción social (reuniones), en cada una había un presidente. Después la parte de revista y después había que trabajar para hacer las presentaciones de las tribus (...) (Entrevista 2)

En esta línea de sentido, las actividades extracurriculares, algunas de ellas convertidas en tradiciones, resultaron componentes fundamentales del dispositivo; la valoración de estos espacios pasaba fundamentalmente por el espíritu que allí se gestaba; liderazgo, emulación y dependencia intragrupo que redundaría en el modelo de profesor al que se aspiraba para las escuelas del todo el país.

Lo primero fueron las tribus, en las cuales estábamos divididos los alumnos y era un programa muy lindo porque hacíamos todo tipo de actividad deportiva, competitiva, artística, de literatura de teatro (...) se hacían muchos tipos de actividades en las tribus y eso definía mucho la vida del internado. El objetivo era tener experiencia de cómo manejar la actividad física escolar, formando las tribus. Cada una tenía su independencia, se elegían los caciques y se hacían las presentaciones de sus trabajos. Era una experiencia de autonomía. (Entrevista 12)

f.

La otra actividad, que era bárbara, que era con la cual entrábamos a instituto era el bautismo, (...) Era una cosa que estaba bien hecha (...) después con el tiempo perdió su originalidad, se puso un poco fea la cosa; pero en la época que nosotros entramos¹³⁵ bueno, nos ponían una chapa en el suelo lleno de brasas y entonces nos sacaban la remera, nos ataban las manos atrás y nos teníamos que tirar con el pecho sobre las brasas, nos vendaban, pero para esto, mientras nos vendaba habían sacado las brazas y puesto una chapa con hielo y entonces el que se animaba se tiraba... y era hielo... pero la sensación era como si te hubieras quemado. (Entrevista 14)

¹³⁴ República Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Decreto 56.725, Boletín 11 Año III- 1° de enero-6 de abril de 1940. pp 658:659.

¹³⁵ Año 1954

- g. En este mismo orden puede considerarse las acciones que tendían a la organización de las tareas y las que derivaban en el control de la conducta propia y de los compañeros.
- h.
- i. (Las intertribus de teatro), era una forma de educación. Ahí trabajábamos fuera del horario de actividades programáticas, trabajábamos de noche, quitábamos horas al sueño, hacíamos los telones, hacíamos toda la escenografía nosotros, pegábamos papel de diario, engrudo con papel de diario para hacer los telones, los pintábamos nosotros. Y bueno era una actividad que nos tenía reunidos durante mucho tiempo trabajando (...) pero nos daba un espíritu de cuerpo bárbaro, un espíritu grupal impresionante (Entrevista 14)
- j. (...) era la técnica de tenernos ocupados, para que no se arme despelote (Entrevista 2)

En ese marco de tradiciones el INEF Gral. Belgrano resultó un espacio en el que, dejando una impronta innovadora en la formación docente en educación física, se revela aquella tensión planteada por Davini (1995, 1998); Diker y Terigi (1997) y Alliaud (1993) entre teoría-práctica, contenidos pedagógicos-contenidos disciplinares; y aquello que Alliaud también señala acerca de que en el campo de formación docente se priorizó, durante largo tiempo, el “ser” por sobre el “saber”. En la idea de docente-ejemplo quedaron imbricados la relación “saber”-“ser” y “formas de ser” de los futuros enseñantes.

Había veces, en días feriados que había asueto, el rector nos hacía formar, todos con el uniforme de estudio que consistía en pantalón gris, camisa, corbata y campera azul y salíamos a marchar por San Fernando y la gente- bueno- nos aplaudía, en ese entonces nos aplaudía. Era muy lindo, muy agradable” (Entrevista 14)

La dimensión y la procedencia de aquellos valores que fueron requisitos de ingreso, y que sellaron el transcurrir de los días en el INEF Gral. Belgrano, no se limitaba a la comunidad de INEF. Su alcance también fue resaltado en ocasión de la Fiesta de fin de curso del año 1939 por el Director Nacional de Educación Física, Sr. César Vásquez; que, en el discurso de despedida, expresó:

En estos momentos de la despedida, tan llena de nostalgias y emociones, debo sintetizar en el último consejo, los preceptos de que aquí se os inculcaron. Nuevos horizontes se abren desde ahora en vuestro porvenir. A lo largo del camino a recorrer, no echéis en olvido nuestras enseñanzas y aplicadlas sin claudicaciones; aplicadlas

con patriótico fervor para propender eficazmente desde nuestra especialidad, a que en las nuevas generaciones de argentinos se realicen nuestros ideales de perfeccionamiento de la raza fuerte y caballeresca.¹³⁶
k.

En esta línea de sentido el análisis de las actas internas permite reconocer que el valor de la disciplina pareció por momentos imponerse sobre las clases teóricas y prácticas de las materias que compusieron el plan de estudios en sentido estricto; en su trama, los hábitos, rutinas y contenidos se entremezclaron dentro de un proceso formación en el que la disciplina y la autodisciplina dejaron su sello en la construcción de un docente, ejemplo que reproduciría en cada punto del país aquella idea de ciudadano fuerte y caballeresco puesto al servicio de la nación.¹³⁷

Conclusiones

Esta ponencia se ha propuesto describir aspectos de la cultura escolar de una institución de formación docente entendida como un dispositivo de preparación de profesores de educación física para todo el país. Las características enumeradas a partir de los datos recogidos, tanto en la normativa como en los testimonios orales, han permitido identificar el conjunto heterogéneo de prácticas, discursos, decisiones reglamentarias, proposiciones morales que integraron relaciones de poder y se orientaron a ejercer efectos claramente identificables en los cuerpos de quienes eran pensados como futuros líderes de la cultura física en Argentina. También han aportado elementos para ubicar a la institución como parte de una estrategia mayor para la construcción y difusión de una cultura política de masas, de la que ciertos cuerpos, rituales y mística constituirían elementos indispensables y, por ello, necesarios y trabajosos de producir.

Bibliografía

Alliaud, A. (1993) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*.

Buenos Aires: Centro Editor de América Latina

Armus, D. (2006). *La ciudad impura. Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires, 1870-1950*. Buenos Aires: Edhasa.

¹³⁶ Discurso del señor Director General de Educación Física César S. Vásquez. Fiesta de fin de curso realizada en San Fernando el día 21 de diciembre. Memoria, 1939, pp. 467-470.

¹³⁷ República Argentina Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Discurso del señor Director General de Educación Física César S. Vásquez. Fiesta de fin de curso realizada en San Fernando el día 21 de diciembre., en Memoria, 1939, pp. 467-470

Bertoni, L. (2001) "Soldados, gimnastas y escolares: defender la nación", en Bertoni, L. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bisso, A. (2007). *El antifascismo argentino*, Buenos Aires: Cedinci Editores.

Bolz, D. (2007) "La mise en scène sportive de l'Italie fasciste et de l'Allemagne nazie : La Coupe du monde de football (1934) et les Jeux Olympiques de Berlin(1936)", en Gounot, A ; Jallat, D. et Caritey, B. *Les politiques au stade. Étude comparée des manifestations sportives de XIX° au XXI° siècle*, Presses Universitaires de Rennes

- I. Da Costa L. y P. Labriola "Bodies from Brazil: Fascist aesthetic in South America Setting", *The International Journal of the History of Sport*. Special Issue, Vol 16, n 4 December 1999 pp.163-180

Davini, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós

Davini, M. C. (1998) *El curriculum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- m. Devoto, F. (2002) *Nacionalismo, Fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Diker, G y Terigi, F (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Feiguin, Ma. A. (2012) "Anteproyecto de investigación". Taller I: Epistemología y Metodología de la Investigación Social. Maestría en Ciencias Sociales con mención en Historia Social. UNLu.

Foucault, M. (1991) "El Juego de Michel Foucault" en *Saber y Verdad*. Madrid: La Piqueta

- n. Gori, G. "Model of Masculinity: Mussolini, the 'New Italian' of the fascist era", *The International Journal of the History of Sport*. Special Issue, Vol 16, n 2 June 1999. pp 27-61;

- o. Mangan, J. (ed.) "Prologue: Legacies". *The International Journal of the History of Sport*. Special Issue, Vol 16, n 2 June 1999: 1-10

(Mosse, G. (2007) *La nacionalización de las masas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

República Argentina (1884) *Ley de Educación Común N° 1420*

www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf

Rodríguez, J. (2006) *Civilizing Argentina: Medicine, Science and the Modern State*, Chapel Hill, University of North Carolina Press

Rozengardt, Rodolfo. (2011). "La formación docente en Educación Física, en Rozengardt, R. y F. Acosta *Historia de la Educación Física y sus instituciones: continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Viñao Frago A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

DOS CARTILLAS DE ALFABETIZACION DE ADULTOS EN GUATEMALA (1946-1966)

Carlos Escalante Fernández
El Colegio Mexiquense
cescalante@cmq.edu.mx

Introducción

Esta ponencia constituye una primera aproximación al tema. En éste se ofrece una descripción inicial sobre materiales didácticos construidos en Guatemala para la enseñanza de la lectura (y también de la escritura) de adultos en el período que comprende de 1946 a 1966.

Los materiales estudiados en esta ponencia son cartillas de alfabetización diseñadas especialmente para la población adulta analfabeta. Su estudio permite dar cuenta del desarrollo histórico de los materiales pedagógicos diseñados para apoyar el aprendizaje de la lectura y la escritura. Estudiados en conjunto ofrecen una visión del desarrollo histórico de la enseñanza de la lectura y la escritura en Guatemala en el siglo XX

y contribuyen a introducirnos a la cultura escrita de ese país centroamericano.¹³⁸ Igualmente resulta importante el acercamiento histórico por esta vía para un problema tan álgido como el del analfabetismo guatemalteco, tan imbricado con las injusticias y opresiones de su pueblo. Basta señalar un ejemplo que ilustra lo anterior: el sistema de peonaje por deudas tenía parte de su sustento en el analfabetismo de los campesinos (indígenas y mestizos) al no tener éstos acceso a los libros de deudas que quedaban bajo control de los finqueros (Guerra-Borges, 1999: 56).

Las cartillas estudiadas son las siguientes:

- a) *A. B. C. Campaña Nacional de Alfabetización*, cartilla editada en el año de 1945.
- b) *Amanecer. Cartilla de alfabetización* del Programa Nacional de Alfabetización publicada en 1968¹³⁹

Estudiar la historia de la educación en Guatemala constituye un desafío en más de un sentido. La historiografía al respecto es prácticamente inexistente.¹⁴⁰ Ese vacío limita las posibilidades del historiador, sobre todo si éste no vive en ese país. Y las dificultades aumentan cuando uno indaga en temas que no son de los más comunes en las historiografías de otros países latinoamericanos, como es el caso de la alfabetización (particularmente la de adultos).

En esta ponencia presento la descripción y análisis de las cartillas mencionadas. El análisis se centra en la descripción de la materialidad de las cartillas y de su contenido se destacan los aspectos metodológicos de la enseñanza y los mensajes que transmitían las lecciones de lectura de ambas cartillas.

Cartilla de alfabetización de 1945

En la presidencia del Dr. Juan José Arévalo (1945-1951) con la finalidad de erradicar el analfabetismo se llevaron a cabo varias campañas de alfabetización, las cuales continuaron en el gobierno del coronel Jacobo Arbenz Guzmán (1951-1954). Ambos gobiernos se

¹³⁸ Los materiales analizados fueron localizados en la ciudad de Guatemala, durante una visita de trabajo realizada en el mes de julio de 2015. No se trata de una revisión exhaustiva pero los materiales localizados constituyen un adecuado punto de partida para la investigación que actualmente realizo en El Colegio Mexiquense titulada “Materiales pedagógicos elaborados para apoyar Campañas de Alfabetización en América Latina, siglo XX”.

¹³⁹ Karel Neijs en su revisión de cartillas de alfabetización en el mundo menciona que Daniel Armas es autor del libro de lectura inicial *Pepe y Polita*, editado antes de 1962 en Guatemala, el cual no he localizado (Neijs, 1962).

¹⁴⁰ Bonar Hernández (2006) hace referencia al libro de González Orellana (2007), con varias ediciones, lo que indica que es el libro utilizado para conocer el tema. En la *Historia General de Guatemala*, localicé el capítulo de Antillón (1997) sobre la época contemporánea.

consideran en la historiografía del país como el período revolucionario que se caracterizó por la búsqueda de soluciones a los problemas económicos y sociales del país bajo una perspectiva nacionalista y popular y en un proyecto que buscaba ser independiente, de manera que se operaron diversas transformaciones en la tenencia de la tierra, en la construcción de carreteras y en el sistema educativo (Luján, 2002).

De acuerdo con Josefina Antillón la política educativa de Arévalo (y en la de Arbenz) señaló las siguientes necesidades “extender la escuela preprimaria, primaria y media en forma horizontal y vertical en todo el país, con carácter nacional, democrático, laico y gratuito; establecer un programa mínimo de educación obligatoria; actualizar los planes de estudio, dotándolos de mecanismos que permitieran el contacto con la realidad nacional; atender específicamente al niño discapacitado; dignificar económica, social y culturalmente al maestro; construir edificios escolares, con las condiciones higiénicas y pedagógicas indispensables para resguardar la salud y el bienestar de los educandos; dotar a éstos del mobiliario adecuado, del material y útiles escolares necesarios y erradicar el analfabetismo” (Antillón, 1997: 591).

La situación del analfabetismo en el país era grave. Los cálculos más drásticos lo ubicaban en 90%, mientras que sectores oficiales señalaban un 66% de analfabetos, lo que significaba en números absolutos 1 677 297 habitantes analfabetos (Piedra, 2011: 69).¹⁴¹

Uno de los aspectos importantes de la campaña resultó el diseño y edición de una cartilla alfabetizadora elaborada específicamente para apoyar los trabajos de enseñanza de la lectura y la escritura. Su elaboración y uso resultaron muy novedosos pero lamentablemente la cartilla no ha sido objeto de interés de los estudiosos de la educación guatemalteca.¹⁴² En el gobierno de Arbenz, se hizo una nueva cartilla. Dada su novedad, conviene dedicarle atención a la primera de las cartillas.

El decreto del 8 de marzo de 1945 creó la primera Ley de Alfabetización Nacional. En su artículo 14 señalaba que se debían imprimir cartillas para alfabetizar. Igualmente se tenía previsto (artículo 15) que “para la enseñanza de los núcleos indígenas que no hablen castellano” se imprimirían también “el número de cartillas bilingües que fuese necesario” (Piedra, 2011). Estas referencias son las únicas indicaciones que se establecían en cuanto

¹⁴¹ Para 1950, Guatemala tenía el porcentaje más alto de analfabetismo en la región centroamericana con el 70.6 % de analfabetos, frente al 20.6% en Costa Rica, el 30% en Panamá, el 60.6% en El Salvador, el 61.6% en Nicaragua y el 64.8% en Honduras (Levenberg, 1995: 158).

¹⁴² La cartilla fue una de las primeras hechas para adultos en países de América Latina. Tuvo como precedente las elaboradas en 1944-1945 en México para la Campaña Nacional contra el Analfabetismo (Escalante, 2013).

al material de enseñanza. Se sabe que en 1945 se editó la cartilla para el español y que en 1952 con la cooperación con el Instituto Indigenista Nacional, fundado en septiembre de 1945, en la región kekchí se empleó una cartilla bilingüe kekchí-español (González, 2007: 325), de la cual no resulta fácil localizarla y consultarla pues no hay registros de su preservación en Guatemala.¹⁴³

La Cartilla en español constaba de 48 páginas, de tamaño carta. La portada mostraba en el centro a tres personas, dos hombres y una mujer con libros en sus manos. En el caso de los hombres los libros estaban abiertos y ellos los veían. La mujer sostenía el suyo cerrado. Uno de los jóvenes vestía overol. En la parte superior de la portada aparecía un letrero de fondo negro en el que se podía leer “Secretaría de Educación”, debajo de estas palabras y fuera del recuadro y con letras más grandes aparecían las primeras letras del alfabeto (A.B.C.) que estaban colocadas sobre la parte superior de un trapecio que proyectaba las letras hacia los jóvenes dando la idea de un camino o de un haz luminoso. En la parte inferior aparecía lo siguiente: “Campaña Nacional de Alfabetización. Guatemala. 1945”. Fue impresa en los talleres de la Tipografía Nacional. El diseño estuvo a cargo de C. Ruano L. (Antillón, 1997). La Cartilla no informaba sobre sus autores, ni sobre el tiraje. Como ya se indicó, el artículo 14 del decreto 72, que formulaba la Ley de Alfabetización Nacional, señalaba que “se mandarán a imprimir el número de cartillas de alfabetización que sean necesarias ... procurando que todas las personas que colaboren ... cuenten con suficiente número de ellas” (Piedra, 2011).

Las páginas iniciales de la Cartilla contenían instrucciones para su uso dirigidas al alfabetizador. Estos señalamientos eran sobre el contenido y uso de la cartilla y sobre los métodos que podía usar con su alumno. Tenía también unas breves frases que buscaban garantizar un buen clima de trabajo, ya que se consideraba que dependía mucho del buen trato establecido las posibilidades de lograr cumplir con la alfabetización (“Su manera de tratarlo podrá asegurar la mitad del éxito”). Las frases que se incluían eran las siguientes:

“Apruebe siempre lo poquito que pueda hacer su alumno. Anímelo con expresiones cordiales e infúndale la idea de que puede aprender fácilmente, si se propone”, “No pierda la paciencia”, “No alce la voz más de lo necesario”, “Nunca le diga NO” y “Despida a su alumno con una

¹⁴³ El ensayo con esta cartilla bilingüe estaba dividido en cuatro partes “a) introducción del alfabeto y aprendizaje de la lectura y escritura en lengua materna; b) ejercicios de lectura y escritura en lengua materna; c) aprendizaje de lectura y escritura en castellano y d) aplicación y ejercicio de lo aprendido en castellano” (González, 2007: 325).

sonrisa y una frase amable”.¹⁴⁴

Tres partes componían la Cartilla y se explicaban así “una destinada a la enseñanza de las letras y a dar la clave de la lectura que consiste en la unión de los sonidos en sílabas y de éstas en palabras. La segunda es para ejercitar al alumno en las combinaciones que ofrecen dificultades especiales: diptongos, triptongos, letras líquidas, sílabas complejas, letras con doble sonido, sonidos que se escriben de dos o tres maneras, etc. Y una tercera, para dar al recién alfabetizado el placer de la lectura corrida al par que se infunden en su mente un conjunto de ideas constructivas de la nacionalidad guatemalteca”.

Dentro del conjunto de instrucciones que contenía la Cartilla se mencionaba que se había adoptado “el método ideo-visual combinado con el analítico sintético de palabras y frases generadas”, pero dejaba abierta la posibilidad de que el alfabetizador trabajara de acuerdo a su experiencia. Además se anotaba que el Departamento de Alfabetización dedicaría “cada día, una breve radiodifusión a dar instrucciones complementarias, lecciones modelo, etcétera”. No resulta fácil para el historiador documentar con certeza si estas emisiones por radio se llevaron a cabo y más difícil aún saber sus contenidos.

La enseñanza de la lectura y de la escritura debía realizarse en forma simultánea. Se advertía además que no se debía pedir buena letra al analfabeto (“no está enseñando caligrafía” se advertía), aunque se sugerían ejercicios que permitieran soltar la mano. Cada lección de lectura debía ir acompañada de una de escritura.

Para la primera y segunda partes de la cartilla se sugería al alfabetizador que comenzara “cada lección con una breve plática sobre el tema de la ilustración principal y haga asociar la idea con la palabra normal que figura al pie del dibujo SIN ANALIZAR ESTA”, después de lo cual debía procurar “hacer aislar una parte de esa palabra y encontrar esa misma porción en las palabras siguientes que sirven para analizarla, evitando la abstracción del silabeo mecánico, de modo que el alumno asocie siempre cada imagen visual a una idea. Ejemplo, si de pala, suprimimos una letra (p), nos queda *ala*, como *ala de paloma, ala de avión*”.

Se pedía también que no se mencionaran las letras por su nombre ni por sus sonidos sino que se les designara diciendo “Esta letra, esta otra”. Pero el alfabetizador debía destacar “sus sonidos bien distintos unos de otros cuando enseñe las palabras generadas, s-a-l, sal”.

¹⁴⁴ Salvo que se indique otra cosa, las citas de este apartado provienen de la propia Cartilla (Ministerio, 1945).

Después de lo anterior se pedía al enseñante que procurara “que el alumno lea por sí o con ayudas oportunas, pero *no demasiado asiduas*, de usted, las frases y rimas que siguen. Será bueno que memorice las rimas y que converse acerca de ellas. Siempre que haya una dificultad, procure volver a la palabra normal de la lección o a las anteriores, o al cartel de consulta para que el alumno resuelva por sí”.

En la cartilla después de cada cierto grupo o unidad de lecciones venía un resumen silábico con todas las combinaciones, tanto fáciles como complejas, de las letras correspondientes de la unidad. En ese sentido se pedía que se ejercitara al alumno “en el reconocimiento de esas sílabas por la combinación de sus letras”. Una vez realizado este ejercicio, se suponía que el alumno estaría listo “para leer por sí solo, sin la más leve ayuda ni corrección de usted, o de otro cualquiera, las veinte palabras de la prueba de lectura que figuran al final de cada unidad o semana. No le diga que este es un examen, ni permita que él se dé cuenta que usted lo califica. Si leyó diez palabras o más, promuévalo al siguiente grupo o unidad de lecciones, en otro caso, repase con él una o dos sesiones y luego repita la prueba”. Respecto de la prueba de escritura, debía “efectuarse en silencio, explicando antes lo que ha de hacerse, así: ‘Vas a escribir, debajo de cada cuadrado, el nombre de lo que está en el dibujo’. *Tres palabras buenas dan el pase*; si no los escribe, ha de insistirse en los ejercicios de escritura y repetir la prueba”.

Algunos de los grupos de palabras que se utilizaban en la cartilla eran las siguientes: *pala/mesa/lima/boca/tuna, dedo/vaso/ojo/foco/hijo, casa/queso/rosa/el mar/ cara, piña/gato/gemelos/suizo y zapato/hacha/gallo/ rayo*. Había una lección destinada al acento y la tilde y otra para distinguir las palabras agudas, graves y esdrújulas. También había una lección para aprender los números.

Respecto de los contenidos de la tercera parte, la cartilla contenía en sus páginas algunas breves lecturas que reflejaban algunos de los valores que enmarcaban la política educativa reformista. Como ha señalado un autor “la reforma educativa se centró en despertar la conciencia de la nacionalidad, el sentido de la dignidad y la libertad, y el aprovechamiento vocacional de las capacidades del individuo.” (Monteforte, 1975: 19). Especialmente los dos primeros elementos estaban visibles en los contenidos de las lecturas de la cartilla.

En las frases de las lecturas de esta sección resulta visible el esfuerzo de sus redactores por generar en los adultos un sentimiento de dignidad propia y de identificación con su nación. En la lección titulada “La familia” se describía al campesino Juan Chapín (es pobre, pero honrado y feliz) y a su esposa María en su quehacer cotidiano, el trabajador,

ella ama de casa y madre (“María es mujer sana, fuerte y alegre. No se sienta en todo el día, desde las seis de la mañana hasta las ocho de la noche. Ella lava, plancha y cose la ropa de todos; les prepara los alimentos; asea a los niños, los cuida y los corrige. ¡Qué buena madre es María!). Pepe, el hijo mayor de la pareja, “ya está aprendiendo a leer en la escuelita del pueblo. Cuando sea grande irá al campo, a trabajar con su papá y se hará fuerte y ganará dinero”, mientras que la nena pequeña “ayuda a María. Lava el vestido de su muñeca y con ella platica todo el día”. Como se advierte, había una clara mirada de los roles de género y de su papel en la familia. Tanto Juan como María eran “el símbolo” de hombres y mujeres de Guatemala.

En “La casa”, otra de las lecturas, se expresaba que “cada hombre y cada mujer de Guatemala deben poseer una casa donde albergarse y descansar; donde ocultar sus pobreza, sus alegrías y sus esperanzas; donde criar a sus hijos, limpios de cuerpo y de alma; donde hacerse estimar y respetar” por lo que “ha de llegar el día en que ninguno en Guatemala carecerá de un techo propio, y cuando no será posible amasar capitales con el desamparo y la imprevisión de los pobres”. Y Juan Chapín y María eran descritos en su casa (hecha por las “propias manos” de Juan y adornada y embellecida por María y en la que “todos se sienten seguros y contentos en su casita humilde, pero limpia y abrigada”).

En la lectura titulada “Mi tierra” se describían las características geográficas y naturales de Guatemala y se señalaba que el país era “una porción de la patria grande que se llama Centroamérica” cuyas otras porciones eran “El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica”. Se buscaba despertar el orgullo por el suelo patrio a través de mencionar sus volcanes, lagos y ríos, así como sus puertos y playas, sin faltar la capital y otras provincias (“¡Qué bella es mi tierra! ¡Cómo deseo conocerla!”).¹⁴⁵

Pero la lección final, “Eres ciudadano” condensaba de manera clara y explícita la propuesta del régimen democrático para generar una nueva ciudadanía, basada en la igualdad de derechos, en la necesidad de cumplir con algunas obligaciones, en la dignidad de la persona; resaltaba otros valores como la honradez y la laboriosidad, así como el respeto a las normas. Conviene citarla en extenso:

“Eres guatemalteco, has cumplido diez y ocho años, tienes el uso normal de tus facultades y no has sido privado, de tus derechos conforme a la ley; eres ciudadano.

¹⁴⁵ La lectura estaba acompañada de un Mapa de Guatemala y de los nombres de los 22 departamentos que componían la República. En ese sentido había también algunas páginas con información como la referida a “Medidas” que buscaba informar sobre la moneda (quetzal “que vale lo mismo que el dólar”), las unidades de medida de telas (la vara, tercios o pies, y pulgadas), las unidades de peso (quintales, arrobas, libras y onzas) y las que medían líquidos (litros y “botellas”).

No importa lo pobrecito o rico que seas, ni el color de tu piel, ni el idioma o dialecto que hablaste de niño; eres ciudadano.
Dicen que tu madre vino de un pueblecito de la Verapaz y que tu padre es un pobre albañil; eso no importa; eres ciudadano.
Nunca pusiste los pies en una escuela, pero tampoco en una cárcel; no has leído pilas de libros ni pronunciaste discursos resonantes; eres callado y humilde, pero eres ciudadano.
Y solo porque eres ciudadano, tienes un poder que te iguala al más poderoso de los guatemaltecos: es tu derecho al voto.
Cuando se escoja al que ha de ser presidente de la República, a los diputados que han de hacer las leyes y a los ciudadanos que han de ejercer el gobierno municipal de tu ciudad o de tu pueblo, consultarán tu opinión y tu contestarás dando tu voto por quienes te parezcan honrados y capaces.
Tu voto podrá servir para el bien y la grandeza de la República o para su ruina y rebajamiento.
No renuncies al voto que te hace responsable; procura instruirte y enterarte para que ese poder no sea cuchillo que mate la libertad y la decencia de tu patria.
Eres ciudadano: eres digno y responsable.”

Como se aprecia se muestran los derechos y obligaciones de todo ciudadano (aquel que ha cumplido 18 años), la igualdad que supone ser ciudadano (sin importar las diferencias económicas, de fenotipo o lingüísticas) y se hacía mucho énfasis en la cuestión del ciudadano que debe votar para elegir a las autoridades del país.¹⁴⁶

Además de estos contenidos, se insertaron en las lecciones de la cartilla frases coloquiales que buscaban destacar características de alguna región (“Son famosos los quesos de Jalapa”, “El Cristo del templo de Esquipulas es muy negrito. Dicen los creyentes que es muy milagroso”) o de situaciones cotidianas (“Esa linda patoja/baila el son chapín./Qué bien lo baila!/A donde vas, Zoilita?/A ver bailar el son”). La intención era la de procurar adecuar los contenidos a la realidad nacional, tal como se había planeado como criterio para la modificación de los planes de estudio de las escuelas primarias y secundarias.

Amanecer. Cartilla de Alfabetización de 1968

No obstante los esfuerzos de las campañas del período de 1946-1954, el analfabetismo no fue erradicado. La experiencia educativa de esos años fue rota con el golpe de estado que derribó a Arbenz y que acabó con el experimento democrático nacional. Años después, el

¹⁴⁶ La Constitución otorgó el voto a los analfabetos del país. La discusión en el país fue muy polarizada.

gobierno del Julio César Méndez Montenegro (1966-1970), profesor y abogado implementó nuevas acciones de alfabetización de la población adulta.

Así el Programa Nacional de Alfabetización dependiente de la Dirección de Alfabetización y Educación de Adultos, en colaboración con el Ministerio de Gobernación diseñó una cartilla destinada a apoyar las labores alfabetizadoras con la población adulta, la cual fue diseñada en el Departamento de Alfabetización en un cuidadoso proceso de elaboración que siguió varios pasos. Inicialmente un grupo de ocho profesores prepararon una primera versión de cartilla con la colaboración de varias profesoras y la asesoría de la profesora Elvia Escobar Quintana y del profesor Adrián Ramírez Flores. La cartilla se experimentó con grupos de analfabetos en 1967. En marzo de 1968 se evaluó su funcionamiento en un seminario. Con las observaciones de este seminario y las sugerencias de un técnico de la UNESCO, otro grupo de profesores preparó la nueva cartilla que se tituló *Amanecer*, la cual fue aprobada para su uso por el Consejo Técnico de Educación a fines de noviembre de 1968. Con la colaboración del Ministerio de Gobernación se editaron los ejemplares de la cartilla en los talleres de Tipografía Nacional de Guatemala.

La preparación del material original de *Amanecer* estuvo a cargo de los profesores, del Departamento de Alfabetización, Max Castañeda Mayorga, Roberto Parédez, Rolando Méndez Mora, Juan Francisco García, Rafael Corona Avila, Rigoberto Arévalo, Luis Adolfo Juárez y Carlos Anzueto. María del Rosario Escobar, Ernestina Chur Pedroza y Consuelo Arango de Quintana, profesoras del Grupo Escolar Centro Americano colaboraron en su preparación. Las ilustraciones estuvieron a cargo de César Augusto Carías y Elvia Escobar Quintana y Adrián Ramírez Flores fungieron como asesores.

El material fue experimentado en 1967 por varios maestros y maestras (Zoila Esperanza de Gramajo, Manuel de Jesús Figueroa, Hortensia Ortiz, Manuel Luarca, Lidia Irma de Velásquez, Carlos Enrique Aguilar, Carmen Díaz de Archila, Celinda de Figueroa) quienes trabajaron entre grupos de diferente condición étnica y ocupacional. La experimentación de la primera versión de la cartilla contó también con la colaboración de alfabetizadores voluntarios que se unieron a los maestros mencionados.

El seminario de Evaluación del material involucró al Lic. Ricardo Peña Pinto (Consejo Técnico de Educación), la profesora Elba Alicia Barahona (Departamento de Evaluación) y como supervisores técnicos de Educación los profesores Miguel Angel Alvarado, Germán Rafael González, Martín Alvarado Barrios, Guillermo García Rojas,

Miguel Alfonso Avila, Ernesto Rosales Urbina y Armando Rodríguez, así como a los profesores que elaboraron el material.

Al concluir el seminario, se formó una comisión para redactar la versión final de la cartilla. Dicha comisión quedó integrada por los profesores Max Castañeda Mayorga, Roberto Páredes, Rolando Méndez Mora y Julio Raquel Esquivel. Los tres primeros profesores habían participado en la redacción de la primera versión. La comisión buscó recoger las recomendaciones del seminario y las sugerencias del profesor Luis Eduardo Soria, Técnico de UNESCO en el CREFAL. El ilustrador de la cartilla final fue Luis Alfredo Iriarte.

La cartilla “Amanecer” consta de 108 páginas. La portada es en color y muestra un dibujo de cuatro personas (probablemente familiares) que miran la propia cartilla, sostenida por las manos de la señora, el niño y la niña, los cuales están abrazados por el hombre. Como fondo se dibuja el mapa de Guatemala y en su parte norte se dibujan unas montañas desde las que se vislumbra un sol iluminador. Los colores de la bandera guatemalteca constituyen el fondo de la portada. En la primera página se encuentran los datos de identificación del propietario de la cartilla. Los datos que se solicitaba que fueran escritos eran nombre del alumno, nombre del alfabetizador, localización del centro y fecha. En la localización del centro se mencionan algunas opciones, no excluyentes: finca, fábrica, caserío, aldea, parcelamiento, municipio, departamento).

Las primeras ocho páginas numeradas de *Amanecer* contienen unas hojas cuadrículadas destinadas a que el adulto se ejercitase en trazos de escritura, primero puntuando, luego trazando líneas verticales y horizontales y finalmente escribiendo algunas letras: c, o, u y n. Las siguientes cinco páginas presentan las vocales en este orden: i, o, a, u y e cuyas letras están colocadas en el centro de cada página y en cada esquina hay una palabra que contiene la vocal respectiva. Cada palabra tiene encima una ilustración que muestra el significado de la misma. Para la i se seleccionaron *lima, pino, familia* e *iglesia*. Para la o *bota, cerdo, algodón* y *zapato*. *Arado, casa, mesa* y *pala* eran las palabras para la a. Para la u se seleccionaron *cédula, mula, agricultor* y *yunta*. Finalmente para enseñar la e se escogieron *elote, calle, machete* y *carreta*.

Como se observa las palabras seleccionadas no inician con la vocal a enseñar, a diferencia de otras cartillas de la misma orientación metodológica, por lo que bajo cada palabra seleccionada se coloca la vocal de referencia.

En la siguiente parte de la cartilla se comienzan a seleccionar palabras clave que se descomponen en sus sílabas y luego se escriben frases cortas. Así se utilizan *Meme*

(nombre propio masculino), *lima*, *la mesa*, *la aldea*, y *la pala*. Acompañan a estas lecciones ejercicios establecidos en los que se pretende que el adulto coloque la palabra faltante. Por ejemplo: pal_ (para colocar la a). Similar ejercicio se hace posteriormente para colocar la palabra faltante en una frase.

A partir de la página 30 las frases son más extensas y son de cuatro o más en una misma página. Al final de cada una de estas páginas se colocan nuevas palabras, por ejemplo: La familia que consta de cinco frases: “Esta es una familia. Es la Familia de Ana. Tomás es el papá. Lola es la mamá. Esta es una familia sana”.

Con esta lógica metodológica se van incorporando nuevas letras para su aprendizaje. A partir de la página 52 se comienzan a enseñar las letras manuscritas y se busca que el adulto tenga una buena caligrafía, por lo que se ofrecen ejercicios de trazo.

En seguida se introducen las sílabas mixtas, bajo la misma lógica. Todas las páginas contienen al menos una ilustración.

La sección de lecturas comienza en la página 85. Se trata de ocho lecciones. En la página de la izquierda se inserta una ilustración que abarca toda la página y en la de la derecha está el texto de lectura. “Nuestra patria”, “La familia”, “El Centro de Alfabetización”, “El Centro de salud”, “La fábrica”, “La finca”, “La cooperativa agrícola” y “La feria del pueblo” son los títulos de estas ocho lecciones.

Para ilustrar su contenido, conviene reproducir algunas de estas lecciones. La primera “Nuestra Patria” contiene un mapa de Guatemala y en su interior hay varias imágenes: una fábrica, unos campesinos arando la tierra con la ayuda de un par de bueyes, una aldea y un pueblo a las faldas de un volcán. La lectura está compuesta de 10 oraciones:

“Nuestra patria es Guatemala.

La patria es el suelo donde nacimos.

En este suelo hay montañas, lagos, volcanes y ríos.

Es la tierra donde trabajamos y vivimos.

Es la tierra donde viven nuestros padres, hijos y hermanos.

Todos los guatemaltecos debemos amar a nuestra patria.

Amar a la patria es cultivar la tierra.

y cuidar todo lo que hay en ella.

Amar a la patria es vivir unidos

Ama a la patria el hombre trabajador y honrado.

Ama a la patria el hombre que educa a sus hijos

y se preocupa por el progreso de su familia y de su comunidad.”

Como se aprecia, la redacción sólo reconoce al género masculino (padres, hijos, hermanos, guatemaltecos, hombre trabajador y honrado). Se parte de ubicar la patria con una descripción geográfica (montaña, lagos, volcanes, ríos) y luego se redactan mensajes cívicos. En esos años, la guerrilla guatemalteca ya estaba presente en el escenario político del país por lo que llama la atención el reiterado mensaje del amor a la patria y, particularmente, la frase “Amar a la patria es vivir unidos”.

La segunda lectura, “La familia”, también resulta interesante por los valores que proyecta. La familia es monoparental (“La familia la forman los padres y los hijos”) y en esta institución los roles de género están muy claros (“El papá trabaja para sostener a su familia”, “La mamá mantiene el hogar limpio y agradable, también prepara los alimentos”), así como las obligaciones de los hijos (“Los hijos estudian en la escuela del pueblo”). La ilustración retrata claramente estos roles: el padre toma café sentado y lee el periódico mientras la madre lava los trastes. El hijo está sintonizando una estación en la radio mientras que su hermana está pasiva observando la escena. La ilustración intenta resaltar la armonía familiar, lo que es complementado por el texto (“Todos están contentos porque viven unidos. Es una familia sana y feliz”). La frase final conecta a esta familia tipo con la necesidad de la unidad del país: “La patria necesita familias unidas”.

Las lecturas de “La finca” y la “La fábrica” así como la de “La cooperativa agrícola” llevan también los mensajes de unidad del país para los diferentes contextos (ciudad/campo) ligados con mensajes cívicos: “Todo buen guatemalteco debe consumir, lo que Guatemala produce”, “todos los vecinos de la aldea se unen a la cooperativa”. La honradez, la responsabilidad y el respeto son valores que se resaltan en estas lecciones. El trabajo es condición para el progreso de las familias y de la patria. No hay en estas descripciones problemas, todo resulta armonioso.

“La feria del pueblo”, última lectura, condensa los mensajes de desarrollo y progreso del país:

“Es la feria del pueblo.

“En las calles se ve mucha gente.

“La iglesia y las casas están pintadas.

“A la feria llega gente de varios lugares.

“Tomás lleva a su familia a la feria.
“Ellos van a vender cerdos y vacas.
Con el producto de la venta, compran abonos y semillas.
Visitan la iglesia para dar gracias a Dios por su ayuda.
Después van a ver las exposiciones.
En las exposiciones ven cosas importantes.
Ven todo lo que se cultiva en el lugar,
los adelantos que han tenido en la ganadería
los nuevos abonos que se usan en el cultivo de la tierra.
Las exposiciones dan a conocer el progreso de los pueblos.”

Ese desarrollo es posible con la contribución de la educación, tal como se muestra en la lección “El centro de alfabetización”, en la que además de reforzar el mensaje de reclutamiento de analfabetos conocidos para ir a los centros de alfabetización se establece la importancia de la alfabetización: “La persona que lee y escribe es útil a su familia, a su comunidad y a su patria”.

Consideraciones finales

Como se puede apreciar, hay diferencias sustanciales en el contenido de ambas cartillas. Las diferencias son no sólo metodológicas y pedagógicas, sino en los mensajes a transmitir en las páginas finales de ambas cartillas. Las diferencias advertidas están relacionadas con los diferentes contextos sociopolíticos en las que fueron diseñadas. En el caso de la cartilla de 1945, la sociedad comenzaba a vivir un período de efervescencia democrática y había una mirada esperanzadora para el futuro del país. Y la experiencia de alfabetización de adultos era prácticamente inédita por lo que no hubo ocasión de someter a prueba la cartilla.

Por el contrario, en el caso de la cartilla “Amanecer” las diferencias eran importantes no sólo por un contexto sociopolítico muy diferente sino porque para la década de 1960 ya se contaban con experiencias alfabetizadoras en diferentes países (algunas impulsadas desde las recomendaciones de la UNESCO) incluida Guatemala. Esto último repercutió en los métodos pedagógicos, que fueron resultado de una planeación cuidada. Con respecto a los mensajes ideológicos, es evidente que esta Cartilla contiene mensajes muy moderados, que si bien se cuidó que reflejaran la realidad del país, no apelaban a la organización popular ni dejaban explícitos mensajes que pudiesen estimularla.

El espacio destinado a estos mensajes es notoriamente diferente en ambas cartillas. En la de 1945 ocupaba mayor número de páginas y lecciones que en la de 1968. Muestra de que las intenciones de los redactores de la primera iban más allá de la simple enseñanza del alfabeto.

Finalmente había algunas similitudes entre ambas cartillas, por ejemplo, los roles de género en las familias y los ámbitos o espacios en que hombres y mujeres fueron redactados en las dos cartillas.

Este tipo de análisis debe complementarse con una descripción de la organización y desarrollo de ambas campañas, pues es en estos procesos en los que se puede advertir sus capacidades y potencialidades, sus límites y sus alcances. Análisis que rebasa los límites de esta ponencia.

Fuentes primarias

Ministerio de Educación. *A. B. C. Campaña Nacional de Alfabetización*, Guatemala, Tipografía Nacional, 1945, 48 p. [Cartilla de alfabetización]

Programa Nacional de Alfabetización (1968). *Amanecer. Cartilla de Alfabetización*, Guatemala, Tipografía Nacional

Bibliográficas

Antillón, Josefina (1997). "La educación" en *Historia general de Guatemala. Tomo VI Época contemporánea: de 1945 a la actualidad*, Guatemala, Asociación de Amigos del País/Fundación para la cultura y el desarrollo, 591-612

Arévalo, Juan José (1970). *La inquietud normalista. Estampas de adolescencia y juventud 1921-1927*, San Salvador, Editorial Universitaria de El Salvador

Escalante, Carlos (2014). *Las campañas de alfabetización en la Guatemala democrática (1945-1954)*. Ponencia presentada en el panel "Las campañas de alfabetización en América Latina en el siglo XX" en el marco de las *XVIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, Buenos Aires, Argentina, Sociedad argentina de Historia de la Educación, mimeo

González, Carlos (2007). *Historia de la educación en Guatemala*, Guatemala, Universidad de San Carlos

Guerra-Borges, Alfredo (1999). *Guatemala, el largo camino a la modernidad (Su trayectoria, primera etapa, 1871-1944)*, México, Instituto de Investigaciones Económicas de la Universidad Nacional Autónoma de México

Hernández, Bonar (2006) “La historia de Guatemala en sus libros” en *Istor* año VI, no. 24, México, primavera, 6-28

Levenberg, Rubén (1995). “Educación y política en Centro América” en Puiggrós, Adriana y Claudio Lozano (Comps.) *Historia de la educación iberoamericana tomo I*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 131-159

Luján, Jorge (2002). *Breve historia contemporánea de Guatemala*, México, Fondo de Cultura Económica

Monteforte, Mario (1975). *La revolución de Guatemala 1944-1954*, Guatemala, Ed. Universitaria

Perelstein de Braslavsky, Berta (2014). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*, Buenos Aires, UNICE: Editorial Universitaria

Piedra, Irene (2011). *Alfabetización y poder en Guatemala, los años de la guerra fría (1944-1984)*, Guatemala, Proyecto de Desarrollo Santiago/ Universidad de San Carlos de Guatemala

Electrónicas

Escalante, Carlos (2013). “Las cartillas de alfabetización de la campaña de 1944-1946 en México” en *Revista mexicana de historia de la educación* vol. 1, núm. 1, México, enero-junio, 155-162.

Disponível em: <http://www.somehide.org/component/zoo/item/escalante.html?Itemid=133>

EDUCAÇÃO DO CORPO E CIVILIZAÇÃO DE PEQUENOS SERTANEJOS: O PROJETO DA MISSÃO PEDAGÓGICA PAULISTA EM GOIÁS (1929-1930)

*Weslaine Alline da Silva Faria Santos*¹⁴⁷

Introdução

Goiás foi palco de inúmeras reformas educacionais, especialmente, na primeira metade do século XX, assim nos garante as fontes documentais mantidas em arquivos públicos sob a tutela do estado e de instituições de pesquisas. Nessa investigação, detenho

¹⁴⁷Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: allinefariacs@gmail.com

meu olhar nas evidências encontradas nos registros da legislação educacional do período, jornais (Correio Oficial do Estado de Goiás, Suplemento Pedagógico) e programas de ensino das escolas primária e normal dos anos de 1929/1930, sobre o movimento de reforma da educação primária influenciada pelas elites políticas e educacionais goianas em período anterior à revolução. As fontes de pesquisa para a realização da pesquisa são múltiplas. Entre elas, a legislação educacional se apresenta como relevante já que “[...] remete a diversos aspectos da vida social, relacionando-se continuamente com os costumes de uma dada sociedade [...] a educação do corpo nos espaços de sociabilidade do urbano realiza-se também, na e pela linguagem da lei” (MORENO E SEGANTINI, 2008, p.75-9).

Parto do princípio que a escolarização ocupou lugar de destaque nos discursos e práticas integradoras e civilizatórias então formuladas e desencadeadas naquele dado contexto histórico, indagando sobre a constituição dos sentidos da escola e para seu lugar na forja de identidades regionais. Analisando as motivações políticas e sociais que levaram a inclusão de um professor de ginástica, Cícero Bueno Brandão, entre os técnicos educacionais paulistas empenhados na modernização da escola primária goiana e, de outro, indagando as concepções de corpo veiculadas pela Missão Pedagógica Paulista, para que possamos entender como as questões da educação do corpo foram expressas no projeto de reforma da escola primária em Goiás e como o corpo foi pensado e tratado no interior de uma sociedade cujas elites políticas e intelectuais empenhavam-se em impulsionar o *jeca* goiano na direção de um ethos moderno e civilizado.

O contexto de vinda dos professores paulistas à região indicia os esforços governamentais goianos na direção da melhoria qualitativa da escolarização primária em Goiás sinalizando ainda para os diálogos com a experiência paulista na organização de um sistema de ensino elementar público. No caso em questão, a Missão Pedagógica Paulista, conforme descrito nos programas e ações, teve suas práticas relacionadas à educação corporal inseridas como objetivos para uma mudança no olhar de uma população cuja representação histórica versa por sinônimos negativos como preguiça, arcadismo, atraso, apatia, doença e *jequice*, e desenvolver-lhes o sentimento de pertencimento a nação e a região e diante disso transformar as suas marcas civilizatórias e coloca-los no cerne dos meios de produção. Assim verificamos que os argumentos que sustentavam os discursos que propunham e defendiam a inserção Ginástica e demais práticas corporais na escola versa sobre os benefícios dessas novas práticas para a educação primária e para sociedade sertaneja, e que diferente do discurso de que tais práticas influenciariam para a

construção de uma identidade regional e contribuiriam para o processo civilizatório, estas práticas estava inteiramente ligada a inserção do modo de produção capitalista e dos modos de produção, iniciado no início do século XX em Goiás por intermédio da instituição legitimadora a escola.

Os resultados assinalam ainda, como havíamos sugerido, a centralidade do corpo como elemento fundamental para pensarmos a educação das crianças nas escolas. Sendo a Ginástica um signo civilizador e disciplinador que potencializa essa trama de preocupações com os corpos sertanejos, que parecem configurar juntamente com a reformulação da escola primária em Goiás uma possível intervenção para inserção de um modelo de sociedade capitalista, cujo objetivo era de forjar um novo povo goiano que fosse civilizado, produtivo, dócil e domesticado.

A Metáfora do Estado Locomotiva “O Bandeirismo Paulista no Campo da Educação em Goiás”

Sob o ideário da modernidade e do progresso, o sistema de ensino de São Paulo se constitui como um referencial em educação, essa imagem foi disseminada pelo país e atraía a atenção de autoridades políticas de inúmeros estados brasileiros, estados estes que estavam empenhados em reorganizar e modernizar a educação pública, para tanto, não mediam esforços, fomentavam a ida de seu professorado a São Paulo ou mesmo solicitavam que os professores paulistas fossem aos seus estados com o intuito de modernizar o ensino, superintenderem ações em diversos níveis de ensino, tais como: “implantação e/ou reaparelhamento de escolas normais e escolas-modelos, grupos escolares, escolas reunidas e isoladas; órgãos de direção ensino; reorientação de programas, métodos didáticos e elaboração de legislação específica” (MONARCHA, 2010, p. 246)..

Segundo Carvalho (2007), esse processo de empréstimos de professores paulistas que seriam responsáveis por implementar os métodos pedagógicos e reformular o ensino público recebeu o nome de *missões de professores paulistas* (CARVALHO, 2007, p.226) e estando associado a imagem dos primeiros bandeirantes que desbravavam as terras do interior brasileiro, ficariam conhecidos como *bandeirismo paulista*, as missões pedagógicas paulistas ganhavam cada vez mais visibilidade junto à opinião pública e aos políticos da época, sinalizando diálogos com a experiência paulista na organização de um

sistema de ensino elementar público, tais experiências eram destacadas por inúmeros intelectuais, podemos destacar aqui, Carlos da Silveira, que veio a afirmar: .

Não são poucos os professores primários do Estado de São Paulo que tem ido a outras regiões da República para organizarem escolas e deixarem-nas funcionando de acordo com o que a experiência adquirida há indicado como o mais viável, entre nós, em matéria de ensino propriamente e nas questões de administração escolar (SILVEIRA, 1917, p. 240).

As missões pedagógicas fazem parte de um esforço paulista de inserção de um modelo de educação, organização social das escolas, sendo uma estratégia de São Paulo para difundir seu modelo escolar e método pedagógico para assim firmar uma liderança nacional no campo da educação. As missões ocorreram em meados de 1910 a 1930 ou pouco mais, e atingiram inúmeros estados brasileiros, elas configuram um esforço estratégico do estado de São Paulo para efetivar sua liderança entre os demais estados brasileiros e construir a ideia de *estado locomotiva*, vigente até os dias atuais.

Houve época — a partir de 1910 e até 1930 ou pouco mais — em que o ensino primário paulista, afamado já desde os áureos tempos de Cesário Mota, Caetano de Campos, Rangel Pestana e Gabriel Prestes, passou a servir de modelo no Brasil. Vários estados da República, animados sem dúvida pelo exemplo paulista, cientes do progresso da instrução popular entre nós, e do êxito de nossos métodos de educação infantil, apelaram para o magistério primário de São Paulo quando sentiram a necessidade de reorganizar seu aparelho pedagógico. Já se impusera, então – a moda das missões de professores paulistas, com imenso gáudio do Governo Estadual, que tinha na Escola Normal da Praça a sala de visitas da Capital. (FLEURY, 1946, p.183)

As narrativas destes autores demonstram a excelência da educação paulista, enfatizando a influência do modelo educacional e dos seus técnicos, que ao longo da história foram considerados porta-vozes da pedagogia moderna e disseminadores do modelo escolar de São Paulo às demais regiões longínquas do país, ecoando o apelo modernizador das reformas e pela causa cívica de redenção nacional pela educação, a Missão Pedagógica Paulista, conforme descrito nos programas e ações, teve suas práticas relacionadas à educação corporal inseridas como objetivos para uma mudança no olhar de uma população cuja representação histórica versa por sinônimos negativos como preguiça, arcadismo, atraso, apatia, doença e *jequice*, e desenvolver-lhes o sentimento de pertencimento a nação e a região e diante disso transformar as suas marcas civilizatórias e coloca-los no cerne dos meios de produção..

Ao passo que as missões foram adentrando por todo território brasileiro ao longo das décadas de 1920 e 1930, uma nova corrente pedagógica, que até então forjava-se como algo novo, surgia no cenário da educação brasileira: a *Educação Nova ou Escola Nova*, termo este não identificado nas fontes referentes a essa concepção em Goiás, quando descrito apenas encontramos como *Escola Ativa*. A então concepção disseminada pelos professores paulistas denominada *Escola Nova* tinha como ideal a modificação do papel e do perfil do professor e do aluno, a reformulação e reorganização dos currículos, dos métodos, técnicas e metodologias de aprendizagem, em um plano mais geral da educação e da função social e política da instituição escolar, segundo Nagle (1974), essa nova concepção de educação visava reconstruir todo o aspecto interno das instituições escolares a fim de tecer uma nova roupagem da educação.

Em Goiás, uma dessas missões pedagógicas esteve na capital Vilaboense entre os períodos de outubro de 1929 a fevereiro de 1930. Segundo as fontes pesquisadas, depois de uma longa jornada, três ilustres visitantes chegavam a Cidade de Goiás, então capital goiana. Estes foram recebidos com honrarias e deferências consoantes à tarefa a ser enfrentada. Eram os professores Humberto de Souza Leal, professor de português, José Cardoso, professor de psicologia educacional, e Cícero Bueno Brandão, professor de ginástica, integrantes da Missão Pedagógica Paulista que vieram para Goiás com o intuito de “[...] reavivar o ensino primário consoante à orientação dos modernos processos pedagógicos”, conforme notificou o então governador goiano Alfredo Lopes de Moraes (Mensagem, 1930, p.XX).

Nos quatro meses seguintes (de outubro/1929 a fevereiro/1930) os professores paulistas foram tratados com respeito e admiração pela *boa sociedade* Vilaboense, inclusive pela imprensa local ao contrário do que parece ter ocorrido em outros estados brasileiros, como o Paraná, onde a imprensa protestou contra o que considerava transplante do modelo educacional e escolar paulista ou ainda à suposta valorização de elementos *estrangeiros* em detrimento de valores locais (SOUZA, 2005).

Suas competências, zelos para com o exercício do magistério, honestidade e dedicação foram continuamente celebrados. Em particular, Humberto de Souza Leal, foi repetidamente caracterizado como “um técnico de indiscutível competência para delinear novos moldes e dar feitiço moderno à nossa instrução primária” (Correio Oficial, 23/11/1929). O professor Humberto de Souza Leal, foi o coordenador desta missão, fez o curso normal na Escola Normal Secundarista de São Paulo (1914). Era diretor do Grupo Escolar Dr. Almeida Vergueiro, em Espírito Santo do Pinhal quando recebeu o convite, feito por Amadeu

Mendes da Diretoria Geral de Instrução do estado de São Paulo, para dirigir a Missão Pedagógica que veio a Goiás (SILVA, 1975).

A presença da Missão Pedagógica Paulista em Goiás resultava das orientações e prescrições de César da Cunha Bastos que fora Secretário de Negócios da Justiça e do Interior do governo Brasil Ramos Caiado (1925-1929) no período 1927-1928. Segundo Alves (2007), este advogado e político goiano, embora representante da oligarquia Caiado, escapou do campo restrito das lutas políticas ao discursar e agir no campo educacional com base em parâmetros muito mais propriamente pedagógicos do que comprometido com o jogo político regional (ALVES, 2007). Dentre as principais deficiências do sistema público de educação primária de Goiás, César da Cunha Bastos¹⁴⁸ ressaltou “a falta de amplitude dada aos regulamentos de ensino, numa adaptação, que mais coadune com o desenvolvimento do estado; falta de pessoal técnico, isto é, de professores que se exercitem como tais, com funções e especialidades” (ALVES, 2007, p. 122). Para o enfrentamento destes problemas, sugeriu a nomeação de funcionários públicos para a tarefa de inspeção escolar e a criação de uma escola normal superior.

Cunha Bastos criou o Jardim de Infância da Capital, primeira instituição pré-escolar de Goiás, preocupando-se com a preparação dos professores e com a dotação de mobiliário e material didático pedagógico atinente ao uso de métodos ativos na instituição. Conforme Silva (1975), o Jardim de Infância da Capital tinha programa de ensino fundado nas *lições das coisas* e em uma postura pedagógica assentada nas concepções pestalozzianas e na pedagogia científica montessoriana. Cunha Bastos configurou-se, conforme Brzezinski (1987, p. 65), como o “[...] arquiteto da Escola Nova Goiana, ao garantir a estrutura física para o desenvolvimento daquela nova pedagogia”. Vendo-se diante da necessidade de um espaço adequado para instalar o Jardim de Infância, projetou o Palácio

¹⁴⁸ César da Cunha Bastos nasceu no dia 28 de novembro de 1898. Seu pai, Luiz da Cunha Bastos, além de proprietário de terras, era coletor estadual, estabelecendo ligações políticas com o sistema dominante caiadista, que governava Goiás. Em 1925, se torna bacharel em Direito. Pelo prestígio político do pai, foi nomeado Promotor Público de Rio Verde, deixando o cargo para tornar-se Juiz de Direito da Comarca. Após dois meses exercendo a função, recebe do governo Ramos Caiado (1929) a proposta para ser Secretário do Interior, Justiça, Educação e Saúde, a qual aceita de imediato, implantando o primeiro Jardim de Infância do Estado, bem como o primeiro Grupo Escolar de Jataí. Com o Movimento de 30, tem seu mandato de Deputado Federal interrompido. Durante todo o governo de Getúlio Vargas manteve-se na oposição. Em 1947, com o apoio da UDN e PSP, Jerônimo Coimbra Bueno assume o governo do Estado e, após um período do seu mandato, convida César da Cunha Bastos a assumir a Secretaria da Fazenda do Estado. Participando de alguns processos eleitorais futuros, vê frustradas as tentativas tanto para Deputado Federal (1954, 1962, 1970, 1974) quanto para governador do Estado (1958). Em 1973 doa o terreno para a construção da FEURV –primeira instituição do ensino superior de Rio Verde. A pedido do prefeito, César da Cunha Bastos exerce o cargo de diretor – presidente da instituição. Faleceu em 1992, tendo poucas pessoas em seu sepultamento. (BORGES, 1987)

da Instrução¹, enquanto um centro pedagógico e educacional que abrigaria o Jardim da Infância, o Grupo Escolar da Capital e a Escola Normal Oficial. A reforma do prédio e sua transformação no Palácio da Instrução foi morosa ultrapassando a gestão de Cunha Bastos na Secretária de Negócios da Justiça e do Interior (1927-1928): a inauguração do Palácio ocorreu somente às vésperas do final do mandato de Brasil Ramos Caiado em julho de 1929.

Quanto a Escola Normal que era institucionalmente anexada ao Liceu compartilhando espaços, tempos e programas curriculares à exceção do último ano do curso secundário quando os normalistas estudavam matérias específicas do magistério (didática, pedagogia, etc.), Cunha Bastos considerou que transferir a escola de endereço não era suficiente; era preciso desanexar a Escola Normal Oficial do Liceu conferindo-lhe identidade própria e autonomia pedagógica e administrativa. Desanexada do Liceu, a Escola Normal Oficial funcionaria, juntamente com o Jardim de Infância e o Grupo Escolar da Capital em um único prédio, o Palácio da Instrução, grande novidade na sociedade goiana de então.

Uma reforma educacional era necessária e, pelo que indiciam as fontes de pesquisa, ao se afastar da Secretária de Negócios da Justiça e do Interior para concorrer a uma vaga no senado federal, Cunha Bastos deixou *rascunhada* uma reforma dos ensinos normal e primário que se inspirava nas reformas educacionais de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul (BRZEZINSKI, 1987) bem como orientações expressas sobre a necessidade de contar com técnicos educacionais de outros estados para implementar a reforma. Este rascunho de reforma - ou anteprojeto, conforme prefere Brzezinski (1987) - foi retomado em 1929 por Gumerindo Marquez Otero, titular da Secretária de Negócios da Justiça e do Interior na curta gestão de Alfredo Lopes de Moraes (1929-1930). Uma das primeiras iniciativas de Marquez Otero foi buscar, além das fronteiras estaduais, os técnicos educacionais que Cunha Bastos sugerira como meio de reverter os problemas da escola primária goiana. O escolhido foi o estado de Minas Gerais, o que consolidaria a presença do modelo escolar mineiro no nível da legislação educacional goiana.

Contudo, a resposta de Minas Gerais foi frustrante aparecendo sob a forma de uma carta de Francisco Campos ao político goiano onde se justificava a impossibilidade de atender ao pedido vindo de Goiás.

[...] A escola de Aperfeiçoamento tem o curso de dois anos e iniciou seu funcionamento em março último. Por este motivo não disponho, no presente, de pessoas que possam colaborar com V. Excia. na reforma da

instrução pública dahi pelos moldes como se fez e se pratica a daqui, e deveras lamento que essa circunstancia prive o Estado de Minas de corresponder a tão alta deferência do Estado visinho.

Gumercindo Otero recorreu, então, a São Paulo que, à época, envidava enormes esforços para difundir e disseminar por toda a nação modelos de sociabilidade, dentre os quais, destacava-se o seu modelo de escola primária. Firmado o acordo entre os governos de São Paulo e Goiás, a Missão Pedagógica Paulista chegou, instalou-se na centenária capital goiana e iniciou seu trabalho. A Missão promoveu ajustes no projeto rascunhado de Cunha Bastos que, conforme Silva (1975) tinha como modelo inspirador as reformas educacionais mineiras e gaúchas. Os técnicos de São Paulo imprimiam ao anteprojeto já existente as marcas do modelo educacional paulista provocando alterações nos sentidos que iam sendo tecidos para a modernização da escola goiana na medida em que a influência paulista - que predominara na Reforma de 1918 e tinha refluído na gestão de César Cunha Bastos - retornava enquanto a mineira refluía. Aberto o campo ao trabalho dos técnicos educacionais do *estado locomotiva*, a influência paulista não cessou de crescer nas décadas seguintes.

O Contexto da Missão Pedagógica Paulista e a Reformulação das Escolas Primárias em Goiás

O ritmo de trabalho dos professores paulistas foi vertiginoso, sucedendo-se as realizações e eventos que transformavam o cotidiano da pacata Cidade de Goiás e tentavam alterar a face da escolarização elementar em Goiás. Em 15 de outubro de 1929, Humberto de Souza Leal assumiu a direção da Escola Normal Oficial. Quinze dias depois, em 30 de outubro, no Salão Nobre do Palácio da Instrução, ladeado por autoridades do governo estadual, o professor Souza Leal instalou o Curso Pedagógico de Aperfeiçoamento¹⁴⁹, oferecido a diretores de grupos escolares, professores primários da capital e do interior e a alunos da Escola Normal Oficial. A esta altura, já circulava a primeira

¹⁴⁹ Conforme Brzezinski (1987, p. 67), os temas tratados no Curso de Aperfeiçoamento eram, à exceção do método analítico de alfabetização, desconhecidos dos professores goianos: “[...] música – método manosolfa ou de solfejo realizado através de gestos praticados com as mãos; didática da escrita – a ambidestria; ginástica – a sueca ritmada; prática didática – elaboração de cartazes e material de uso pedagógico”.

publicação pedagógica de Goiás: a *Secção Pedagógica*¹⁵⁰, suplemento publicado no *Correio Oficial* sob a responsabilidade editorial de José Cardoso que ali deu a ver seu pensamento acerca da importância da psicologia na educação.

A Missão Pedagógica Paulista criou também a Escola Complementar da Capital (Decreto 10.640 de 10-02-1930) como nível de ensino intermediário entre os cursos primário e secundário. Em 1946, a edição comemorativa do Centenário do Ensino Normal em São Paulo (1846-1946), no artigo *Bandeirismo: Reforma do ensino público em Goiás*, esta iniciativa foi lembrada.

Logo ao chegar ao estado vizinho, Humberto de Souza Leal notou a precariedade das instalações e prédios onde funcionavam as escolas e grupos e a falta de orientação didática. Os alunos, saindo dos grupos escolares, passavam diretamente para o curso normal, sem um preparo intermediário. Por sua vez, nos grupos eram admitidas crianças com seis anos de idade. Quando chegavam aos 11 anos, entravam para a Escola Normal. Aos 14 anos, idade mínima para o ingresso nas escolas normais paulistas, diplomavam-se os professores de Goiás. Além do mais, e o que era pior, o ensino nada tinha de prático, mas feito apenas pelo texto.

Após a leitura de inúmeros documentos relacionados à Missão Pedagógica Paulista em Goiás conclui-se que os profissionais paulistas reorganizaram a Escola Normal, contribuíram para a reestruturação do sistema de ensino, elaboraram um novo programa de ensino, capacitaram e ministraram cursos de formação docente e difundiram os conhecimentos pedagógicos e práticas de ensino assentados em uma matriz pedagógica. Verificamos também que em relação à escola primária, o novo Programa de Ensino foi instituído pelo Decreto 10.640 de 10-02-1930, sancionado pelo presidente Alfredo Lopes de Moraes, propondo-se o método analítico somente aos professores que o sabiam aplicar.

Muitas foram as contribuições da Missão Pedagógica Paulista para a educação de Goiás, porém a expectativa de ampliar a reforma educacional para todas as regiões longínquas do sertão goiano não foi efetivada, pois ocorreu no cenário político a revolução constitucionalista e com a ajuda de Vargas a oligarquia foi derrubada, assim após um rápido governo de transição, Pedro Ludovico Teixeira, assumiu o governo do estado e deixou para trás todo o projeto de modernização da educação goiana, dando início a um novo projeto de modernização, mas agora com a mudança da capital de Vila Boa, assim foram

¹⁵⁰ Professores goianos como Ofélia Sócrates do Nascimento (diretora do Grupo Escolar da Capital), Francisco dos Santos Ferreira Azevedo (diretor do Liceu de Goiás) e Maria Ferreira de Azevedo (professora de português da recém-criada Escola Complementar) publicaram artigos e pontos de vista na *Secção* (Silva, 1975).

sepultadas as reformas educacionais e os ideais renovadores e modernos da reforma de 1930, juntamente com aqueles que de alguma forma contribuíram para sua idealização.

A Missão Pedagógica Paulista, pode ser pensada como um ato de conhecimento e intervenção, entre as elaborações intelectuais sobre o sertão goiano e sobre a necessidade de educar as populações sertanejas, conformadas em estreita sintonia com o projeto de construção da nação. Nesse contexto, a educação teria como objetivo acelerar o tempo sertanejo, o território e a população conhecido e educada para tornar-se, de fato, brasileiro, resignificando o sertão e, retocando o retrato do sertanejo, revendo seu papel na construção da nação. Assim a nação alcançaria sua completude. A dissipação do sertão pode ser identificada nas propostas e tentativas de implantação da modernidade e nos projetos de civilização de suas populações, inclusive, aqueles ligados a expansão da escolarização (PINTO, 2009).

Para tanto um dos principais papéis da escola nesse dado momento histórico é o difundir a aprendizagem dos símbolos e heróis pátrios e a disciplina corporal e intelectual exigidas pela ideal da modernidade capitalista e industrial que historicamente vem sustentando a invenção do Brasil (PINTO, 2009). O significativo papel da escola no projeto de construção da nação seria o de confrontar a representação de Goiás como sertão e superar a condição de periferia da nação. A educação seria um potente instrumento que ajudaria a superar o desconhecimento, a invisibilidade e o isolamento, vencer a pobreza, a doença e a ignorância, alavancar o progresso e a modernidade e, assim, pertencer plenamente à nação sendo reconhecido como região essencial para o Brasil para a forja do povo e a para a construção da nação (PINTO, 2009).

A autora reitera grande parte dos intelectuais nacionais já vinham, desde os anos 1870, disseminando a ideia de que a sociedade brasileira não se nacionalizava por igual e que havia dois brasis dentro do território: um urbanizado, civilizado, moderno e progressista; outro, ruralizado, inerte, vazio e selvagem, “um vácuo civilizatório no interior brasileiro” (PINTO, 2009, p. 49).

A Missão Pedagógica Paulista veio para Goiás com o intuito de alinhá-lo ao movimento de reformas educacionais que vem acontecendo em vários estados do país, além de outros objetivos no campo educacional ensejou incorporar um conjunto de comportamentos e mentalidades típicas do ideal civilizatório americanista bem como se articulou ao espectro teórico-prático da medicina higienista na perspectiva de contribuir para a transformação da população que habitava o sertão brasileiro.

Esperava-se transformar o supostamente indolente e adoentado jeca goiano

em um sujeito produtivo e autossuficiente para prover, através do trabalho, condições dignas de vida para si e para sua família desonerando, assim, o Estado de seu papel de proteção e seguridade social. Para efetivar essa educação corporal e moldar o jeca goiano, a Missão Pedagógica Paulista contou com a ajuda do professor, Cícero Bueno Brandão, professor da disciplina de Ginástica, que fora enviado para reformular a educação primária em Goiás.

O jornal Correio Oficial foi palco dos discursos e apresentações que preenchem o projeto da Missão Pedagógica em Goiás, nele os intelectuais da época esboçavam as mudanças efetivadas por meio da reformulação da educação e mostrava em forma de resultados rápidos, numa menção a racionalidade, rigor, disciplina, domesticação dos corpos e educação dos corpos sertanejos. Por meio da análise dos discursos poderemos entender os argumentos e as práticas da educação física naquele dado momento histórico e como esta seria útil para a educação dos corpos.

FESTA ESCOLAR

Ainda se fazem sentir, vibrando em accordes sonoros e risos festivos, os ecos da cerimônia de magna importância cívica realizada no Palácio da Instrução no dia 24 findo, com a honrosa presidência de s. exa. o sr. dr. Alfredo Lopes de Moraes, a presença de seus dignos auxiliares de governo e tudo o que de mais representativo possui a nossa capital. (...)Essa festa teve dupla finalidade: concorrer de modo eficaz para incentivar na nossa terra a formação de um ambiente salutar de apoio moral aos trabalhos dignificantes da escola, com uma prova real de grande esforço despendido em prol de orientação francamente estribada dos dados da pedagogia moderna, de que resultará por certo um melhor e indispensável entendimento entre os paes dos alumnos e os professores o atestar de maneira eloqüente o grande interesse que o nosso actual Secretario do Interior, dr. Gumerindo Márquez Otero, pioneiro illustre da educação goyana, vota a essa mais impessoal e elevada de todas as causas, causa de que depende sem duvida alguma o progresso constante e constructor, por isso mesmo, das sociedades novas como a nossa, pugnano ardorosamente por fazer da nossa escola uma officina de trabalho edificante, forja lidima de caracteres rígidos que saibam bater-se com denodo na vida real de amanhã, para vencerem com galhardia. Os nossos estabelecimentos de ensino, foram impellidos, como vimos, a produzir muito, em rápido tempo, por um sopro extraordinário de vida nova. Constou o programma de duas partes: uma gymnastico-esportiva e a outra cívico-litero musical. Na primeira era de ver-se o garbo desusado, a pompa magnífica com que os alumnos de todas as nossas casas de ensino publico desfilaram, no pateo do recreio, ao iniciar os exercícos phisicos, em continência respeitosa e justa ao notável estadista que preside aos destinos do nosso Estado e demais pessoas altamente representativas que o acompanhavam. Na segunda, fizeram-se ouvir variadas canções regionaes do nosso orpheão normalista, poesias encantadoramente declamadas por senhorita gentil e alumnos inteligentes, após o eloqüente discurso com que o professor sr. Humberto de Souza Leal, chefe da missão pedagógica paulista, falou aos presentes, em commentario resumido, dos

trabalhos que vêm sendo naquela casa executados com decidida e galharda boa vontade por parte de docentes e alumnos. (...) (CORREIO OFFICIAL DE GOYAZ, n. 1.702, 31 de Maio de 1930 , p. 27)

A missão pedagógica paulista efetivamente cumpriu o seu papel na reformulação das escolas primárias em Goiás, reconstituir o passado naquele dado contexto, ampliar o conhecimento sobre o tema, trazer para o presente um evento que provavelmente produziu algum impacto na vida da sociedade goiana, por tais motivos foi adotado como critério definidor as relações entre a educação do corpo e a construção e reconstrução da identidade cultural da cidade-capital de Goiás e cuja reformulação a educação foi pensada para atingir um potencial civilizatório dos sertões do oeste brasileiro.

Este trabalho sobre a missão pedagógica paulista em Goiás e a sua relação com a educação do corpo corrobora, para que possamos entender e analisar como os discursos e práticas referentes à reformulação das escolas primárias influenciaram na história da educação física em Goiás. O riquíssimo processo de construção social do corpo em Goiás estimulado pela missão pedagógica paulista é pouquíssimo conhecido e são mínimos os estudos acerca de personagens, lugares, tempos, práticas e discursos sobre a educação do corpo neste período. Nos campos da história da educação e história da educação física, a pesquisa ainda é bastante escassa e permeada por inúmeras lacunas, apesar do destaque que a missão pedagógica paulista teve no seu tempo e espaço, porém hoje pouco é investigado e o conhecimento acerca do assunto é mínimo, podemos relacionar esse desconhecimento sobre o assunto com a ideia predominante na história de Goiás, o chamado período de decadência, cujos eventos, reformulações, só começaram a acontecer após os anos de 1930, ideia muito contestada por autores como Chaul (2002). Essa análise pode ser considerada inovadora, pois rompe com uma concepção negativa atribuída a Goiás pela historiografia, que, segundo o autor reporta a imagem de decadência, por meio dessa análise podemos desconstruir essa ideia que a narrativa histórica incorporou de que a década de 1930 foi o marco para a modernização de Goiás e que anterior a ela nada acontecia em Goiás.

Atualmente, vários historiadores da educação vêm realizando importantes estudos sobre a escola goiana tendo como objeto de estudo a historicidades dos processos educacionais durante o século XIX criticando a perspectiva que considera que o desenvolvimento da escolarização em Goiás é obra iniciada apenas a partir da década de 1930 (PINTO, 2009).

Até o momento foi possível concluir que, em função das imagens de *jequismo*

associados às gentes que habitavam o território e do desejo e projeto de modernizar e civilizar a região, a educação dos corpos infantis constituía uma preocupação das elites políticas e educacionais goianas. Neste sentido, a ginástica sueca, os exercícios respiratórios, os trabalhos manuais, as lições de civilidade e urbanidade bem como a *contabilidade dos tempos* escolares que integraram o programa de ensino da escola primária formatado pela Missão Pedagógica Paulista compõem um conjunto de práticas e discursos empenhado em transformar os pequenos *jecas* goianos em crianças educadas, higiênicas e civilizadas; portanto, preparadas para participar e contribuir para a grandeza da nação e da região. Em síntese, as práticas relacionadas à educação corporal inseridas por meio da Missão Pedagógica Paulista tiveram como objetivos uma mudança no olhar de uma população cuja representação histórica versa por sinônimos negativos como preguiça, arcadismo, atraso, apatia, doença e *jequice*, e desenvolver-lhes o sentimento de pertencimento a nação e a região e diante disso transformar as suas marcas civilizatórias. Assim, verificamos que os argumentos que sustentavam os discursos que propunham e defendiam a inserção da educação física na escolarização versa sobre os benefícios dessas novas práticas para a educação primária e para sociedade goiana, e que tais práticas influenciariam para a construção de uma identidade regional e contribuiriam para o processo civilizatório iniciado no início do século XX.

Considerações Finais

A leitura da documentação referente à Missão Pedagógica Paulista 1929/1930 na tentativa de reviver e historicizar as interpretações da reforma educacional e sua relação com a educação dos corpos sertanejos, não foi uma tarefa fácil. Tampouco conclusiva, posto que, ao invés de assinalar direções, acabaram por ressaltar a complexa relação entre as práticas, os conflitos e os discursos das propostas de reformulação do ensino primário em Goiás. Tais dificuldades foram evidenciadas por decorrência da alternância no governo de Goiás em meados de 1930, e a antecipação da saída da Missão Pedagógica Paulista do território goiano, ocorrendo assim um silenciamento no jornal Correio Oficial sobre a continuidade das propostas educacionais, por tais motivos, pouco se tem de registro sobre os resultados que possam comprovar de fato as mudanças provocadas após a reformulação educacional das escolas primárias em Goiás.

A Missão Pedagógica Paulista em Goiás não mediu esforços para diminuir as deficiências de formação do professorado, bem como para disseminar um ideal de

educação voltado para um ensino de caráter mais proativo, arrolado em um aprendizado em que o aluno possui uma participação direta no seu processo de aprendizagem. Podemos verificar que a Missão teve contribuições para a melhoria da educação pública bastantes significativas com a construção do “*Programma de Ensino para as Escolas Primarias*” e a inserção da disciplina de “*Gymnastica*” com o intuito de difundir um conjunto de práticas e discursos capazes de combater os vícios e acender virtudes, desenvolver o sentimento cívico e democrático, empenhado em transformar os pequenos *jecas* goianos em crianças educadas, higiênicas e civilizadas; portanto, preparadas para participar e contribuir para a grandeza da nação e da região, aptos a produção econômica, formando não somente o espírito patriótico, mas o cidadão republicano capaz de atuar numa nação moderna e civilizada que irá produzir riquezas e projetar o Estado economicamente e culturalmente, por meio da modernização dos corpos.

Contudo, podemos inferir que a historiografia da educação Goiana é parca de pesquisas e ainda necessita do aprofundamento de estudos que tenham como objetos o processo constitutivo, as reformas educacionais e demais interfaces do campo da educação e da educação do corpo em Goiás. Com o intuito de ampliarmos os olhares impostos pela narrativa uníssona e inequívoca da nação sobre a história da educação em Goiás e dos sertões longínquos do Brasil.

Referências Bibliográficas

ARAUJO e SILVA, N. R. de *Tradição e Renovação Educacional em Goiás*. SP: FE/USP, 1975. Tese de Doutorado.

ARAUJO, J. V. P. de. *Memória e História da Educação em Goiás*. In: Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. Campinas: UNICAMP, 2009. Acessível em www.eventohistedbr.com.br/programacao_comunicacoes.php

BARROS, Aparecida Maria Almeida. *Sociedade, Educação e experiência na reforma Educacional de 1930 em Goiás*. Em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/files/TCK7ZNJP.pdf> Acesso em: 10 de Junho de 2015.

BORGES, P. C. A. *Formação e representações do Estado em Goiás*. In: SOUZA, D. B. de (org.) *Goiás: sociedade e Estado*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2004, pp. 187-228.

BRETAS, Genesco F. *História da instrução pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.

BRZEZINSKI, I. *A formação do professor para o início de escolarização Goiânia*: UCG,

1986.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. *Reformas da instrução pública. In: 500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 225 – 251.

CERTEAU, Michael de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHAUL, Nasr Fayad. *Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade*. 2. ed. Goiânia: UFG, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. Campinas: Autores Associados, 1992.

CANEZIN, Maria Teresa. LOUREIRO, Walderês. N. *A Escola Normal em Goiás*. Goiânia: UFG, 1994.

CARVALHO, L. R. de. *As Reformas Pombalinas da Instrução Pública*, São Paulo: Saraiva/EDUSP, 1987.

CARVALHO, L. R. de. *A Educação Brasileira e sua periodização*. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. n. 02. Jul-Dez de 2001. p. 137-152.

Correio Oficial, ano LXXIV, nº 1.693, Seção Pedagógica, ano I, nº 1, de 6 de maio de 1930. Arquivo Histórico Estadual.

_____, ano LXXV, nº 1.702, de 31 de maio de 1930. Arquivo Histórico Estadual.

_____, ano LXXV, nº 1.710, Seção Pedagógica, ano I, nº 2, de 21 de junho de 1930. Arquivo Histórico Estadual.

DIAS, CLEBER. *Primórdios do futebol em Goiás, 1907-1936*. *Revista de História Regional*, no 18, 2013, pp. 31-61. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr>

_____. *Momentos iniciais da educação física em Goiás (1917-1929)*. *Rev Bras Educ Fís Esporte*, (São Paulo) 2014 Jan-Mar; 28(1): 95-111.

FREIRE, P. C.M.; FERNADES, S.R.; HONORATO, V. M.C. *Alguns apontamentos sobre as Políticas Educacionais no Brasil*. Em: <http://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/alguns_apontamentos_sobre_as_politicas_educacionais_no_brasil.pdf> Acesso em: 09 de Março. 2015.

MONARCHA, Carlos. *Notícia documental e bibliográfica sobre as “missões de professores paulistas”*. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (Org.). *Fontes e métodos em história da educação*. Dourados, MS: UFGD, 2010. p. 243 – 265.

MORENO A., SEGANTINI V.C. *Educação do corpo na e pela linguagem da Lei: potencialidades da legislação como fonte*. *Pensar Prát*. 2008.

PINTO, R. N. *Goiânia, no ‘coração do Brasil’ (1937-1945): a cidade e a escola reinventando*

a nação. Niterói: FEUFF, 2009 (Tese de doutoramento).

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: E.P.U., 1974

NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *A ilusão pedagógica: estado, sociedade e educação em Goiás (1930-1945)*. Goiânia: UFG, 1994.

_____. *O papel político-educativo de A Informação Goyana na construção da nacionalidade*. Goiânia: UFG, 2003.

RAMOS, Victor de Carvalho. *O Ensino em Goyaz. A Informação Goyana*. Ano I, vol. I, nº 4, de 15 de novembro de 1917, p. 47-48. In: *A INFORMAÇÃO GOYANA*, Governo do Estado de Goiás. Goiânia: AGEPEL, 2001. (Reprodução fac-similar em Cd-Rom da coleção completa da revista publicada no Rio de Janeiro por Henrique Silva e Americano do Brasil, no período de agosto de 1917 a maio de 1935).

RODRIGUES, Anderson de Brito. *História da Psicologia em Goiás: saberes, fazeres e dizeres na educação*. Goiânia: UFG, 2007. (Tese)

RODRIGUES, Fernando da Rocha. *Histórias Políticas de Goiás- Pedro Ludovico Teixeira, o democrata modernizador ou o Coronel da modernidade?* Em: <http://www.slmb.ueg.br/paidos/artigos/1_historia_politica_de_goiias.pdf> Acesso em: 10 de Junho 2015.

SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do "longo século XX" brasileiro*. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 9-57.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Debora A. S. Da., HAI, Alessandra Arce. *O bandeirismo paulista e a difusão da educação nova na primeira república brasileira*. Disponível em: <http://8cbhe.com.br/media/doc/e498826db6091809be289a191bb602c6.pdf> Acesso em: Dezembro de 2016.

SILVA, Luiz Sérgio Da. *A construção de Brasília: modernidade e periferia*. Goiânia: Editora UFG, 1997

SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo e. *Tradição e renovação educacional em Goiás*. Goiânia: Oriente, 1975.

SILVEIRA, Carlos. *Missões de professores paulistas*. Revista do Brasil, São Paulo, n. 18, jun., p. 240 – 244, 1917.

SOARES, C. L. *Notas sobre a educação no corpo*. Educar, Curitiba, n. 16, p. 43-60. 2000. Editora da UFPR.

SOUZA, Rosa Fátima. *Lições da Escola Primária*. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado*

educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 109-161.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870 – 1950)*. 2007. Projeto de pesquisa (mimeo).

SOUZA, R. F. DE; GASPAR, V. L.; SÁ, E. F. de. *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930)*. Cuiabá: Ed.UFMT, 2013.

SOUZA, R. F. DE; ARAÚJO, J. C.; PINTO, R. N. *Escola primária na Primeira República (1889-1930): subsídios para uma história comparada*. Araraquara: Junqueira & Marin/Ed.UFG, 2012.

VIEIRA, Tamara R. *No coração do Brasil, uma capital saudável: a participação dos médicos e sanitaristas na construção de Brasília (1956-1960)*. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 16, supl. 1, p. 289-312, jul. 2009.

———. *Uma clareira no sertão? Saúde, nação e região na construção de Brasília (1956-1960)*. 2007. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz/Fio Cruz. Rio de Janeiro, 2007.

EDUCAÇÃO DO CORPO, ESPORTES E POLITICAS EDUCATIVAS EM GOIÁS: DOS ANOS DE CHUMBO À ABERTURA DEMOCRÁTICA (1969-1988)

Victor Hugo Regozino Muniz¹⁵¹

Jeane Ferreira de Oliveira¹⁵²

Resumo

O trabalho apresenta resultados de pesquisa cujo principal objetivo foi investigar as relações entre educação do corpo e ditadura militar em Goiás desde os chamados anos de chumbo (1969) até a abertura democrática (1988). A operação de problematização foi sustentada por dupla arcabouço de análise: as políticas públicas de escolarização e de incentivo ao esporte do período recortado e os entrecruzamentos da cultura urbana com a cultura escolar e universitária. Neste sentido, a problemática de pesquisa é também dupla: de um lado, interroga-se como a Universidade Federal de Goiás (UFG) inseriu-se na cultura

¹⁵¹ Acadêmico do curso de licenciatura em educação física/FEFD. E-mail: victor.hugo.muniz33@gmail.com

¹⁵² Acadêmica do curso de licenciatura em educação física/FEFD. E-mail: je_aneoliveira@hotmail.com

urbana da cidade-capital estadual a partir da inserção da obrigatoriedade legal de educação física e dos esportes em seus currículos e cotidianos e, de outro, a indagação recai sobre as motivações e interesses que levaram a edificação de grandes equipamentos esportivos no cenário urbano da cidade-capital estadual, Goiânia, nos anos 1970 (Estádio Serra Dourada, Autódromo Internacional de Goiânia, Ginásio Rio Vermelho) e seus efeitos no clima esportivo e cultural de Goiânia. Para a realização da pesquisa, foi manipulada uma ampla gama de fontes de pesquisa: leis e decretos federais sobre educação superior e educação física e esportes; resoluções internas da UFG, Livro de Atas e Relatórios Técnicos da Coordenação de Educação Física e Desportes (CEFD/UFG), jornais (Diário Oficial do Estado de Goiás, O Popular, Diário da Manhã), fotografias, cartazes e folders, entre os mais significativos. A escolha das fontes de pesquisa, sua organização e interpretação foram subsidiadas pela *caixa de ferramentas de Michel Foucault* sendo que os principais conceitos mobilizados foram *documento, arquivo, disciplina, biopolítica e governo de si e dos outros*. Dialogou-se também com a historiografia da educação física (especialmente, Marcos Aurélio Taborda de Oliveira, Tarcisio Mauro Vago, Carmem Soares, Vitor Andrade de Melo, Cleber A. Dias, Rubia-Mar Nunes Pinto) e da educação (Clarice Nunes, Diana Vidal, Claudia Alves, Silvério Baia Horta, entre outros). As conclusões sinalizam para a forte presença da educação física e dos esportes no cenário urbano de Goiânia nos anos 1970 e 1980 tanto pelas iniciativas e ações da CEFD/UFG como também pelo surgimento de três grandes equipamentos esportivos no cenário urbano da cidade-capital. Ressalta-se, no processo, a centralidade do professorado de educação física, mas também a importância das políticas de difusão e incentivo ao esporte da ditadura militar. Neste sentido, as conclusões sinalizam para a necessidade de rever, conforme vem ensinando os autores do nosso quadro teórico, as compreensões e explicações recorrentes na historiografia da educação física brasileira sobre as relações entre educação física e ditadura militar.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES – POLITICAS DE ESCOLARIZAÇÃO E DE INCENTIVO AO ESPORTE – CULTURA URBANA - DITADURA MILITAR.

Introdução

Os anos de chumbo são marcados como a fase de maior truculência do regime militar brasileiro. Isso fica evidente com a implementação do Ato Institucional nº 5 no dia 13 de outubro de 1968, onde foram suspensos todos os direitos civis e constitucionais. Um ano depois, assumiu a presidência da república Emílio Garrastazu Médici no dia 30 de outubro de 1969, representante da "linha dura" do regime, além disso, o aparelho repressivo intensificou-se através do exílio para uns, tortura e morte para outros, entre eles grandes líderes da oposição, como Carlos Marighela e Carlos Lamarca.

O presidente Emílio Garrastazu Médici que governou entre (1969-1974), era um entusiasta do futebol. O seu governo aproveitou da euforia da conquista da copa do mundo de 1970 para se promover, o esporte nesse período teve um papel de destaque. Durante o milagre econômico, foi possível a construção de várias obras, entre elas as faraônicas, que representavam o desenvolvimento e a modernidade. As principais obras foram: a rodovia Transamazônica, hidrelétrica de Itaipu, ponte Rio-Niterói (Presidente Costa e Silva). A segunda, até a construção da usina das três gargantas na china em 2008, foi a maior hidrelétrica do mundo e a última foi na época, a maior ponte do mundo construída por vigas de caixão, Beal (2010, p. 260).

A educação física foi inserida como prática curricular obrigatória por meio do decreto No 69.450, de 1 de novembro de 1971, assinado pelo presidente Emílio Garrastazu Médici. A educação física integraria o currículo de todos os níveis de ensino, desde o ensino fundamental até o ensino superior. Esta legislação impunha que a educação física no ensino superior deveria ser realizada através de práticas esportivas, cuja a função era despertar o interesse do aluno em campeonatos, torneios e afins.

No Estado de Goiás existia resistência às forças repressivas tornando-se palco de constantes manifestações estudantis e de guerrilhas na zona rural. Segundo Zorzetti (2014) a classe estudantil foi protagonista no movimento cultural de Goiânia durante o regime militar, era comum festivais de música nas escolas e os estudantes frequentemente iam ao cinema e ao teatro. Shows com cantores engajados como Gilberto Gil e Caetano Veloso, costumava atrair grande quantidade de jovens.

O ex professor de Educação Física da UFG, Nivaldo Nogueira David, viveu o seu período de juventude na década de 1970. Através de uma entrevista, ele relatou como era vida Cultural nesse período:

[...] eu acho q as pessoas conhecem muito pouco o Brasil, e Goiânia na década De 70, a década mais importante na vida, na minha formação, da

minha identidade, da minha compreensão de mundo, dos amores, da minha independência, eu acho q foi um lugar extremamente rico, das ... políticas e culturais da época, eu morava em Campinas. E campinas era o grande retulio(*sic*) da juventude da época, era referência, para você ter noção campinas na época era , ..., da artes, tinha um cinema em campinas "perto da Matriz", na praça Joaquim Lucio, chamado de cine rio, e nesse cinema a gente tinha como sábado sagrado, para assistir os grandes eventuais de cultura novo, um cinema..., um cinema franceses, de conhecer outro movimento da época, e dali tínhamos o desdobramento para os botecos [...]tinha muitos colegas que fazia parte de bandas de rock daqui de Goiânia, como língua solta, banda capeta, são nomes de bandas famosas e tinha visibilidade nacional na época, que tinha também o comportamento alternativo muito diferente... eu sou da geração... a gente tinha uma outra referência por gosto musical.

A música cafona também popularizou-se muito nessa época, em Goiás, Odair José foi o principal representante deste gênero musical. Com repercussão nacional, suas músicas viram *hits*, tratando de temas tabus como: drogas, pílula anticoncepcional, prostituição, entre outros. O sucesso foi tamanho, que no auge da sua carreira ele vendia mais LPS que os badalados Chico Buarque, Milton Nascimento e Caetano Veloso, Bigarelli (2013).



Figura 3: Dupla sertaneja Neilton e Mirosmar cantava em Goiânia nos anos 1970. Fonte: G1 GO 2012.

Goiânia nos anos 1970 possuía apenas 389.784 habitantes¹⁵³, era ainda uma cidade de pequeno porte. Ademais Goiânia no início dessa década, não tinha grandes espaços urbanos, por exemplo, nesse período não havia *shopping centers*, e a "Feira Hippie" era a única da cidade. Com isso, o lugar da moda era o centro, mais

¹⁵³ <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=6&uf=00>

especificamente na rua do lazer, local onde se encontravam as principais boutiques da cidade, locais onde eram vendidas marcas nacionais e importadas, Prudente & Mendonça (2008). Ainda conforme esses autores (2008, p. 5)

A intenção era exibir roupas com grife, como uma espécie de etiqueta social. Na região central da Goiânia, boutiques como a Caprichosa Modas, San Remo, Boutique Brasília, MB Importadora, A Querida, além de boutiques domiciliares – o auge destas foi na década anterior aos anos 1970 e 1980 -- ainda marcavam presença no consumo de moda da cidade. Outras boutiques de renome da capital goiana eram Boutique da Vovó, Peketita, Elvira, Elza, Sufia, Delly, Hebe, entre tantas. Tais redutos, que vendiam marcas nacionais e importadas, se configuravam como verdadeiros templos do desejo para homens e mulheres de faixas etárias diferenciadas.

Todo esse cenário resultou em grandes mudanças na sociedade Brasileira, como também, na educação dos corpos. No cenário local, na Universidade Federal de Goiás (UFG), houve a inserção da prática de educação física nos currículos dos cursos de graduação, de forma obrigatória. Além disso, houve a construção de equipamentos esportivos de grande porte, entre eles, o Estádio Serra Dourada que tinha capacidade para 75.000 pessoas, o Ginásio Rio Vermelho e o Autódromo com 3,82 km de extensão e capacidade público para 100.000 pessoas.

Essa pesquisa buscou elucidar duas questões, a primeira foi descobrir quais foram os motivos e interesses que levaram a construção dos três equipamentos de grande porte em Goiânia na década de 1970. E a segunda, é compreender quais foram as estratégias e os recursos que foram mobilizados pelos professores de educação física da UFG, para inscrever e valorizar a educação física e os esportes na cultura urbana goianiense nos anos 1980. Dividiremos este trabalho em duas seções, na primeira tentaremos responder a primeira questão e na segunda a outra.

Para tanto, utilizamos fontes recolhidas no Arquivo histórico estadual de Goiás, MIS (museu da imagem e do som), Biblioteca do SEPAM (Secretaria Municipal de Planejamento e Urbanismo), acervo particular do engenheiro Lamartine Reginaldo da Silva Júnior, ademais as resoluções, Livro de Atas da CEFD. Além do diálogo com a historiografia da Educação Física brasileira.

Ditadura militar em Goiás: o Esporte e os equipamentos esportivos

Durante a ditadura militar houve um verdadeiro *boom* na construção de estádios por todo o país. Ao todo foram inaugurados de cerca de cinquenta estádios, dezenove na região sudeste, quatorze no nordeste, oito na região sul, oito no Centro-Oeste, e dois na região Norte. Além desses, ainda foram ampliados outros dois, Stein (2014).

O engenheiro Leonino di Ramos Caiado foi eleito governador de Goiás pelo partido da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), tomando posse no dia 15 de março de 1971. Antes porém, quando era ainda apenas candidato, Leonino Caiado foi questionado por um grupo de jornalistas, a respeito da carência que o Estado tinha de equipamentos esportivos de grande porte. Esse era um motivo que inviabilizava a participação dos clubes locais em campeonatos esportivos nacionais. O Esporte passou a ser bandeira de campanha de Leonino Caiado, que prometeu a construção de um estádio de grande porte e um autódromo de nível internacional¹⁵⁴.

As obras do autódromo foram concluídas no dia 28 de julho de 1974, quase um ano antes do Estádio Serra Dourada. Sua área total é de 837.765m², antes da construção, o local fazia parte da Fazenda Gameleira. Silas Varizo e Armando Scartezini foram os autores do projeto, eles fizeram um visita em diversos autódromos em todo o país antes de elaborarem o projeto,(O popular 08/ 03/1972).

O governo estadual incentivou o automobilismo goiano, não só com a construção do autódromo, mas também com o financiamento de carros de corrida. (O Popular 24/11/1973), "[...] a Caixa Econômica do está financiando a compra de 20 carros de provas a corredores goianos. O plano de financiamento desta empresa faz parte do programa de incentivos do Governo Estadual aos esportes em Goiás".

As obras o estádio Serra Dourada iniciaram no dia 31 de março de 1973 e foram concluídas em 09 de março de 1975, ou seja, foram gastos menos de dois anos para a conclusão da obra. Em 29/12/1971, quando o Estádio Serra Dourada ainda era só um projeto, O jornal O popular noticiava uma matéria da reforma do estádio Olímpico Pedro Ludovico Teixeira, seria apenas uma ação paliativa até a construção do estádio: "[...] majestoso cenário de cimento armado já estará pronto no alto do Jardim Goiás, onde os

¹⁵⁴ <http://www.estadioserradourada.go.gov.br/post/ver/174063/estadio-serra-dourada-comemora-39-anos>

artistas da bola estarão oferecendo os espetáculos de emoção que só o futebol pode proporcionar".



Figura 02: Trabalhadores construindo o Serra Dourada 1973.
Fonte: Acervo particular de Lamartine Reginaldo.

O projeto do Ginásio Rio Vermelho chegou a ser elaborado pela equipe do Leonino Caiado, mas devido a magnitudes dessas duas obras já citadas, a sua construção acabou ficando para o seu sucessor. O Ginásio que tem capacidade pública de quatro mil pessoas foi inaugurado em 1978, já no fim do governo do Irapuan Costa Júnior, completando assim a tríade dos equipamentos esportivos.

Além dessas obras, houve também outras obras esportivas de menor porte. Através do órgão da Superintendência das Obras do Plano de Desenvolvimento (SUPLAN), construiu-se quadras de vôlei, basquete, tênis, futsal entre outras, no interior do Estado, em parceria com as prefeituras locais, (O Popular, 31/12/1972).

Jogos e Olimpíadas CEFD a UFG transpõe para a cultura urbana Goianiense.

No dia 17 de setembro de 1982 houve a primeira reunião para organização dos Jogos Olímpicos da UFG. Foram convidados e compareceram a esta reunião a TV

Anhanguera, a Pro reitoria de Assuntos Estudantis, seis clubes esportivos da UFG e 25 centros acadêmicos, representantes das 14 unidades acadêmicas da UFG e os professores e o coordenador da CEFD.

A primeira Olimpíada da UFG contou com uma associação desportiva em cada unidade de ensino (14 unidades) e aconteceu de 4 de novembro a 12 de novembro 1982. Foram disputadas as modalidades de atletismo, basquetebol, ciclismo, futebol de campo, futebol de salão, handebol, judô defesa pessoal, natação, tênis de campos, tênis de mesa, truque, voleibol e xadrez. O objetivo final desses jogos era conhecerem os melhores *atletas* da UFG, para depois convidá-los para um treinamento esportivo visando os próximos jogos universitários brasileiros (JUBS).

Visando melhorias para as próximas olimpíadas, após a realização dos jogos, os professores da CEFD fizeram um relatório para enviar ao Ministério Educação e Cultura (MEC) a fim de adquirir verba para próximas olimpíadas internas da UFG. No ano 1982, houve também uma discussão sobre a primeira atividade esportiva que a CEFD realizaria: o FARTELEK, corrida interna na UFG, que ocorreu no dia 10 de junho.

No ano de 1983 a CEFD, tomou a frente da organização do evento, mas enfrentou vários problemas para organizar esse evento. Em uma das reuniões para verificar como estavam os preparativos, após receber uma resposta negativa, o professor Antônio Celso (1983) afirma que parecia entender era que a CEFD não queria colaborar com as atividades e, assim, crescer perante a comunidade acadêmica.

Se for para fazer todo trabalho sozinho não dou conta, pois as propostas foram aprovadas pela maioria e não esta havendo colaboração dos colegas que tem muito a oferecer. É só querer que todos nós somos responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do departamento. (Antônio Celso, ata CEFD, 1983).

Mas mesmo com todo o apelo do coordenador, a resposta do professor que estava responsável pelo evento foi que na sua opinião ele seria cancelado, alegando falta de tempo para resolver. A situação ficou tão inconstante e descompromisso dos professores ficou claro quando um professor chegou a sugerir um termo de serviço, distribuindo tarefas.

Apesar de todas as dificuldades naquele ano o FARTELEK aconteceu no dia 18/08/1983 mas só participaram professores e funcionários da UFG e os alunos do Centro Acadêmico. Nesse ano devido todas as “dificuldades” não houve festividade, somente corrida e premiação. Assim foi dado o primeiro passo para CEFD começar invadir Goiânia,

com seus eventos esportivos. Ao final do semestre do ano 1983 o coordenador Antônio Celso se sentia satisfeito com todo trabalho executado pela equipe da CEFD, mas sabia que ainda tinha muito que evoluir.

“O trabalho feito até agora foi o melhor possível, mas precisamos trabalhar mais ainda, com boa vontade, sem obstáculos, devemos criar atividades em equipes a fim de ocupar grande espaço na comunidade e aproveitar todos os períodos. Demonstrando trabalho com capacidade técnica e profissionalismo” (Antônio Celso, ata CEFD, 1983, p 30 verso)

Em 1984 a CEFD daria mais um passo na sua história para transpor os muros da universidade e deixar sua marca na UFG. Agora os professores da CEFD, assumiriam o comando das equipes que representaria a Universidade Federal de Goiás nos jogos universitários. Abaixo a tabela das modalidades disputadas e dos professores responsáveis:

f) oleibol masculino	g) osé Pedro
h) asquete feminino	i) oy
j) asquete masculino	k) obertinho
l) atação	m) erdinad
n) utebol de salão	o) osé Couto e Almandino
p)	
q) andebol feminino	r) driano
s) andebol masculino	t) driano

Fonte: (CEFD, 1983).

u) Buscando uma maior visibilidade em Goiânia e nos eventos universitários em geral o professor Osvaldo Guimarães estudava a possibilidade de chamar atletas de outras universidades para participar da Volta Universitária, mas dependia de alojamento, pois a UFG não

disponibilizava desse espaço. Nesse mesmo ano os alunos buscando uma maior atuação sobre os eventos da CEFD proporem que se fizesse uma prova para os calouros durante a realização da FARTLEK, uma corrida do universitário ao campus.

v) No ano 1984 os professores, José Pedro Alvarenga e Roberto Ricardo foram responsáveis pela coordenação da Olimpíada. Por conta dos poucos recursos não houve decoração no ginásio dia da abertura, foi tudo muito simples. Quanto a organização todos os professores compareceram na abertura e na competição de natação e atletismo. Nos outros esportes houve uma escala de professores. No ciclismo todos tiveram que cooperar.

w) Em 1985, foi realizada uma mini maratona. O percurso completo foi do restaurante universitário ao Setor Goiânia II O percurso incluindo a Avenida Perimetral norte, a Vila Itatiaia e a pro reitoria. A CEFD e o pro reitor acreditavam que os eventos esportivos eram a forma no qual eles conseguiriam invadir a cidade e não ser somente mais uma prática dentro dos muros da universidade. Aos poucos e com muita dificuldade, isso foi feito.

Considerações finais

O recorte histórico utilizado nessa pesquisa (1969-1988), é marcado por diversas transformações na sociedade brasileira. O Esporte e a Educação Física tiveram um papel de destaque nesse período, não só a nível nacional, mas também mundialmente com a publicação do Manifesto Mundial da Educação Física de 1970 pela Federação Internacional de Educação Física (FIEP). Neste manifesto veiculava a importância de se estimular a atividade física e o aprimoramento da aptidão física voltada a saúde, para todas as nações.

Além disso, em 21 de junho de 1970, o Brasil se tornou tricampeão do mundo, título esse que foi bastante comemorado pela população Brasileira. Um ano mais tarde, a Taça Roberto Gomes Pedroza, deu lugar ao campeonato Brasileiro, havendo uma expansão da participação dos clubes, (Chaim, 2014). Este mesmo autor mostra que o critério de participação não era apenas técnica, o clube tinha que ter estrutura, portanto um estádio de grande porte era fundamental.

Concluimos que a construção dos equipamentos esportivos de grande porte em Goiás, aconteceu devido a necessidade do Estado ter um grande Estádio para que os clubes pleiteassem as suas vagas no campeonato nacional. Além disso, havia um interesse em integrar Goiás ao restante do Brasil, viam no esporte uma grande possibilidade de atrair o público turista e projetar o Estado nacionalmente.

Já na década de 1980, percebemos que a UFG utilizou dos eventos esportivos, como um meio de divulgar a Educação Física e inseri-la na cultura urbana goianiense. Os principais eventos foram, os jogos Olímpicos, que tinham modalidades de atletismo, basquetebol, ciclismo, futebol de campo, futebol de salão, handebol, judô defesa pessoal, natação, tênis de campos, tênis de mesa, truque, voleibol e xadrez.

Compreendemos que o esporte e educação esteve bastante presente em Goiânia durante (1969-1988), devido a construção dos equipamentos esportivos, eventos promovidos pelo CEFD e as políticas de incentivo ao esporte, como a já referida compra de carros de corrida e as escolinhas de iniciação esportivas, criadas em parceria com o SESI.

REFERÊNCIAS

BEAL, S. **Obras públicas monumentais, ficção e o regime militar no Brasil (1964-1985).**

Revista Escritos, sl, nº 4. 2010. Disponível em: <<http://www.casaruibarbosa.gov.br/escritos/numero04/artigo10.php>>. Acessado em: 29/11/2015.

BIGARELLI, B. **Odair José, o brega que virou cult.** 2013. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/regional/sp/cultura/noticia/2013/12/bodair-joseb-o-brega-que-virou-cult.html>>. Acessado em: 17/12/2015.

CHAIM, A. R. M. **A bola e o chumbo: Futebol e Política nos anos de chumbo da Ditadura Militar Brasileira.** 2014. 163 f. dissertação de mestrado em Ciências Políticas. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Ciências Políticas,

Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014. Disponível em:
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-02042014-095412/pt-br.php>.

Acessado em: 01/07/2015.

PRUDENTE, R. F. D. S.; DE MENDONÇA, M. D. M. M. **CIDADE – VIDA E MODA ANTES DO SHOPPING**. In: IV ENECULT. Salvador-Ba, 2009.

STEIN, L. [Ditadura] **Da criação do Brasileirão aos elefantes brancos, como o futebol entrou no Plano de Integração Nacional**. 2014. Disponível em:
<<http://trivela.uol.com.br/da-criacao-brasileirao-aos-elefantes-brancos-como-o-futebol-entrou-plano-de-integracao-nacional/>>. Acessado em: 30/11/2015.

ZORZETTI, H. **Memória do teatro goiano: a cena na ditadura- volume 3**. Goiânia, ed. UFG, 2014.

FONTES:

A maquete do autódromo. O Popular, Goiânia. 31/12/1972.

Autódromo está com as obras civis concluídas. O Popular, Goiânia. 24/11/1973.

A última maquiagem de um velho estádio. O Popular, Goiânia. 29/12/1971.

**Educación, religión y currículo: una triada *sui generis*.
Las escuelas antioqueñas en la primera mitad del Siglo XX¹⁵⁵.**

Carlos Ospina Cruz¹⁵⁶

¹⁵⁵ El presente texto hace parte de la investigación denominada El proceso de apropiación de la Ley 39 de 1903 en Antioquia en la instrucción pública primaria y secundaria hasta el intento de clausura de las Escuelas Normales (1930). Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Contiene, además, importantes aportes del Dr. Andrés Klaus Runge P. coordinador del grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica –FORMAPH–.

¹⁵⁶ Doctor en Educación; Magíster en Pedagogía, Sistemas Simbólicos y Diversidad Cultural y Licenciado en Educación: Historia y Filosofía. Directivo Docente del Municipio de Medellín. Docente catedrático de Gestión y Cultura Escolar del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de

Introducción

El proceso formativo de niños y jóvenes en Colombia en la primera mitad del siglo XX fue establecido por la existencia de una serie de condiciones sociales, políticas e ideológicas conexas entre sí, entre las cuales podemos señalar con mayor fuerza las que tienen que ver con la influencia de la iglesia Católica en el sistema educativo del país. Ello implicó que el catolicismo tuviera un papel protagónico en la educación de los niños y jóvenes colombianos. Particularmente Antioquia no fue la excepción frente a este suceso y, por ello, las instituciones formadoras —las escuelas¹⁵⁷— incluían en sus planes de estudio la enseñanza de la religión y la moral católicas como asignaturas obligatorias y necesarias para la instrucción de sujetos socialmente adaptados a las necesidades y preceptos de una ciudad como Medellín. Una urbe que para la época, según Melo (1993), “[...] era una ciudad en la que dominaba una ética exigente, que exigía la honradez, el cumplimiento de la palabra, el respeto al honor, y en la que la religión regulaba con provinciana rigidez la vida privada y pública de todos”¹⁵⁸. En general, en el caso de Antioquia, al iniciar el siglo XX dichos principios éticos eran fundamentalmente religiosos en el orden católico y buscaban así resolver los problemas de organización social y de convivencia entre los miembros de la comunidad. Asunto crítico en tanto la enseñanza religiosa tomó gran sentido en la educación de los niños y jóvenes de la época, hasta el punto de permear, a posteriori, no sólo estas dos asignaturas sino todo el conjunto de materias desarrolladas en el proceso formativo escolar en la región.

La instrucción católica como única garantía del orden social

Desde finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, la escuela antioqueña se constituyó en un lugar propicio para instruir y moralizar a la niñez en torno a los principios del Catolicismo; la enseñanza de la religión, más concretamente del dogma católico,

Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica –FORMAPH-. Email: carlosospinacruz@gmail.co.

¹⁵⁷ Acá nos adscribimos a las tesis según la cual las escuelas en Occidente (y en regiones occidentalizadas) le deben su origen y continuidad a las particularidades establecidas con el Cristianismo: la canonización de un corpus de saber válido, la necesidad de expertos que aseguren y protejan ese saber, así como la institucionalización de ese tipo de administración de los saberes expertos que, por razones de celibato, ya no tendría cómo sucederse por líneas generacionales familiares, sino que, ya cada vez más, exigiría nuevos reclutamientos de los más dotados para ello. Finalmente, la relación de tensión entre creencia y saber producida en el cristianismo por la recepción de la antigüedad llevó al desarrollo de las ciencias modernas. Ella contiene el núcleo de una imagen de hombre en la que el ser humano devino en el agente de una realización de la vida metódica y responsable (FEND, 2006).

¹⁵⁸ MELO, Jorge Orlando. (1993). Medellín: Historias y representaciones imaginadas. Medellín. Seminario: Una mirada a Medellín y al Valle de Aburrá, Memorias. p. 16.

tomaba gran importancia en el contexto de la época y se constituía en el ente regulador de la sociedad. Según se decía, el objetivo de la educación era formar personas útiles a la sociedad, de buenos principios morales, éticos y religiosos y en tal dirección “cada generación de niños instruida aseguraba una secuela subsecuente de jóvenes y adultos catequizados desde la propia primera infancia, como lo pregonaba la Biblia”¹⁵⁹.

Esta labor que fue delegada a las escuelas primarias como instancias encargadas de la educación de la infancia y responsables de impartir y enfatizar en las ideas religiosas y en la práctica ritualizada de dichas ideas como garantía de la formación de sujetos obedientes y como mecanismo de prevención frente al caos y los desórdenes sociales. Ello era publicitado por la dirigencia instruccional antioqueña a partir de autores como De Guizot, por ejemplo, quien era uno de los que planteaba que “para que la instrucción primaria sea verdaderamente buena y socialmente útil, ha de ser profundamente religiosa”¹⁶⁰; afirmaba, además, que “es menester que la educación popular sea dada y recibida en el seno de una atmósfera religiosa: que las impresiones y los hábitos religiosos la penetren por todas partes”¹⁶¹. Es decir, para De Guizot el fundamento de una buena educación —a diferentes grupos sociales y en diferentes contextos— es crear un ambiente escolar altamente religioso en el que jóvenes y niños se impregnen de sus creencias y las practiquen en su diario vivir.

En este mismo orden de ideas, De Gladstone, también útil a la argumentación de la misma dirigencia antioqueña, propone que “todo sistema que deja a un lado la educación religiosa es un sistema peligroso”¹⁶², lo que implica, desde esta perspectiva, que todos los niños deben ser educados y condicionados en la religión, pues de no hacerlo quedaría en tela de juicio la veracidad, la calidad y la seguridad del sistema educativo en tanto la formación religiosa en el contexto de la época es uno de los principales fines, pues se cree que ésta garantiza en gran medida el orden social. No muy apartado de esta percepción, Uribe Arango sugiere:

¹⁵⁹ OSPINA-CRUZ, Carlos. (2010). El mercado de las almas versus el proyecto moderno instruccional en Antioquia, 1903-1930. *Revista Historia de la Educación Colombiana*. RudeColombia. Vol. 13. No. 13. p. 98.

¹⁶⁰ LOPERA. Ismael. Lo que es la enseñanza sin Religión. *Revista Educación Pública Antioqueña* (junio de 1928). p. 468.

¹⁶¹ LOPERA. Ismael. Lo que es la enseñanza sin Religión. *Revista Educación Pública Antioqueña* (junio de 1928). p. 468.

¹⁶² LOPERA. Ismael. Lo que es la enseñanza sin Religión. *Revista Educación Pública Antioqueña* (junio de 1928). p. 468.

Como quiera que, lo que con mayor urgencia necesitan esos niños es la higiene moral, juzgamos que aquella instrucción debe, ante todo, ser dirigida y dada de acuerdo con los salvadores principios de la Religión Católica. Instrucción católica, primaria obligatoria, es, pues, el remedio que aconsejamos y el único que, en nuestro concepto y para el caso, ayuda a impedir que continúe avanzando la corrupción de los niños y, como consecuencia natural, aumentando el ejército del crimen en nuestro país ¹⁶³.

Al mismo tiempo en que se torna importante la teorización de la religión, Reaumer sugiere también la práctica de los principios de ésta, explícitamente del Catolicismo como base del buen funcionamiento de las familias y, por ende, del Estado, afirmando que “la vida de los pueblos requiere de una educación fundada, no sobre las teorías, sino sobre realidades inmutables, sobre los principios del Cristianismo, verdadero sostén de las familias y el Estado”¹⁶⁴, dándole así principalmente a la práctica de los principios que plantea el Cristianismo la calidad de reguladores y estabilizadores de las acciones que permitan que la familia y el Estado sean sostenibles y controlables.

Bajo esta perspectiva, y parafraseando a Foucault¹⁶⁵, la escuela antioqueña asumida como cristiana no debía simplemente formar niños obedientes, sino que estratégicamente permitía también vigilar a los padres en torno a su piedad y costumbres. Se constituía así la escuela en un ente de control social, donde la mala conducta de un niño era un pretexto legítimo, según Demia¹⁶⁶, para ir a interrogar a los padres y comprobar si saben el catecismo y las oraciones y si están resueltos a desarraigar los vicios de sus hijos. Lo que hasta este punto se plantea es claro: la educación de los niños y jóvenes antioqueños, en las primeras décadas del siglo XX, debía ser profundamente religiosa y, en coherencia con ello, la Arquidiócesis de Antioquia asumió un papel regulador en lo que a asuntos educativos concierne. Fue así que para 1913 se constituye como un derecho del Señor Obispo el poder inspeccionar el enfoque moral y religioso que se estaba impartiendo en las escuelas y colegios de Medellín y Antioquia.

Este derecho implicaba mucho más que simplemente vigilar a la escuela y la educación que se estaba impartiendo en los centros educativos. Podía incidir en el despido de algún

¹⁶³ Citado por HERRERA, C. y RUBIANO, T. (2010). Las Infancias en imágenes cien años después de la independencia de Colombia: Iconografía e Historia. XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles. p. 657.

¹⁶⁴ REAUMER citado por LOPERA (1928). Lo que es la enseñanza sin religión. Op. cit. p. 468.

¹⁶⁵ FOUCAULT, Michael. (2002). Vigilar y Castigar. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Editores. p. 215.

¹⁶⁶ Citado por FOUCAULT, M. (2002). Vigilar y Castigar. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Ed. p. 215.

profesor en caso de considerarlo una amenaza para las buenas costumbres y la fe de sus discípulos; de paso, también podía prohibir el uso de cartillas, libros y de cualquier instrumento educativo que se considerara peligroso para la Iglesia Católica. Así, el Obispo contaba con tanto o más poder que la Secretaría del ramo en este Departamento y con mayor poder de decisión en las escuelas que los mismos rectores y directores. Con tal situación, además, los textos escolares se direccionaban más a la formación de sujetos morales que de sujetos intelectuales al servicio de la vida y la sociedad; se imponía, pues, una estrategia para homogenizar a los jóvenes en las doctrinas y dogmas de la Iglesia Católica, Apostólica y Romana en una suerte de lucha frontal con otras formas posibles de ver y actuar en el mundo. En palabras de Foucault, lo que se pretendía de forma implícita era “ejercer sobre ellos una presión constante para que se sometan todos al mismo modelo, para que estén obligados todos juntos a la subordinación, a la docilidad [...] y a la exacta práctica de los deberes y de todas las partes de la disciplina. Para que todos se asemejen”¹⁶⁷.

No obstante, y si bien la Iglesia Católica tomaba un papel protagónico creciente en la educación de la niñez y la juventud antioqueña, la responsabilidad directa estaba delegada a los maestros oficiales quienes debían dar instrucción religiosa, formación en valores, virtudes y principios morales a cada uno de sus discípulos. Por tal razón, la Diócesis antioqueña se esmeró en instruirlos y orientarlos en su filantrópica labor.

Dicha orientación fue publicada en la revista Instrucción Pública Antioqueña, donde Eduardo Palacio, Obispo de Antioquia en 1913, expone que “El maestro, que debe ser el buen labrador o cultivador de esa tierra que es el joven, debe sembrar la semilla del bien y de la virtud”¹⁶⁸, lo que implica un llamado a generar un proceso vital en los estudiantes, encaminándolos a ser buenos ciudadanos y firmes católicos. Es de esta forma como el maestro, aquel labrador de la juventud, empieza a ser valorado en la primera década del siglo XX siempre y cuando representase un buen ejemplo de vida caracterizado en valores tanto dentro como fuera de su práctica educativa.

Visto así, el docente es llamado a alejar a sus estudiantes de todo aquello que sea considerado una tentación o que esté mal visto ante los ojos de Dios y de la sociedad, permeándolos en todo momento con la verdad católica, la práctica de las virtudes morales

¹⁶⁷ FOUCAULT, Michael (2002). Vigilar y Castigar. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Editores. p. 187.

¹⁶⁸ PALACIO, Eduardo. “Instrucción”. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. Octubre de 1913. No. 50. p. 33.

y la piedad cristiana. Dicho argumento lo analiza el historiador Humberto Quiceno cuando explica que para entonces:

La población ha de ser educada en un saber difundido por el Estado, para que la sustraiga de la miseria, la enfermedad, las pasiones y el crimen. La gente educada es aquella que ha recibido una instrucción. La pasión y el crimen se muestran mas en los ignorantes según la estadística de la época: la estadística indica el blanco a moralizar y civilizar los ignorantes y en general toda la población¹⁶⁹.

En efecto, la educación estaba permeada por dos frentes importantes de la sociedad de la época los cuales se articulaban de tal forma que ejercían un control casi total sobre el individuo. Por un lado, se encontraba la Iglesia Católica, interesada por formar hombres moralmente aceptables y encaminados dentro de los lineamientos del Catolicismo y, por el otro, el Estado preocupado por educar futuros ciudadanos de bien, ya que la falta de instrucción incentivaría tendencias anarquistas, vandálicas o criminales. En medio o como grilla de articulación entre esas dos tendencias, estaba el maestro, que no solo debía formar en el bien, sino frenar a toda costa esa potencialidad que le otorgaba la ignorancia al mal.

En este orden de ideas, y bajo la lógica de formar un ser integral, el maestro antioqueño además de enseñar a sus discípulos a leer, escribir y acerca de otras materias, debía fundamentalmente educarlos bajo los cánones de la religión Católica para ser considerado un verdadero pedagogo, es decir, una “persona encargada de criar o EDUCAR (sic) a un niño”¹⁷⁰, de formar su carácter para así hacerlo miembro útil y activo de la sociedad, capaz de aportar, participar, ayudar a sus compañeros, decidir lo que es conveniente y generar un ambiente propicio para la convivencia.

Por tales razones, la educación pública antioqueña era organizada de conformidad con la religión Católica y era deber del maestro velar por el objetivo principal de dicha educación, dándole a conocer a sus estudiantes los orígenes del cristianismo, la vida de Cristo, sus enseñanzas, la realidad de un Dios que los ama; se trataba de inducirlos a la fe y a seguir los caminos y ejemplos de las virtudes practicadas por las grandes figuras de la Iglesia. Esta tarea tenía que ser asumida con seriedad, ya desde el hogar, o desde la escuela,

¹⁶⁹ QUICENO CASTRILLÓN, Humberto. (1988). Pedagogía católica y escuela activa en Colombia (1900-1935). Ediciones Foro Nacional por Colombia. Bogotá. p. 128.

¹⁷⁰ PALACIO, Eduardo. Instrucción que el obispo hace a los directores y maestros de escuelas y colegios (1913). Revista Instrucción Pública Antioqueña. p. 34.

mostrando testimonios de buen vivir, respeto, obediencia y demás virtudes, pero sobre todo, siendo modelo de vida para los jóvenes y niños de la época y del contexto en que se estaba.

Resaltamos la importancia del contexto, porque tal vez en otras regiones del país —y del continente— la autoridad de la religión no ha sido tan arraigada como en Antioquia, pues este departamento se ha caracterizado a lo largo de su historia por la fiel creencia de las familias en los principios dictaminados por el Catolicismo hasta el punto de que se ha dicho que “la *naturaleza (sic)* de los antioqueños era la de ser instruidos en la divina redención¹⁷¹.

Como lo explica Fortuny, citado por Ríos Molina, analizando históricamente el problema religioso en el Urabá Antioqueño:

La construcción de las identidades religiosas está íntimamente relacionada no sólo con el nuevo grupo religioso al que se integra el individuo, sino también con su origen familiar, el tipo de sociedad, región cultural y su posición social y económica en la sociedad con respecto a otros sectores¹⁷².

De acuerdo con este planteamiento de Fortuny el origen familiar determina en gran medida las identidades religiosas del individuo. Y si a esto le agregamos lo sugerido por Donzelot (1998), en el sentido de ver a la familia como sujeto y objeto de gobierno y, en esta segunda posición, siendo sometida a relaciones de dependencia frente al Estado, entonces también se entiende la justificación contextual de los padres que enviaban a sus hijos a escuelas en cuya puerta estuviese escrito: “Aquí no se enseña religión” temerosos de que pudieran ser llevados a los tribunales¹⁷³. Esta idea la sustenta De Víctor Hugo en el texto “Lo que es la enseñanza sin religión” responsabilizando a los padres para que elijan las escuelas donde serán formados sus hijos, sin dar muchas opciones de sortear el tipo de educación que les será impartida puesto que el dogma Católico era considerado por el Estado colombiano como la religión oficial del país y, por ende, como la que debía ser profesada en todas las escuelas públicas y privadas de entonces.

Como se ha venido diciendo, la educación moral y religiosa es un aspecto en el que se enfatizó en gran medida en los textos y currículos de las escuelas colombianas en la primera

¹⁷¹ OSPINA-CRUZ, Carlos. El mercado de las almas versus el proyecto moderno instruccional en Antioquia, 1903-1930. Revista Historia de la Educación Colombiana. RudeColombia. Vol. 13. No. 13. p. 96.

¹⁷² Citado en RÍOS MOLINA, A. (2003). Identidad y religión en la colonización del Urabá Antioqueño. En Tabula Rasa N° 1 (en línea). Recuperado el 24 de abril de 2011 en http://www.revistatabularasa.org/numero_uno/Mospina.pdf

¹⁷³ DE VÍCTOR HUGO (Junio de 1928). Lo que es la enseñanza sin religión. Revista Educación Pública Antioqueña. p. 469.

mitad del siglo XX. En las Revistas de Educación Antioqueña publicadas entre 1913 y 1940 se hacían explícitos varios Decretos Nacionales que se referían al tema, lo que nos sugiere que las escuelas antioqueñas se adherían firmemente a ellos.

Para efectos de lo que nos convoca en este análisis nos referiremos al Decreto Nacional 491 de 1904¹⁷⁴, específicamente el capítulo V, cuyo fin es legislar en el sentido de que la formación moral y en valores, tome un papel relevante en las actividades educativas de las escuelas del país, convirtiéndose así en uno de los pilares y puntos claves de la educación primaria.

Artículo 48: La educación moral es la obra más noble, más importante de la misión del institutor, el cual debe consagrarse a ella completamente, empleando todos los recursos de su inteligencia y de su corazón, a fin de hacer fácil a sus alumnos la práctica de los deberes para con Dios, para consigo mismo, para con sus padres y sus superiores, para con los semejantes y para con la patria.

Artículo 49: Principalmente por un buen régimen de la escuela, el Institutor trabajará por la cultura moral. La dignidad que imprimirá a todos sus actos y en su lenguaje, su respeto por la justicia, su afecto sincero por la infancia, le permitirán establecer una sabia disciplina, y le asegurarán la obediencia, el respeto y el amor de sus discípulos. Colocados así en las condiciones de un buen padre de familia, procurará que sus enseñanzas sean como las del hogar doméstico, llenas de sencillez, de bondad y de virtud. [...] aprovechará todos los actos de la escuela, como las recreaciones, los juegos, los paseos, los mil incidentes de la vida escolar, para iluminar la conciencia de sus discípulos, a fin de desarrollar las buenas inclinaciones y de ejercitar y cultivar la voluntad en sus aplicaciones al bien.

Artículo 51: El carácter propio de la escuela primaria se opone a que se haga en ella un curso de moral didáctica [...] Lo que [...] necesita el niño es el buen ejemplo del Maestro y de los condiscípulos, la enseñanza moral en acción; la lección espontánea que se desprende de una lectura, del espectáculo de la naturaleza, de un rasgo de historia o de un apólogo.

Como se puede ver, lo que el Decreto Nacional 491 de 1904 propone es que el maestro sea considerado como un padre de familia para cada uno de sus discípulos, constituyéndose la escuela en un hogar donde el jefe asignado, es decir, el maestro debe velar por la buena disciplina de cada uno de sus miembros, pero, para ello, más que un gran discurso teórico, debe hablar a sus estudiantes con el ejemplo, mostrando siempre

¹⁷⁴ Tomado de la Revista Educación Antioqueña (Marzo-Abril de 1940). pp. 37-38.

respeto y afecto hacia ellos, imprimiendo así en sus vidas una cultura moral, y haciendo de los infantes antioqueños unos sujetos con buenas inclinaciones morales y de buen obrar.

Lo anterior implica que, prácticamente, se exigía que las didácticas y metódicas utilizadas en la escuela y en todas las asignaturas, debían estar permeadas por la religión y la moral cristiana, y por esta razón, además, todas las acciones educativas debían estar cruzadas por este tipo de instrucción, proponiéndola como la más importante en la misión del maestro, debido a que “cada escuela había de aparecer como la extensión de la iglesia católica. Y efectivamente las escuelas en Antioquia habían sido creadas bajo el amparo y administración de las iglesias católicas”¹⁷⁵.

Para que el maestro pudiera cumplir con la misión que la Iglesia Católica le encomendaba, debía tener en cuenta que cuando el niño llega a la escuela su mente generalmente no está en blanco, ya posee algunas ideas, creencias y principios que han sido infundidos en su casa o aprendidos en la interacción social. Y, precisamente, se daba por sentado que “Estos conocimientos previos, unas veces son ciertas nociones de algunos objetos, otras veces son experiencias de la vida. En los primeros se halla la base intelectual y en los segundos la base moral de la enseñanza catequística”¹⁷⁶. Respecto a la base intelectual, ésta consiste en la instrucción de los dogmas de la religión católica y en los principios de la doctrina, para ello el maestro debía cruzar esta instrucción por un gran carácter pedagógico donde su discurso tomará sentido y significado para los niños antioqueños de la época y se fuera formando en ellos los cimientos morales que garantizaran el buen obrar de los niños.

Por su parte, la base moral —la más importante—, como bien lo plantea Eduardo Palacio, se adquiere a través de la experiencia, por tal razón el maestro debía fomentar, llevar y relacionar su discurso con la enseñanza de las otras disciplinas impartidas en la escuela y con las acciones naturales que se presentaban en el día a día, dotando así de vida la enseñanza religiosa y garantizando su eficacia e interés.

En síntesis, para la educación antioqueña de principios del siglo XX, la religión y la moral son vistas como ejes articuladores en los planes de estudio y en las instrucciones dadas a los jóvenes y niños. Bajo esta mirada muchas acciones realizadas por éstos, eran

¹⁷⁵ OSPINA-CRUZ, Carlos. El mercado de las almas versus el proyecto moderno instruccionalista en Antioquia, 1903-1930. Revista Historia de la Educación Colombiana. RudeColombia. Vol. 13. No. 13. p. 83.

¹⁷⁶ MAXIMILIANO, Obispo de Antioquia. Instrucción que el Obispo de Antioquia dirigió a los directores y maestros de colegios y escuelas de su diócesis. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N°. 50 (octubre de 1913).

consideradas como una falta a la moral e incluso como una enfermedad, lo que dejó entrever que pese a la importancia y énfasis de los lineamientos que regían la educación de la época, surgieron un conjunto de dificultades y contradicciones en la acción como tal.

El papel de la religión en la socialización de la infancia y juventud rebeldes

Elmer Von Karman en su artículo *El Hurto como Síntoma de Enfermedad Moral*¹⁷⁷, plantea que la crianza y otras circunstancias pueden determinar en el niño conductas que van en contra de los principios morales, llevándolos en muchos casos a realizar acciones delincuenciales y, por tal razón, se hacía necesario conocer cuáles eran las formas de conducta y las actividades que estaban propensas a desarrollar en los infantes el sentido delictivo. Al mismo tiempo, Von Karman considera que

El espíritu humano en función, puede ser considerado como un haz dotado de una serie de instintos ingénitos, con los cuales el hombre reacciona ante los múltiples incentivos naturales e inherentes a su mundo interior y social para satisfacer sus necesidades¹⁷⁸.

Lo anterior sugiere que como seres humanos somos impulsivos y obramos en ocasiones de forma incorrecta para así calmar nuestros deseos o suplir nuestras necesidades y evidentemente a principios del siglo XX esto era algo inherente también a los niños y jóvenes; es por ello, entonces que la escuela, como el lugar de la socialización controlada y organizada (Fend, 2006), es responsabilizada con la tarea de modificar dichas acciones, corregirlas y transformarlas a tal punto que se garantice el orden y equilibrio social.

Todavía más, algunos estudios, realizados para la década de 1930 en Antioquia¹⁷⁹, mostraron resultados realmente aterradores en torno a los delitos cometidos por menores; entre ellos sobresalían el hurto, robo, abigeato, fraude, abuso de confianza, falsificación de moneda y otros de mayor magnitud como el doble asesinato, homicidio y riñas. El no aceptar las doctrinas religiosas del hogar también era considerado un delito, y el castigo a ello era la reclusión en una escuela de menores, ya que desde el punto de vista médico la mayoría de las acciones delincuenciales se debían a razones extrínsecas como la pobreza,

¹⁷⁷ KARMAN, E. V. (Mayo de 1939). "El hurto como síntoma de enfermedad moral". Revista Educación Antioqueña (1), 3-4. Imprenta Departamental. p. 3.

¹⁷⁸ KARMAN, E. V. (Mayo de 1939). "El hurto como síntoma de enfermedad moral". Revista Educación Antioqueña (1), 3-4. Imprenta Departamental. p. 3.

¹⁷⁹ ARANGO, Abelardo. "Estudio psico-pedagógico de los menores". En: Educación Antioqueña. Universidad Nacional. Diciembre de 1935. No. 2-3, p. 148.

la miseria, el abandono, el hambre, la falta de abrigo, la casi inexistente higiene personal y los malos ejemplos de la figura paterna.

1. Como método para contrarrestar esta crisis, se creó para 1935 la *Escuela Anormal de Menores* para fomentar la cultura del estudio en los niños y jóvenes rebeldes, delincuentes y asociales; pero lo que en realidad se pretendía con ésta iniciativa era aislar de la sociedad a éstos infantes de tendencias perversas o de actividades perjudiciales e introducirlos en un medio en el que se les procura educar, en vez de entregarlos a las puertas del presidio.

El aislamiento es el mejor medio de obrar sobre la moral de los niños; ahí es sobre todo donde la voz de la religión, aunque jamás haya hablado a su corazón, recobra todo su poder emotivo; toda la institución parapenal (sic), que está pensada para no ser la prisión, culmina en la celda, sobre cuyas paredes está escrito en letras negras: "Dios os ve"¹⁸⁰.

2. Al convertirse "la juventud delincuente" en un problema que afrontaba la sociedad antioqueña, la función educativa con el apoyo de la religión desplaza a la acción penal, y surge la escuela y la enseñanza con énfasis religioso como una solución socializadora y rehabilitadora de jóvenes con problemas de "rebeldía" (según sus familias). A éstos chicos se les quería ayudar y educar con bases morales y éticas, es por ésta razón que en las Escuelas Anormales un gran número de los profesores eran sacerdotes, cuyo objetivo era educar sin castigar y prevenir que los jóvenes volvieran a incurrir en delitos. Por las condiciones de los jóvenes que eran recluidos, la realidad de las Escuelas Anormales no estaba muy lejos de instituciones correccionales, pues los estudiantes eran privados de la libertad y les reprimían su derecho a la libre expresión, bajo el objetivo final de introducir, inclinar y orientar a los estudiantes delincuentes (que constituían la totalidad), por las sendas del bien.
- 3.
4. De modo general, se pueden diferenciar acá tres formas de control mediante las cuales se ejerce un poder escolar integracionista en las escuelas antioqueñas cristianas con el que se busca operar (formar) la interioridad de estos sujetos considerados rebeldes o desviados:

¹⁸⁰ FOUCAULT, Michel. (2002). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Editores. p. 301.

- Mediante la reestructuración del campo de las intuiciones interiores para orientar la atención y reprimir las representaciones y pensamientos no deseados. Siguiendo al ya mencionado Von Karman, mediante el control y direccionamiento del mundo impulsivo de infantes y jóvenes.
- Mediante el ofrecimiento y reiteración de cuestiones deseables positivamente sancionadas que se tienen como ideales de moralidad. Combinando vida y religión se llega entonces a una vida social —de obrero— orientada por preceptos cristianos. De manera que, gracias también a la canalización de los impulsos individuales orientadores de la acción, se llega igualmente a la interiorización de normas positivamente establecidas.
- Y mediante el quebrantamiento de la voluntad por medio de la disciplina y los castigos corporales.

Conclusiones para seguir reflexionando

Religión, moral y educación son tres conceptos que se articularon en la primera mitad del siglo XX en el Departamento de Antioquia, región de la cual, a partir del rastreo histórico realizado, se puede decir que para entonces ciertamente “sin la religión no había educación moral posible”¹⁸¹. Siguiendo esta lógica de pensamiento, podríamos pensar que un hombre que no hubiese sido educado bajo los preceptos de la religión católica era considerado un individuo incompleto, un peligro para la sociedad, una pieza que no encajaba, ya que, como se decía, “el primer conocimiento esencial de la juventud debía ser la religión”¹⁸². Se hacía urgente, entonces, educar al individuo en la religión desde su más tierna infancia y la mejor forma de hacerlo era estableciendo una conexión entre la religión y la escuela; esta última sería la encargada de educar a los niños y jóvenes bajo los parámetros que la Iglesia Católica imponía, ya que la educación religiosa era concebida como “un saber, saber construido, dotado de nociones, en lo esencial. Saber que tiene su relación práctica, por un lado, con la enseñanza, y, por el otro, con la escuela”¹⁸³.

¹⁸¹ CADAVID RESTREPO, Tomás. “Para Dios y para la vida”. (Febrero de 1928). Revista Educación Pública Antioqueña. p. 467.

¹⁸² DIDEROT. Revista Educación Pública Antioqueña. (Junio de 1928). p. 467.

¹⁸³ QUICENO, Humberto. Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia, 1900-1935. 2ª edición, Santafé de Bogotá: Magisterio, 2004. p. 77.

Ni pensar, entonces, en una escuela sin religión, y mucho menos en una escuela sin religión católica, porque queda patente de diversas maneras que la educación religiosa fue establecida como un eje articulador naturalizado del currículo escolar en las escuelas antioqueñas en la primera mitad del siglo XX. Así, mientras en otros territorios con el surgimiento progresivo de las escuelas estatales y de una política escolar y educativa orientadas por motivos que cada vez más obedecían a cuestiones económicas y a preocupaciones “ideológicas” en los que cada vez se distanciaba más el poder de la iglesia, en Antioquia ese no fue ni ha sido el caso.

Finalmente, cabe considerar que a través de la historia de la educación antioqueña este eje articulador del currículo ha tomado tal consistencia que aunque en la Constitución de 1991 que nos rige en la actualidad, la cual declara la libertad de cultos y creencias en el Artículo 19¹⁸⁴ diciendo que “se garantiza la libertad de cultos” y que “toda persona tiene derecho a profesar libremente su religión y a difundirla en forma individual o colectiva”, la religión Católica sigue siendo enseñada e impartida en las escuelas oficiales. Por ello, surge la siguiente pregunta: ¿cómo es posible que en el plan de estudios de las escuelas oficiales se deba incluir la enseñanza de la religión católica, pero, a su vez, ninguna escuela pueda negarse a admitir un estudiante que profese motivos religiosos diferentes?

La idea no es hacer una crítica, sin más, a ello sino cuestionarnos acerca de lo que sucede cuando un estudiante no profesa la misma religión que se imparte en la Institución o simplemente no profesa ninguna, generándose así una confusión al no saber cómo marcar la diferencia a la hora de brindar las enseñanzas establecidas a los alumnos de acuerdo a sus intereses, necesidades y creencias. Y, a la vez, una polémica frente a que pese a que la Ley nacional garantiza teóricamente la libertad de religión, credo y creencias de todo tipo, en los currículos de las escuelas oficiales aún no pareciera hablarse de esta misma libertad.

Finalmente, ¿será que de la teoría a la práctica hay un gran camino que deconstruir en el campo educativo? Y, si es así, ¿cuál es el discurso que se está imponiendo? ¿El de las escuelas antioqueñas oficiales católicas de principios de siglo XX o el de las leyes propicias a la diversidad dictadas por el Estado a finales de este mismo siglo? ¿Será que es posible pensar una escuela sin religión, una escuela más allá de lo religioso y que éstas prácticas

¹⁸⁴ Artículo 19, Constitución Política de Colombia, 1991.

religiosas, finalmente hagan parte de la intimidad de las familias y de los sujetos particulares responsables de sus propias decisiones espirituales?

Fuentes primarias

ARANGO, Abelardo. "Estudio psico-pedagógico de los menores". En: Educación Antioqueña. Universidad Nacional. Diciembre de 1935. No. 2-3.

CADAVID RESTREPO, Tomás. "Para Dios y para la vida". (Febrero de 1928). Revista Educación Pública Antioqueña.

DECRETO NACIONAL 491. En: Educación Antioqueña. Imprenta Departamental. Marzo de 1940. No. 9-10, 1904.

DE VÍCTOR HUGO (Junio de 1928). Lo que es la enseñanza sin religión. Revista Educación Pública Antioqueña.

DIDEROT. Revista Educación Pública Antioqueña. (Junio de 1928).

DUQUE, Martín. Se aplaude una bella acción de una maestra. En: Educación Pública Antioqueña. N° 69 (febrero de 1928).

KARMAN, Elmer. "El hurto como síntoma de enfermedad moral". En: Educación Antioqueña. Imprenta Departamental. Mayo de 1939. Nos. 3-4.

LOPERA, Ismael. "Lo que es la enseñanza sin religión". En: Educación Pública Antioqueña. Junio de 1928. No. 69.

MAXIMILIANO, Obispo de Antioquia. Instrucción que el Obispo de Antioquia dirigió a los directores y maestros de colegios y escuelas de su diócesis. En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N° 50 (octubre de 1913).

OLANO GARCÍA, P. J. *Escuelas Manjonianas*. Contribución a la Escuela Activa. En: Educación Pública Antioqueña. N° 73 (junio de 1928).

PALACIO, Eduardo. "Instrucción". En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. Junio de 1913. No. 47-48.

_____. "Instrucción que el Obispo de Antioquia dirige a los directores y maestros de escuelas y colegios de su Diócesis". En: Instrucción Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. Octubre de 1913. No. 50.

RESTREPO, Félix. S. J. La escuela y la vida. En: Educación Pública Antioqueña. N° 76 (septiembre de 1928).

"SEÑORES MAESTROS". En: "El obrero católico", citado en Educación Pública Antioqueña. Imprenta Departamental de Antioquia. N° 76 (septiembre de 1928).

ZULUAGA Y GUTIÉRREZ, A. La cuestión cultural en Colombia. "Esto matará aquello". Capítulo III. En: Revista Claridad. Año 1, N° 28 (septiembre de 1930).

Fuentes secundarias

ARCHILA, Mauricio. "La clase obrera colombiana, 1886-1930", En: Álvaro Tirado Mejía, ed., Nueva Historia de Colombia, Vol. 3, Bogotá: Planeta, 1989.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA. Congreso de la República. Colombia, 1991.

DONZELOT, Jacques. La policía de las familias. Valencia. Pre-Textos, 1979.

FEND, Helmut. Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.

FOUCAULT, Michael. Vigilar y Castigar. Buenos Aires, Argentina. S. XXI Editores, 2002.

HENDERSON, James. La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2006.

HERRERA BELTRÁN, Claudia & RUBIANO ADÁN, Tania. Las Infancias en imágenes cien años después de la independencia de Colombia: Iconografía e Historia. XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles, 2010.

MELO, Jorge O. Medellín: Historias y representaciones imaginadas. Seminario: Una mirada a Medellín y al Valle de Aburrá, Memorias, 1993.

OSPINA-CRUZ, Carlos. El mercado de las almas versus el proyecto moderno instruccionalista en Antioquia, 1903-1930. Revista Historia de la Educación Colombiana. RudeColombia. Vol. 13. No. 13, 2010.

QUICENO CASTRILLÓN, Humberto. Pedagogía católica y escuela activa en Colombia (1900-1935). Ediciones Foro Nacional por Colombia. Santafé de Bogotá, 1988.

QUICENO CASTRILLÓN, Humberto. Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia, 1900-1935. 2ª edición, Santafé de Bogotá: Magisterio, 2004.

RÍOS MOLINA, Andrés. Identidad y religión en la colonización del Urabá Antioqueño. En Tabula Rasa N°. 1 [en línea]. Recuperado el 24 de abril de 2011 en http://www.revistatabularasa.org/numero_uno/Mospina.pdf, 2003.

EDUCAR LOS CUERPOS LATINOS. POLÍTICAS EUGENÉSICAS Y CULTURA FÍSICA EN ARGENTINA, BRASIL Y COLOMBIA (1920-1940)¹⁸⁵

Dr. Eduardo Galak

CONICET/UNLP-IdIHCS

eduardogalak@gmail.com

Resumen

La retórica característicamente occidental y moderna que indica que el fortalecimiento del músculo deviene en un perfeccionamiento de la raza anida en sentidos “oficiales” institucionalmente centralizados que se difundieron mediante distintos mecanismos entre las décadas de 1920 y 1930, los cuales hicieron posible la masificación de la cultura física

¹⁸⁵ Este trabajo se desprende de dos investigaciones de posdoctorado: por un lado, del proyecto “‘Cuerpo’, ‘sujeto’ y ‘política’ en la educación de los cuerpos argentina y brasilera: eugenesia y Educación Física entre las décadas de 1920 y 1930”, financiado entre abril de 2013 y septiembre de 2014 por la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES, Brasil) y radicado en la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, Brasil), y, por el otro, del estudio “Políticas eugenésicas, educación y prácticas corporales”, producto de la instancia posdoctoral en la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia), gracias a la Beca “Roberto Carri” (Ministerio de Educación, Argentina). Una versión preliminar sobre el estudio en Argentina y en Brasil fue presentada en el XIX CONBRACE y VI CONICE, en Vitória (Brasil) en septiembre de 2015, y luego reformulada como artículo con el título “Fortalecer los músculos para mejorar la raza. Discursos eugenésicos sobre educación del cuerpo en Argentina y Brasil (1920-1940)” (inédito).

por fuera de los muros escolares. Ello puede verse con claridad en las novedosas y constantes campañas de salubridad pública y asistencialismo que se sucedieron durante el segundo cuarto del siglo XX en diversos países latinoamericanos, produciendo como consecuencia la proliferación de espacios para el desarrollo de prácticas corporales (como plazas públicas de ejercicios físicos, colonias de vacaciones o clubes sociales y deportivos), el auge de los deportes como medio de representación de discursos patrióticos y la popularización de la gimnasia como dispositivo transmisor de sentidos higiénicos y eugenésicos, entre otros hechos. El resultado de estos procesos fue la utilización de los ejercicios físicos para transmitir un *ethos* determinado y un sentido del (cuidado del) cuerpo simultáneamente como obligación individual y responsabilidad colectiva. Procesos que, como consecuencia, pusieron definitivamente la educación del cuerpo al servicio de la política.

Para desarrollar esta problemática se analizaron los discursos pedagógicos sobre mejoramiento de la raza a raíz de fortalecer los cuerpos en distintas fuentes históricas argentinas, brasileras y colombianas. En efecto, se indagaron los impactos que tuvieron las retóricas científicas del movimiento político-filosófico eugenésico en el ámbito educativo, a raíz de reflexionar acerca de los sentidos “oficiales” –en tanto gubernamentales o gubernamentalmente legitimados–. Para ello esta investigación se centra en observar los sentidos que se publicaron en dos revistas representativas de los Sistemas Educativos de Argentina y de Brasil, como son la “Revista de Educación” para el primer caso y la “Revista do Ensino” para el segundo –tarea que efectuada entre 2013-2014 como parte de los estudios de postdoctorado (UFMG-CAPES)–. A su vez, se incorporan para este trabajo una serie de documentos históricos sobre pedagogía de los cuerpos en Colombia, los cuales son confrontados con el estudio anteriormente nombrado con el objeto de hacer de las continuidades y rupturas entre los distintos contextos analizados un modo de pensar cómo y por qué perviven sentidos en la cultura física actual.

Por último, cabe señalar que si bien este trabajo se focaliza en la Educación Física como modo institucionalizado característicamente moderno para transmitir saberes ligados al cuerpo y al movimiento, también se reflexiona sobre discursos asociados al trabajo manual y prácticas cuya razón pasa por la dimensión estética, cuestiones que históricamente esta disciplina ha subordinado. En este sentido, la virilidad y la fortaleza como valores socialmente ponderados es resignificada por otros tipos de destrezas del músculo, aunque con similar sentido de beneficio colectivo.

Punto cero

Observar los puentes que se tejen entre contextos disímiles pero emparentables como el argentino, el brasilero y el colombiano permite comprender la difusión de ideas, la interpretación de las mismas y la búsqueda por su reproducción, cuestiones que posibilitan entender las particularidades y recurrencias entre los procesos políticos ocurridos en Argentina, en Brasil y en Colombia, por separado y en conjunto. Sentidos que se ven claramente en las fuentes analizadas, por las múltiples referencias cruzadas de hechos, palabras, prácticas y autores, las cuales reflejan un entramado de cosmovisiones generales que permiten reconstruir la *argentinidad*, la *brasilidade* y la *colombianidad* de una época, argumentada en la voluntad política de *hacer para perfeccionar la Patria*, y amparada en una resignificación “eugenésica” de lo que entendían por raza.¹⁸⁶

Aún con las vicisitudes macropolíticas y microcontextuales, el período entre 1920 y 1940 resultó internacionalmente importante para configurar una serie de signos que condicionan la educación de los cuerpos hasta la actualidad. Por sólo nombrar un par de ejemplos que son analizados, la común utilización del método gimnástico francés propuesto por Georges Hébert, con similares sentidos en ambos márgenes de la frontera argentino-brasilera, demuestra que, a pesar de querer conformar una identidad en oposición a lo que ocurría fuera del país, existen similitudes argumentales transnacionales. De igual modo, la utilización del eclecticismo como estrategia política refleja que la *norma* era hacer para mejorar y perfeccionar, sin especificar bien en qué consistía lo *normal* (cuestión que se ve reconfigurada con el afianzamiento de los discursos de la *Década infame* en Argentina, con los del *Estado Novo* en Brasil y con los de la *Hegemonía conservadora* en Colombia, por sus tendencias totalitaristas, aunque en definitiva se transmitieron sentidos heterogéneos con tono homogeneizador).

Con este telón de fondo se percibe la importancia de explicitar que, aun cuando estas líneas afirmativas tiendan a mostrar cierta coherencia, lo cierto es que existen sobradas muestras en los documentos de las múltiples tensiones que atravesaron los sentidos “argentinos”, “brasileros” y “colombianos” de educación eugenésica de los cuerpos entre las décadas de 1920 y 1930. De igual modo, si bien se refiere a sentidos de construcción de la *argentinidad*,

¹⁸⁶ Cuestión trabajada conceptualmente en la entrada “Raça” realizada para el *Dicionário crítico de Educação Física* (Galak, 2014a) y en el análisis realizado en “Educación del cuerpo y política. Concepciones de raza, higienismo y eugenesia en la Educación Física argentina” (Galak, 2014b). Sobre la conformación de la *colombianidad* se recomienda la lectura de “Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX” (Castro-Gómez y Restrepo, 2008).

de la *brasilidade* y de la *colombianidad*, en rigor de verdad las políticas educativas centralizadas fueron por momentos más una retórica que efectivamente una realidad (por caso, referir a la centralización de la educación en Brasil antes de 1932 es riesgoso –aunque también pervivan formas descentralizadas posterior a esta fecha–). Sin embargo, por la pretensión de mostrar los sentidos oficiales y legitimados que en cada país se desarrollaron, se prioriza el análisis de los discursos dominantes por sobre las disputas que en cada contexto ocurrieron.

Expositivamente este escrito se divide en tres partes. Un primer apartado contextualizador, en el que se establece una relación entre la educación de los cuerpos con las retóricas eugenésicas que tienen por objeto la salubridad pública y el *vigor de la raza nacional*, observando cómo se legitima políticamente tal relación. Una segunda parte en la cual se explicitan los sentidos sobre educación eugenésica de los cuerpos en Brasil y en Argentina a partir de estudiar respectivamente los discursos pedagógicos para el mejoramiento de la raza y el fortalecimientos de los cuerpos en la “Revista do Ensino” entre su fundación en 1925 hasta el final del recorte temporal propuesto y la “Revista de Educación” entre 1920 y 1940. En tanto que la tercera ensaya algunas reflexiones preliminares sobre el caso colombiano en igual período, confrontando con los sentidos argentinos y brasileros analizados.

Educación de los cuerpos, salubridad pública, patriotismo y eugenesia

La influencia de los postulados eugenésicos en los dominios del campo de la educación de los cuerpos argentina, brasilera y colombiana es significativa.¹⁸⁷ Particularmente el período comprendido entre las décadas de 1920 y 1940 está marcado por una serie de reconfiguraciones acerca de *cómo* educar los cuerpos, pero fundamentalmente *por qué* y *para qué*. Históricamente entendido como secundario o complementario, el cuerpo pasa desde el segundo cuarto del siglo XX a ser eje explícito de políticas y blanco de intervención, siendo su escolarización uno de los vehículos predilectos para tal fin. En esta dirección, los posicionamientos sobre la cultura física resultaron objeto de transmisión de sentidos diversos, principalmente orientados como recursos para masificar y popularizar prácticas y discursos sobre salubridad y patriotismo, en su mayoría producto de políticas gubernamentales con tintes chauvinistas.

¹⁸⁷ Al respecto pueden verse los estudios de Nancy Stepan (1991), Gustavo Vallejo y Marisa Miranda (2005; 2007), de Santiago Castro-Gómez (2010) y de Edivaldo Goís Junior y Hugo Lovisoló (2005).

En efecto, los discursos enfocados explícitamente a la salubridad exponen la retórica justificadora de las campañas públicas, las cuales se vuelven de significativa importancia para el objeto de estudio de la presente investigación ya que incorporan a la cultura física en general y la Educación Física en particular como vehículo de transmisión de hábitos de higiene y sanidad, además de mover definitivamente el eje de lo colectivo a lo individual y de lo público a lo privado, movimientos típicamente modernos (Foucault, 1996; Espósito, 2007). Por caso, la re-utilización del lema *mens sana in corpore sano* como una de las principales argumentaciones para realizar prácticas corporales es una clara muestra de la utilización política de este razonamiento: si tradicionalmente se subordina la escolarización del cuerpo a la del intelecto, desde la década de 1920 en adelante tanto la *mens* como el *corpore* pasan a subsumirse a los discursos de lo *sano*. De esta manera, educar los cuerpos significó no solamente fortalecer los músculos –es decir, *modos de hacer*– sino también transmitir conductas –esto es, hábitos morales, de higiene o de carácter, teñidos de científicos, *modos de ser*–, terreno sobre el cual se apoyan los argumentos que permiten su asociación con el movimiento eugenésico.

Por su parte, las prácticas y discursos patrióticos resultan significativos porque, en una época dónde en Argentina, en Brasil y en Colombia re-emergen el autoritarismo con sus formas verticalistas de gobierno, las intervenciones sobre los cuerpos justifican un sentido que se vuelve *carne* en el campo de la cultura física: la máxima de que hacer ejercicios físicos es beneficio individual cuanto progreso colectivo. Lo cual debe comprenderse en el contexto del pasaje de la *República Velha* al *Estado Novo* en Brasil, de la *Hegemonía conservadora* a la *República Liberal* en Colombia y del comienzo de la *Década infame* en Argentina, procesos que ponen al gobierno discursos filo-totalitarios que promulgan sentidos concretos políticos y éticos mediante retóricas patrióticas chauvinistas y morales conservadoras. Más aún si a ello se le suma la conformación del pensamiento que engarza la práctica deportiva como modo de representatividad de la Patria, como en el caso de las justas internacionales, que no por acaso encuentran en este período un auge que se exponencializa, primero por su legitimación social y luego por su masificación y universalización.

Es sólo mediante este telón de fondo que puede entenderse el vínculo *indisociable* que se establece entre educación de los cuerpos y discursos eugenésicos: ambas retóricas justificadoras de la cultura física, por salud y por el colectivo, amparadas recurrentemente

en un cientificismo monolítico, habilitaron para que la pedagogización de los cuerpos *persiga el mejoramiento de la raza*.¹⁸⁸

Eclecticismo, lo tradicional y lo moderno *en revista*: los casos argentino y brasilero

En los párrafos siguientes se expone la particular relación de los discursos eugenésicos con la educación de los cuerpos en Argentina y en Brasil. Aun con las particularidades y recurrencias de cada contexto, aun con el recorte “pedagógico” para pensar la *argentinidad* y la *brasilidade*, el análisis de la “Revista do Ensino” mineira y de la “Revista de Educación” bonaerense permite observar una serie de estrategias editoriales comunes utilizadas para abordar temáticas sobre los movimientos, los cuerpos, la cultura física y sus contenidos, confrontadas con las retóricas que promueven fortalecer los músculos para mejorar la raza. Vale aclarar que si bien es posible trazar puentes entre ambas publicaciones, lo cierto es que cada una de ellas presenta particularidades, no solo contextuales sino también respecto a las políticas pedagógicas.

Ahora bien, puede establecerse como primera consideración cruzada que ninguna de las dos publicaciones tuvo líneas editoriales estrictamente homogéneas en su interior ni explicitaron un modo único y unívoco de desarrollar la educación, sino que, por el contrario, el eclecticismo fue la norma. Sin embargo, aunque no tuvieron una intencionalidad de uniformar, sí presentaron una clara intención editorial de informar y formar profesionales que siguieran estrictamente criterios científico-pedagógicos *legitimados*, métodos teórico-metodológicos didácticos *oficializados* y sepan las reglamentaciones y legislaciones *superiores*, respetando las modernas maneras educacionales. En otras palabras, aun cuando no todas las notas iban en la misma dirección, y teniendo en cuenta las múltiples interpretaciones de los docentes que impartían las clases, ambas revistas funcionaron como estrategias unificadoras de sentidos, garantizando la difusión de la *voz oficial* y promoviendo la reproducción de sentidos oficialmente legitimados. De allí que se afirme como característica primera el eclecticismo, que por un lado *autorizaba* posicionamientos diversos e incluso contradictorios, pero por otro *acallaba* sentidos al no darles *voz*.

De hecho, pareciera ser que aún con divergencias, lo que primaba era una heterogeneidad con tono homogeneizador: a fin de cuentas, todos los discursos publicados debían responder a los sentidos legitimados, lo cual refleja que el interés editorial estaba puesto más en el fondo de lo que se quería transmitir que en la forma. Efecto de ello, la “oficialidad”

¹⁸⁸ Precisamente, esto puede verse esbozado en el texto “A educação física busca o aperfeiçoamento da raça”: políticas públicas, saúde, eugenia e educação dos corpos” (Galak, 2015).

que representaban ambas revistas –que no en todos los casos era *necesariamente* estatal, pero sí centralizada– cooptó en muchas ocasiones sentidos, publicando notas que simplificaban discusiones.

Ahora bien, cabe destacar que resulta llamativa la *todavía* constante indefinición del nombre de la asignatura escolar que tiene por objeto explícito la pedagogía de los cuerpos. Esta discusión acerca del nombre, que parecía saldada desde la primera década del siglo XX en Argentina y en Brasil, continúa apareciendo en reiteradas notas publicadas en la “Revista do Ensino” y en la “Revista de Educación”. En efecto, aun cuando estaba aceptada la retórica *casí* universal de denominar “Educación Física” a la materia encargada de la enseñanza de prácticas corporales, aparecen constantemente una serie de términos que funcionan corrientemente como sinónimos: “Ejercicios Físicos”, “Gimnasia”, “Gimnástica”, “Calistenia”, “Cultura Física”, entre otros, conforman el conjunto de maneras de llamar este espacio curricular. Sin embargo, aun cuando perviva cierta indefinición respecto al nombre de la disciplina escolar encargada de la educación de los cuerpos, continúa reafirmandose, en cada artículo publicado, su importancia como parte de la grilla curricular. Particularmente se utilizan como retóricas justificadoras y legitimadoras las características de “pedagógica”, “científica” y “escolar”, argumentándose a su vez en la complementariedad que supone educar “lo físico” respecto a “lo intelectual” y “lo moral”, manteniendo claramente la herencia de la triada spenceriana, discurso sobre el cual se constituyeron los Sistemas Educativos argentinos y brasileiros (Galak, 2013).

Además de esta forma de construir una *identidad disciplinar por reafirmación*, existió una *voluntad identitaria por negación*: tal como puede observarse corrientemente en los párrafos editados por las revistas analizadas, la cultura física *no* es estrictamente militarista, *no* es solo recreación y divertimento, *no* es simplemente procurar el fortalecimiento muscular y *no* es únicamente la espectacularización de los deportes. En todo caso, aún con la heterogeneidad de posicionamientos publicados, puede afirmarse que ambas revistas entienden la Educación Física como el conjunto de manifestaciones culturales legitimadas sobre los movimientos, argumentadas pedagógica y científicamente según criterios políticos.

Empero el eclecticismo característico de la “Revista do Ensino” y de la “Revista de Educación”, publicando sentidos concretos pero con argumentaciones incluso contradictorias, con una diversidad de posturas llamativas pero que a fin de cuentas tienen idearios comunes, no hay objeciones a pensar la educación de los cuerpos como vehículo o colaborador del *mejoramiento científico de la raza*, sino todo lo contrario. En efecto, una

de las principales razones para ejercitarse, el sentido higiénico de la Educación Física, se transformó rápidamente en sinónimo de sentido eugenésico. En esta dirección, vale aclarar que en la mayoría de los casos las notas sobre educación de los cuerpos no explicitaban seguir el ideario eugenésico, y ni siquiera nombraban este movimiento político-científico-filosófico. Sin embargo, la retórica de que el fortalecimiento muscular deviene en mejoramiento de la raza, la incorporación de argumentaciones psico-pedagógicas para administrar fichas escolares-biotipológicas clasificadoras y la utilización de discursos eugenistas para argumentar las prácticas disciplinares, demuestran la pregnancia que tuvo el ideario eugenésico en los párrafos dedicados a la cultura física.

Lo cual constituye un punto importante para observar la trascendencia que tuvieron los discursos eugenésicos en el campo pedagógico, al mismo tiempo que demuestran que no fueron un bloque único monolítico, sino que resultaron al mismo tiempo un movimiento político-filosófico y una retórica en boga, utilizada en el ámbito educativo sin compromiso intencional, a veces *inocentemente*, otras con una clara ideología en su trasfondo, pero amparada en que *educar implica progresar, perfeccionar, mejorar*.

Esto último, además de habilitar la posibilidad de que las notas sobre educación de los cuerpos publicadas tengan un carácter ecléctico, pone de manifiesto una retórica que se hace presente constantemente en el período estudiado: la idea de que mediante la enseñanza se progresa fue una de las principales consignas políticas pedagógicas desarrolladas en el pasaje de la *Republica Velha* al *Estado Novo* en Brasil, y por el ideario de la *Década infame* en Argentina. Precisamente por este movimiento es que puede entenderse la corriente asociación de educar como modo de hacer progresar, mejorar o perfeccionar, la raza, el colectivo, la Patria.

En relación con lo anterior, resulta interesante destacar la habitual referencia en las notas sobre cultura física a “lo tradicional” y “lo moderno”. Aparece comúnmente en las revistas una intencionalidad pedagógica por valorizar “lo tradicional” de la cultura, pero pretendiendo resignificar lo antiguo para proyectar el futuro: en efecto, no resulta casual que ambos países atravesaran durante las décadas de 1920 y 1930 por instancias discursivas que llaman a “refundar” el país, a crear un *homem novo* para un *Estado Novo*. En este sentido, retóricas como “científico” o “progreso” se fundieron en sinónimos de “moderno”, constituyéndose acriticamente *lo moderno* como paradigma político-educativo. En otras palabras, se propone un retorno a “lo tradicional” –sin determinar con detalle cómo se construyó– pero argumentado en la retórica de “lo moderno” como justificadora de las prácticas educativas. Esta característica de los discursos escolarizadores se articuló

significativamente con las retóricas científicas de mejoramiento de la raza a través de la educación, que precisan de una argumentación definida del *ayer* y de una proyección políticamente construida del *mañana* para operar sobre el *hoy*.

“Ser fuerte para ser útil”

La característica que aparece en ambas publicaciones pedagógicas respecto a la educación de los cuerpos de confluencia “lo tradicional” con “lo moderno”, amparada en retóricas que habilitan la (con)fusión con los discursos eugenésicos –que de igual modo entienden la política como la intervención en el presente a partir de planificar para el futuro según una resignificación del pasado–, demuestra que no es azarosa la común y coincidente utilización de la doctrina de George Hébert para educar los cuerpos a través de la gimnasia (hasta ese entonces, principal contenido de la Educación Física): tanto la “Revista do Ensino” como la “Revista de Educação” publicaron varias notas en las que se abogaba la adopción “oficial” de lo que se conoce como Método Francés de Gimnasia o *Methode Naturelle*.

Este sistema gimnástico que se popularizó internacionalmente de manera vertiginosa durante las décadas de 1920 y 1930, tenía como principal argumentación para la ejercitación de los cuerpos un “retorno a la naturaleza” (Soares, 2003),¹⁸⁹ a tono con los idearios iluministas en boga, pero al mismo tiempo con un claro ideal utilitarista futuro.¹⁹⁰ Amparados en las retóricas de “*faire des etres forts*” y “*être fort pour être utile*”, los discursos del *hébertisme* permitieron articular ideas pedagógicas, militaristas y patrióticas con eugenésicas: en efecto, en la base del *ethos* de la doctrina de Hébert se encuentra la misión de “hacer seres fuertes” y la voluntad de “ser fuerte para ser útil”, a partir de subsumir al individuo al colectivo, al educarlo para que se ejercite como resultado de “mandatos superiores”.

¹⁸⁹ Resulta interesante que este discurso del *hébertisme* refiere a cierto posicionamiento que interpreta la gimnasia como un modo de “retorno a la naturaleza” mediante la ejercitación, dirigido a una población *iluminada* que coexistía con *otros* que aún *ni siquiera habían salido de la naturaleza*. La propuesta del *Méthode Naturelle* es un romanticismo que a fin de cuentas refleja un problema de clases, una propuesta de “retorno a *determinada* naturaleza”.

¹⁹⁰ Una cuestión tangencial no menor la constituye el hecho de que si bien históricamente la cultura física está asociada a sentidos de utilidad, durante este período analizado sobresalen las notas pedagógicas en la “Revista do Ensino” y la “Revista de Educação” en las cuales se contraponen la “gimnasia” a los “trabajos manuales” como dos modos disímiles de comprender la *utilidad* de educar los cuerpos (algunos artículos plantean incluso su antagonismo). En efecto, mientras que a las primeras se les adjudica la potencialidad de mejorar el rendimiento físico y producir el descanso de la mente, los segundos beneficiarían el desarrollo de aptitudes para la vida adulta del trabajador.

Puede afirmarse que la pretensión de adoptar el Método Natural creado por un militar francés estuvo fuertemente impulsada por sectores educativos que reivindicaban la transmisión de sentidos moralistas y patrióticos que posibilita la cultura física –reafirmando indirectamente el carácter militarista de la Educación Física–, apoyados en el hecho histórico de que en ambos márgenes de la frontera argentino-brasilera se estaban viviendo períodos de gobiernos *de facto*. Precisamente, uno de los procesos comunes que implica la “militarización de los discursos” es la subordinación de lo individual por el bien común, lo cual se encuentra en las bases del *hébertisme* y resultó una de las principales argumentaciones para utilizar el *Methodes Naturelle* como “oficial”. En este sentido, la pretensión de educar los cuerpos para que sean fuertes y útiles, para el ciudadano, para la Patria y para la “raza argentina” o “brasileira”, significó una de las justificaciones más corrientes para legitimar y masificar las prácticas públicas de cultura física, como las Plazas de Ejercicios Físicos, las Colonias de Vacaciones, las justas deportivas centralizadas, entre otras.

En lo que respecta a la educación de los cuerpos, existe una llamativa relación histórica entre discursos eugenésicos y militaristas, la cual, aún con argumentaciones particulares y distintivas, refleja cierta imbricación que las hace parecer indisociable. Puede interpretarse que ello se debe a la corriente asociación de la eugenesia con el nazismo, que permitió legitimar y popularizar la doctrina eugenésica como científica, aunque también puede suponerse que ello es producto de que para mejorar la raza en términos *más reales que simbólicos* es necesaria cierta verticalidad y homogeneización, dos recursos característicos de las doctrinas militaristas.

En definitiva, la tarea individual de fortalecer los músculos se transformó en responsabilidad moral colectiva, sea para el *crecimiento del brazo productivo* de la (“mano de obra” de la) Nación, sea como responsabilidad profiláctica, no ya solamente del organismo biológico sino también del organismo social. Precisamente, los discursos eugenésicos se apoyan *necesariamente* sobre esta condición, al partir de la afirmación de que toda política para el mejoramiento científico de la raza se basa en una intervención del cuerpo colectivo de las poblaciones sobre el organismo biológico individual. A su vez, además de este gesto típicamente moderno del período de subsumir lo individual a lo colectivo, se produjo la articulación con otro proceso análogo que se hizo explícito en ese momento, como es el interés por el gobierno de lo privado por parte de lo público. De esta manera, se incorporó como efecto el régimen del auto-control como modelo de control, pasando a ocupar “lo moral” –política que devino en ética– un lugar preponderante en la educación de “lo físico”.

En última instancia, por las dudas que el auto-control fallase, el poder jurídico punitivo y la policía como brazo armado legitimado del Estado, en pleno auge durante las décadas de 1920 y 1930, se encargaron de *recordar* a los infractores sus responsabilidades.

Institucionalizar la palabra

Cabe destacar como estrategia editorial común en las publicaciones estudiadas el peso otorgado a la institucionalización, lo cual es otro gesto moderno característico de la época (que en parte está articulado con la sumisión de lo individual a lo colectivo y con el gobierno público de lo privado). En este sentido, los procesos de institucionalización por los que atravesaron las prácticas pedagógicas resultaron ser al mismo tiempo un punto de partida pero también un horizonte político: su legitimación se basó en la racionalidad y sistematicidad de la organización institucionalizada, que ni siempre en su *fondo* era producto del Estado pero que se apoyaba en las *formas* del brazo estatal centralizado. Dicho de otra manera: si los procesos de institucionalización son constitutivos de la modernidad –o de lo que podría denominarse como una experiencia transnacional y transgeneracional compartida, en absoluto universal pero sí universalizante, que encuentra en los grandes relatos sociales, como la Familia, la Iglesia o el Estado, la manera de expresar sus términos–, las décadas de 1920 y 1930 radicalizan esta condición, reconfigurando la institucionalización como modo político legitimado y dominante.

Por caso, los procesos de escolarización como forma institucionalizada y legítima de transmitir maneras de ver, hacer, decir y sentir son un claro ejemplo de esta característica de la época. De hecho, puede esbozarse que el crecimiento exponencial de la institucionalización como modo cultural socialmente reconocido de organización que se inicia en la segunda década del siglo XX, reemplazó el *sueño comeniano* de materializar la universalización de la escolaridad para enseñarle todo a todos al mismo tiempo, ampliando los alcances de la escolarización: de allí que pueda observarse una coincidencia editorial entre ambas publicaciones al interpretar que la escolarización traspasa lo estrictamente escolar, extendiendo definitivamente las lógicas escolarizantes más allá de los muros de las escuelas.

Por otro lado, la importancia que se le otorga a la institucionalización explica el porqué del constante uso de la “Revista do Ensino” y de la “Revista de Educação” como tribuna política para desarrollar centralizadamente la formación de profesionales encargados de la educación de los cuerpos. De hecho, si bien ambas publicaciones tenían como mandato fundacional el objetivo de actualizar constantemente a los docentes, utilizando para ello la

retórica de *modernizar* los discursos, durante las décadas de 1920 y 1930 son recurrentes los artículos que paralelamente abogan por una institucionalización que profesionalice específicamente educadores de los cuerpos.

A su vez, la editorialización de ideas pedagógicas en revistas para su masificación es, en sí misma, una clara manifestación de la importancia que supusieron los modos institucionalizados durante este período: no resulta casual que en la década de 1920 sea particularmente significativa la proliferación de publicaciones como modo legitimado de divulgación de palabras y sentidos “oficiales”. De hecho, la “Revista do Ensino” es *hija explícita* de este proceso, tal como puede leerse en la reforma educativa de Minas Gerais impulsada por Mello Vianna en 1925, analizada por Vago (2004; 2006). En esta dirección, el movimiento eugenésico no podría ser pensado sino es atravesado por las lógicas de la institucionalización: las asociaciones pedagógicas y psicologicistas, las ligas profilácticas, de higiene mental, de higiene social o de educación, contra la tuberculosis, el juego (*jogo do bicho*) o la prostitución, a favor del asistencialismo y del proteccionismo de la infancia, entre otros modos que se produjeron a ambos márgenes de la frontera argentino-brasilera, son reflejos de que los discursos acerca de la eugenesia se reprodujeron a través de diversas formas institucionalizadas.

Transmitir sin decir

Por último, se establecen cuatro consideraciones finales más que refieren mayoritariamente a lo que las revistas analizadas *dijeron sin decir* o que directamente *acallaron*.

Primero, el tratamiento compartido por parte de ambas publicaciones analizadas de lo femenino como secundario o, como mínimo, como subespecie que requiere especificidades. En efecto, siempre que se refiere a condiciones dirigidas particularmente a las mujeres se lo explicita: de allí que aparezcan notas sobre “cultura física femenina”, “deportes para las mujeres”, entre otras. Esta perspectiva sigue reproduciendo el histórico ideario que el cuerpo de las mujeres es débil, aunque en este período se destaca que, a diferencia de tiempos pasados en los que directamente se prohibía cualquier tipo de ejercitación física para las mujeres, esa “debilidad” pareciera ser interpretada en algunos casos como “enfermedad”, y que por ello debe ser intervenida. La recomendación de que las mujeres practiquen gimnasias *blandas* o deportes sin contacto físico directo es un claro ejemplo de esta característica.

Segundo, tal como se esbozó previamente, se produce la definitiva legitimación social de los deportes como potencial contenido escolar, al mismo tiempo que comienza a perfilarse

como principal recurso pedagógico de la Educación Física en detrimento de las gimnasias. Si bien esta condición, y teniendo en cuenta que crecen exponencialmente el número de artículos al respecto, no desaparecen definitivamente las voces pedagógicas que continúan en contra de la incorporación de los deportes a las escuelas. De hecho, si se tiene en cuenta la masificación deportiva que ocurre en el segundo cuarto del siglo XX y la amplia difusión que se daba en otros carriles comunicativos, es llamativa la poca cantidad de líneas dedicadas a los deportes, lo cual permite esbozar que las lógicas editoriales de la “Revista do Ensino” y de la “Revista de Educação” fueron reticentes a aceptar (y publicar) abiertamente notas que difundan la idea de que los deportes pueden funcionar como recurso pedagógico.

Tercero, que si bien las décadas de 1920 y 1930 resultaron particularmente significativas para desarrollar discursos patrióticos que atravesaron los educativos, exaltando lo nacional por momentos de un modo filo-chauvinista, se utilizaron para ello retóricas importadas del extranjero, particularmente norteamericanas y europeas. En efecto, se produce la paradoja de reafirmar lo propio y lo interno a partir de resignificar argumentaciones ajenas construidas en el exterior.

Por último, que si bien la idea de “raza” aparece comúnmente en las publicaciones de la “Revista do Ensino” y en la “Revista de Educação”, no son tan corrientes las especificaciones de lo que significa esa “raza”. De hecho, quizás esta cuarta cuestión pueda ser explicada en parte por la tercera, gracias a la importación de retóricas (en boga) raciales principalmente de Europa y de los Estados Unidos. Sin embargo, resulta importante destacar que no aparecen referencias de relieve respecto al mestizaje, a la hibridez o a la extranjerización, cuestiones que en otros ámbitos (como el estrictamente eugenésico) estaban comenzando a discutirse con cierta insistencia. Tanto el acento en la *españolidad* y el desdén por lo gauchesco o aborígen de la “raza argentina”, como el destaque de las raíces imperiales portuguesas y la minimización del negro y el mulato de la “raza brasileña”, son claros ejemplos de cuestiones que incipientemente aparecieron en las revistas aun cuando su discusión estaba ya instalada en ambos márgenes de la frontera argentino-brasileña.

La “raza colombiana”: particularidades y recurrencias¹⁹¹

¹⁹¹ En estos párrafos se exponen algunas consideraciones iniciales sobre los discursos eugenésicos en Colombia, las cuales serán profundizadas con el trabajo de campo que se realizará en marzo de

El período que abarca la década final de la denominada *Hegemonía Conservadora* y el inicio de la *República Liberal* hacia 1930 muestra una progresiva industrialización en Colombia, que si bien supuso una modernización política y cultural, no alcanzó a todos los estamentos de la sociedad por igual. En efecto, caracteriza la *colombianidad* su rasgo heterogéneo, combinando en constante tensión irresuelta la modernidad y la colonialidad, según la tesis de Santiago Castro-Gómez y Eduardo Restrepo, cuyos discursos *oficiales* son portadores de fuertes rasgos conservadores y elitistas que ponderan las costumbres católicas patriarcales europeizadas en detrimento de los rasgos culturales de negros, indios y mestizos, a quienes las clases *superiores* concebían como “razas incapaces de progreso y movimiento” (2008: 236).¹⁹²

En este registro se inscriben también los discursos para el mejoramiento de la raza, entendido como sinónimo de progreso nacional. Al igual que en Argentina y en Brasil, la producción de discursos eugenésicos en Colombia se forjó de la fusión científico positivista médico-pedagógico-jurídica que impactó rápidamente en las retóricas legitimadoras de políticas estatales. Pretendiendo regular prácticas higiénicas de salubridad pública y reglamentar hábitos culturales como la lucha antialcohólica o la prohibición de la prostitución,¹⁹³ el cuerpo resultó el blanco de tales políticas. Dentro de este marco puede encontrarse tanto la Educación Física que se dictaba en las escuelas como la cultura física por fuera de los muros escolares, que de igual modo reprodujeron el ideario pedagógico integralista spenceriano de fortalecer los músculos siguiendo argumentaciones “superiores” morales e intelectuales. De allí que pueda afirmarse que la pedagogización de los cuerpos en Colombia funcionó como un “verdadero laboratorio de profilaxis social” (Herrera Beltrán, 2012: 207), ayudando a curar males morales como la vagancia y la delincuencia, sanar enfermedades culturales como el analfabetismo, transmitir saberes higiénicos, prevenir la malnutrición y fortalecer los músculos. En definitiva, como afirman Andrés Runge Peña y Diego Muñoz Gaviria, toda educación debía tener como objeto el cuerpo y ser, ante todo, práctica (Muñoz *et al*, 2012: 89), con la finalidad de instruir el carácter y formar cuerpos sanos, ascéticos, vigorosos, bellos, disciplinados y auto-controlados acorde a las formas modernas. En efecto, la escolarización en general y la cultura física en particular supusieron

2016, gracias a la estancia posdoctoral en la Universidad Pedagógica Nacional, en Bogotá, financiada por el Ministerio de Educación argentino a través de la “Beca Roberto Carri”.

¹⁹² Precisamente esta tesis de una colombianidad conformada por elementos eclécticos puede ser rastreada en “La Hybris del Punto Cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)” de Santiago Castro-Gómez (2010).

¹⁹³ Para profundizar sobre esta cuestión se recomienda la lectura de “Médicos, prostitución y enfermedades venéreas en Colombia (1886-1951)” de Diana Obregón (2002).

modos de modernizar la sociedad colombiana, estableciendo como estrategia civilizatoria la educación como modo de hacer del cuerpo una fuerza económica (Herrera Beltrán, 2012: 53). De esta manera, el caso colombiano también presenta, de modo similar al argentino y brasilero, una sinonimia entre educación, progreso, moderno, racional y científico.

Ahora bien, pueden encontrarse una serie de particularidades de los sentidos políticos que implicaba pensar en educar los cuerpos para mejorar la raza en la Colombia de las décadas de 1920 y 1930, tanto respecto de años anteriores como de lo ocurrido en ambos márgenes de la frontera argentino-brasilera previamente analizado. Según Noguera los discursos eugenésicos e higiénicos del segundo cuarto del siglo XX consolidaron una “moral biológica”, con características opuestas a la tradicional moral católica (2003: 97); incluso cuando, con notorias diferencias con Argentina y Brasil, las escuelas públicas colombianas impartían educación religiosa. Precisamente, la razón filosófica que argumenta la búsqueda de un *nuevo* tipo de moral explica la principal característica del movimiento eugenésico colombiano: si bien existieron distintos posicionamientos que ponderaban cuestiones étnicas, económicas, biológicas o psicológicas, puede establecerse como discurso dominante la intención política de una “regeneración racial”. En otras palabras, las tesis de prominentes médicos como Miguel Jiménez López, Bernal Jiménez, Luís López de Mesa, Calixto Torres Umaña o Jorge Bejarano podían diferir en el grado y las razones por las que la “raza colombiana” atravesaba una *degeneración*, pero en todos los casos coincidían en la posibilidad de intervenir sobre ésta, y entendían que la educación resultaba un importante dispositivo para ello. Así, el problema de la regeneración racial significaba para la mayoría de los intelectuales no un efecto de *variables naturales* como cuestiones de orden climático, geográfico o biológico, sino un producto de intervención política: de (la ausencia de) políticas públicas de salubridad, higienismo y educación. Como afirma Castro-Gómez, “No son, pues, las razas sino *los cuerpos* el problema. Bastaría, entonces, con una intervención científicamente avalada sobre esos cuerpos y sobre su medio ambiente para empezar a generar el tipo de *sujeto* que la industrialización del país estaba necesitando” (2009: 173). Esta búsqueda de una regeneración racial supone un posicionamiento epistemológico que implica una doble significación articulada que conjuga la idea de generar algo nuevo y mejorado con el propósito de reestablecer algo *perdido* que se *degeneró*.¹⁹⁴ Puede

¹⁹⁴ Resulta importante señalar que la idea de una “regeneración” forma parte del ideario político colombiano, aún antes del siglo XX: los libros de historia denominan el período entre 1886 y 1904 precisamente como “La Regeneración”, en función de la reforma constitucional que reestructuró cuestiones tradicionales de la vida política y cultural en Colombia, innovando en la federalización pero continuando con rasgos conservadores.

esgrimirse que ello es similar en un punto a las retóricas legitimadoras utilizadas en los ámbitos de la cultura física argentina y brasilera cuando se apelaba al “Método Francés” de gimnástica como mecanismo para mejorar las razas –que en Colombia tuvo escasa influencia–: como una suerte de retorno a una naturaleza primera perdida, el movimiento eugenésico viene a iluminar lo que el paso del tiempo tiñó de oscuridad, viene a proyectar un futuro a partir de rescatar del pasado lo que el presente olvidó, viene a restablecer la *pureza* que la vicisitudes culturales hicieron un *híbrido*.

En relación con ello, otra característica que particulariza el movimiento eugenésico colombiano es que, a diferencia de Argentina, Brasil y otros países latinoamericanos, casi no apeló a la institucionalización de sus postulados. Según explica Noguera (2003: 98-99), una de las razones de por qué se dio esta particularidad se debe a que este país nunca tuvo una inmigración considerable, ni en términos cuantitativos ni cualitativos. Aunque intelectuales médicos de la época como Miguel Jiménez López hayan procurado la llegada de inmigrantes blancos, europeos, industriales y honestos (Castro-Gómez, 2007: 51), e incluso cuando en 1922 se promulgó la Ley nº 114 que regulaba el ingreso al país con argumentaciones racistas físicas y morales,¹⁹⁵ lo cierto es que ello no significó la regeneración racial esperada por autoridades e intelectuales.

A modo de cierre

En principio, puede concluirse que los saberes, prácticas y discursos sobre el mejoramiento racial que se desarrollaron en Argentina, Brasil y Colombia, si bien emparentables, no resultaron comparativamente iguales ni homogéneos en su interior. De hecho, extendiendo la tesis de Castro-Gómez y Restrepo (2008: 11), es pertinente antes que referir a una *argentinidad*, *brasilidade* o *colombianidad* en singular, pensar en las conformaciones de “regímenes” en plural: “regímenes de argentinidad”, “regímenes de brasilidade” y “regímenes de colombianidad”. Del ejercicio de confrontar tales procesos, pero fundamentalmente a partir de interpelar sus particularidades y recurrencias históricas es

¹⁹⁵ Puede esgrimirse que la prohibición de entrada al país de individuos que por sus condiciones étnicas, biológicas o sociales sean consideradas como un potencial *problema* para la “raza colombiana” (Muñoz *et al*, 2012: 69) estaba argumentada en los postulados sobre la *degeneración* del italiano Cesare Lombroso –quien también había tenido en las primeras décadas del siglo XX una fuerte influencia en el cientificismo positivista en Argentina–. De hecho, según expone Uribe Vergara, Miguel Jiménez López proponía traer inmigrantes para mejorar la raza, cumpliendo tres condiciones: 1) que no exista una desigualdad en la cantidad de llegados al país, 2) que no difieran *demasiado* en sus caracteres y 3) que esté sometidos por largo tiempo a semejantes condiciones ambientales (Castro-Gómez y Restrepo, 2008: 212).

que es posible desnaturalizar el devenir histórico y afirmar la operación del cuerpo como objeto de políticas públicas, eugenésicas y educativas.

Si bien procesos particulares según cada contexto nacional, existe un eje común en cuanto a los discursos eugenésicos que dominaron la pedagogía de los cuerpos: la gran mayoría de los sentidos políticos acerca de la eugenesia en Argentina, Brasil y Colombia fueron desarrollados en el marco de lo que puede denominarse una “eugenesia positiva”, es decir la pretensión de generar un progreso de la raza principalmente a través de la educación y de la masificación de conductas higiénicas, antes que una búsqueda social de calipedia o de curación y eliminación de los menos aptos como aludiría una versión “negativa”. Es importante remarcar esto: aún con la militarización de la disciplina que acontecía a nivel internacional en el transcurso de la década de 1930, y aun cuando muchos observaban con buenos ojos lo que por entonces ocurría en Europa, las culturas físicas sudamericanas priorizaron una eugenesia que procuren el progreso social y cultural antes que una esterilización de la estirpe. En términos más concretos y directos (y, por ende, más arbitrarios), la intención era higienizar los cuerpos, purificar la moral, vigorizar el pueblo y sanear la población para normalizarla, antes que extirpar los anormales de la sociedad o castrar lo diferente (sea por cuestiones biológicas, naturales, sociales o culturales, pero siempre en términos políticos).

Sin dudas, el ideario que indica educar los cuerpos para mejorar la raza marca un *clima de época* que mantiene sentidos tradicionales del campo de la cultura física, como sus características de argumentarse eclécticamente, de considerarse pragmática y pedagógica, de concebirse integralista y al mismo tiempo fragmentaria, de fundamentarse como eminentemente científica, pero que también los resignifica. Sentidos de la *episteme* disciplinar que son distintivos en Argentina, en Brasil y en Colombia, pero que, sin pretender universalizar exponencialmente, también se reproducen con matices en la mayoría de los contextos modernos occidentales, cuyas principales características asociadas a “lo moderno” perviven hasta la actualidad.

Referencias bibliográficas

- CASTRO-GÓMEZ, S. Y RESTREPO, E. (2008). *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Bogotá: Pensar.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2007). ¿Disciplinar o poblar? La intelectualidad colombiana frente a la biopolítica (1904-1934). *Nómadas* (Colombia), n. 26, p. 44-55.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2009). *Tejidos Oníricos: movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá (1910-1930)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

- CASTRO-GÓMEZ, S. (2010). *La Hybris del Punto Cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pensar.
- ESPÓSITO, R. (2007). *Bios: biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- FOUCAULT, M. (1996). *Genealogía del racismo*. La Plata: Altamira.
- GALAK, E. (2012). *Del dicho al hecho (y viceversa)*. El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina. 329 f. Tesis - Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata.
- GALAK, E. (2013). 'Qualquer semelhança com a realidade (não) é mera coincidência'. La constitución de las bases epistémicas de la Educación Física (argentina) frente a la construcción de la disciplina. In: XVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Brasília. *Anais do XVIII CONBRACE - V CONICE*, jun. 2013. Disponible en: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/4794>. Acceso realizado el: 02 Dec. 2015.
- GALAK, E. (2014a). Raça. In: GONZÁLEZ, F. y FENSTERSEIFER, P. *Dicionário crítico de Educação Física. 3a Edição Revisada e Ampliada*. Ijuí: Editora Unijuí, p. 558-562.
- GALAK, E. (2014b). Educación del cuerpo y política. Concepciones de raza, higienismo y eugenesia en la Educación Física argentina. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1543-1562.
- GALAK, E. (2015). "A educação física busca o aperfeiçoamento da raça": políticas públicas, saúde, eugenia e educação dos corpos". In: CARVALHO, Y.; BRANCO FRAGA, A.; GOMES, I. *Práticas corporais no campo da saúde*. Porto Alegre: Rede Unida Editores, p. 47-74.
- GOÍS, J.; LOVISOLO, H. (2005). A educação física e concepções higienistas sobre raça: uma reinterpretação histórica da educação física brasileira dos anos de 1930. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Porto, v. 5, n. 3, p. 322-328.
- HERRERA BELTRÁN, X.; BUITRAGO, B. (2012). *Escritos sobre el cuerpo en la escuela: sujetos, prácticas corporales y saberes escolares en Colombia*. Bogotá: Editorial Kimpres.
- MUÑOZ, A. et al. (2012). *Educación, eugenesia y progreso: biopoder y gubernamentalidad en Colombia*. Medellín: Ediciones UNAULA.
- NOGUERA, C. (2003). *Medicina y política. Discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo XX en Colombia*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- OBREGÓN, D. (2002). Médicos, prostitución y enfermedades venéreas en Colombia (1886-1951). *História, Ciências, Saúde*, v. 9, p. 161-186.

SOARES, C. (2003). Georges Hébert e o Método Natural: nova sensibilidade, nova educação do corpo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 1, p. 21-39.

STEPAN, N. (1991). *The hour of eugenics: race, gender and nation in Latin America*. New York: Cornell University Press.

VAGO, T. (2004). Da ortopedia à eficiência dos corpos: a gymnastica e as exigências da 'vida moderna' (Minas Gerais, 1906-1930). *Movimento*, Porto Alegre, v. 10, n. 3, p.77-97.

VAGO, T. (2006). Educação física na Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1935). Organizar o ensino, formar o professorado. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 11, p. 101-134.

VALLEJO, G.; MIRANDA, M. (2005). *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*. Buenos Aires: Siglo XXI.

VALLEJO, G.; MIRANDA, M. (2007). *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

**EL DESPLAZAMIENTO DE LA BIOLOGÍA COMO SABER EN LA ESCUELA
COLOMBIANA ACTUAL:
UNA PREGUNTA POR LO VIVO Y LA VIDA¹⁹⁶**

Leslie Alexa Sanchez Reyes

Lasanchezr@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional

La investigación como práctica de movilización en los maestros ha permitido el tránsito por diferentes objetos en el campo educativo, entre ellos, la pregunta por la biología como saber escolar a propósito de su desplazamiento por las Ciencias Naturales y educación ambiental que funciona en la escuela contemporánea colombiana, de allí se deriva "lo vivo y la vida" como los objetos que hacen posible, que aún cuando la biología se desplace políticamente, siga presente en la escuela por las relaciones que existen entre los saberes de lo vivo y las prácticas de vida de los sujetos.

¹⁹⁶ Resultado de un trabajo de investigación en el marco de la formación en Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá- Colombia, cuyos hallazgos han permitido continuar la investigación en la formación de la Maestría en Educación de la misma universidad.

A través de este escrito se despliegan algunos hallazgos de investigaciones que se han hecho desde una mirada histórica de las prácticas alrededor de la biología en la escuela colombiana contemporánea, es así como se ha acogido la mirada arqueológica genealógica, para problematizar el modo como se constituyen los discursos y prácticas a partir de categorías de análisis como la biología en tanto saber escolar, el desplazamiento político de los saberes en la escuela, y lo vivo y la vida como objetos de ejercicio de poder en la configuración de modos de ser.

Así entonces, se toma como punto de referencia histórica y política el Decreto 2450 de 2015 que reglamenta las condiciones de calidad de los programas de Licenciatura y enfocados a la educación, de modo que se hace una mirada retrospectiva para visibilizar cómo el saber de la biología en la escuela ha venido constituyéndose en la actualidad, pese a que funcione con asuntos éticos, sociopolíticos, ambientales, que desbordan el campo de saber de la biología, permitiendo tejer relaciones y crear espacios de subjetivación en la escuela.

Con ello es posible ver que la biología a propósito de las relaciones entre lo vivo y la vida, supone actualmente preocupaciones tanto por los cuerpos de los individuos, los procesos vitales ligados a ellos, la respiración, nutrición, reproducción; así como los procesos de la dinámica de la población, y la preocupación por los recursos naturales y el ambiente, siendo así, las relaciones entre lo vivo y la vida tienen que ver con los efectos de estas prácticas sobre el cuerpo, la población y sus condiciones de existencia, de ahí el funcionamiento de discursos como el de la calidad de vida, educación para la salud, autocuidado, ciudadanía, la dimensión ambiental, entre otros.

Se plantea entonces un abordaje de la biología como saber en la escuela a partir de las relaciones que se tejen entre lo vivo y la vida, que permita tomar lugar como maestros desde la pedagogía como campo de saber propio, a propósito de las posibilidades de enseñanza, la investigación y la formación de maestros, es por esto que se plantean algunas cuestiones que pasan por pensar los modos de existencia hoy de la escuela, el saber objeto de enseñanza y los maestros, así como sus posibilidades de configuración.

Palabras clave: Biología como saber escolar, lo vivo, la vida, enseñanza, historia, política, formación de maestros, pedagogía.

Intersticios de un terreno transitado

Asumiendo la investigación como una posibilidad de movilización e inquietud constante frente a los asuntos que se involucran en el campo de la educación y en la práctica de los maestros, es importante darle lugar a un espacio que ponga en juego intereses y exigencias de la configuración social y educativa actual, así es como se dibuja un terreno sobre el cual es posible moverse hacia otros lugares para pensar las prácticas educativas y pedagógicas contemporáneas, entre ellas las que tienen que ver con los saberes escolares, como la biología, que históricamente ha ocupado un lugar en la escuela colombiana aún frente a su desplazamiento político actual, lo cual permite preguntarse por las posibilidades de configuración de saberes en la escuela, así como también por posibles prácticas de gobierno de lo vivo y la vida en los sujetos.

Esta ponencia presenta los intersticios de un terreno transitado como parte de un trabajo de investigación desarrollado en el marco de la formación de la Licenciatura en Biología, de la Universidad Pedagógica Nacional, en el cual se propuso desarrollar como problema de investigación la pregunta por las condiciones de posibilidad en la constitución de la biología en la escuela actual a propósito de la sospecha por su desplazamiento, esto desde una mirada histórica de las prácticas que funcionan entre los años 1990- 2010 aproximadamente, a partir de la cual es posible visibilizar relaciones entre lo vivo y la vida como objetos que están presentes en la escuela, dando un lugar particular a la biología, pero además estableciendo relaciones de poder sobre los sujetos, constituyéndose a su vez en un campo posible de investigación como parte de la formación en la Maestría en Educación de la misma universidad.

Lo que se presenta a continuación es la configuración del trayecto investigativo que parte de la pregunta por la biología como saber escolar hasta la inquietud por lo vivo y la vida, a propósito del principal hallazgo que se visibiliza, que tiene que ver con las relaciones entre los saberes de lo vivo y las prácticas de vida de los sujetos, permitiendo movilizarse entre el desplazamiento político de este saber en la escuela actual a otros espacios posibles de ocupar a propósito de la opción de configurar o gobernar la vida de los sujetos en la escuela.

La pregunta por la biología en la escuela y la sospecha por su desplazamiento

Con la investigación desarrollada en el marco de la Licenciatura en Biología, se abre un campo de indagación alrededor de lo que le pasa hoy a la biología en la escuela desde las condiciones que hacen posible su constitución, de modo que se pregunta por ¿Qué está pasando con la biología como saber en la escuela, con lo que se enseña, con los maestros, con la formación de maestros, con la escuela? ¿Cómo ha llegado a constituirse lo que en la actualidad se hace sobre biología en la escuela?, ¿Cómo la biología en la escuela actual se involucra con las prácticas de los sujetos?, son preguntas que intentan mirar las relaciones de saber, poder y sujeto que atraviesan lo social y lo educativo, se trata a su vez de aportar al campo de la educación desde la indagación histórica que permita problematizar el presente.

De acuerdo a lo anterior, vale la pena hacer algunas precisiones previas en relación con lo que parece más obvio y es el hecho de pensar que siempre se ha enseñado lo mismo o que se enseña lo que se produce en las disciplinas científicas, se puede entonces tomar distancia y pensar que los objetos de enseñanza han cambiado y no precisamente en función del progreso del conocimiento científico, sino de lo que se produce y es propio de la escuela en relación con los sujetos, las condiciones de saber y de poder, así como las prácticas y los discursos que están atravesados por ciertas formas estratégicas de poder que se asumen en la escuela.

Entonces surge la pregunta por ¿cómo se produce la biología en la escuela colombiana hoy? puesto que actualmente hay unas relaciones visibles que se establecen con unas formas de saber y con unas prácticas como la enseñanza de las Ciencias Naturales, las competencias científicas y ciudadanas, la Educación Ambiental, la Biología de la Conservación, la Educación Sexual, la Ecología, la Bioética, la Biotecnología, la Didáctica de las Ciencias, estas relaciones constituyen un tejido discursivo donde es posible encontrar el lugar que habita la Biología como saber en la escuela actual, así se entiende que el lugar consiste en el cruce de relaciones que hacen posible su constitución.

Decir que la biología en la escuela actual puede ocupar un lugar diferente del que ocupaba en momentos anteriores supone mirar cómo cambian las prácticas, cómo se están produciendo los saberes, cómo se han venido constituyendo los contenidos curriculares, textos escolares, y programas de formación de maestros en relación con la biología como saber en la escuela en el momento actual, entonces vale la pena mencionar que este

trayecto investigativo permite pensar el objeto, es decir, la biología en la escuela hoy, a la luz de lo que arrojan los registros de las prácticas que se encuentran en el archivo, de modo que a través de la interrogación del presente se pueda ver la movilidad de ese saber en su devenir histórico, específicamente en las condiciones que hacen posible su constitución actual.

En ese sentido y a propósito de las relaciones que establece la biología como saber en la escuela actual con otras formas de saber, y a su vez con acciones y modos de ser de los sujetos que se legitiman actualmente, se plantea a manera de sospecha que la biología en la escuela hoy se podría estar desplazando políticamente, de modo que a través de las prácticas discursivas que se relacionan con su constitución, como la enseñanza, la investigación, la formación científica, la evaluación, la formación de maestros, se puede ver qué hace que la biología como saber en la escuela actual se necesite o no, sea pertinente o no, se integre o se separe de otros saberes escolares, o a su vez que hayan unos sujetos que la piensen o puedan producir este saber.

Asumir la biología como saber escolar implica pensar que lo que ocurre en la escuela produce unas formas de saber de acuerdo a unas preocupaciones y unos intereses que se involucran con ella en un momento histórico, de acuerdo a ello habría que decir que los saberes están y funcionan allí porque hay unas intenciones que se incorporan en enseñanzas concretas, que ponen a circular unos enunciados en la escuela, que incluso, parafraseando a Martínez (2008), afectan el devenir de la sociedad y de las ciencias mismas, de modo que lo que hay que identificar es la relación de fuerzas que hace que se legitimen y se instituyan los saberes enseñados, los conocimientos científicos o cierto tipo de verdades.

Entonces, las transformaciones que se dan en el campo del saber que se produce en la escuela supone la pregunta por el lugar de la pedagogía en el acontecimiento de la enseñanza, en efecto, es importante tener en cuenta la relación de los sujetos con el saber que están generando y que no sólo tiene como referencia al conocimiento científico, de hecho existen otros lugares desde donde pueden hablar los sujetos y donde el maestro como intelectual puede posibilitar, entonces, las transformaciones en el saber no tendrían una sola dirección, nada es previo a ello, y no es obvia su presencia como contenido de

enseñanza, de modo que también es la pregunta por cómo es que esos saberes se involucran con la escuela y el quehacer propio del maestro.

De acuerdo a lo anterior, vale la pena mencionar que si bien la Biología en la escuela implica todo un acontecimiento de enseñanza, ésta no se reduce solo a contenidos y procedimientos, ni tampoco a las prácticas y discursos de la disciplina de “referencia”, como lo menciona Martínez (2003), la enseñanza pese a tener un espacio delimitado con funciones específicas trae consigo una reelaboración del saber en la vía del pensamiento, entonces, la enseñanza posibilita pensar la Biología, recrearla y configurarla de otro modo dándole lugar a la pedagogía incluso en su constitución como saber escolar a partir de unas prácticas discursivas y de la aproximación a las condiciones de saber y poder que las posibilitan.

Ahora bien, para ubicar aún más lo que implica la biología como saber escolar se retoma a Viñao (2006), cuando se pregunta ¿cuándo sabemos que nos hallamos ante una disciplina y no ante una actividad o ejercicio?, menciona que no hay que dejarse engañar al pensar que una disciplina no se enseña porque no aparezca en los textos de programación o porque no existen cátedras oficialmente creadas bajo ese nombre, o imaginar que hay un funcionamiento idéntico en el tiempo cuando se designan las disciplinas escolares bajo el mismo rótulo, al igual que pensar que diferentes denominaciones en las disciplinas implican diferencias en contenidos.

Para el caso de la biología en la escuela actual es importante tener en cuenta aspectos que la caracterizan como un saber escolar, entre ellos que se forman Licenciados en Biología, hay contenidos y actividades como trabajos de campo y laboratorios que tienen por objeto el estudio de lo vivo, existen proyectos escolares que integran a la biología, se realizan evaluaciones como las pruebas de estado ICFES que le dan un lugar a esta disciplina, se producen textos escolares de biología, y también hay una didáctica específica de este saber en consolidación; estos elementos tal vez indiquen la presencia de la biología en la escuela actual, sin embargo la pregunta que motiva en este caso la investigación es cómo se constituye este saber y cuáles son las condiciones que hacen posible su constitución actual.

De acuerdo a la posibilidad de interrogar el saber de la Biología en la escuela actual desde un abordaje histórico, se entiende que los saberes se mueven a partir de las relaciones que

se generan en la escuela, siendo así, habría que decir que la escuela tiene una dinámica propia de organización y funcionamiento que entra en las lógicas de las preocupaciones sociales pero que configura unas prácticas singulares a partir de lo que acontece allí con los sujetos, los saberes, y las acciones que se ejercen, esto implica pensar en las relaciones entre la escuela y la configuración social pero no a manera de adecuación y subordinación, sino como forma de asumir que la escuela hace aportes y genera unos modos de pensar en el devenir social, es por esto, que en la pregunta por la biología en la escuela actual se encuentran opciones para pensar en la configuración de la escuela, sus cambios y los modos de ser de los sujetos que la viven y la hacen posible.

Se entiende entonces que a través de los discursos y prácticas relacionadas con el saber de la biología en la escuela hoy se puede ver el juego de relaciones que se encuentran en la escuela y los lugares que ocupa este saber en el momento actual, se entiende que no se trata de un objeto que se mantiene constante e inmutable a través del tiempo, sino que hay relaciones que hacen posible su aparición en los diferentes momentos históricos, es allí donde se puede ver la movilidad del saber, y donde se puede notar que las formas de organización social y los discursos de diferentes momentos históricos van cambiando y no están instaurados de antemano, ni predefinidos en una misma línea y continuidad.

Entonces, asumiendo la movilidad del saber desde un campo complejo de relaciones en el tiempo, habría que precisar cómo estos movimientos pueden llegar a generar un modo de desplazamiento, de ahí que es importante mencionar que según Roa y Herrera (2010), el desplazamiento de los saberes se hace visible en el cambio en su distribución y en sus relaciones, así como también en las acciones que los incitan y los sujetos que producen, de modo que se pueden encontrar objetos que se hacen importantes o necesarios y de los cuales se puede y se debe hablar porque son favorables a las preocupaciones e intereses del momento.

El desplazamiento en esta investigación se constituye en una categoría a través de la cual se puede ver el proceso y a la vez los efectos de la pertinencia de unos saberes con respecto a otros en el momento actual, se trata entonces interrogar lo que hace que hayan saberes que ocupen unos lugares donde otros no lo hacen y parecen inhabitables o con espacios más reducidos, de ahí que se cuestione el lugar que ocupa la biología en la

escuela o los lugares que ha dejado de ocupar en las prácticas y discursos en el momento actual.

En relación a ello, es importante considerar los actos administrativos que disponen dicha pertinencia o desplazamiento, como el Decreto 2450 de 2015, Decreto 1075 de 2015, Resolución 5443 de 2010, Ley 1188 de 2008, Ley 115 de 1994, entre otros que regulan los programas de educación superior, específicamente los de formación de maestros en correspondencia con las áreas obligatorias y fundamentales en la educación básica, entre los cuales se enuncian las Ciencias Naturales y Educación Ambiental y se invisibiliza políticamente la denominación de la biología.

De acuerdo a ello, el desplazamiento expresa un movimiento, un cruce distinto de relaciones sobre el saber, pero no implica una desaparición sino unas condiciones diferentes en un momento histórico, es por esto que es importante en la mirada de la biología en la escuela hoy preguntarse por las prácticas actuales que generan condiciones favorables a la constitución de ciertos saberes, modos de pensar, hacer y ser, y que permiten poner en cuestión los elementos relacionados con lo que se puede y se debe decir sobre la biología en la escuela actual.

Una mirada histórica de las prácticas de la biología en la escuela actual

Cuestionarse por las condiciones que hacen posible la biología en la escuela hoy es de alguna manera revisar en la historia lo que ha permitido que este saber se configure de cierta forma para el momento actual, es por ello que el análisis histórico se fundamenta en la mirada Arqueológica – Genealógica, por la forma en que visibiliza el objeto en el marco de las relaciones en que se da, de modo que se puede entender que la biología en la escuela no ha sido siempre la misma porque las relaciones que la producen han cambiado en diferentes momentos históricos a propósito de unos intereses y unas necesidades que se configuran allí, de unos saberes que se han incorporado, actualizado, reforzado, o limitado, y de unos sujetos que entran en juego con unas reglas en las que están inscritos.

Es preciso entonces tomar posición en la forma como se asume la historia desde la mirada Arqueológica Genealógica, para poder acercarse a esas reglas que están en juego en este momento histórico y que son a su vez condiciones que hacen posible unos saberes, es así

como en palabras de Zuluaga, et al., (2002) se dice que este frente de trabajo histórico ha ido generando la necesidad de comprender las modificaciones que sufre un conocimiento cuando es adoptado y queda sujeto a todo el engranaje de la gubernamentalidad en una sociedad.

La mirada Arqueológica- Genealógica es ante todo una elección en esta investigación por la posibilidad de problematización de prácticas y de formas de relación, por la constante interrogación que acompaña toda la ruta investigativa, y por la movilización a través de diferentes registros, así, el análisis arqueológico consiste en la descripción de unos discursos “como prácticas especificadas en el elemento del archivo” (Foucault, 1970; pág. 223), a partir de unas regularidades o reglas según las cuales han sido formados, diferente a tratarlos por interpretación o formalización de lo dicho.

Ahora bien, con el problema planteado así es preciso preguntarse, siguiendo a Foucault (1982), ¿Dónde buscar la explicación del fenómeno hipotético del desplazamiento de la Biología en la escuela?, ¿Cuáles son los documentos necesarios para visibilizar unas formas en que se está constituyendo la Biología en la escuela?, Si se habla de mirar unas prácticas y unas condiciones de posibilidad ¿dónde se encuentran éstas, cómo visibilizarlas? Para ello es importante buscar unos registros, es decir, unos trazos que se despliegan en el campo discursivo y que se encuentran ubicados en diferentes dominios.

Es importante mencionar que el análisis que se plantea desde la mirada Arqueológica Genealógica construye el objeto, la problematización, los caminos por dónde transitar, de modo que no es un estudio de certezas, no es el resultado de lo que se espera encontrar, se construye a partir del ejercicio de extraer unos registros de los libros, los análisis realizados, las opiniones de los sujetos, la normatividad, las reflexiones, los planeamientos, entre otros, que conforman el archivo, que para este caso tienen que ver con artículos relacionados con la enseñanza de las ciencias y la biología, los maestros, las competencias, la pedagogía, la didáctica, los saberes escolares; documentos nacionales como los estándares de competencias, los lineamientos curriculares en Ciencias Naturales, algunos decretos; noticias que informan sobre lo que se produce en la escuela y en las ciencias; programas de formación en Licenciatura en Biología y en Ciencias Naturales en Educación Básica, algunos libros de texto de biología y ciencias; manuales de Biología para las

pruebas Saber; la mayoría de estos documentos se sitúan entre los años 90's hasta el 2010.

En efecto, lo importante del ejercicio investigativo es que son los documentos los que hablan y definen desde las citas lo que funciona como instituciones, sujetos y conceptos, sin embargo entrar en el juego de relaciones implica que se establezca una forma recorrer ese tejido discursivo desde las líneas de fuerza que son las que permiten ese funcionamiento y que puedan o no tomar unas formas, entrar allí exige tomar distancia de lo que se considera real e inmutable de las palabras que se nombran, para ver en ellas no unos significantes sino unas condiciones de posibilidad, formas de existencia y de relación.

Lo vivo y la vida como objetos de ejercicio de poder

Una de las lecturas que puede hacerse a partir de los hallazgos del registro de las prácticas, tiene que ver con el hecho de visibilizar las relaciones entre lo vivo y la vida, es decir, las formas de saber de lo vivo que se han hecho pertinentes para las condiciones de vida actual y que por tanto generan efectos en los sujetos, en sus modos de ser y de vivir. De este modo, lo que pasa con la biología en la escuela hoy es una forma de mostrar cómo hay unos saberes que se hacen necesarios en la escuela, y cómo a su vez se configuran unos modos de ser, hacer, pensar y vivir.

De este modo, se espera que a partir de los saberes de lo vivo se generen condiciones para garantizar la continuidad de la vida en la tierra, así como conservar y proteger la naturaleza, de ahí que se pretende generar en los sujetos actitudes de respeto y responsabilidad frente a la vida y la naturaleza, lo anterior no sería pertinente si no se encontraran problemas como la contaminación y amenazas para la existencia de la humanidad, lo cual exige comprensiones más amplias de lo vivo, que a la vez que atraviesan conceptos de los procesos o fenómenos biológicos intervienen en las prácticas de vida y convivencia de los sujetos y la configuración social.

son capaces de **establecer relaciones entre las diversas teorías generales disciplinares** (entre la física y la química, la biología y la ecología) **conformando** así una gran **teoría holística sobre el mundo de lo natural que se puede integrar**

con una teoría holística sobre lo social permitiéndole así tener una cosmovisión gracias a la cual **puede situarse a sí mismo en su mundo** en el contexto de **un proyecto personal de vida** (MEN, 1998).

A partir de una visión integral frente a la vida se encuentran unos modos de intervenir en los sujetos, y unas condiciones para generar ciertas formas de vida, entonces se establecen relaciones consigo mismo, con el entorno social, natural, y con la comunidad, lo cual permite que se construyan unos proyectos de vida que tienen que ver con la salud, el trabajo productivo, y la armonía con el entorno que le permitan al ciudadano enfrentarse con los problemas de la vida cotidiana, lo anterior expresa la forma como funciona el modo de ser y de vivir que se debe generar desde la escuela hacia otros planos de la vida y aún más lo que debe permanecer a lo largo de la vida.

De acuerdo a lo anterior, se puede decir que el lugar que ocupan los sujetos respecto a los saberes de lo vivo permite establecer unas relaciones y unas prácticas que contribuyen a mejorar sus condiciones de vida, se encuentran entonces el ambiente, los microorganismos, la biodiversidad, la reproducción, la población como formas de saber que se involucran en la escuela para hacer que los sujetos asuman unos modos de conducción, es decir, la biología en la escuela hoy desde ciertas formas de saber de lo vivo entra a funcionar en las prácticas de los sujetos, así por ejemplo se encuentra que los sujetos deben asumir responsabilidades en el manejo de los recursos y la conservación de la vida en el planeta; lo que se puede notar a la luz de estas relaciones es que las posibilidades de ocupar unos lugares frente a los saberes de lo vivo están reducidas a lo que se ofrece como verdad de lo que se vive en la sociedad, en la naturaleza, en la escuela, y lo que como organismo vivo, especie o población humana se indica alrededor de cómo se debe vivir, y cómo se puede y se debe ser.

Mejora tu vida con PNL. Una persona que se alimenta bien y practica ejercicio mantiene en buena condición sus células y por consiguiente **su organismo. Identifica algunas personas de este tipo y modela sus hábitos** (Toledo, 2009)

Es importante reconocer en la escuela un campo de acción que se ejerce sobre los sujetos para dirigir y producir unos modos de conducción, siendo así es posible pensar que la escuela también es un espacio de poder que hace que los sujetos dirijan de otro modo sus vidas y generen posturas frente a las situaciones que les corresponde vivir, así entonces,

más allá de pensar o actuar en función de mejorarlas se puede cuestionar y reflexionar alrededor de lo que se vive y se debe vivir, en ese mismo sentido es que se encuentra la posibilidad de configurar unos modos de ser y de funcionar dentro de la dinámica de vida contemporánea, se entiende entonces que la escuela es un lugar estratégico en la medida que hace que los sujetos asuman su vida de forma correspondiente, es uno de los lugares de producción de subjetividades.

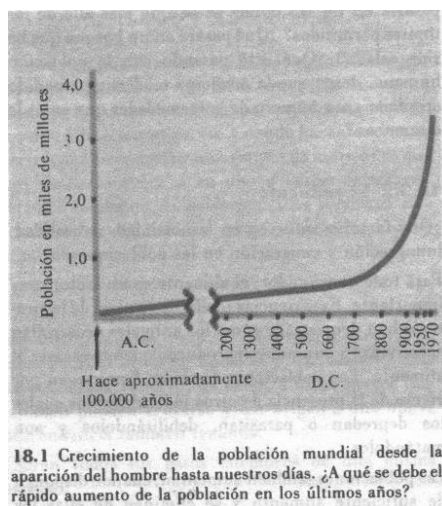
Con lo anterior, se entiende que lo vivo se constituye en posibilidad y objeto de saber en la comprensión de la naturaleza humana, y que por ello se ejercen regulaciones en el cuerpo y la población para normalizar su conducta en función de las demandas de la configuración social actual, es entonces que la vida se entiende desde las relaciones de poder que sobre ésta se ejercen y que ella misma pone a funcionar a través de las formas de saber que produce, que atraviesan la escuela, y los modos de ser que se constituyen. Se asume entonces la vida como un asunto político porque toma a cargo el gobierno del cuerpo y la población, de ahí que desde la escuela se pretenda conducir hacia comportamientos responsables, de sostenibilidad, de respeto consigo mismo, con el otro y lo otro.

Con ello lo que se visibiliza es que la vida como línea de fuerza o relación de poder, tiene efectos en los sujetos, de modo que se encuentra, como objeto de atención e intervención, el ciudadano y la población, se constituyen éstos como sujetos que hacen posible unas formas de vida desde las lógicas de configuración social actual, entonces estos sujetos se encuentran atravesados por unas condiciones políticas, económicas, biológicas que se disponen para que ocupen unos lugares en las prácticas discursivas, en las preocupaciones actuales para garantizar la vida, las cuales hacen necesarios unos saberes de lo vivo, sobretudo en lo que tiene que ver con el ambiente y la salud, así es como se ven los efectos en lo que los sujetos pueden y deben vivir.

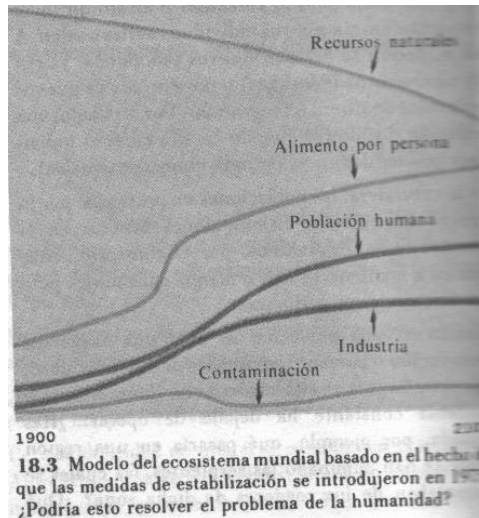
En años recientes **la población** ha mostrado mucho interés por **modificar sus hábitos alimentarios, aumentando el consumo de alimentos benéficos para la salud**. Entre las opciones saludables más populares se encuentran los **alimentos probióticos**. **El consumo de estos alimentos y su efecto sobre la salud** es conocido desde hace cientos de años. Sin embargo, solo **recientemente se han aceptado científicamente sus beneficios** (Arbeláez, 2009; 101).

Así se puede notar que la vida como fuerza hace posible unas relaciones entre formas de saber, acciones sobre acciones, y modos de ser, por lo que es importante preguntarse por un espacio de posibilidades para la vida, para la configuración de experiencias de sí, y de relación con el otro y lo otro, para conducirse en otras vías que tengan unos tránsitos propios, entonces se pueden encontrar opciones en las prácticas escolares y la práctica del maestro para dirigirse y posibilitar movimientos en los sujetos, se puede configurar un juego de relaciones diferente con los saberes de lo vivo para que más allá de aceptar verdades o aplicarlos se pueda tomar lugar, posibilite una mirada de sí mismo, y lo problematice en relación con lo que se vive y se debe vivir en el presente.

Entonces se encuentran como mecanismos de intervención y control sobre los ciudadanos y la población unas formas de saber de lo vivo que permite la regulación sobre ciertos procesos vitales como los nacimientos, la supervivencia, la vulnerabilidad a la enfermedad, así es como menciona Foucault (2001) que el poder administra la vida, aumentando, organizando y regulando sus fuerzas en dos dimensiones, el organismo con sus mecanismos, y la biología con sus procesos globales, se refiere entonces a la anatomopolítica del cuerpo humano y a la biopolítica de la población.



“Crecimiento de la población mundial desde la aparición del hombre hasta nuestros días ¿A qué se debe el rápido aumento de la población en los últimos años?” Roldán (1984)



”Modelo de ecosistema mundial basado en el hecho de que las medidas de estabilización se introdujeron en 1975 ¿podría esto resolver el problema de la humanidad?” Roldán (1984)

Esta mirada de **la salud y la enfermedad, la apreciación del cuerpo y de la vida**, en cada momento y en cada sitio, está íntimamente **ligada a la forma de ver el universo y de ubicarnos en él**. La **concepción de la salud debe involucrar una visión integral del cuerpo y su entorno, no es posible separar o mirar aisladamente cada parte u órgano del cuerpo** o deslindar lo físico de lo mental (MEN, 1998)

Se puede ver cómo aparece la población como modo de ser sujeto, que como menciona Foucault (1981) es sujeto de necesidades, de aspiraciones, y es objeto de intervención del gobierno hacia las demandas de la sociedad, entonces la población, el cuerpo, lo vivo, la vida dejan de ser objeto único de la biología para entrar en un campo de intervención más amplio, de modo que estas acciones también se involucran con la escuela como formas de gobierno.



Más adelante, la misma Constitución fundamenta el cumplimiento de este mandato al **dar prioridad al gasto social** y al establecer en el artículo 366 que “el bienestar general y el **mejoramiento de la calidad de vida de la población son finalidades sociales del Estado**” entre sus objetivos fundamentales figura el **saneamiento ambiental** y dice que “el gasto público social tendrá prioridad sobre cualquier otra asignación (MEN, 1998).

Desplegar el tejido de relaciones entre lo vivo y la vida ha permitido visibilizar las formas de saber que toma la biología en la escuela hoy en relación con las prácticas de los sujetos, de modo que se producen y se ponen a circular unos saberes sobre la vida de los sujetos que constituye unos modos de ser, así es como los saberes sobre el ambiente, los ecosistemas, la biodiversidad, los recursos naturales, la biotecnología, el organismo humano como sistema, los procesos biológicos, la salud, entre otros, funcionan y se involucran con unos discursos y prácticas sobre la vida y el modo de ser de los sujetos; entonces se encuentra allí una relación pedagógica que permite la pregunta por sí mismos y por las posibilidades de configuración y gobierno de la vida.

A modo de líneas de prospección

A través de este trayecto investigativo se entiende cómo se generan unos movimientos de saber, que le permiten habitar unos lugares en el campo de prácticas discursivas actuales, es decir, que más allá de encontrar la presencia o ausencia de la biología en el discurso educativo y escolar, en la normatividad o en la conformación del currículo de ciencias naturales desde lo que éste legitima que se debe enseñar, lo que se encuentran son los lugares que este saber ocupa desde sus prácticas, desde sus relaciones particulares con los sujetos, y en general desde sus formas de responder a los intereses y preocupaciones en relación con la dinámica de la vida contemporánea, así como desde las apropiaciones de los saberes de lo vivo en las formas de vida de los sujetos.

Entonces, lo que se pueden ver son las relaciones que cruzan a este saber y muestran cómo cambia y cómo funciona a propósito de unas prácticas de los sujetos y los modos de ser actuales, desde allí es que hay unas apuestas por hacer de la biología en la escuela un

espacio de acontecimientos y posibilidades para pensar, ser y vivir de otro modo, para hacer habitable un territorio propio teniendo como apuesta la pedagogía, que es a su vez la apuesta por ser y dejar ser.

Con lo anterior, vale la pena resaltar que más que descripciones la investigación deja interrogantes que permiten la continuidad de los tránsitos, que generan movimientos en la forma de pensar la Biología en la escuela, lo vivo y la vida, que exigen pensar las relaciones con el presente, y asimismo generar otras experiencias en relación con el saber, con el quehacer y los modos de ser, en ese sentido queda mucho por decir y por recorrer, e incluso queda la posibilidad de desarrollar la pregunta por ¿cómo las relaciones entre lo vivo y la vida constituyen prácticas de gobierno sobre la vida y el modo de ser de los sujetos?.

Bibliografía

Arbeláez, F. (2009) *Viajeros ciencia 6*, Bogotá: Norma

Foucault, M. (2001) *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (1982). El Polvo y la Nube. En: *La Imposible Prisión : Debate con Michel Foucault*. Barcelona: Anagrama

Foucault, M. (1981). La gubernamentalidad. En: *Espacios de poder*. Madrid: Ed. La piqueta.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la Prisión*. México: Siglo XXI editores.

Foucault, M. (1970). *Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI editores.

Leonard, J. (1982). El historiador y el filósofo. En: *La Imposible Prisión: Debate con Michel Foucault*. Barcelona: Ed. Anagrama.

x) Martínez, A (2008) Justificación, Maestría en Educación.

Martínez, A. et al. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio.

MEN (1998) Lineamientos curriculares. Ciencias Naturales y Educación Ambiental. 1998. <http://menweb.mineducacion.gov.co/lineamientos/ciencias/ciencias.pdf>

Roa, P., Herrera, J. (2010). *Historia de los saberes escolares: Emergencia de la biología en la escuela colombiana 1900- 1930*. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional

Roldán, G; Velásquez, L; Machado, T. (1984). *Biología integrada. Los seres vivos y su ambiente* 4. Colombia: Norma.

Salamanca. M (2005). *Vida 8, Ciencias naturales y educación ambiental*. Bogotá : Voluntad

Toledo, D. (2009) *Biociencias ciencias naturales y educación ambiental* 4, Bogotá: Voluntad

Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Revista Interuniversitaria* (25). Ediciones Universidad de Salamanca.

Zuluaga, et al., (2002). *Historia de la Educación y de la Pedagogía: desplazamientos y planteamientos*. En: *Historia, escuela y poder*. Buenos Aires: Ed. Novedades educativas.

EL GÉNERO RELACIONAL *HISTORIA SEXTO, GRADO*. EL TIANGUIS Y EL MERCADO EN LA HISTORIA DEL MUNDO

Eje:5. Cultura, cotidianidad y saberes escolares

María Eugenia Luna García
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
lunagmae@hotmail.com

Preámbulo

El libro de texto gratuito (LTG) tiene distintas acepciones, lecturas y formas de abordaje, no obstante, aquí habrá de entenderse en tres sentidos, de acuerdo con Escolano (2010) este material objetiva al currículum; es objeto de la cultura material escolar para Viñao (2006); y con base en Chervel (1991) y Cuesta (1997) es un elemento de la historia en tanto disciplina escolar. Con base en estos referentes, se explora el contenido visual sobre las relaciones interdisciplinarias en espacios públicos, concretamente en el tianguis mesoamericano y el mercado medieval, que ilustran el libro –vigente– *Historia. Sexto grado*, relativo a la historia mundial.

El abordaje de la historia como disciplina tanto del conocimiento como escolar, ha mostrado ciertos avances en la presentación de una historiografía cercana a Clío, es decir con voz y mirada femenina, con ésta metáfora se reconoce que ha habido ciertos avances en torno a la relación historia y género, cabe señalar que la categoría de género ha sido revisada desde la historia por Scott (2008), si bien no es la única historiadora que lo ha hecho, es quien discute desde la historia el sentido

relacional de la categoría de género, que es desde donde se aborda la especificidad de las relaciones intergenéricas de intercambio de productos que se encuentran en el libro y que se encapsulan en imágenes analizadas desde el nivel preiconográfico propuesto por Panofski (1983).

Los contenidos y saberes que encierran los LTG son ante todo una forma de difundir y legitimizar formas sociales de percibir las relaciones intergenéricas, y su paso por el mundo, de mantener o cuestionar ciertos estereotipos que condicionan una lectura sesgada. Los ámbitos en que se desarrollan estas relaciones, así como los roles que desempeñan unas y otros.

La opacidad intergenérica, muestra dos brechas; una, el mundo fragmentado, polarizado entre hombres y mujeres que se halla en el LTG; y otra, entre los aportes que han hecho, principalmente, las historiadoras y las imágenes que mantienen los libros y que conforman los saberes escolares con sesgos de género.

Historia del mundo

El curso de Historia del Mundo se ubica en el sexto grado –último de la educación primaria, correspondiente al segundo nivel de la educación básica– éste cambió su denominación ya que hasta antes del plan de estudios 2011, se denominó como Historia Universal, cabe señalar que el cambio se debió de algún modo al pronunciamiento realizado por académicos de la Universidad Pedagógica Nacional, en torno a la pertinencia de puntualizar sobre el devenir mundial, y no al del universo. En este sentido, el libro motivo de análisis deriva de la historia en tanto disciplina escolar, ya que en se reconoce que éstas son dinámicas y por lo tanto se transforman e incluso cambian de denominación como se manifiesta en el programa vigente, sin embargo el cambio en la manera de designar remite a pensar en “un mundo en el cual todo acontecimiento grave en cualquier sitio es de importancia para todas las demás partes” (Thompson, 2010: 12), se trata de reconocer que lo ocurrido en un lugar repercute de distinta manera y en distintas temporalidades en la totalidad. Empero la estructura del curso no responde del todo a esta idea.

En México al término de la educación primaria, el estudiantado debe poseer un cúmulo de conocimientos relativos a la historia de la humanidad, es decir de las

distintas culturas diseminadas en el globo. Por cuanto a la periodización, se discute si la historia del mundo inició con la aparición de los primeros *homo sapiens* o bien como lo refiere Thompson (2010) desde los últimos 200 años hasta el día de hoy, al respecto el programa de estudios señala que la historia del mundo comprende “desde la prehistoria hasta las grandes transformaciones que provocó el Renacimiento en todo el mundo” (SEP: 2014, 7). En este sentido y de acuerdo con Viñao (2006: 264) no se salva el escollo de pensar que el cambio de denominación de universal por mundial, también cambia y marca diferencias en el contenido.

En esta tesitura, la combinación de saberes concretados en el libro manifiestan, la manera en que se aspira a que el profesorado y el estudiantado conforme un fondo común de verdades, que se concretan en los objetivos, es así que la Historia del Mundo “contribuye a explicar el pasado, esclareciendo las principales características de las sociedades analizadas” (SEP, 2011: 155). En este grado se apunta a ubicar temporalmente al estudiantado a partir de las nociones de cambio y permanencia, así como de la reflexión en torno a la transformación y permanencia de las sociedades a través del tiempo; la multicausalidad vinculada a los distintos ámbitos de la vida se apunta como un medio para advertir la vida cotidiana en los distintos pueblos del mundo, de modo que logren estructuras mentales que orden cronológico tripartita: causa, efecto y simultaneidad. La finalidad del aprendizaje de historia tiene un sentido cultural, es decir se trata de objetivos culturales.

En lo concerniente a los recursos recomendados para la enseñanza, se trata de objetivos de orden psicológico (Chervel, 1991), es de destacar que entre estos se señalala lectura y descripción de imágenes en distintas manifestaciones como un medio para comprender los objetos, las personas y el ambiente, en el entorno de la vida cotidiana, del espacio y de los cambios a través del tiempo. (SEP, 2011:150).

En cuanto al enfoque, se plantea al estudio de la historia total, con base en los ámbitos económico, político, social y cultural; y reconocimiento de protagonistas que van desde la gente hasta los grandes personajes, aunado a esto se enfatiza como parte del papel del docente la necesidad de estimular la empatía por los hombres y las mujeres del pasado (SEP, 2011: 145, 148). Empero cabe la pregunta, cómo es que se concreta esto en el LTG, tiene un lugar en la información y particularmente

en las imágenes, toda vez que se especifica el papel de éste recurso y su potencial didáctico.

Derivado de los objetivos y el enfoque se encuentran los contenidos, entre los que conviene puntualizar dos elementos; uno, la equidad de género como tema de relevancia social señalado en el *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, de modo que en el *Programa de estudio* del grado en cuestión se intenta emplear un lenguaje incluyente, en la Introducción se dirige a “las maestras y los maestros, las madres y los padres de familia, las y los estudiantes” (SEP, 2011: 11), esto en el primer párrafo, mientras que en el segundo párrafo se menciona lo relativo a la calidad de la educación y entonces viene un primer salto semántico al mencionar que “la formación de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria; coloca en el centro del acto educativo al alumno” (SEP, 2011: 11) esto se reitera en el apartado relativo a la Historia, ya que se dirige en todo momento al alumno o los alumnos; eso por una parte y por otra, los saltos se mantienen al dirigirse al docente, es decir, el lenguaje incluyente no es una característica de este material; el segundo elemento lo conforma la denominación de los contenidos, ya que mientras que en el *Programa de Estudio* se refiere como las civilizaciones, los pueblos y sólo en el bloque III se menciona como contenido a “Los Incas”, salvo estos sesgos, se puede señalar que se trata en un documento, que busca superar el uso del masculino. No obstante, el LTG muestra cierta distancia de este esfuerzo.

Los temas y subtemas en el LTG que se encuentran en el índice son “Los griegos”, “Los romanos” y “Los incas”, sin embargo, cuando se explora el contenido, se identifican sesgos en particular las imágenes dada la recomendación didáctica de lectura e interpretación de éstas, es importante atender los mensajes y lo que buscan transmitir, por tal razón se exploran ilustraciones en las cuales se encuentran hombres y mujeres en interacción, esta elección responde a dos razones: a la necesidad de identificar la categoría de género de manera relacional es decir que no conlleva exclusivamente a la forma en que se presentan y subrepresenta a las mujeres en la historia (Luna: 2012); y a la visibilización de los espacios mixtos, que apuntan a la desmitificación de un mundo completamente segmentado, segregado y excluyente, ya que se ha interpelado al respecto a la

historia en tanto disciplina del conocimiento, lo que ha desembocado en interpretaciones que muestran espacios, procesos e interacciones intergeneracionales, ya que con base en fuentes e investigación se reconoce a las interacciones y la presencia de algunas mujeres en espacios y roles considerados masculinos.

Las ilustraciones en torno a las relaciones intergeneracionales

El libro *Historia. Sexto grado* está ilustrado con fotografías de distinto tipo: restos fósiles, piezas arqueológicas de utensilios y edificaciones; mapas, recreaciones plasmadas en pinturas y maquetas; fragmentos de grabados y murales; edificios, esculturas y libros. El empleo de este tipo de imágenes tiene la peculiaridad de presentar al estudiantado una manera de mostrar objetos y personas “reales” como pruebas fehacientes de su existencia, las ilustraciones “intentan enseñarnos algo, puesto que no tienen como único objetivo transmitirnos información: pretenden que interioricemos estos mensajes” (Acaso, 2009: 111), no obstante que se trata de reconstrucciones del pasado, es decir se deben tener en cuenta que toda fuente visual es una representación de la realidad y no un reflejo, que éstas fueron seleccionadas por quien que dispara el obturador de una cámara, en este sentido Sekula (1982) apunta que desde el siglo XIX se asumió que la fotografía era una “representación” natural del mundo *per se* sin mediaciones, bajo ésta óptica las imágenes tomadas de fuentes diversas se identifican como reflejos fieles de la realidad y como evidencias claras de que la historia aconteció de determinada manera.

En un trabajo anterior se han analizado las relaciones intergeneracionales en actividades agrícolas (Luna, 2012), de modo que aquí se exploran las imágenes en las que hombres y mujeres son presentados en relaciones económicas de intercambio de productos. El *corpus* se compone de tres imágenes.

La primera, se ubica en el módulo III titulado “Las civilizaciones mesoamericanas y andinas”, ilustra información sobre el pueblo mexicana y sus formas de vida.

La gran Tenochtitlán vista desde el mercado de Tlatelolco



Fuente: SEP (2014) *Historia. Sexto grado*. p. 67.

La imagen es una reducción del mural pintado por Diego Rivera, el cual se encuentra en el Palacio Nacional, fue realizado cuando el muralista se había consagrado con su característica plástica sobre el pasado indígena, en su representación toma como referencia la descripción que se encuentra en la obra de Fray Bernardino de Sahagún – el libro 9 relativo a los comerciantes y artesanos – *Historia General de las cosas de la Nueva España*, es de destacar que en algunas partes de la obra de Sahagún aparecen hombres y mujeres realizando tareas similares.

La reducción del mural que aparece en el libro, no es del todo nítido y por las características mismas es que resaltan algunas figuras más que otras, si bien se trata de un escena de un tianguis prehispánico en este se distinguen –con cierta atención– personas adultas, de edad avanzada e infantes estos dos grupos en menor número.

Se identifica a cuatro pequeños, 55 hombres y 19 mujeres, en esta proporción se deduce que las actividades de intercambio desde el punto de vista de Sahagún y Rivera, en sus respectivos contextos de lectura de la realidad, fueron predominantemente masculinos, en cierto modo tendría que ver con la adquisición de bienes peredecederos; numericamente se trata de una actividad en un espacio público vinculada con lo masculino; empero, las mujeres se identifican y distinguen por la función maternal, ya que son ellas quienes llevan en sus espaldas o a su lado a infantes, es de resaltar que además del cuidado de niñas y niños soportan el peso de los productos; otras mujeres trasladan cargas de flores y algunos cestos; mientras que otras más permanecen en el piso postradas con sus productos, ellas son quienes se presentan en intercambios directos con figuras masculinas. Se sabe que las formas de intercambio fueron en dos sentido, el trueque o intercambio de productos, y el intercambio con base en el grano de cacao como unidad de medida. Las mujeres aparecen representadas como activas económicamente, no obstante, el mural se puede fragmentar en dos parte en una se identifican dos niveles, en el segundo predomina la cestería expresada en petates; y en la otra mujeres con prendas blancas – quezquémiles –, empero la división se identifica perfectamente ya que al centro aparece un hombre con un abanico, su indumentaria muestra cierta jerarquía respecto al resto de la población. De modo que el tianguis o mercado es un lugar de encuentro entre unas y otros, sin dejar de lado que quien ostenta autoridad es una figura masculina.

Además del intercambio de productos, el tianguis es una expresión tradicional de socialización, es un espacio no sólo de intercambio material, sino de información y de interacciones.

La idea que precede a la imagen es “El fin del dominio mexica sobre Mesoamérica llegó en 1521 cuando los españoles conquistaron Tenochtitlán” (SEP, 2014: 67) enseguida aparece la imagen, sin embargo, con ésta existe un mensaje latente, ya que estos espacios –los tianguis– son la clara expresión de que el “indígena no pudo ser derrotado por la conquista española ni por los embates de la globalización” (Attolini, 2015: 1).

Los tianguis se vinculan a la figura femenina debido a su rol de cuidado y protección del núcleo familiar, por la función de alimentar, sin embargo, se vincula al papel masculino del administrador y distribuidor de los bienes, de modo que en este espacio se teje un entramado de relaciones intra e intergenérico. Es un espacio regulado por la costumbre, en el que en cierto modo se dibujan y desdibujan los papeles socialmente asignados en razón de género.

La siguiente ilustración corresponde al Bloque III “Las civilizaciones mesoamericanas y andinas”

Maqueta que representa el mercado de Tietelolco



Fuente: SEP (2014) *Historia. Sexto. Grado. p. 74.*

Esta imagen es un fragmento de la maqueta que se encuentra en el Museo Nacional de Antropología e Historia. Esta obra es Carmen Carrillo de Antúnez, se elaboró a principios del siglo XX, para su elaboración se consultó a historiadores.

El corte de la maqueta presenta en el centro a una mujer que avanza entre dos filas de puestos tendidos en el suelo, la distribución muestra un grupo de hombres intercambiado artículos entre si y con mujeres, entre este conglomerado aparecen 10 mujeres con un atuendo similar, quienes sostienen objetos entre las manos.

La fotografía muestra el tianguis como un espacio organizado, bien trazado en el que se identifica cierto orden en la actividad de intercambio, en contraste con la representación del mural, donde los espacios son estrechos se intercalan; de modo

que en la maqueta se presentan contactos regulados, trazados, con distancias, con ésta imagen se enfatizan las relaciones intergeneracionales en el espacio público, en el que las mujeres y los hombres participan en la actividad de subsistencia.

La ilustración sugiere una economía activa, actividad primaria en la que unos y otras participan, se contactan, se comunican, dinamizan lo que producen y cultivan, conviven un espacio mixto, en el que – en cierto modo – se difuminan los roles excluyentes.

Esta imagen forma parte de un par de imágenes sobre las que se propone una actividad didáctica “Investigo y valoro” – cabe aclarar que el libro se compone de un texto central, imágenes y distintas secciones, unas para desarrollar actividades, otras para ampliar información y otras más corresponden a una suerte de hipertexto ya que remite a direcciones electrónicas para consultar en internet –, la actividad consiste en responder algunas preguntas sobre la organización, los productos y las formas de intercambio, la actividad continúa con la visita a un mercado y la socialización de la experiencia, no obstante, no se hace ninguna alusión a las relaciones intergeneracionales.

La última imagen corresponde al bloque VI “La Edad Media en Europa y el acontecer de Oriente en esta época” .

En ésta aparece una escena de adultos, siete mujeres, cinco de ellas con cestos, entre quienes destaca una mujer que además sostiene con la cabeza un objeto; dos de ellas se encuentran en el piso y una realiza un intercambio con un hombre. Se identifica a nueve hombres, de los cuales cuatro sostienen algún artículo. En esta representación el intercambio predominantemente se realiza de pie, hombres y mujeres se mezclan. La presentación monocromática remite a una escena distante en el tiempo.

La imagen ilustra la edad media, de ésta se deriva una actividad introductoria, correspondiente a la sección “Para iniciar”, la cual consiste en observar la imagen y responder preguntas sobre los personajes, la vestimenta, el lugar, lo que hacen y los productos.

Mercado medieval. Francia, siglo XV. Imagen tomada de la miniatura de un libro

Fuente: Fuente: SEP (2014) *Historia. Sexto. Grado. p. 81.*



Mercado medieval, Francia, siglo xv. Imagen tomada de la miniatura de un libro.

Esta imagen muestra el intercambio de artículos en una latitud distinta a las anteriores. El *corpus* remite al mensaje reiterado sobre el mercado como el espacio socialmente aceptado para las interacciones públicas intergenéricas, en éste se tejen las redes de circulación de artículos no exclusivamente para la subsistencia, sino se sabe también que en estos se difundía información y se intercambiaban artículos manufacturados, entre otros.

Las imágenes presentadas dejan constancia del espacio mixto, de la actividad compartida y en sentido estricto del cuestionamiento al rol masculino tradicional de ser el proveedor y de desenvolverse en espacios públicos, sin embargo, en el *corpus* las mujeres aparecen en actividad económica vinculada estrechamente a la provisión, a la suministración de alimentos y a la distribución de bienes de consumo. Con base en estas representaciones se ilustra como las mujeres también han cumplido el rol de proveedoras, en distintos tiempos y en distintos lugares. No obstante, en las tres imágenes se reconoce el predominio de figuras masculinas, si bien no debe dejarse de lado que se trata de la percepción de quien las elaboró, llevarlas al LTG comunica la forma en que se pretende crear una representación en la infancia.

En el mismo sentido, el tianguis y el mercado pensados como los lugares propios para dotar de víveres al hogar, y por lo tanto relacionados con el rol femenino de

cuidado, de servicio y atención doméstico, son cuestionados a la luz de lo ilustrado en las tres imágenes, es decir conlleva a pensar que la función de cuidado del funcionamiento familiar, no se restringió a ser una tarea femenina, ya que los hombres participan en el funcionamiento de éste. No obstante, es de señalar que para las representaciones mesoamericanas el ingrediente infantil se mira estrechamente relacionado con las mujeres, de manera que la función femenina de cuidado y crianza se extiende al espacio público.

Estas imágenes conforman representaciones sobre las interacciones intergeneracionales en la vida cotidiana en un espacio construido al que confluían pobladores de distintos lugares con lo cual circulaban, personas, artículos, información y relaciones.

Con base en los *Programas de estudio 2011* que definen al sexto grado se explica el papel pedagógico de la vida cotidiana como un recurso con el cual se desarrolla el pensamiento histórico del estudiantado ya que favorece con la profundización del trabajo relativo a los cambios y permanencia en la vida cotidiana; asimismo se afirma que la vida cotidiana de los pueblos se explica desde distintos ámbitos. Aunado a esto, la lectura de imágenes, plasmada desde el *Programa* y objetivada en la sección “Para observadores”, es una oportunidad para visibilizar a las mujeres y a los hombres en sus interacciones cotidianas de intercambio y provisión, para comunicar desde la infancia la historicidad de éstas en las distintas sociedades del mundo.

En conclusión, estas imágenes tienen un gran potencial para trabajar la equidad de género enunciada en el *Plan de estudios 2011* como tema de relevancia social desde la historia, en este sentido la historia del mundo como disciplina escolar objetivada en el LTG es aún una oportunidad por presentar un discurso que incorpore los avances historiográficos que potencialmente pueden renovar el conocimiento escolar y trastocar esta disciplina más allá de la denominación, y dinamizarse hacia la revisión del papel de las mujeres a través de la historia y de las relaciones intergeneracionales tejidas en el devenir de la humanidad.

Referencias

- Attolini, Amalia (2015) "Los mercados y tianguis, vigencia mesoamericana" en *INAH/Noticias*. México: INAH.
- Cuesta, Raymundo (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. España: Pomares.
- Chervel, André (1991) "Historia de las disciplinas escolares reflexiones sobre un campo de investigación" en *Revista de Educación. Historia del Currículum*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Chervel, André (1991) "Historia de las disciplinas escolares refelexiones sobre un campo de investigación" en *Revista de Educación*. España: Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.
- Escolano, Agustín (2010) "La cultura material de la escuela y la educación patrimonial" en *Educatio Siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación*. España: Universidad de Murcia.
- Luna, María Eugenia (2012) "Mujeres comunes en el libro de *Historia. Sexto grado*" en Plá, Sebastián y otros. *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*. México: UPN.
- Sahagún, Bernardino de (1969) *Historia General de las cosas de la Nueva España*, Libro IX. México: Porrúa.
- Scott, J. (2008) *Género e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sekula, A. (1982). On the Invention of Photographic Meaning. In: Burgin, Victor. *Thinking Photography*. (p.84) London and Basingstoke: The Macmillan Press.
- SEP (2014) *Historia. Sexto grado. México*.
- SEP (2011) *Plan de estudios 2011. Educación Básica. México*.
- SEP (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Sexto grado. México*.
- Viñao, Antonio (2006) "Historia de las disciplinas escolares" en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*. España: Universidad de Salamanca.

EL INSTRUCTOR POPULAR: LECCIONES DE OBJETO COMO MÉTODO DE LECTURA

Mariana Alvarado

CONICET-INCIHUSA

malvarado@mendoza-conicet.gob.ar

www.alvaradomariana.blogspot.com

En el marco del análisis encarado por el proyecto bienal 2013-2015 sobre el discurso político-educativo de la Provincia de Mendoza, Argentina, a fines del siglo XIX, expresado en el periódico *El Instructor Popular* entre 1883-1885 ha sido posible visibilizar las matrices teóricas, las prácticas sociales promovidas y las formas de enunciación desplegadas por el discurso educativo provincial en las postrimerías del siglo XIX vinculadas al reconocimiento de derechos. Asumimos como hipótesis de trabajo que *El Instructor Popular* documenta el complejo escenario de lucha entre el normalismo instituyente y los proyectos alternativos de políticas educativas, en el tránsito que va desde los debates previos a la sanción de la Ley de educación N° 1.420 (1884-5) a la promulgación de la primera Ley provincial de educación N°37 (1897). *El Instructor Popular* aparece por un lado, como expresión lateral y descentrada del monólogo rioplatense, pero, por otro, en diálogo con la política educativa nacional. El recorrido por cada sección ha priorizado una mirada selectiva, acotada a su despliegue en los diferentes números publicados. Me ha interesado situarme en las secciones “Métodos” y “Actas de Conferencias” en el marco de las cuales aparecen las “Lecciones de objetos” como método de lectura. Enfatizo una lectura cruzada hacia dentro de la revista pedagógica, en términos de cohesión interna entre las diferentes secciones del periódico pero también hacia fuera, en términos de diálogo y tensiones con

publicaciones coetáneas e información de la época, referidas o no a *El Instructor* así como a su editor Carlos Norberto Vergara.

“hay un método, el de Scalabrini, por el cual cada uno estudia y aprende lo quiere”
(Vergara,. 1916: 560)

El Instructor Popular aparecía a fines del siglo XIX como “órgano de la educación” en la provincia de Mendoza, en la República Argentina. Fundado y redactado durante sus dos primeros años de aparición -1883-1884- por el pedagogo mendocino Carlos Norberto Vergara (1859-1929). La revista pedagógica ha sido considerado como pieza exponente de la “campaña pedagógica krausista¹⁹⁷” y ejemplar del periodismo normalista¹⁹⁸ argentino. Otros órganos de la educación que formaron parte de ese cuerpo aparecieron con posterioridad a la fundación de *El Instructor*. En Catamarca, por ejemplo, *La Revista Escolar*, en San Juan *El Educacionista*, en Tucumán *La Escuela*, en la Rioja *El Preceptor* (“Noticias” en: *El Instructor Popular*, 31 de mar de 1884, a I, n° 24: _270).

En las páginas de *El Instructor* así como más tarde en las de *La Educación*¹⁹⁹ es posible registrar la tarea que emprendía Vergara como Inspector Nacional de la Super-

197 “Campaña pedagógica krausista” designa una primera etapa en el pensamiento de Carlos Norberto Vergara (Mendoza, 1859- Córdoba, 1929) que reúne artículos publicados en dos periódicos *El Instructor* (Mendoza) y *La Educación* (Bs. As.) entre 1884 y 1887. Periodo que refiere a sus años de juventud, de intensa preocupación política, de profunda inquietud por conocer y visibilizar la situación de las escuelas, el estado de la educación y de la formación del magisterio en el interior del país.

198 El normalismo fue la pedagogía subyacente a la expansión de la escuela pública y a la formación del magisterio en la República Argentina. En una combinación peculiar de krausismo, positivismo y krauso-positivismo confiaban en la educabilidad de los sujetos, la ciencia y el progreso. Consideraban que el estudio científico de la pedagogía permitiría encontrar leyes y métodos más eficaces de enseñanza.

199 Revista fundada por José B. Zubiaur, Inspector de Enseñanza Secundaria, Manuel Sársfield Escobar y Carlos Norberto Vergara, Inspector Técnico de las Escuelas de la Capital, los tres

Intendencia de las Escuelas de Instrucción Primaria de la Provincia de Mendoza (1883) y como Inspector Técnico de las Escuelas de Buenos Aires (1885) respectivamente. Al Consejo Nacional de Educación (CNE) le significó un canal en el que aparecían voces disonantes que se oponían a la concentración del poder, la jerarquización, la burocratización, la ritualización y el autoritarismo y optaba por la descentralización estatal (Cfr. Puiggrós, 1990: 189).

Tanto *El Instructor* como *La Educación*²⁰⁰ pueden ser considerados como expresiones parciales de un movimiento de renovación pedagógica que jugó un papel prioritario en la formación de los educadores en ejercicio y en la preparación del pueblo para aquello que concebía como urgente en relación a los intereses generales y deberes sociales. Los editores de estas revistas pedagógicas sentaron posición desde un espectro de posturas semejantes y alternativas como un “movimiento educacional” democratizador que los separaban fuertemente de “los normalizadores” y, asumieron un rol activo desde la Asociación Nacional de Educación entre 1885 y 1888²⁰¹.

Proponemos como conjetura de trabajo que “las locuras de Mercedes” (Vergara, 1911: 29-31 y 804-818) respondieron a un krausismo pedagógico, netamente experimental, en el que Vergara ensayó²⁰² en clave americana lo que no sólo había bosquejado en *El Instructor* sino aquello de lo que fué parte desde muy joven en la “escuela de la libertad” con Pedro Scalabrini (Vergara, C. N. 1911: 169, 773 y 776). A partir de esta conjetura es posible coser un hilván entre la campaña pedagógica krausista (1878-1886) iniciada con *El Instructor Popular* y la experiencia de reformas (1887-1889)²⁰³ anudada a *La Mamá* y, luego

egresados de la Normal de Paraná. Registró cada una de las propuestas que fueron introducidas en las instituciones educativas. Allí levantaron la voz para señalar y denunciar.

200 Estas fueron dos de las tres revistas que Vergara fundó y editó. Tuvo a cargo la redacción del *Boletín de Educación* en Santa Fé, hacia 1890, luego de la destitución del cargo de director de la Normal de Mercedes. Retorna a Buenos Aires en 1900. Funda *La Revolución*.

201 La Asociación Nacional de Educación contó con José B. Zubiaur como presidente y Vergara como vice, Modesto Salcedo como secretario, Sarfield Escobar como tesorero y Pedro Quiroga, Alfredo Ferreira y Agustín González como vocales. Se constituyó en Buenos Aires en 1886. (Cfr. Alvarado, 2011: 101). De la Asociación devino la Sociedad Progresista fundada ese mismo año con filiales en Mendoza, Salta y Concepción del Uruguay.

202 Ensayo que como expresión de la Escuela Nueva Argentina constituiría el antecedente que llevaría Florencia Fossatti a traducir el “gobierno propio” en los “tribunales infantiles” en la experiencia de la Escuela Quintana dando continuidad a “una” pedagogía con características propias Tesis que pone en discusión la mirada de Adriana Puiggrós (Cfr. 1990: 189)

203 Si bien hemos periodizado la obra vergariana en campaña pedagógica krausista, experiencia de reformas y revolución desde los libros (1900-1929) cabe señalar que es posible transversalizar esa

a *El libro de los niños y de los que a ellos se parecen*, desde los métodos de lectura (Cfr. Alvarado, 2011: 115-117; Roig, 2006: 98 y Arata-Terigi, 2011: 16). Nos proponemos en este apartado transitar ese nudo anclado en las páginas de *El Instructor Popular* en las lecciones de objeto.

El método de lectura en *El Instructor Popular* (1883)

En 1883 *El Instructor Popular* refiere a las "lecciones de objetos" también conocidas como "lessons on objects" o "teachin objects". Un género de enseñanza oral implementado como punto de partida de "todo método de enseñanza" desde el primero al último año de la educación en escuelas públicas (IP a 1, nro 1, abr de 1883, p 5, Mendoza, El Constitucional).

Algunos años antes, Pedro Scalabrini desde la Normal de Paraná había tomado contacto con las ideas positivistas y evolucionaristas de Augusto Comte, Herbert Spencer y Charles Darwin. Vergara comparte y radicaliza el ideal pedagógico de Scalabrini. Asumía que "el universo puede observarse a través de cada objeto". De allí que, las lecciones de objeto implementadas por los graduados normalistas argentinos, combinaran el interés por promover el conocimiento científico en el lugar de los hallazgos con la palabra del alumno en vínculo con el medio. "El espíritu científico de Scalabrini", tal como Vergara lo recuerda, convertía las clases de historia y las de filosofía "en reuniones libres de jóvenes estudiosos" en las que se hablaba de los asuntos más relevantes para la vida (Vergara, 1911: 773-775 y 1916: 560).

La prensa escolar que presenta el método a los "institutores" ya había publicado números antes los principios pestalozzianos (IP, abr de 1883, a 1, nro 1, p 3-4):

- seguir el orden natural

periodización doxográfica si atendemos al programa de reformas políticas y sociales de amplio espectro que pudo divulgar con los 5 folletos aparecidos entre 1909 y 1915 con los que apostaba a producir transformaciones del orden social federalizando, descentralizando, autonomizando las organizaciones y asociaciones vecinales con elecciones directas, otorgando un lugar a la mujer en el ámbito público no sólo en la defensa por el derecho al voto sino el derecho a ser elegida, disminuyendo el poder policial, desvinculando Iglesia-Estado, suprimiendo las cárceles, aboliendo la pena de muerte y garantizando la gratuidad de la justicia, juicios orales y públicos (Alvarado, 2011: 157-159 y 2013; Vergara, 1911, 1915a y 1915 b y 1916: 595-605).

- no decir nada al niño de lo que él pueda descubrir por sí mismo
- ir de lo simple a lo complejo
- no explicar más que una dificultad a la vez
- ir paso a paso sin detenerse
- la medida de la instrucción no es lo que el maestro puede dar sino lo que el niño puede recibir
- asegurar para cada lección un fin determinado, inmediato y próximo
- desarrollar la idea después de la palabra
- perfeccionar el lenguaje
- proceder de lo conocido a lo desconocido
- avanzar de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo, de la síntesis al análisis

Principios animados por el método del pedagogo suizo Johan Heinrich que priorizaba el aprendizaje por ejercicio de la percepción de los sentidos²⁰⁴. La experiencia se convierte en el camino que, siguiendo las claves pestalozzianas, se resumía en tres momentos de la comprensión: “imagen, idea y signo, que dinámicamente corresponden a sentir, pensar y expresar” (Mercante, 1960: 217) Un proceso que comienza “ante los ojos” o “al oído”. Un laboratorio para la vista y la escucha que pasa al ensayo de pensamientos, a hipótesis, a conjeturas que, en los primeros años, se corrobora por la experiencia inmediata, pero que, luego llevaría a la formulación de hipótesis y conjeturas sin validación ni contrastación sino como instancias de producción individual y/o colectiva. En algún punto la propuesta de aprendizaje implicaba producir conocimiento nuevo. De ahí, la exigencia de la acción y el rechazo a la repetición mecánica o al memorismo que fueron la base del modelo dominante a partir de la enseñanza prolongada y repetitiva del abecedario, de las sílabas, del deletreo con el que los alumnos llegaban (si lo lograban) penosamente a la lectura oral²⁰⁵.

204 Los lineamientos del método pestalozziano aparecen en la obra de 1801, *Comment Gertrude instruit ses enfants* [Cómo instruye Gertrude a sus hijos]. Aparecen allí aspectos de la pedagogía contemporánea que otros como Makarenko, Montessori, Freinet, Piaget, continuaron desarrollando.

205 A inicios del XIX, en 1821, el Cabildo dispuso la implementación del método Lancaster que propuso la enseñanza mutua con un monitor cada diez niños bajo la supervisión de un maestro. Se aseguraba de este modo la masificación de la enseñanza. Desde la imprenta fundada por el Virrey Cisneros se editaron cartillas, carteles, tablas, cartones que priorizaban la memoria y la repetición en voz alta. Aparecen, luego, desde 1849 en adelante, desde *El Mercurio*, la crítica sarmientina con numerosas referencias a silabarios, cartillas, recursos e innovaciones para enseñar a leer en castellano.

En este sentido, la aprehensión sensible, la percepción y la intuición se presentan como un inicio que puede tener continuidad, secuencialidad y gradualidad en una enseñanza que si bien parte de la experiencia sensible y prioriza los sentidos precisa de planificación es decir, había un método a seguir y, el método no era la improvisación aunque priorizara el espontaneismo.

Tal como las presenta *El Instructor*, las lecciones de objetos se organizaban a partir de un objeto elegido por el institutor. Esa elección estaba condicionada por el contexto de los alumnos puesto que *El Instructor* aconsejaba que la educación en la escuela debía proceder metódicamente como continuidad "de la relación de la que el niño recibe en la familia". Esta apreciación del contexto implicaba, al menos dos cuestiones: por un lado, atender a los conocimientos previos, a "lo ya adquirido en los hogares". Así, las lecciones ponían al niño "a la vista y lo obligaban a darse cuenta". Por ello, "los primeros objetos de que se hablará serán, pues, aquellos que le son más familiares una silla, una mesa, un cuchillo, pan, leche, vino, un libro, un reloj, etc." Por otro lado, la lección se organizaba articulando preguntas y respuestas. De modo que el institutor "trabaja, desde luego en acostumbrarlos a mirar los objetos, a enumerar e nombrar sus diferentes partes y propiedades". De este modo, podía implementarse con un grupo pequeño o bien numeroso de niños, todo dependía de las dimensiones del espacio y de las posibilidades de ver, escuchar, responder y descubrir intuitivamente al concepto.

"Una naranja, por ejemplo: cada niño a su vez nombra y muestra las diferentes partes; las cáscaras, el jugo, la pulpa, las granulaciones, las divisiones, lo interior, lo exterior, la superficie, etc.; después las cualidades: de un amarillo rojo, redonda en forma de bola, la pulpa dulce, refrescante y de olor agradable, etc."

Si bien inicialmente las lecciones de objeto son la "excusa" para aprender a hablar todos igual, todos al unísono se trataría además de una oportunidad para enriquecer el lenguaje e incorporar palabras desconocidas. Pero *El Instructor* lo sugiere como método para incorporar términos más complicados o menos comunes, términos técnicos que expresaran propiedades.

"Estudiando los objetos en un orden diferente, se conduce al niño a distinguir otras cualidades que no están exclusivamente bajo el dominio de los sentidos. Enseñando la lana de un pedazo de paño, se le hace distinguir los objetos artificiales o fabricados de los naturales, de los indígenas, de los exóticos."

Una lección de objeto tal como da cuenta *El Instructor* abría un encuentro entre varios a partir de preguntas y respuestas que avanzaban en la medida en la que se producía colaborativamente desde lo aportado por los más pequeños y no de lo dicho por el institutor aunque en cualquiera de los casos a la "luz de la razón natural" que privilegia la esencia sobre la existencia y el concepto sobre la representación²⁰⁶.

Sin embargo, las observaciones sobre la cal, el carbón, el fósforo, hojas de rosas, mariposas eran ejercicios con los que era posible desarrollar facultades perceptivas o intuitivas, fuente y origen de las ideas sensibles, sostiene *El Instructor*. Cuando los alumnos han adquirido suficiente preparación -se explica- como para escribir en la pizarra los resultados de sus observaciones, es posible escoger objetos pertenecientes a una o a diferentes clases de metales, líquidos o bien de especies, minerales, animales, vegetales. En este sentido, las lecciones de objeto podían atravesar cualquier materia en cualquier nivel de la enseñanza. Aunque fundamentalmente debían impartirse en primaria puesto que:

"la enseñanza de la lectura debe principarse dando a conocer palabras representantes de objetos conocidos ¿cómo empieza naturalmente el niño a aprender palabras? Ve un objeto, oye su nombre e imita el sonido que lo representa" (Vergara, C. N. Acta de Conferencia del día 28 de abril en IP, mayo de 1883, año 1, n 3, p. 22).

En grados superiores se sugería construir analogías para establecer similitudes y

206 Cabe quizás aquí señalar que si bien las lecciones de objeto refieren al "ver" y al "oír" lejos está el sustento teórico-epistemológico de lo que más tarde se puede explorar con los aportes de Maurice Merleau-Ponty o los de Derridá a propósito de Jean-Luc Nancy.

diferencias que pudiesen existir bajo un punto de vista físico pero, agrega también, moral. Visibiliza además la posibilidad de re-flexionar sobre los propios procesos perceptivos, es decir, de poner-se a sí mismo como objeto para la lección y de hacer conciente los recorridos a través de los cuales conocemos.

Si bien *El Instructor* en los primeros números introduce la referencia a las lecciones luego, con la incorporación de las Actas de las Conferencias Pedagógicas, produce una inversión netamente epistemológica que coloca a la clase como objeto de la lección de los obreros de la educación a diferencia de las Conferencias en otras partes del país en las que la propuesta era cercana a las de un meeting político. Con lo cual, en la práctica del enseñar a leer, se invierten las posiciones de sujeto y son los docentes quienes aprenden desde su propia práctica tal y como lo proponía Ernesto Bavio en una carta que enviara a Vergara:

“Los maestros deben leer mucho y bueno; estar al corriente de los principales sucesos que se desarrollan en el mundo civilizado, dentro y fuera del país; seguir la marcha de la enseñanza y, especialmente, estudiarla allí donde se aplican los mejores métodos, de acuerdo con los principios fijos de la Educación, instruirse diariamente sobre los diversos asuntos que constituyen la organización escolar: terrenos y edificios para escuelas, su más conveniente distribución y dotación, programas de estudio, horarios, mejor modo de funcionar las clases con el mayor aprovechamiento de tiempo, investigando cuáles son los medios de hacer agradables las lecciones; inquirir cuáles son los móviles que deberán emplearse para educar a los niños, de acuerdo con el carácter de la naturaleza humana y, especialmente, de aquellos a quienes se ha de encaminar por el sendero del saber de la virtud; y, en suma, de adquirir, por el estudio diario, por medio de conversaciones con las personas que están arriba de sí en estas y otras materias, por medio de la prensa y por todos los recursos disponibles, la mayor competencia para poder, a su vez, difundir con altura

las luces de la verdad” (Ernesto A. Bavio en correspondencia con fecha 12 de setiembre de 1884 dirigida desde Paraná a C. N. Vergara y publicada en el *Instructor Popular*)

En las memorias de *Revolución Pacífica* Vergara escribe hacia 1911

“En las conferencias ya inicié el sistema que hoy continúa: cada uno colaboraba como y cuando quería; pero como mi ocupación era estimular a todos los obreros, siempre habían muchos dispuestos a tomar parte y a presentar trabajos, de modo que, formando ambiente tenía más colaboradores que si hubiera procedido con imposición. Luego empezaron a tomar parte con interesantes trabajos los profesores de las escuelas normales, y las conferencias tenían numeroso público que llenaba el local. Esto era en los años 83 y 84 en aquel tiempo se presentaban a las conferencias temas muy interesantes, fuera de las clases prácticas dadas con niños de las escuelas” (Vergara, 1911: 782.783).

La primera Conferencia de la que da cuenta *El Instructor* en el nro 4²⁰⁷ y que tuvo lugar en el departamento de Maipú de la Provincia de Mendoza, bosqueja una "lección de objeto". Coloca allí a la escena pedagógica para que el maestro la lea. El objeto elegido por la Sta. Villanueva fue "la silla". El bosquejo de la escena no refiere al espacio, no individualiza a los pequeños ni en cantidad, ni en sexo, ni en edad. Sólo sabemos por la estructura del Acta qué docentes asistieron a la Conferencia y fueron espectadores de la clase. Sin embargo, la práctica escénica algo que no aparece entre las indicaciones de *El Instructor*: el institutor es el que pregunta, el discípulo es el que responde.

La Sra Villanueva pregunta: ¿qué es? ¿para qué sirve? ¿qué partes tiene la silla?

207 La inauguración de las Conferencias se llevó a cabo en la Escuela Normal de Maestras el 28 de abril de 1883. Estuvo a cargo de Vergara, Inspector Nacional, como voz legitimada para hablar. El pedagogo inició su discurso señalando que no ha preparado nada para la ocasión. Vergara improvisa voluntariamente -no puede tratarse de un olvido- puesto que apela a “la conciencia de la causa que defendemos”: “al menor debe garantizarse el derecho a la vida física y moral, para la cual debe darse el alimento corporal y espiritual de otro modo no se le dispone para la libertad que tendrá” (IP, may de 1883, a 1, nro 3).

¿para qué sirve cada parte? ¿qué sucedería si la silla careciera de alguna de sus partes? ¿si no tuviera patas? ¿y si no tuviera asiento? y si ¿no tuviera respaldo? (IP mayo de 1883, año 1, n 4, p 29-30).

¿Qué pregunta la Sta. Villanueva? lo que todos los pequeños pueden saber. Todos respondieron a todas las preguntas. Respondieron quizás, lo que todos esperaban que respondieran, puesto que parecen responder obviedades. El gesto de la Sta. Villanueva propone pensar en lo ya sabido pero también en lo por saber. Sus preguntas se dirigen a las consecuencias inmediatas de lo por suceder. Sus preguntas ligan un momento actual por uno posible en un futuro imaginario sobre el cual se presentan hipótesis de lo pervenir. Aún así, las respuestas son las compartidas por todos, los pequeños responden lo sabido por todos, lo que todos quizás sabían que iban a responder. No hubo sorpresas en sus respuestas. Las preguntas de la Sta Villanueva no preguntaban, como la mayoría de las preguntas de examen, aquellas eran retóricas.

Al final de la Conferencia el espacio para la crítica permitió que algunos señalaran que la lección "estuvo bien dada porque se procedió por partes y en orden" o bien que "después de que un niño de la respuesta que todos la den a coro" o que "las preguntas no recaigan sólo en uno" o "se distribuyan las preguntas para que todos respondan" y, finalmente, alguno alude al material de la silla y a la ausencia de preguntas sobre maderas y esterillas. ¿Qué señalan los espectadores?

- las respuestas corales son una confirmación del aprendizaje
- preguntarle a cada uno es el modo para participar
- es posible proceder por partes y en orden
- es posible enseñar lo que ya se sabe
- enseñar es preguntar por lo que ya se sabe
- el docente pregunta retóricamente

El visitador de escuelas que dirigía la Conferencia junto a Enrique Segura, Antolín Rodríguez, sugiere la conveniencia de incorporar una síntesis al final de la lección. El director propone una instancia al final de la lección de objetos en la que el institutor refiera a cada una de las intervenciones realizadas por los más pequeños aunque insiste en la repetición en concierto, como si de un templo se tratara. Insiste además en una precaución.

El maestro tiene que prever un plan para hilar ideas, anticipar la lección.

El Instructor incorpora un artículo titulado "Necesidad de previa preparación para dar una lección" (IP junio de 1883, a 1, n 5, p 39-40). La escena que, el Acta de la Conferencia Pedagógica ofrece, da lugar a que se insista en la necesidad de "pensar y preparar de antemano el orden". La Lección de objetos requería de un trabajo previo, un pequeño bosquejo que sirviese como guía. Estas notas que el institutor prepara debían atender a los siguientes puntos:

- antes de definir dar ideas generales, incorporar ejemplos y comparaciones entre ellos
- poseídas las ideas por la clase dar el término
- solicitar ejemplos a la clase
- presentar definiciones

La función del servicio escolar era valorada por los Inspectores en los Informes²⁰⁸ que publicaba *El Instructor Popular*. Uno de los objetivos de estos Informes era indicar el estado de la enseñanza en la Provincia de Mendoza y uno de los indicadores para hacerlo era describir los métodos de enseñanza y los programas seguidos en Religión, Moral y Urbanidad, Historia, Geografía, Aritmética, Caligrafía, Lectura, Labores de Mano y Lecciones de Objetos.

Por un lado, podemos inferir que las Lecciones de Objeto no sólo eran un método de enseñanza sino además una materia, es decir, el Programa Oficial refería a un espacio específico en la curricula²⁰⁹. Pero sobre todo fue la práctica de formación docente²¹⁰ en la que el objeto, el sujeto y la práctica se ponen ahí para ser (des)pensados colectivamente en el mismo contexto de producción y, luego, leídos y vueltos a (des)pensar en el periódico

208 *El Instructor Popular* publicaba los Informes de los visitadores de escuelas del mismo modo que *El Monitor de la Educación Común* lo hacía con los Informes de los Inspectores Nacionales; lo mismo sucedía con las Actas de las Conferencias Pedagógicas, mientras *El Instructor* publicaba las del interior de la Provincia, *El Monitor* lo hacía con las del interior del país (Cfr. *El Monitor*, oct de 1883, a. II, nro 40)

209 Sin embargo, en la mayoría de los Informes publicados se señala que los alumnos no habrían recibido Lecciones de Objetos durante 1883.

210 En las Conferencias pedagógicas que colocan como objeto de la lección de objeto a "la clase".

bordeando lo que conocemos como “ensayo gestual²¹¹”.

Bibliografía:

Alvarado, Mariana. “Notas para una pedagogía krausohumanista en el cruce de las prácticas del Instituto Libre de Enseñanza y de la Escuela Normal Mixta de Mercedes en: Arpini, Adriana. *El humanismo, los humanismos. Ideas y prácticas revisadas desde Nuestra América*. Colección Encuentros. Mendoza, EDIUNC, 2015. pp. 251-262.

___ “El inspector, un investigador: vestigio de policía en las instituciones educativas mendocinas de fines del siglo XIX.” en: *childhood & philosophy*, rio de janeiro, v. 10, n. 20, jul-dez. 2014, pp. 445-461.

___ “Educación Republicana en la Argentina de fines del siglo XIX y principios del XX” en: *Revista de Historia Pasado Por-venir* N ° 8, Año 7, Sección IV Enseñando y Aprendiendo. Miradas sobre educación. set 2013 (segundo semestre). Trelew, Chubut. 177-201

___ “Notas al margen a propósito de Carlos Norberto Vergara en el campo de la Historia de

211 “Ensayo gestual” es una categoría que incorpora Adriana Arpini en la línea de Julia Kristeva y a propósito de una ampliación metodológica para la Historia de las Ideas para referirse a “ciertos cambios que conllevan modificaciones en los patrones valorativos vigentes” introduciendo marcas semánticas no codificadas en prácticas conocidas. Se trata de ciertas “manifestaciones conductuales significantes”, en otras palabras, los gestos del cuerpo, ciertos actos de conducta, que alteran la lógica que opera en la oralidad y que en cuanto comportamientos individuales y sociales se articulan simbólicamente. El siglo XIX transcurrió abarrotado de cambios para el emergente sistema educativo. Aparece determinada forma de discursividad -como el periódico- para comunicar mensajes urgidos por la materialidad de ciertas prácticas y con la necesidad de introducir valoraciones diferentes. Una serie de manifestaciones conductuales particularmente significativas -como las que tienen lugar en las Conferencias-, en forma más o menos sistemática, hicieron su aparición para traducir discursivamente el gesto, la práctica, el cuerpo. Las Conferencias Pedagógicas no sólo constituyeron un espacio entre lo que se hace y lo que se dice sino además un modo de organizar el saber y la palabra entre decires, saberes, haceres y sujetivaciones. En ello entonces un *ensayo gestual* (Cfr. Arpini, A. M., 2003: 92-98). Si bien “ensayo gestual” refiere a una escritura activa, programática, interviniente, que puede poner en crisis los códigos, las jerarquías y los órdenes y forzar su reestructuración desde la interpelación de la facticidad social lo que se opera con las Conferencias pedagógicas es el gesto de ese ensayo que ensaya las posibilidades de otras prácticas desde la misma práctica que el periódico hace circular entre lectores. Su carácter performativo desborda al escrito y cobra hondura en la práctica aunque es en el ojos del lector -de la clase o del artículo- donde tiene continuidad en un hacer que no puede ser anticipado (Cfr. Alvarado, Ripamonti, 2016).

las Ideas”. *Revista Algarrobo-MEL*. Mendoza, FCPyS. UNCuyo. Agosto de 2013. Vol 2, nº 2. ISSN 2344-9179. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/mel/article/view/73>

____ “Notas sobre una pedagogía krausohumanista”. *Otros Logos. Revista de Estudios Críticos*. Neuquén, CEAPEDI, Universidad Nacional de Comahue, diciembre, nº 2, 2011. En línea: www.ceapedi.com.ar/otroslogos

____ “Carlos Norberto Vergara. Escuela de y para la libertad” en: Arpini, Adriana M. y Clara J. de Bertranou. *Diversidad e integración en Nuestra América. De la modernización a la liberación (1880-1960)*. Buenos Aires, Editorial Biblos, 2011. 43-58.

____ “La institución incendiaria en clave vergariana” en: Nuñez, Paula (Com.) *Miradas transcordilleranas. Selección de trabajos del IX Congreso Argentino Chileno de Estudios Históricos e Integración Cultural*. 2011. <http://iidypca.homestead.com/PublicacionesIIDyPCa/Nunez/Miradas.pdf>

Alvarado, Mariana y Paula Ripamonti (2016) “Renovación, ampliación y aperturas para la historia de las ideas” en: *Dossier Pensar América Latina Aportes teóricos y conceptuales. Revista Iberoamericana. América Latina – España – Portugal*. Ibero-Amerikanisches Institut (Berlín) en cooperación con el GIGA Institute of Latin American Studies (Hamburgo) y la Editorial Iberoamericana/Vervuert (Madrid/Frankfurt am Main). En prensa.

EL INSTRUCTOR POPULAR:LECCIONES DE OBJETO COMO MÉTODO DE LECTURA

Mariana Alvarado

CONICET-INCIHUSA

malvarado@mendoza-conicet.gob.ar

www.alvaradomariana.blogspot.com

En el marco del análisis encarado por el proyecto bienal 2013-2015 sobre el discurso

político-educativo de la Provincia de Mendoza, Argentina, a fines del siglo XIX, expresado en el periódico *El Instructor Popular* entre 1883-1885 ha sido posible visibilizar las matrices teóricas, las prácticas sociales promovidas y las formas de enunciación desplegadas por el discurso educativo provincial en las postrimerías del siglo XIX vinculadas al reconocimiento de derechos. Asumimos como hipótesis de trabajo que *El Instructor Popular* documenta el complejo escenario de lucha entre el normalismo instituyente y los proyectos alternativos de políticas educativas, en el tránsito que va desde los debates previos a la sanción de la Ley de educación N° 1.420 (1884-5) a la promulgación de la primera Ley provincial de educación N°37 (1897). *El Instructor Popular* aparece por un lado, como expresión lateral y descentrada del monólogo rioplatense, pero, por otro, en diálogo con la política educativa nacional. El recorrido por cada sección ha priorizado una mirada selectiva, acotada a su despliegue en los diferentes números publicados. Me ha interesado situarme en las secciones “Métodos” y “Actas de Conferencias” en el marco de las cuales aparecen las “Lecciones de objetos” como método de lectura. Enfatizo una lectura cruzada hacia dentro de la revista pedagógica, en términos de cohesión interna entre las diferentes secciones del periódico pero también hacia fuera, en términos de diálogo y tensiones con publicaciones coetáneas e información de la época, referidas o no a *El Instructor* así como a su editor Carlos Norberto Vergara.

“hay un método, el de Scalabrini, por el cual cada uno estudia y aprende lo quiere”
(Vergara,. 1916: 560)

El Instructor Popular aparecía a fines del siglo XIX como “órgano de la educación” en la provincia de Mendoza, en la República Argentina. Fundado y redactado durante sus dos primeros años de aparición -1883-1884- por el pedagogo mendocino Carlos Norberto Vergara (1859-1929). La revista pedagógica ha sido considerado como pieza exponente de la “campaña pedagógica krausista²¹²” y ejemplar del periodismo normalista²¹³ argentino.

212 “Campaña pedagógica krausista” designa una primera etapa en el pensamiento de Carlos Norberto Vergara (Mendoza, 1859- Córdoba, 1929) que reúne artículos publicados en dos periódicos *El Instructor* (Mendoza) y *La Educación* (Bs. As.) entre 1884 y 1887. Periodo que refiere a sus años de juventud, de intensa preocupación política, de profunda inquietud por conocer y visibilizar la situación de las escuelas, el estado de la educación y de la formación del magisterio en el interior del país.

213 El normalismo fue la pedagogía subyacente a la expansión de la escuela pública y a la formación del magisterio en la República Argentina. En una combinación peculiar de krausismo, positivismo y krausopositivismo confiaban en la educabilidad de los sujetos, la ciencia y el progreso. Consideraban que el estudio científico de la pedagogía permitiría encontrar leyes y métodos más eficaces de enseñanza.

Otros órganos de la educación que formaron parte de ese cuerpo aparecieron con posterioridad a la fundación de *El Instructor*. En Catamarca, por ejemplo, *La Revista Escolar*, en San Juan *El Educacionista*, en Tucumán *La Escuela*, en la Rioja *El Preceptor* (“Noticias” en: *El Instructor Popular*, 31 de mar de 1884, a I, nº 24: _270).

En las páginas de *El Instructor* así como más tarde en las de *La Educación*²¹⁴ es posible registrar la tarea que emprendía Vergara como Inspector Nacional de la Super-Intendencia de las Escuelas de Instrucción Primaria de la Provincia de Mendoza (1883) y como Inspector Técnico de las Escuelas de Buenos Aires (1885) respectivamente. Al Consejo Nacional de Educación (CNE) le significó un canal en el que aparecían voces disonantes que se oponían a la concentración del poder, la jerarquización, la burocratización, la ritualización y el autoritarismo y optaba por la descentralización estatal (Cfr. Puiggrós, 1990: 189).

Tanto *El Instructor* como *La Educación*²¹⁵ pueden ser considerados como expresiones parciales de un movimiento de renovación pedagógica que jugó un papel prioritario en la formación de los educadores en ejercicio y en la preparación del pueblo para aquello que concebía como urgente en relación a los intereses generales y deberes sociales. Los editores de estas revistas pedagógicas sentaron posición desde un espectro de posturas semejantes y alternativas como un “movimiento educacional” democratizador que los separaban fuertemente de “los normalizadores” y, asumieron un rol activo desde la Asociación Nacional de Educación entre 1885 y 1888²¹⁶.

Proponemos como conjetura de trabajo que “las locuras de Mercedes” (Vergara, 1911: 29-31 y 804-818) respondieron a un krausismo pedagógico, netamente experimental,

214 Revista fundada por José B. Zubiaur, Inspector de Enseñanza Secundaria, Manuel Sársfield Escobar y Carlos Norberto Vergara, Inspector Técnico de las Escuelas de la Capital, los tres egresados de la Normal de Paraná. Registró cada una de las propuestas que fueron introducidas en las instituciones educativas. Allí levantaron la voz para señalar y denunciar.

215 Estas fueron dos de las tres revistas que Vergara fundó y editó. Tuvo a cargo la redacción del *Boletín de Educación* en Santa Fé, hacia 1890, luego de la destitución del cargo de director de la Normal de Mercedes. Retorna a Buenos Aires en 1900. Funda *La Revolución*.

216 La Asociación Nacional de Educación contó con José B. Zubiaur como presidente y Vergara como vice, Modesto Salcedo como secretario, Sarfield Escobar como tesorero y Pedro Quiroga, Alfredo Ferreira y Agustín González como vocales. Se constituyó en Buenos Aires en 1886. (Cfr: Alvarado, 2011: 101). De la Asociación devino la Sociedad Progresista fundada ese mismo año con filiales en Mendoza, Salta y Concepción del Uruguay.

en el que Vergara ensayó²¹⁷ en clave americana lo que no sólo había bosquejado en *El Instructor* sino aquello de lo que fué parte desde muy joven en la “escuela de la libertad” con Pedro Scalabrini (Vergara, C. N. 1911: 169, 773 y 776). A partir de esta conjetura es posible coser un hilván entre la campaña pedagógica krausista (1878-1886) iniciada con *El Instructor Popular* y la experiencia de reformas (1887-1889)²¹⁸ anudada a *La Mamá* y, luego a *El libro de los niños y de los que a ellos se parecen*, desde los métodos de lectura (Cfr. Alvarado, 2011: 115-117; Roig, 2006: 98 y Arata-Terigi, 2011: 16). Nos proponemos en este apartado transitar ese nudo anclado en las páginas de *El Instructor Popular* en las lecciones de objeto.

El método de lectura en *El Instructor Popular* (1883)

En 1883 *El Instructor Popular* refiere a las "lecciones de objetos" también conocidas como "lessons on objects" o "teachin objects". Un género de enseñanza oral implementado como punto de partida de "todo método de enseñanza" desde el primero al último año de la educación en escuelas públicas (IP a 1, nro 1, abr de 1883, p 5, Mendoza, El Constitucional).

Algunos años antes, Pedro Scalabrini desde la Normal de Paraná había tomado contacto con las ideas positivistas y evolucionaristas de Augusto Comte, Herbert Spencer y Charles Darwin. Vergara comparte y radicaliza el ideal pedagógico de Scalabrini. Asumía que “el universo puede observarse a través de cada objeto”. De allí que, las lecciones de objeto implementadas por los graduados normalistas argentinos, combinaran el interés por promover el conocimiento científico en el lugar de los hallazgos con la palabra del alumno en vínculo con el medio. “El espíritu científico de Scalabrini”, tal como Vergara lo recuerda,

217 Ensayo que como expresión de la Escuela Nueva Argentina constituiría el antecedente que llevaría Florencia Fossatti a traducir el “gobierno propio” en los “tribunales infantiles” en la experiencia de la Escuela Quintana dando continuidad a “una” pedagogía con características propias Tesis que pone en discusión la mirada de Adriana Puiggrós (Cfr. 1990: 189)

218 Si bien hemos periodizado la obra vergariana en campaña pedagógica krausista, experiencia de reformas y revolución desde los libros (1900-1929) cabe señalar que es posible transversalizar esa periodización doxográfica si atendemos al programa de reformas políticas y sociales de amplio espectro que pudo divulgar con los 5 folletos aparecidos entre 1909 y 1915 con los que apostaba a producir transformaciones del orden social federalizando, descentralizando, autonomizando las organizaciones y asociaciones vecinales con elecciones directas, otorgando un lugar a la mujer en el ámbito público no sólo en la defensa por el derecho al voto sino el derecho a ser elegida, disminuyendo el poder policial, desvinculando Iglesia-Estado, suprimiendo las cárceles, aboliendo la pena de muerte y garantizando la gratuidad de la justicia, juicios orales y públicos (Alvarado, 2011: 157-159 y 2013; Vergara, 1911, 1915a y 1915 b y 1916: 595-605).

convertía las clases de historia y las de filosofía “en reuniones libres de jóvenes estudiosos” en las que se hablaba de los asuntos más relevantes para la vida (Vergara, 1911: 773-775 y 1916: 560).

La prensa escolar que presenta el método a los "institutores" ya había publicado números antes los principios pestalozzianos (IP, abr de 1883, a 1, nro 1, p 3-4):

- seguir el orden natural
- no decir nada al niño de lo que él pueda descubrir por sí mismo
- ir de lo simple a lo complejo
- no explicar más que una dificultad a la vez
- ir paso a paso sin detenerse
- la medida de la instrucción no es lo que el maestro puede dar sino lo que el niño puede recibir
- asegurar para cada lección un fin determinado, inmediato y próximo
- desarrollar la idea después de la palabra
- perfeccionar el lenguaje
- proceder de lo conocido a lo desconocido
- avanzar de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo, de la síntesis al análisis

Principios animados por el método del pedagogo suizo Johan Heinrich que priorizaba el aprendizaje por ejercicio de la percepción de los sentidos²¹⁹. La experiencia se convierte en el camino que, siguiendo las claves pestalozzianas, se resumía en tres momentos de la comprensión: “imagen, idea y signo, que dinámicamente corresponden a sentir, pensar y expresar” (Mercante, 1960: 217) Un proceso que comienza “ante los ojos” o “al oído”. Un laboratorio para la vista y la escucha que pasa al ensayo de pensamientos, a hipótesis, a conjeturas que, en los primeros años, se corroboran por la experiencia inmediata, pero que, luego llevaría a la formulación de hipótesis y conjeturas sin validación ni contrastación sino como instancias de producción individual y/o colectiva. En algún punto la propuesta de aprendizaje implicaba producir conocimiento nuevo. De ahí, la

219 Los lineamientos del método pestalozziano aparecen en la obra de 1801, *Comment Gertrude instruit ses enfants* [Cómo instruye Gertrude a sus hijos]. Aparecen allí aspectos de la pedagogía contemporánea que otros como Makarenko, Montessori, Freinet, Piaget, continuaron desarrollando.

exigencia de la acción y el rechazo a la repetición mecánica o al memorismo que fueron la base del modelo dominante a partir de la enseñanza prolongada y repetitiva del abecedario, de las sílabas, del deletreo con el que los alumnos llegaban (si lo lograban) penosamente a la lectura oral²²⁰.

En este sentido, la aprehensión sensible, la percepción y la intuición se presentan como un inicio que puede tener continuidad, secuencialidad y gradualidad en una enseñanza que si bien parte de la experiencia sensible y prioriza los sentidos precisa de planificación es decir, había un método a seguir y, el método no era la improvisación aunque priorizara el espontaneismo.

Tal como las presenta *El Instructor*, las lecciones de objetos se organizaban a partir de un objeto elegido por el institutor. Esa elección estaba condicionada por el contexto de los alumnos puesto que *El Instructor* aconsejaba que la educación en la escuela debía proceder metódicamente como continuidad "de la relación de la que el niño recibe en la familia". Esta apreciación del contexto implicaba, al menos dos cuestiones: por un lado, atender a los conocimientos previos, a "lo ya adquirido en los hogares". Así, las lecciones ponían al niño "a la vista y lo obligaban a darse cuenta". Por ello, "los primeros objetos de que se hablará serán, pues, aquellos que le son más familiares una silla, una mesa, un cuchillo, pan, leche, vino, un libro, un reloj, etc." Por otro lado, la lección se organizaba articulando preguntas y respuestas. De modo que el institutor "trabaja, desde luego en acostumbrarlos a mirar los objetos, a enumerar e nombrar sus diferentes partes y propiedades". De este modo, podía implementarse con un grupo pequeño o bien numeroso de niños, todo dependía de las dimensiones del espacio y de las posibilidades de ver, escuchar, responder y descubrir intuitivamente al concepto.

"Una naranja, por ejemplo: cada niño a su vez nombra y muestra las diferentes partes; las cáscaras, el jugo, la pulpa, las granulaciones, las divisiones, lo interior, lo exterior, la

220 A inicios del XIX, en 1821, el Cabildo dispuso la implementación del método Lancaster que propuso la enseñanza mutua con un monitor cada diez niños bajo la supervisión de un maestro. Se aseguraba de este modo la masificación de la enseñanza. Desde la imprenta fundada por el Virrey Cisneros se editaron cartillas, carteles, tablas, cartones que priorizaban la memoria y la repetición en voz alta. Aparecen, luego, desde 1849 en adelante, desde *El Mercurio*, la crítica sarmientina con numerosas referencias a silabarios, cartillas, recursos e innovaciones para enseñar a leer en castellano.

superficie, etc.; después las cualidades: de un amarillo rojo, redonda en forma de bola, la pulpa dulce, refrescante y de olor agradable, etc."

Si bien inicialmente las lecciones de objeto son la "excusa" para aprender a hablar todos igual, todos al unísono se trataría además de una oportunidad para enriquecer el lenguaje e incorporar palabras desconocidas. Pero *El Instructor* lo sugiere como método para incorporar términos más complicados o menos comunes, términos técnicos que expresaran propiedades.

"Estudiando los objetos en un orden diferente, se conduce al niño a distinguir otras cualidades que no están exclusivamente bajo el dominio de los sentidos. Enseñando la lana de un pedazo de paño, se le hace distinguir los objetos artificiales o fabricados de los naturales, de los indígenas, de los exóticos."

Una lección de objeto tal como da cuenta *El Instructor* abría un encuentro entre varios a partir de preguntas y respuestas que avanzaban en la medida en la que se producía colaborativamente desde lo aportado por los más pequeños y no de lo dicho por el institutor aunque en cualquiera de los casos a la "luz de la razón natural" que privilegia la esencia sobre la existencia y el concepto sobre la representación²²¹.

Sin embargo, las observaciones sobre la cal, el carbón, el fósforo, hojas de rosas, mariposas eran ejercicios con los que era posible desarrollar facultades perceptivas o intuitivas, fuente y origen de las ideas sensibles, sostiene *El Instructor*. Cuando los alumnos han adquirido suficiente preparación -se explica- como para escribir en la pizarra los resultados de sus observaciones, es posible escoger objetos pertenecientes a una o a diferentes clases de metales, líquidos o bien de especies, minerales, animales, vegetales. En este sentido, las lecciones de objeto podían atravesar cualquier materia en cualquier nivel de la enseñanza. Aunque fundamentalmente debían impartirse en primaria puesto que:

221 Cabe quizás aquí señalar que si bien las lecciones de objeto refieren al "ver" y al "oír" lejos está el sustento teórico-epistemológico de lo que más tarde se puede explorar con los aportes de Maurice Merleau-Ponty o los de Derridá a propósito de Jean-Luc Nancy.

"la enseñanza de la lectura debe principarse dando a conocer palabras representantes de objetos conocidos ¿cómo empieza naturalmente el niño a aprender palabras? Ve un objeto, oye su nombre e imita el sonido que lo representa" (Vergara, C. N. Acta de Conferencia del día 28 de abril en IP, mayo de 1883, año 1, n 3, p. 22).

En grados superiores se sugería construir analogías para establecer similitudes y diferencias que pudiesen existir bajo un punto de vista físico pero, agrega también, moral. Visibiliza además la posibilidad de re-flexionar sobre los propios procesos perceptivos, es decir, de poner-se a sí mismo como objeto para la lección y de hacer conciente los recorridos a través de los cuales conocemos.

Si bien *El Instructor* en los primeros números introduce la referencia a las lecciones luego, con la incorporación de las Actas de las Conferencias Pedagógicas, produce una inversión netamente epistemológica que coloca a la clase como objeto de la lección de los obreros de la educación a diferencia de las Conferencias en otras partes del país en las que la propuesta era cercana a las de un meeting político. Con lo cual, en la práctica del enseñar a leer, se invierten las posiciones de sujeto y son los docentes quienes aprenden desde su propia práctica tal y como lo proponía Ernesto Bavio en una carta que enviara a Vergara:

"Los maestros deben leer mucho y bueno; estar al corriente de los principales sucesos que se desarrollan en el mundo civilizado, dentro y fuera del país; seguir la marcha de la enseñanza y, especialmente, estudiarla allí donde se aplican los mejores métodos, de acuerdo con los principios fijos de la Educación, instruirse diariamente sobre los diversos asuntos que constituyen la organización escolar: terrenos y edificios para escuelas, su más conveniente distribución y dotación, programas de estudio, horarios, mejor modo de funcionar las clases con el mayor aprovechamiento de tiempo, investigando

cuáles son los medios de hacer agradables las lecciones; inquirir cuáles son los móviles que deberán emplearse para educar a los niños, de acuerdo con el carácter de la naturaleza humana y, especialmente, de aquellos a quienes se ha de encaminar por el sendero del saber de la virtud; y, en suma, de adquirir, por el estudio diario, por medio de conversaciones con las personas que están arriba de sí en estas y otras materias, por medio de la prensa y por todos los recursos disponibles, la mayor competencia para poder, a su vez, difundir con altura las luces de la verdad” (Ernesto A. Bavio en correspondencia con fecha 12 de setiembre de 1884 dirigida desde Paraná a C. N. Vergara y publicada en el *Instructor Popular*)

En las memorias de *Revolución Pacífica* Vergara escribe hacia 1911

“En las conferencias ya inicié el sistema que hoy continúo: cada uno colaboraba como y cuando quería; pero como mi ocupación era estimular a todos los obreros, siempre habían muchos dispuestos a tomar parte y a presentar trabajos, de modo que, formando ambiente tenía más colaboradores que si hubiera procedido con imposición. Luego empezaron a tomar parte con interesantes trabajos los profesores de las escuelas normales, y las conferencias tenían numeroso público que llenaba el local. Esto era en los años 83 y 84 en aquel tiempo se presentaban a las conferencias temas muy interesantes, fuera de las clases prácticas dadas con niños de las escuelas” (Vergara, 1911: 782.783).

La primera Conferencia de la que da cuenta *El Instructor* en el nro 4²²² y que tuvo

222 La inauguración de las Conferencias se llevó a cabo en la Escuela Normal de Maestras el 28 de abril de 1883. Estuvo a cargo de Vergara, Inspector Nacional, como voz legitimada para hablar. El pedagogo inició su discurso señalando que no ha preparado nada para la ocasión. Vergara improvisa voluntariamente -no puede tratarse de un olvido- puesto que apela a “la conciencia de la causa que defendemos”: “al menor debe garantizarse el derecho a la vida física y moral, para la cual debe darse el alimento corporal y espiritual de otro modo no se le dispone para la libertad que tendrá” (IP, may de 1883, a 1, nro 3).

lugar en el departamento de Maipú de la Provincia de Mendoza, bosqueja una "lección de objeto". Coloca allí a la escena pedagógica para que el maestro la lea. El objeto elegido por la Sta. Villanueva fue "la silla". El bosquejo de la escena no refiere al espacio, no individualiza a los pequeños ni en cantidad, ni en sexo, ni en edad. Sólo sabemos por la estructura del Acta qué docentes asistieron a la Conferencia y fueron espectadores de la clase. Sin embargo, la práctica escénica algo que no aparece entre las indicaciones de *El Instructor*: el institutor es el que pregunta, el discípulo es el que responde.

La Sra Villanueva pregunta: ¿qué es? ¿para qué sirve? ¿qué partes tiene la silla? ¿para qué sirve cada parte? ¿qué sucedería si la silla careciera de alguna de sus partes? ¿si no tuviera patas? ¿y si no tuviera asiento? y si ¿no tuviera respaldo? (IP mayo de 1883, año 1, n 4, p 29-30).

¿Qué pregunta la Sta. Villanueva? lo que todos los pequeños pueden saber. Todos respondieron a todas las preguntas. Respondieron quizás, lo que todos esperaban que respondieran, puesto que parecen responder obviedades. El gesto de la Sta. Villanueva propone pensar en lo ya sabido pero también en lo por saber. Sus preguntas se dirigen a las consecuencias inmediatas de lo por suceder. Sus preguntas ligan un momento actual por uno posible en un futuro imaginario sobre el cual se presentan hipótesis de lo porvenir. Aún así, las respuestas son las compartidas por todos, los pequeños responden lo sabido por todos, lo que todos quizás sabían que iban a responder. No hubo sorpresas en sus respuestas. Las preguntas de la Sta Villanueva no preguntaban, como la mayoría de las preguntas de examen, aquellas eran retóricas.

Al final de la Conferencia el espacio para la crítica permitió que algunos señalaran que la lección "estuvo bien dada porque se procedió por partes y en orden" o bien que "después de que un niño de la respuesta que todos la den a coro" o que "las preguntas no recaigan sólo en uno" o "se distribuyan las preguntas para que todos respondan" y, finalmente, alguno alude al material de la silla y a la ausencia de preguntas sobre maderas y esterillas. ¿Qué señalan los espectadores?

- las respuestas corales son una confirmación del aprendizaje
- preguntarle a cada uno es el modo para participar
- es posible proceder por partes y en orden

- es posible enseñar lo que ya se sabe
- enseñar es preguntar por lo que ya se sabe
- el docente pregunta retóricamente

El visitador de escuelas que dirigía la Conferencia junto a Enrique Segura, Antolín Rodríguez, sugiere la conveniencia de incorporar una síntesis al final de la lección. El director propone una instancia al final de la lección de objetos en la que el institutor refiera a cada una de las intervenciones realizadas por los más pequeños aunque insiste en la repetición en concierto, como si de un templo se tratara. Insiste además en una precaución. El maestro tiene que prever un plan para hilar ideas, anticipar la lección.

El Instructor incorpora un artículo titulado "Necesidad de previa preparación para dar una lección" (IP junio de 1883, a 1, n 5, p 39-40). La escena que, el Acta de la Conferencia Pedagógica ofrece, da lugar a que se insista en la necesidad de "pensar y preparar de antemano el orden". La Lección de objetos requería de un trabajo previo, un pequeño bosquejo que sirviese como guía. Estas notas que el institutor prepara debían atender a los siguientes puntos:

- antes de definir dar ideas generales, incorporar ejemplos y comparaciones entre ellos
- poseídas las ideas por la clase dar el término
- solicitar ejemplos a la clase
- presentar definiciones

La función del servicio escolar era valorada por los Inspectores en los Informes²²³ que publicaba *El Instructor Popular*. Uno de los objetivos de estos Informes era indicar el estado de la enseñanza en la Provincia de Mendoza y uno de los indicadores para hacerlo era describir los métodos de enseñanza y los programas seguidos en Religión, Moral y Urbanidad, Historia, Geografía, Aritmética, Caligrafía, Lectura, Labores de Mano y Lecciones de Objetos.

223 *El Instructor Popular* publicaba los Informes de los visitadores de escuelas del mismo modo que *El Monitor de la Educación Común* lo hacía con los Informes de los Inspectores Nacionales; lo mismo sucedía con las Actas de las Conferencias Pedagógicas, mientras *El Instructor* publicaba las del interior de la Provincia, *El Monitor* lo hacía con las del interior del país (Cfr. *El Monitor*, oct de 1883, a. II, nro 40)

Por un lado, podemos inferir que las Lecciones de Objeto no sólo eran un método de enseñanza sino además una materia, es decir, el Programa Oficial refería a un espacio específico en la curricula²²⁴. Pero sobre todo fue la práctica de formación docente²²⁵ en la que el objeto, el sujeto y la práctica se ponen ahí para ser (des)pensados colectivamente en el mismo contexto de producción y, luego, leídos y vueltos a (des)pensar en el periódico bordeando lo que conocemos como “ensayo gestual²²⁶”.

Bibliografía:

Alvarado, Mariana. “Notas para una pedagogía krausohumanista en el cruce de las prácticas del Instituto Libre de Enseñanza y de la Escuela Normal Mixta de Mercedes en: Arpini, Adriana. *El humanismo, los humanismos. Ideas y prácticas revisadas desde Nuestra América*. Colección Encuentros. Mendoza, EDIUNC, 2015. pp. 251-262.

___ “El inspector, un investigador: vestigio de policía en las instituciones educativas mendocinas de fines del siglo XIX.” en: *childhood & philosophy*, rio de janeiro, v. 10, n. 20, jul-dez. 2014, pp. 445-461.

___ “Educación Republicana en la Argentina de fines del siglo XIX y principios del XX” en: *Revista de Historia Pasado Por-venir* N ° 8, Año 7, Sección IV Enseñando y Aprendiendo. Miradas sobre educación. set 2013 (segundo semestre). Trelew, Chubut. 177-201

___ “Notas al margen a propósito de Carlos Norberto Vergara en el campo de la Historia de

224 Sin embargo, en la mayoría de los Informes publicados se señala que los alumnos no habrían recibido Lecciones de Objetos durante 1883.

225 En las Conferencias pedagógicas que colocan como objeto de la lección de objeto a “la clase”.

226 “Ensayo gestual” es una categoría que incorpora Adriana Arpini en la línea de Julia Kristeva y a propósito de una ampliación metodológica para la Historia de las Ideas para referirse a “ciertos cambios que conllevan modificaciones en los patrones valorativos vigentes” introduciendo marcas semánticas no codificadas en prácticas conocidas. Se trata de ciertas “manifestaciones conductuales significantes”, en otras palabras, los gestos del cuerpo, ciertos actos de conducta, que alteran la lógica que opera en la oralidad y que en cuanto comportamientos individuales y sociales se articulan simbólicamente. El siglo XIX transcurrió abarrotado de cambios para el emergente sistema educativo. Aparece determinada forma de discursividad - como el periódico- para comunicar mensajes urgidos por la materialidad de ciertas prácticas y con la necesidad de introducir valoraciones diferentes. Una serie de manifestaciones conductuales particularmente significativas -como las que tienen lugar en las Conferencias-, en forma más o menos sistemática, hicieron su aparición para traducir discursivamente el gesto, la práctica, el cuerpo. Las Conferencias Pedagógicas no sólo constituyeron un espacio entre lo que se hace y lo que se dice sino además un modo de organizar el saber y la palabra entre decires, saberes, haceres y sujetivaciones. En ello entonces un *ensayo gestual* (Cfr. Arpini, A. M., 2003: 92-98). Si bien “ensayo gestual” refiere a una escritura activa, programática, interviniente, que puede poner en crisis los códigos, las jerarquías y los órdenes y forzar su reestructuración desde la interpelación de la facticidad social lo que se opera con las Conferencias pedagógicas es el gesto de ese ensayo que ensaya las posibilidades de otras prácticas desde la misma práctica que el periódico hace circular entre lectores. Su carácter performativo desborda al escrito y cobra hondura en la práctica aunque es en el ojos del lector -de la clase o del artículo- donde tiene continuidad en un hacer que no puede ser anticipado (Cfr. Alvarado, Ripamonti, 2016).

las Ideas”. *Revista Algarrobo-MEL*. Mendoza, FCPyS. UNCuyo. Agosto de 2013. Vol 2, nº 2. ISSN 2344-9179. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/mel/article/view/73>

____ “Notas sobre una pedagogía krausohumanista”. *Otros Logos. Revista de Estudios Críticos*. Neuquén, CEAPEDI, Universidad Nacional de Comahue, diciembre, nº 2, 2011. En línea: www.ceapedi.com.ar/otroslogos

____ “Carlos Norberto Vergara. Escuela de y para la libertad” en: Arpini, Adriana M. y Clara J. de Bertranou. *Diversidad e integración en Nuestra América. De la modernización a la liberación (1880-1960)*. Buenos Aires, Editorial Biblos, 2011. 43-58.

____ “La institución incendiaria en clave vergariana” en: Nuñez, Paula (Com.) *Miradas transcordilleranas. Selección de trabajos del IX Congreso Argentino Chileno de Estudios Históricos e Integración Cultural*. 2011. <http://iidypca.homestead.com/PublicacionesIIDyPCa/Nunez/Miradas.pdf>

Alvarado, Mariana y Paula Ripamonti (2016) “Renovación, ampliación y aperturas para la historia de las ideas” en: *Dossier Pensar América Latina Aportes teóricos y conceptuales. Revista Iberoamericana. América Latina – España – Portugal*. Ibero-Amerikanisches Institut (Berlín) en cooperación con el GIGA Institute of Latin American Studies (Hamburgo) y la Editorial Iberoamericana/Vervuert (Madrid/Frankfurt am Main). En prensa.

El modelo europeo en la modernización de la Escuela Nacional de Artes y Oficios para Hombres, 1915-1932

Andrés Ortiz Morales
Presidencia del Decanato del Instituto Politécnico Nacional
Departamento de Investigación Histórica
aortizmo@ipn.mx

Introducción

Aquí se presenta una aproximación al contacto con la experiencia educativa internacional que tuvieron algunos actores de la reorganización de la Escuela Nacional de Artes y Oficios para Hombres (ENAOH), la cual fue incentivada por los procesos de industrialización del sistema productivo, el avance de los conocimientos científico tecnológicos y la demanda de educación de parte de la sociedad, movilizada por la Revolución Mexicana. Luego de la consulta de archivos históricos como el de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME), de la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) y documentos producidos por instancias de la SEP y por algunos de los

actores durante la época, resulta evidente la influencia del modelo europeo en la construcción del sistema denominado enseñanza técnica, que derivaría en la educación superior tecnológica mexicana.

El modelo europeo de la educación superior tecnológica surgió sobre las cenizas de la universidad confesional cristiana, eliminada por decreto del gobierno revolucionario francés en 1793,²²⁷ y se caracterizó porque recibió franco apoyo del Estado, que la vinculó a los proyectos económicos y a las necesidades materiales señaladas por él mismo; se orientó hacia la estructura ocupacional, para cubrir las necesidades de mandos medios y superiores en el sistema de producción, donde la fábrica-industria se hallaba en expansión, en detrimento del trabajo artesanal; sus contenidos unieron ciencia y técnica bajo un mismo plan de estudios, por eso la profesión de ingeniería fue representativa de esta modalidad, que llegó a adquirir el mismo rango social que las carreras liberales.

Estados Unidos asimiló en la segunda mitad del siglo XIX el modelo de educación superior que hizo suya la atención de la investigación al interior de las instituciones educativas. La Johns Hopkins University, fundada en 1876, sería la primera universidad en orientarse hacia la investigación en las principales ramas científicas, motivando la renovación de las universidades más antiguas del país. Sin embargo, ni el desarrollo académico, ni los grandes logros tecnológicos ni la cercanía con México hicieron atractivo aquel país para la especialización de los ingenieros mexicanos durante la renovación de la ENAOH, y explicar por qué ocurrió así es el propósito de la siguiente aproximación.

De artes y oficios a ingeniería mecánica y eléctrica

Tras el triunfo liberal sobre el Segundo Imperio en 1867, se restableció en México el gobierno republicano de corte progresista, el cual puso en marcha las reformas que darían

²²⁷ Galo Gómez Oyarzú, *La universidad a través del tiempo*, México, Universidad Iberoamericana, 1998, p. 80.

sustento al nuevo sistema político, económico y social. La educación, en especial de las nuevas generaciones, era fundamental para formar al ciudadano que pudiera dar continuidad al proyecto liberal, republicano y capitalista, por lo que el gobierno del presidente Benito Juárez promulgó la *Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal*, primer paso en la organización de un sistema educativo a cargo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Al efecto, se establecieron en la Ciudad de México varias escuelas nacionales, y en el ex convento de San Lorenzo, la Escuela Nacional de Artes y Oficios para Hombres (ENAOH) abrió sus puertas en 1869, para formar artesanos y obreros que cursarían las siguientes materias: “español, francés e inglés, aritmética, álgebra, geometría, trigonometría rectilínea, física y nociones de mecánica, química general, invenciones industriales, química aplicada a las artes, economía y legislación industrial, práctica de artes y oficios en talleres que se establecieren conforme a los reglamentos que se dictaren”.²²⁸

1. El gobierno de Porfirio Díaz (1876-1910) dio continuidad a las instituciones republicanas, pacificó al país mediante el uso de la violencia de Estado y buscó insertar la economía mexicana en el mercado mundial, mediante la exportación de materias primas, la construcción de vías de comunicación y la instalación de nuevas industrias, todo ello con el impulso de la inversión extranjera.

2. En su informe de 1900 el director de la ENAOH, Manuel Francisco Álvarez, reportó los talleres de carpintería, fotografía, fototipia, fundición, tornería, galvanoplastia, herrería, litografía y tipografía.²²⁹ Conforme ganaron espacios las

²²⁸ Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal*, 2 diciembre de 1867, capítulo 2.

²²⁹ Manuel Álvarez, *Informe de labores, 31 de diciembre de 1900*, Archivo Histórico de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (AH-ESIME).

nuevas plantas productivas mecanizadas que empleaban vapor, la fuerza hidráulica y eléctrica, la tarea educativa de la ENAOH se orientó hacia la formación de obreros especializados, aunque convivió con la enseñanza artesanal. Por eso, en 1907 se agregaron en el nuevo plan de estudios, los talleres de pintura decorativa industrial y escultura industrial, electricidad aplicada a la industria y mecánica aplicada a la industria.²³⁰ A pesar de esta formación, a los técnicos y artesanos mexicanos les resultaba difícil insertarse en puestos superiores en las empresas de transportes, comunicaciones, generación de electricidad, y en las explotadoras de recursos naturales básicos (minerales, petróleo, productos agrícolas), pues generalmente eran extranjeras y traían su propio personal calificado, el cual se cuidaba de no transmitir los conocimientos y habilidades que les proporcionaban status laboral. La demanda por ocupar los puestos que estaban en manos de los extranjeros se convertiría en reclamo social antes, durante y después de la Revolución Mexicana.

El proyecto de Venustiano Carranza (de 1913 a 1916 como primer jefe; de 1917 a 1920 como presidente) pretendió dar continuidad al modelo de crecimiento económico, cuidando los intereses de los particulares, de la pequeña burguesía mexicana, tanto en el campo como en las ciudades. Su prioridad era consolidar el papel de México como exportador de materias primas y promover la consolidación del sistema capitalista, por tanto su reforma sólo era política, de marcado nacionalismo. La transformación de la ENAOH en Escuela Práctica de Ingenieros Mecánicos y Electricistas (EPIME) en 1915-1916, puso de manifiesto el cambio de la producción artesanal hacia la industrial, se reconoció el papel de ingenieros y técnicos como encargados de aplicar los conocimientos científicos y tecnológicos en programas de modernización específicos, implementados por la iniciativa privada y

²³⁰ *Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Artes y Oficios para Hombres*, México, Tipografía económica, 1907, p. 3.

protegidos por el Estado y una elite educada que admiraba el progreso alcanzado en Europa occidental y los Estados Unidos. Para modernizar las escuelas y su enseñanza, el gobierno porfirista y después el revolucionario, promovieron encuentros con los sistemas educativos extranjeros.

Europa como contrapeso a la hegemonía de Estados Unidos

A pesar de la cercanía y del desarrollo alcanzado por el sistema educativo y la ingeniería estadounidenses, a finales del porfiriato y primeras décadas del siglo XX, los ingenieros mexicanos recurrieron a Europa para hacer estudios de especialización. El avance de los vecinos en diversos campos se admiraba pero a la vez se quería llegar a la modernidad por otros caminos, sin claudicar ante la cultura anglosajona.

A finales del siglo XIX la avasalladora presencia de Estados Unidos en la vida económica de México causaba angustia entre el grupo de los científicos (intelectuales y políticos cercanos al presidente Díaz), quienes se propusieron estrechar más los vínculos con Europa; Porfirio Díaz alentaría el ingreso de capitales europeos, invertidos en deuda pública, ferrocarriles, comercio y petróleo. Esto provocó un distanciamiento con Estados Unidos en los últimos años de su gobierno; al estallar la Revolución, los norteamericanos no tomaron ninguna acción para ayudar al régimen de Díaz.²³¹

De igual manera los contendientes en la guerra civil tuvieron que lidiar con el poderoso vecino del norte, pues su política exterior influía de manera determinante en su triunfo o derrota. Especialmente difícil fue la relación entre el gobierno estadounidense y la facción que encabezó Venustiano Carranza, pues su postura nacionalista inquietaba a los estadounidenses y a sus inversiones. La invasión al puerto de Veracruz en 1914, más el ataque de Pancho Villa a Columbus en marzo de 1916 y la expedición punitiva del ejército

²³¹ Hans Werner Tobler, *La revolución Mexicana: transformación social y cambio político, 1876-1940*, México, Alianza, 1994, p. 41.

norteamericano que lo persiguió en México, avivaron el de por sí exaltado nacionalismo revolucionario y el sentimiento anti-yanqui de los mexicanos, que el gobierno constitucionalista fomentó mediante la prensa, sobre todo con el periódico *El Demócrata*. Desde el poder se propiciaba el distanciamiento entre ambos países, ocasionado por la política nacionalista mexicana, la cual nutría el imaginario colectivo y a la vez la desconfianza que la sociedad mexicana tenía hacia el norteamericano.

La Constitución de 1917 confirmó las sospechas de los estadounidenses: el Artículo 27 Constitucional declaró como bienes de la nación el suelo, aguas y subsuelo, y facultó al Estado a cederlo en usufructo de acuerdo al bienestar nacional. Ante esta legislación, Estados Unidos aplicó un boicot comercial a México, principalmente de armas y alimentos; tampoco concedió los préstamos que le solicitó la administración de Carranza. El historiador Arnaldo Córdova afirma que el gobierno mexicano emprendió entonces una lucha diplomática contra los yanquis, y “los carrancistas y sobre todo don Venustiano, tuvieron el mérito de oponerse a las repetidas pretensiones del gobierno de EUA de someter a México incondicionalmente a sus dictados.”²³² Carranza buscó de paso incrementar el control estatal sobre las empresas extranjeras.²³³

Más tarde, los gobiernos revolucionarios de Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles (1920-1928), también recurrieron a Europa en la búsqueda de una válvula que aliviara la intensa presión que ejercían los norteamericanos, quienes pretendían echar por tierra las reformas nacionalistas que se oponían a su hegemonía en Latinoamérica. La situación se hizo más tensa cuando en abril de 1926 se aprobó el reglamento del Artículo 27

²³² Arnaldo Córdova, *La ideología de la Revolución Mexicana: la formación del nuevo régimen*, México, Era, 1973, p. 254.

²³³ Werner Tobler, *op. cit.*, p. 199.

Constitucional;²³⁴ como resultado se instaló un estado de pre-guerra frente a Estados Unidos en el primer semestre de 1927.

La tensión se reflejó en el discurso educativo, José Vasconcelos (1920-1924), quien impulsó la creación de la Secretaría de Educación Pública de la que fue el primer titular, consideró que no debía caerse en el error de convertir la técnica en un fin, como ocurría en Estados Unidos, donde, a decir del secretario, las obras carecían de expresiones espirituales por buscar siempre la utilidad, eran ricos pero vacíos en cultura. No rechazaba el progreso, el dominio y el empleo de la tecnología, ni ignoraba los avances que esos países habían alcanzado, pero Vasconcelos proponía que México accediera a ellos sin perder en el proceso su el derecho a manifestar su identidad.²³⁵

Encuentros con Europa en la modernización de la ENAOH

Durante los últimos años del régimen de Díaz, el ingeniero Félix F. Palavicini realizó un viaje por Europa y Estados Unidos entre 1906 y 1907 por encargo del ministro de Instrucción, Justo Sierra; debía observar el trabajo de las escuelas técnicas de aquellos lugares e informar y proponer reformas para modernizar ese tipo de educación en México;²³⁶ sus recomendaciones fueron publicadas en 1909 en el libro: *Las escuelas técnicas*,²³⁷ donde privilegió la atención sobre las escuelas europeas. Palavicini sería responsable de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA)²³⁸ del gobierno de facto de Venustiano Carranza (1913-1917); en mayo de 1915 durante el receso de las hostilidades

²³⁴ Lorenzo Meyer, *México y el mundo. Historia de sus relaciones exteriores*, México, Senado de la República, tomo VI, 1999, pp. 71, 76.

²³⁵ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AH-SEP), Sección Departamento Escolar, serie DGETIC, caja 1, exp. 18, folio 2.

²³⁶ Humberto Monteón González, coordinador, *La ESIME en la historia de la enseñanza técnica. Primer tramo*, México, Instituto Politécnico Nacional, 1993, p. 121.

²³⁷ Félix F. Palavicini, *Las escuelas técnicas*, México, Talleres de imprenta y ramos anexos, Fiat Lux, 1909.

²³⁸ Creada en 1905, cuyo primer titular fue Justo Sierra.

entre constitucionalistas y la Convención, inició la reorganización de la enseñanza de la ENAOH hacia la profesionalización.

En la elaboración de los planes de estudio de la recién transformada EPIME, participó el ingeniero Manuel Luis Stampa Ortigoza, primer director del plantel y también director de Enseñanza Técnica de la SIPBA. Stampa Ortigoza estudió en Europa, en el *Institut Industrielle du Nord de la France* en Lille, donde se graduó de ingeniero civil y electricista en 1906.²³⁹ Ese mismo año tomó cursos sobre electricidad en la Universidad de París. A fines de 1907 ya en México, en la ENAOH fue encargado de la cátedra de Electricidad Industrial y autor del libro *Lecciones de electricidad industrial profesadas en la Escuela Nacional de Artes y Oficios para Hombres de México*.²⁴⁰

Poco después de la reforma que dio origen a la EPIME, se incorporaron a ella, casi simultáneamente, dos europeos: Rodolfo Peter Yanecic y Guillermo A. Keller Bergamini. Rodolfo Peter, de nacionalidad austriaca, estudió construcción de caminos, ferrocarriles, puentes y edificios, y construcción de fortificaciones en la Academia Superior para el Estado Mayor Técnico de Viena, y realizó estudios teóricos y prácticos para construcción de máquinas en la Universidad Politécnica Imperial y Real de la misma ciudad. Llegó a México en 1911 y desempeñó varios cargos como ingeniero; en febrero de 1919 se incorporó a la Escuela Nacional de Ingenieros (ENI) como profesor de Tecnología y Resistencia de Materiales, mientras que en mayo ingresó a la EPIME como profesor para Proyectos de Máquinas y Turbinas de Vapor.²⁴¹ A poco de haberse colocado en la escuela, señaló

²³⁹ Milada Bazant, "La enseñanza y la práctica de la ingeniería durante el Porfiriato" en *Historia Mexicana, revista trimestral publicada por el Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México*, vol XXXIII, núm. 3, enero-marzo de 1984, pp. 276 y 278.

²⁴⁰ Bazant, *op. cit.*, p. 279.

²⁴¹ Expediente personal de Peter Yanecic, Rodolfo, Archivo Histórico de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (AH ESIME); fondo Expedientes de Personal Destacado (EPD), caja 55, fojas 17 y 19.

algunas deficiencias y propuso mejoras, una de ellas la comentó así el director de la EPIME Miguel Bernard el 5 de julio de 1920:

Nada más justo que la observación hecha por usted, respecto a que para el ingeniero mecánico-electricista tiene más interés el que conozca las reacciones y procedimientos inherentes a la producción de metales, y a la consiguiente construcción de hornos y máquinas adecuados, que la fabricación del jabón o del vinagre; por lo tanto, sírvase usted dar sus instrucciones a este respecto a los profesores.²⁴²

Para 1920, se le expidieron tres nombramientos con los cuales atendió las clases de Proyectos de Máquinas y Turbinas, Ferrocarriles Eléctricos, y la de Máquinas Elevatorias [sic] y de Transportes. Se le comisionó además para que inspeccionara las clases de Química Elemental e Industrial, y la revisión del plan de estudios para la carrera de ingeniero mecánico.²⁴³

El suizo Guillermo A. Keller se sumó a la planta de profesores de la entonces denominada Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas (EIME) el 15 de junio de 1920. Graduado como ingeniero en la Escuela Real Industrial Alejandro Volta y en la Superior de Ingenieros de Nápoles, Italia, realizó estudios de perfeccionamiento en la Escuela de Ingenieros de Dresden y en la de Charlottenburg en el área de Berlín. Vino a México para la organización y puesta en marcha de las plantas de la Compañía Hidroeléctrica e Irrigadora de Chapala.²⁴⁴ En la EIME impartiría diversos cursos relacionados con mecánica, magnetismo y electricidad.²⁴⁵ Debido a su iniciativa, en 1921 la EIME contó con un Laboratorio de Electricidad y Magnetismo.²⁴⁶

²⁴² *Ibidem*, foja 86.

²⁴³ *Ibidem*, fojas 358 a 365.

²⁴⁴ Expediente personal de Keller Bergamini, Guillermo A., AH ESIME; fondo EPD, caja 39, fojas 19 y 20.

²⁴⁵ *Ibidem*, fojas 2 y 3.

²⁴⁶ *Folleto histórico y conmemorativo de la ESIME, 1916-1941*, México, Instituto Politécnico Nacional, Talleres Gráficos de la Dirección de Publicaciones y Materiales Educativos del IPN, reproducción facsimilar, 1997, p. 16.

Ambos profesores, a decir de su alumno Manuel Cerrillo Valdivia, –quien se convertiría en destacado científico– “venían con lo mejor del conocimiento de su época”.²⁴⁷

Modelo centro europeo: generar conocimientos en la educación superior

Fruto de la Revolución Francesa, la Escuela Politécnica (1795) se dedicaría a la difusión y desarrollo de ciencia y tecnología, instrumentos del Estado-nación en la lucha por la supremacía. A pesar de la derrota de Francia, tras la restauración monárquica, naciones como Austria, Prusia, Dinamarca, Suiza y Rusia, fundaron politécnicos para renovar la enseñanza tradicional de sus universidades, como estrategia para mantenerse como potencias en el concierto de las naciones, pues sus gobiernos entendieron que ciencia y tecnología eran factores de predominio.

Durante el siglo XIX Francia se convirtió en el gran centro generador de ciencia e Inglaterra de tecnologías, seguidos por Alemania, que tras la unificación, su gobierno entendió la importancia de la ciencia para incentivar el desarrollo económico-industrial y enfrentar situaciones de guerra. De este modo los investigadores fueron contratados por el Estado en aquellas naciones que visualizaron el nexo entre ciencia y tecnología con el progreso nacional.

Además de los profesores europeos a principios de la década de 1920, la dirección de la EIME solicitó y obtuvo de la SEP pensiones para que los alumnos destacados Carlos Vallejo Márquez, Emilio Leonarz, Manuel Sevilla Serdán, Luis Castañeda y Miguel Fonseca viajaran a estudiar a Europa, con gastos que fueron cargados al presupuesto de la Dirección General de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial (DGETIC).²⁴⁸ A su regreso se

²⁴⁷ Rubén López Revilla y Rebeca Reynoso, “La génesis del Cinvestav: Entrevista con Eugenio Méndez Docurro”, *Avance y Perspectivas*, vol. 10, octubre-diciembre de 1991, pp. 285-298.

²⁴⁸ Bernardino León Olivares, *La Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas, un análisis histórico*, México, tesis de maestría, Instituto Politécnico Nacional, PESTYC, 1989, p. 183.

incorporaron como profesores de enseñanza técnica. Así lo reportó el jefe de la DGETIC en 1924 al jefe del Departamento Escolar de la SEP:

Carlos Vallejo Márquez estuvo en Zurich, Suiza especializándose en Hidrotécnica, que cursó en la Escuela Politécnica, y la práctica la hizo en varios establecimientos, entre ellos la fábrica Wyss y Cía. El señor Vallejo trajo certificados que acreditan su buen aprovechamiento; actualmente ocupa el puesto de jefe de Talleres en el Instituto Técnico Industrial. El señor Emilio Leonarz ingresó a la Montenistische Hochschul en Loeben, Austria, donde estudió Físico-Química, Metalurgia, Metalografía, Fabricación de Coke y Mineralogía.²⁴⁹

Carlos Vallejo trabajó como profesor en máquinas de combustión interna, y en 1929 era docente en la Facultad de Química y Farmacia de la Universidad Nacional. También ocupó el cargo de director de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME) en dos ocasiones (en 1932 y 1955) y fue subjefe del Departamento de Enseñanza Técnica de la SEP, donde participó en la estructuración del sistema de educación tecnológica, junto con el jefe del Departamento, Luis Enrique Erro, y del titular de la SEP, Narciso Bassols.

Guillermo Keller, Rodolfo Peter, Carlos Vallejo y Emilio Leonarz también formaron parte de la plantilla de profesores que enseñaron a los jóvenes aspirantes a ingenieros en la década de 1920; introdujeron la noción de que el ingeniero debía conocer el sustento científico que respalda toda aplicación de conocimientos e innovaciones de los países industriales en el medio mexicano. No sólo influyeron en la EPIME-EIME-ESIME, pues Keller y Vallejo trabajaron también en escuelas de la Universidad Nacional.

Tras el ingreso de estos personajes a la EIME se observaron algunas transformaciones. En los planes de estudios de la carrera ingenieros mecánicos-electricistas de 1926 fue notoria la mayor carga de contenidos tanto en las materias teóricas como en las eminentemente prácticas; se puede encontrar una mayor atención a las matemáticas, la física y la química. Mientras que en 1916 se impartían Academia de Física y Física Industrial

²⁴⁹ AH-SEP, Sección Departamento Escolar, serie DGETIC, caja 9, exp. 12, folios 25 y 26.

en toda la carrera, en 1926 se tenían Física elemental, Física 1er curso, Física 2º Curso y Laboratorio de Física; en 1916 se contaba con dos cursos anuales de química, en tanto que en 1926 además de éstos se agregó un Laboratorio de química en el 4º año. También la introducción de los laboratorios es indicador de la importancia que se le asignó a la práctica como experiencia de aprendizaje, reflejo del incremento de los espacios curriculares relacionados con la práctica.

Consideraciones finales

Se concluye que la reorganización de la enseñanza técnica representada por la transformación de la ENAOH en escuela profesional de ingeniería, formaba parte de un proceso de larga duración –el desarrollo de la educación superior tecnológica en el mundo industrial–, inscrito en la modernización emprendida por los Estados nacionales en el siglo XIX, tardía para el caso mexicano y en general para Latinoamérica.

Se encontró que el interés del grupo Constitucionalista por la educación técnica, propició la transformación de la ENAOH, tras 48 años de existencia, en Escuela Práctica de Ingenieros Mecánicos y Electricistas (EPIME). La administración de Venustiano Carranza, hábil constructor de legislación para disminuir al enemigo, renovó esta institución en 1915, en plena contienda revolucionaria, organizando en ella las carreras de ingeniería mecánica y eléctrica, también como medida propagandística para mostrar su compromiso con la modernización nacional.

A pesar de que los revolucionarios criticaron acremente la tendencia de los beneficiados por el sistema porfirista por los lujos y la moda francesa, la solidez del sistema educativo de Francia y de sus institutos de investigación, propiciaron que los viajes de estudio a ese y otros países europeos, continuaron aún después de la caída de Porfirio Díaz, financiados por las primeras administraciones revolucionarias. La experiencia internacional en materia de enseñanza técnica, fue conocida y valorada por los ideólogos de la educación en México,

donde alcanzaría gran resonancia el modelo francés y la primera *Ecole Poly-Technique* creada en 1795, que organizó carreras fundamentadas en los conocimientos en ciencia y tecnología, ingenierías valiosas para los proyectos del Estado.

Sin embargo esta orientación habría de cambiar cuando Europa occidental perdió su centralidad, al resentir los estragos de la guerra y quedar arruinada su economía, además de la persecución que en la década de 1930 emprenderían los nazis en contra de la comunidad científica relacionada con los judíos, provocando el desmantelamiento del grupo de científicos que mantenían la delantera en Física en Europa central. En 1932 la EIME adquirió el nombre de Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica ESIME, y en esa década, también como reflejo de una nueva relación entre México y su vecino del norte, la formación en el extranjero de los mexicanos se enfocaría definitivamente hacia los Estados Unidos, y en el caso la ingeniería, de manera destacada hacia el Instituto Tecnológico de Massachusetts. Queda por abordar este interesante proceso.

Referencias

Archivos:

Archivo Histórico de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica AH ESIME, fondos:

Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME);

Serie Expedientes de Personal Destacado (EPD);

Tomás Guzmán Cantú (TGC).

Archivo Histórico Central del Instituto Politécnico Nacional (AHC-IPN), fondo:

Ex directores Generales (EG);

Histórico de Personal (HP).

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AH-SEP), sección:

Departamento Escolar, serie Dirección General de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial (DGETIC).

Archivo Histórico de la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE).

Bibliografía y documentos:

Álvarez, Manuel, *Informe de labores, 31 de diciembre de 1900*, en Archivo Histórico de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (AH-ESIME).

- Bazant, Milada, "La enseñanza y la práctica de la ingeniería durante el Porfiriato" en *Historia Mexicana, revista trimestral publicada por el Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México*, vol XXXIII, núm. 3, enero-marzo de 1984, pp. 276 y 278.
- Carrera Stampa, Manuel, *et al., Libro de oro conmemorativo de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica*, México, Litográfica Universo, 1967.
- Córdova, Arnaldo, *La ideología de la Revolución Mexicana: la formación del nuevo régimen*, México, Era, 1973.
- Escuelas del Departamento de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial (Estampas)*, México, Secretaría de Educación Pública, Departamento de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial, 1924.
- Folleto histórico y conmemorativo de la ESIME, 1916-1941*, México, Instituto Politécnico Nacional, Talleres Gráficos de la Dirección de Publicaciones y Materiales Educativos del IPN, reproducción facsimilar, 1997.
- Gómez Oyarzú, Galo, *La universidad a través del tiempo*, México, Universidad Iberoamericana, 1998.
- Lazarín Miranda, Federico, *La política para el desarrollo. Las escuelas técnicas industriales y comerciales en la Ciudad de México, 1920-1932*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1996.
- León Olivares, Bernardino, *La Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas, un análisis histórico*, México, tesis de maestría, Instituto Politécnico Nacional, PESTYC, 1989.
- López Revilla, Rubén y Rebeca Reynoso, "La génesis del Cinvestav: Entrevista con Eugenio Méndez Docurro", *Avance y Perspectivas*, vol. 10, octubre-diciembre de 1991
- Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, México, Centro de Estudios Educativos, Universidad Ibero Americana, 1998.
- Meyer, Lorenzo, *México y el mundo. Historia de sus relaciones exteriores*, México, Senado de la República, tomo VI, 1999.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal*, 2 diciembre de 1867.
- Monteón González, Humberto (coordinador), *La ESIME en la historia de la enseñanza técnica. Primer tramo*, México, Instituto Politécnico Nacional, 1993.
- Moreno Botello, Ricardo, *La escuela del proletariado. La educación técnica industrial en México. 1876-1938*, México, Universidad Autónoma de Puebla, 1987.
- Padua, Jorge, *Educación, industrialización y progreso técnico en México*, México, El Colegio de México, UNESCO, 1984.
- Palavicini, Félix F., *Las escuelas técnicas*, México, Talleres de imprenta y ramos anexos, Fiat Lux, 1909.

Piqueras Arenas, José A., *El taller y la escuela en la Valencia del siglo XIX*, Valencia, Ayuntamiento de Valencia, 1983.

Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Artes y Oficios para Hombres, México, Tipografía Económica, 1907.

Rodríguez Álvarez, María de los Ángeles, y Max Krongold, *50 años en la historia de la educación tecnológica*, México, Instituto Politécnico Nacional, 1988.

Ruiz Larraguivel, Estela, *Ingenieros en la industria manufacturera*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés, 2004.

Sánchez Meneses, María de Jesús, *Escuela Nacional de Artes y Oficios para Hombres: Discurso y vida cotidiana (1867-1915)*, tesis de maestría, Instituto Politécnico Nacional, Coordinación General de Posgrado e Investigación, Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales, 2003.

3. Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública, "Programas y textos que deben regir el año escolar de 1903 y la Escuela Nacional de Artes y Oficios para Hombres", en *Boletín de Instrucción Pública, Órgano de la Secretaría del Ramo, Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública*, México, 1903.
4. SIPBA, Programas para la Escuela Nacional de Artes y Oficios de Mujeres en 1906 y textos para la clase de Elementos de Historia Natural en la misma escuela, en *Boletín de Instrucción Pública, Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes*, México, 1906.
- 5.
6. SIPBA, *Boletín de Instrucción Pública, órgano de la Secretaría del Ramo*, tomo XIV, México, Tipografía Económica, 1910.
- 7.
8. SIPBA, *Boletín de Educación, órgano de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes*; tomo 1, México, noviembre de 1915, núm. 2.
- 9.
10. SEP, *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, tomo 1, núm. 2, México, SEP, 6 de marzo de 1922.
- 11.
12. SEP, *Boletín de la Secretaría de Educación Pública, 1er semestre de 1923*; tomo I; núms. 3 y 4, México, SEP, 1923.
- 13.
14. SEP, *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, tomo IV; núms. 3, 4, 6 y 7, México, SEP, 1925.
- 15.

16. SEP, *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, tomo VI; núms. 9 y 10, México, SEP, 1927.

17.

SEP, *El esfuerzo educativo en México. La obra educativa del gobierno federal en el ramo de educación pública durante la administración del Presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928)*; tomo I, México, Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, 1928.

SEP, *Memoria que indica el estado que guarda el ramo de educación Pública, el 31 de agosto de 1930; presentada por el Lic. Aarón Sáenz, secretario del ramo, para conocimiento del H. Congreso de la Unión, en obediencia del Artículo 93 Constitucional*; México, SEP, 1930.

SEP, *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1932*, tomo I, México, Talleres Gráficos de la Nación, SEP, 1932.

Werner Tobler, Hans, *La revolución Mexicana: transformación social y cambio político, 1876-1940*, México, Alianza, 1994.

EL SENTIDO O SENTIDOS DE LA INCLUSIÓN DE LA PRÁCTICA DANCÍSTICA EN LAS CELEBRACIONES QUE ORGANIZÓ EL INSTITUTO MEXICANO DEL SEGURO SOCIAL (IMSS) (CA. 1960-1970)²⁵⁰

Ponente: Roxana Guadalupe Ramos Villalobos. Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón del INBA.

Introducción

En este artículo busco estudiar los propósitos de las celebraciones que realizó el IMSS durante el período 1960-1970 y en las que incluyó la práctica dancística. Las preguntas son: qué es una celebración, qué tipo de celebraciones realizó el IMSS en la década de los sesenta, y qué pretendía lograr con ellas. Según Frank Manning, una celebración cuenta con cuatro elementos:

Es o supone la presentación dramática de símbolos culturales [...] está hecha para el disfrute [...] sin embargo, mucho de ella está coloreado, consciente o inconscientemente, por una significación ideológica o una intención pragmática. [...] Es pública [...] socializa significados personales, representándolos en la calle, el escenario, el estadio [...] Es participativa [...]

²⁵⁰Esta ponencia forma parte de una investigación más amplia que lleva el título de *Danzar para la salud. La práctica y la formación dancísticas en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) (1946-1976 ca)*

involucra activamente a su circunscripción; no es simplemente un espectáculo montado para espectadores no comprometidos (Manning, 1983)

De acuerdo con lo anterior, en este ponencia hago un recuento de las celebraciones organizadas por el IMSS durante la década de los 60 para finalmente intentar dilucidar los propósitos que persiguió el IMSS con ellas y proporcionarle al lector elementos para reflexionar sobre las celebraciones que el gobierno mexicano aún continúa realizando o permitiendo.

Emergencia del IMSS y de las Casas de la Asegurada (CA) (1943-1960)

El 6 de abril de 1943 durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) se creó el Instituto Mexicano del Seguro Social como un “organismo público, descentralizado, con personalidad y patrimonio propios” (IMSS, 1995, p.25) con el fin de “garantizar el derecho a la salud, la asistencia médica, la protección de los medios de subsistencia y los servicios sociales necesarios para el bienestar individual y colectivo”. (IMSS, 1995, p.25)

Poco tiempo después y, con el apoyo del sindicato de la institución y la participación económica de los trabajadores se instalaron Centros de Proalfabetización, que más tarde se llamaron Centros de Educación Popular y de Seguridad Social; en ellos se organizaron brigadas que pretendían disminuir la insalubridad, ignorancia y las malas condiciones de vida de las familias mexicanas.

Como los resultados fueron satisfactorios, en 1954 el IMSS lanzó la primera campaña de medicina preventiva que se extendió a todas las unidades del Seguro Social y a ellas asistieron 8,000 mujeres; esta afluencia propició que en las clínicas se abrieran cursos vespertinos. La respuesta fue inmediata, en los pasillos de las clínicas las mujeres empezaron a dar cursos de corte y confección, juguetería, etc., pero esto obstaculizó el funcionamiento normal de los hospitales.

Cuando Antonio Ortiz Mena, director del IMSS, supo lo que estaba ocurriendo tomó la decisión de crear las Casas de la Asegurada (CA), con ellas las mujeres tendrían un local donde reunirse y capacitarse.

Las CA se integraron como centros de actividad social, cultural y artística en ellas se impartían conocimientos y servicios para que las mujeres adquirieran una educación integral y básica. Según el folleto “Actividades culturales, sociales y artísticas de la Casa de la Asegurada” en ellas

se cultivan la educación estética por medio de la danza, la educación física, la música y el arte teatral; la educación médico-higiénica y educación sanitaria [...] la educación cívica y

cultural [y] la orientación en diversas materias para el mejoramiento del hogar, del vestido y de la alimentación, (IMSS, 1983, pp 147-150)

La práctica dancística se impulsó a través de funciones de danza, espectáculos masivos y presentaciones con bailarines profesionales y amateurs; actividades que se fortalecieron una vez que las CA, en 1960, cambiaron de nombre por Centros de Seguridad Social y Bienestar Familiar (CSS).

Danza en el IMSS (1960-1970)

A partir de la década de los 60 se formaron grupos de danza de niños, jóvenes y adultos que estuvieron en condiciones técnicas y artísticas de presentarse en público; por ello fue posible organizar funciones de danza, festivales, encuentros, concursos, presentaciones masivas y participar en las Olimpiadas de 1968. Los maestros de danza fueron clave porque ellos realizaron las coreografías, eligieron vestuario, música, escenografía, se encargaron de los ensayos y de coordinar la logística para la realización de las celebraciones.

➤ Grupos dancísticos

A finales de la década de los 50 y principios de los 60 se formaron grupos de danza regional que se consolidaron y trabajaron juntos por varios años. Algunos ejemplos son: el grupo de Javier del Castillo de la Unidad Santa Fe, que se integró por jóvenes de 14 a 16 años. Entre ellos figuran Jesús Nafarrate, Antonio Márquez Mora, Efrén Marín López, José Ángel Ramírez Quintero, etc., quienes en pocos años se convirtieron en bailarines profesionales y profesores del Seguro Social, así como en docentes de otras instituciones como el IPN, UNAM, DIF, etc.

Otro grupo de jóvenes fue el de Miguel Vélez compuesto por estudiantes de la CA núm. 13 del que surgió el Conjunto Folklórico Mexicano del IMSS que fue un grupo dancístico profesional que representó al IMSS y a México en giras nacionales e internacionales.

El grupo infantil de Yolanda Moreno que se llamó Grupo Folklórico Infantil Guari Sapichu que realizó un gran número de funciones, entre su repertorio se cuenta: *Danza de la fiesta de las flores*, *Danzas de pascola*, *Coyotes y venados*, *Danza de las Igüiris*, *Danza de los viejitos*, *Danza de Matlachines*, *El gallito*, *Fiesta veracruzana*, *La sandunga*, *Danza de la pluma*, *Jarabe abajeño*, *Sones huastecos*, *Jarana yucateca*, *Danza de los moros*, *Jaripeo jalisciense*. (Programa de mano, 1964)

➤ Festivales y funciones

Con los niños y jóvenes que asistían a los CSS los maestros de danza clásica, moderna, y regional se presentaron en los diferentes teatros del IMSS. Por ejemplo el programa del 28

de noviembre se integró por danza clásica y moderna. El programa inició con *Tabla técnica de ejercicios básicos para la danza moderna*, a cargo de la maestra Eva Robledo; *Gavota y mazurca*, grupo de Mónica de Neymet; *Variaciones*, de Roseyra Marenko; *Sones mariachis*, bajo la dirección de Eva Robledo; *Jesusita en Chihuahua*, trabajo dancístico de Silvia Lozano.

En 1963, del 14 al 16 de marzo se celebró la XI Reunión del Comité Permanente Interamericano de Seguridad Social, organizada por el departamento de Prestaciones Sociales y el CSS Hidalgo.

La función estuvo compuesta por:

- *Gavota*. Ballet infantil. Mónica de Neymet
- *Movimiento de técnica moderna*
- *La Negra*. Son jalisciense en danza moderna. Eva Robledo
- *El venado*. Danza regional sonoreense. Yolanda Moreno
- *El gallito*. Danza regional nortehña. Miguel Vélez
- *Las Alazanas*. Danza regional jalisciense. Consuelo Utrera.
- *El Ahualulco*. Son veracruzano. Ofelia González

En el teatro Hidalgo, en el mes de noviembre de 1964, se presentó el ballet *Cascanueces* de Tchaikovski, el *Bolero* de Ravel y el vals lento del *Ballet Silvia* de Léo Delibes, los bailarines fueron derechohabientes del CSS Hidalgo, y su maestra María de los Ángeles Córdova.

En noviembre de 1964 actuó el grupo de Roseyra Marenko con las obras *Duelo* de Silvestre Revueltas y *Danzas jaliscienses* de José Rolón

➤ Encuentros

De 1960 a 1964 Javier del Castillo, coordinador Nacional de Danza del IMSS, organizó varias actividades culturales entre ellas, en 1962 un encuentro dancístico en el que participaron los diferentes grupos del IMSS de toda la República Mexicana, el propósito fue mejorar la enseñanza de la danza y difundirla. (Marín, 2015)

Del encuentro dancístico uno de los maestros de danza del IMSS, escribió:

fue crucial [...] se difundió repertorio de Nuevo León hasta entonces poco conocido, se dio a conocer un vestido de mujer que ahora representa a la entidad, y algunos de los integrantes se significarían dentro del movimiento dancístico en el país (Rafael Zamarripa fundador y

conductor de las compañías de danza regional en las Universidades de Guadalajara y Colima; Guillermo Zahagún de la Torre, promotor de congresos, encuentros y organizador de los profesores en el Instituto de Investigación y Difusión de la Danza Mexicana (IIDDM). (Marín, 2015).

➤ Concursos

A partir de 1966 el INBA abrió un programa que consistió en organizar concursos y festivales de danza. En 1966 el concurso fue nacional y abierto a grupos no profesionales de danza clásica, moderna y folclórica. Los finalistas se presentaron en la Reunión Nacional de Danza que se celebró en la ciudad de México del 2 al 13 de septiembre de 1966. (Tortajada, 2006, pp.245-252)

Grupos del IMSS que pasaron a la final: a) El grupo Calida Fornax de Mexicali, Baja California, integrado por bailarines del Centro Artístico de la Dirección General de Educación Pública del Estado y del CSS del IMSS de Mexicali, con la coreografía *Crisol de tradiciones*; b) el Conjunto Folklórico del Seguro Social para el Bienestar Familiar núm. 1 de Ciudad Obregón, bajo la dirección de Silvia Candiani Barragán, que bailó *México Baila así* y el grupo Grupo Xochiquétzal del IMSS de Acapulco, Guerrero, dirigido por Edilberto Estrada, con el trabajo *Danzas mexicanas*.

El grupo que recibió mención especial por la ejecución dancística de una de sus bailarinas fue Danza Regional del CSS del IMSS DE San Luis Potosí, dirigido por Pilar Noyola de Grimaldo. (Tortajada, 2006, pp. 245-252).

En 1967 el INBA, a través del Departamento de Danza, nuevamente organizó concursos regionales y un II Concurso Nacional de Danza. De esa ocasión sólo se tiene registro del grupo del CSS del IMSS de Guadalajara; dirección y coreografía de Guillermo Sahagún de la Torre. Bailó *Mosaico folclórico*, con repertorio de Michoacán, Veracruz, Oaxaca y Jalisco, el grupo estaba integrado por 60 elementos entre bailarines, cantantes. (Tortajada, 2006, pp. 276-278)

Se subraya el trabajo de Jaime Buentello porque fue maestro del CSS del IMSS de Nayarit, quien integró en 1967 el Grupo Folklórico Matatipac que se fusionó en 1968 con el del IMSS, (Hidalgo, 2010, p.184) y fue uno de los ganadores de este concurso. La final se realizó del 28 de julio al 6 de agosto en el Teatro del Bosque. (Tortajada, 2006, pp. 276-278)

En 1969 se organizó el III Concurso Nacional de Danza, cuya final se llevó a cabo en el Teatro Hidalgo del Seguro Social, el premio al mejor director artístico lo obtuvo Miguel Vélez, quien de 1960 a 1963 estuvo al frente del CFM del IMSS.

El IV Concurso Nacional de Danza se celebró del 12 al 20 de marzo de 1970 en el Teatro del Bosque. La participación del IMSS fue a través del Grupo de Danzas Mexicanas Xochiquétzal del IMSS, con *Folklore mexicano*, dirección y coreografía de Edilberto Estrada R. y del maestro Federico Vidales, maestro de danza regional del IMSS; la música estuvo a cargo del conjunto jarocho Los Porteños, los hermanos Arizmendi y la Banda de Música del Gobierno del Estado. (Tortajada, 2006, p.364)

➤ Presentaciones masivas

El IMSS realizó presentaciones masivas cuyo origen se remonta al Teatro mexicano de masas que se puso en boga en la década de los años 20. El Teatro mexicano de masas formó parte del plan de “salvación/regeneración” del país instrumentado por José Vasconcelos cuando ocupó el cargo de secretario de Educación Pública en 1921; el plan estaba inspirado en el programa de Lunatcharsky, comisario de Educación de la URSS, con él se buscaba sacar a flote, homologar y unificar al país después de la Revolución mediante el arte y la cultura. Para ello se instrumentaron programas de difusión cultural en que se llevaron a escena espectáculos masivos dirigidos al pueblo.

Algunas de las obras que se escenificaron fueron *Creación del quinto sol* de Efrén Orozco, *El mensajero del sol* con la participación de Marcelo Torreblanca como coreógrafo y Julio Prieto como escenógrafo y *Xochilhuatl o Fiesta de las flores* con coreografías de Xóchitl Medina. (Cámara, 2010, pp. 205-227).

Con base en la experiencia del Teatro mexicano de masas, los coreógrafos, en la década de los treinta, montaron ballets masivos, es decir,

obras multitudinarias en donde los jóvenes representando soldados, campesinos y obreros, portando rifles y cartucheras, moviéndose enérgicamente al ritmo de música mexicana como *La Adelita*, *La Valentina*, *La Cucaracha* y entonando *La Internacional* o el *Himno Nacional*, se desplazaban por grandes plazas. (Ramos, 2009, p.62)

Entre los más significativos se encuentran: el *Ballet simbólico 30-30* de las hermanas Campobello y Ángel Salas, música de Francisco Domínguez y dirección artística de Carlos González, se estrenó el 20 de noviembre de 1931 en el Estadio Nacional; *Ballet simbólico simiente*, de Nellie Campobello y Francisco Domínguez, decorados de José Chávez Morado y música de Francisco Domínguez, se estrenó el 15 de mayo de 1935 en el Teatro al Aire Libre Álvaro Obregón de la SEP; *Tierra*, de Nellie y Gloria Campobello, música de Francisco Domínguez, se estrenó en 1936 y participaron 3,000 alumnos. (Tortajada, 1995, pp.101-104)

Los espectáculos masivos continuaron durante los años cuarenta y cincuenta. El IMSS a principios de la década de los 60, inspirado en el trabajo teatral y dancístico antes expuesto, organizó espectáculos masivos a fin de inaugurar las diferentes unidades médicas y administrativas como fueron la Unidad Morelos en 1961, la Unidad Cuauhtémoc en agosto de 1963 y la Unidad de Servicios en Zacatepec, Morelos.

El Zócalo de la ciudad de México en varias ocasiones también fue escenario para los espectáculos masivos, sobre todo en fechas como el 20 de noviembre en que se llegaron a reunir hasta 6,000 personas. Dicho contingente, señala Rodolfo Múzquiz, era posible reunirlo porque “los alumnos que asistían a los CSS [...] hacían movimientos coreográficos. [...] 600 personas bailaban, pero estaban otras miles manejando arcos y listones para vestir el Zócalo”. (Múzquiz, 2009)

Otro ejemplo fue en marzo de 1968 cuando Rodolfo Múzquiz presentó un ballet con alumnos del CSS Tepeyac alusivo a las peregrinaciones de las tribus nahuas de Aztlán a Tenochtitlán, integrado por mil bailarines, 200 cantantes y narradores. El poema de Carlos Pellicer *Grupo de palomas*, lo declamó Sonia Montero y fue el punto de unión de los bailes y danzas folclóricas mexicanas, el tema de las danzas también fueron las palomas.

➤ Presencia del IMSS en la XIX Olimpiada de 1968

La sede del campeonato mundial de la juventud fue el Centro Vacacional Oaxtepec del Seguro Social y el 8 de octubre de 1968 dicha institución participó con un ballet de masas. El doctor Morones Prieto presidió la ceremonia, a la que asistieron alrededor de cinco mil personas; en el presídium lo acompañó Aurora Arrayales, jefa de los Servicios de Prestaciones Sociales del IMSS.

La ceremonia se abrió con un desfile de las delegaciones participantes. Concurrieron jóvenes de 42 países, quienes vistieron sus trajes típicos nacionales.

Durante la ceremonia en las tribunas había “gente de la capital, habitantes del poblado de Oaxtepec, turistas de varias partes del mundo”. El ballet programado para presentarse fue *Huitzilopochtli* y el coro que entonó el Himno Olímpico fue el del IMSS.

El IMSS también tuvo a su cargo la ceremonia para encender el fuego Olímpico en San Juan Teotihuacán. Al respecto la prensa señaló:

hoy a las siete de la tarde se realizará, en la Pirámide de la Luna, en San Juan Teotihuacán, la ceremonia de recepción del Fuego Olímpico, que será además, la primera en su género en la historia de los Juegos. El acto, al que concurrirá un elevado número de atletas visitantes, turistas y espectadores nacionales, girará alrededor de un canto náhuatl que se refiere a la hermandad y la concordia entre los hombres”. (Periódico Heraldo, 1968)

Los grupos de danza del Seguro Social participaron y fueron acompañados por la Orquesta Sinfónica de la UNAM. “Los danzantes fueron obreros, amas de casa, empleados de gobierno y estudiantes de los CSS quienes participaron para dejar una imagen imborrable de disciplina y color”. (Múzquiz, 1988) El portador de la antorcha olímpica fue el atleta Miguel Sánchez.

Como parte de los festejos, el IMSS organizó una serie de funciones en sus distintos teatros a la que llamó Programa Cultural de la XIX Olimpiada, en él participaron un gran número de maestros de danza regional del IMSS tanto del D.F. como de provincia quienes dieron funciones en los teatros Hidalgo, Xola, Tepeyac, Morelos e Independencia. Algunos de ellos fueron Manuel Lome, Leopoldo Palencia, Alfonso Lara, Jaime Buentello, Ofelia González, Jaime Cisneros, Federico Vidales, Rodolfo Múzquiz y Jesús Nafarrate.

Entre el repertorio que se presentó estuvo *La Guelaguetza. La fiesta del folklore oaxaqueño; Ceremonial indígena y Boda mestiza; Mosaico mexicano; El Yumare. Nuevo sol; Danza de los pardos; Danza de la pluma y Ritmos aztecas.*

A modo de cierre

Como fue posible observar las celebraciones que el IMSS realizó en la década de los 60 se expresaron de diversas formas: festivales, concursos, funciones dancísticas, presentaciones masivas; todas ellas caracterizadas por su ambigüedad paradójica, significación como texto sociocultural, su rol en procesos sociopolíticos y su compleja relación con la modernidad y la jerarquía. Dichas celebraciones o producciones culturales se convirtieron en la base generadora de mitos, estilos de vida e incluso visiones del mundo. (Manning, 2006)

En estas celebraciones, que generalmente se realizaron en fechas históricas se bailaron danzas folclóricas y danza moderna o clásica, siempre y cuando estas últimas, hicieran alusión a temas o autores mexicanos.

Fue evidente que con los festivales y funciones, el IMSS buscaba un “estímulo a los valores artísticos y exaltación de las tradiciones del pueblo mexicano [que son], fuente de cultura”. (Programa de mano, 1962) y la “adquisición y conservación de valores colectivos de tipo cívico, artístico y cultural”. (Programa de mano, 1962)

Los encuentros y concursos fueron relevantes porque se reunieron grupos normalmente aislados (profesores y grupos de provincia del IMSS) para celebrar y crear una existencia colectiva. Además porque en ellos se dieron a conocer quiénes eran los verdaderos líderes.

Para los líderes fue importante estar presentes en los encuentros porque a través de su participación se sostuvieron en la política y buscaron proyectar su prestigio personal y la fuerza general de su organización en la sociedad más amplia.

Con las presentaciones masivas se pretendía educar al pueblo; en ellos se buscaba expresar la ideología nacional, de tal manera que el pueblo se sintiera identificado, aludido y orgulloso de “ser mexicano”; por ello, en dichos espectáculos se exaltaba lo que se consideraba que era “lo auténticamente mexicano” a fin de subrayar la importancia de “nuestras raíces prehispánicas”.

Con el mismo propósito, se escenificaron pasajes memorables de la historia patria, tales como la Conquista, la Independencia, la Revolución, se representaron a héroes como Cuauhtémoc, Hidalgo, Zapata en grandes sitios como el Estadio Nacional, Estadio Camilo Díaz del IPN, el Palacio de Bellas Artes, Estadio Olímpico de la ciudad de los Deportes, Estadio Olímpico de Ciudad Universitaria, el Zócalo de la ciudad de México y se organizaron celebraciones de carácter internacional como la XIX Olimpiada de 1968 y la ceremonia para encender el fuego Olímpico en San Juan Teotihuacán.

Tanto en las presentaciones masivas, como las celebraciones de la XIX Olimpiada de 1968 es posible encontrar varios objetivos: mezclar la jerarquía y el igualitarismo, y que los celebrantes reafirmaran los lazos con la sociedad.

Como afirma Metraux: “Las fiestas y los festivales tradicionales constituyen, simbólicamente, una manera de recordar los orígenes míticos o históricos de una comunidad de hombres. Son ocasiones en que la identidad cultural y nacional puede ser reafirmada, y los sentimientos de auto-conciencia y participación en experiencias comunes son reafirmados” (1976, p.7), *cit*, en (Manning, 2006).

En síntesis las celebraciones arriba mencionadas representan e integran un amplio espectro de datos culturales. Sus símbolos afirman, unifican y refuerzan un amplio campo de significación conceptual y emocional. A través de ellas se transmitió una versión del orden social que “debía creerse”, o al menos reconocerse.

Las celebraciones aquí observadas están repletas de invención y licencia, cada festival, presentación masiva, concurso, refleja y “certifica” aspectos clave de la organización de la

comunidad, coloca hechos sociales delante de la comunidad, articula opuestos, que la celebración no resuelve, pero que pudieron pensarse, actuarse y apreciarse y que de algún modo tuvieron resonancia en la vida de los espectadores, aunque fuera sólo por el momento en que duró la representación.

El día de hoy, momento en que se cuestiona todo, se disuelven los valores, los nacionalismos y los códigos éticos e identitarios y a más de 50 años de distancia de las celebraciones que aquí se estudian, es importante preguntarse cuáles son los propósitos de las celebraciones que los gobiernos en turno continúan impulsando (desfiles del 1º de mayo, 16 de septiembre, 20 de noviembre, etc.), qué ha cambiado desde aquel entonces, cuáles son las motivaciones actuales y qué permanece vigente.

Referencias

- Aguirre, M. (2005). *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*. México: UNAM/CESU, Instituto Michoacana de Ciencias de la Educación/Plaza y Valdés.
- Cámara, E. (2010). Teatro mexicano de masas: Efrén Orozco Rosales y Ángel Salas. En *Homenaje. Una vida en la danza. Segunda Época*. México: INBA/Cenidi-danza.
- Hidalgo, R. (2010). "Jaime Buentello: en la permanencia del tiempo...". En *Homenaje. Una vida en la danza. Segunda Época*. México: INBA/Cenidi-danza.
- Instituto Mexicano del Seguro Social [IMSS]. (1983). *40 Años de Historia. Instituto Mexicano del Seguro Social 1943-1983*. México: 1983.
- Ley Mexicana del Seguro Social*. (1943). México: IMSS.
- Ley del Seguro Social*. (1995). México: IMSS.
- Manning, F. (2006). Cosmos y Caos. Celebración en el mundo moderno (sin número de páginas). En H. Islas, (Selección y estudio Introductorio), *Antologías. Investigación social e histórica de la danza en contextos no escénico*. México: Biblioteca Digital del Cenidi-danza José Limón.
- Marín, E. (2015). *Danza, educación y seguridad social en México*: México, inédito.
- Márquez, J. (2003). *Breve diccionario histórico de México. Ingrávida memoria de los siglos*. México: Luz Arena.
- Múzquiz, R. (1988). *Bailes y danzas tradicionales*, México: IMSS.
- Ramos, R. (2009). *Una mirada a la formación dancística mexicana (ca. 1919-1945)*. México: FONCA/INBA/Cenidi-Danza José Limón.
- Tortajada, M. (1995). *Danza y poder*, Serie Investigación y Documentación de las Artes, Segunda Época. México: INBA/Cenidi-Danza.
- Tortajada, M. (2006). *Danza y Poder II. Las transformaciones del campo dancístico mexicano: profesionalización, apertura y diversificación (1963-1980)*, CD-ROM, México: CONACULTA/INBA/CENART.

**EN BUSCA DEL TIEMPO PERDIDO. LA TEMPORALIDAD LATINOAMERICANA EN
GREGORIO WEINBERG**

Nicolás Arata

Universidad de Buenos Aires / UNIPE

nicolasarata@yahoo.com.ar

La reflexión sobre la historia y el tiempo hacia fines del siglo XX podía representarse como un ejercicio a contrapelo de las tendencias hegemónicas que cifraban, en la extendida tesis del funcionario del Departamento de Estado de los Estados Unidos Francis Fukuyama, el final de la historia.

El final de la historia debía leerse a contraluz del proceso de desmoronamiento del bloque soviético y el “triunfo final” del liberalismo y la democracia; en ese sendero, aquella tesis postulaba el agotamiento de las alternativas políticas y económicas al modelo capitalista como árbitro global y a la matriz cultural occidental como modelo social hegemónico. La historia había tocado a su fin y la humanidad ingresaba en un tiempo dominado por un presente absoluto.

Editado en aquellos “tiempos nublados” –como los caracteriza su autor- *Tiempo, destiempo y contratiempo* está conformado por una serie de ensayos que pueden ser leídos de manera independiente (todos los textos fueron escritos para presentarse en diferentes reuniones académicas) aunque, puestos en serie, guardan un sentido de conjunto. Si en el primero de ellos Weinberg se vuelca a reflexionar sobre las diferentes ideas de tiempo y espacio a través de la historia –contribuyendo con ello a pasar de una “historia de las personas” a “una historia de los problemas”-, en los cuatro ensayos restantes, agrupados bajo el título *Tiempo de integración*- coloca ésta inquietud al servicio de una perspectiva

histórica, interrogándose por las relaciones entre tiempo e integración en el territorio latinoamericano.

En los siguientes apartados presentaré los argumentos de Gregorio Weinberg procurando destacar la idea de tiempo y porqué veía en la crisis social que atravesaba el mundo y el continente hacia finales del siglo XX una posibilidad para poner en cuestión una versión de la historia “descriptiva y justificadora” reposicionando una mirada historiográfica capaz de superar los etnocentrismos y desgranar las particularidades de una región con dinámicas y ritmos específicos, que importancia tuvo la construcción de una periodización para hacer inteligible el tiempo latinoamericano y como los procesos de integración podían (y debían) leerse desde una perspectiva histórica. A partir de ello, analizar como esto suponía poner a remojo las nociones de progreso y modelos de desarrollo, de universalidad y “europeocentrismo expandido”, y el modo en que la región se inscribió en el mundo contemporáneo.

Pensar América

Tiempo, destiempo y contratiempo fue publicado por la casa editorial Leviatán en 1993, aunque los ensayos que la componen se escribieron con casi una década de anterioridad: el ensayo *Tiempo, destiempo y contratiempo* apareció por primera vez en 1982 en un libro homenaje al historiador José Luis Romero. Los textos agrupados bajo el título *Tiempo de integración* fueron presentados en diferentes simposios en México y San José de Costa Rica, en las décadas del 1980 y 1990.

Gregorio Weinberg era consciente que América Latina había construido una relación extraña con el tiempo. Basta recordar que las gentes de saber ligadas a las elites criollas representaron el siglo XIX como un tiempo de progreso y civilidad, uniforme y compacto, en palabras del Hommi Bhabha, “el tiempo homogéneo de la Nación” (1994). No obstante, alcanzaba con alejarse unos cuantos kilómetros de las grandes ciudades para descubrir que, bajo aquel manto discursivo, se esparcían por aquí y allá prácticas y cosmovisiones de las culturas mesoamericanas y andinas, aprisionadas en un tiempo mítico que, lejos de perderse en el laberinto de la soledad, colisionaban con el presente.

En efecto, lejos de reflejar un problema del pasado, esos desencuentros (o destiempos) tienen y tuvieron lugar no hace mucho tiempo. Basta recordar que el Ejército

Zapatista de Liberación Nacional se levantó en armas el 1 de enero de 1994, el mismo día que el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá entraba en vigor. Juan Villoro (2011) sostiene que esta escena ofrece un cuadro ejemplar, a propósito de lo que estamos queriendo hacer notar: “El país se acostó con un sueño de primer mundo, pero los zapatistas pusieron un despertador que mezcló los tiempos: nuestro auténtico presente quedaba en el pasado. Diez millones de indígenas vivían en condiciones cercanas al neolítico”. Este destiempo en la historia mexicana refleja una imagen-matriz ejemplar que podría formar parte de las que nutren las de Gregorio Weinberg por comprender la noción de tiempo, destiempo y contratiempo en Latinoamérica.

El enfoque desde el cual Weinberg aborda el problema del tiempo y las temporalidades es menos la de un historiador en sentido estricto, que la de un intelectual interesado en comprender las encrucijadas de su presente histórico con el propósito de elaborar una prospectiva sobre el porvenir. Probablemente en esta misma línea pueda establecerse un nexo entre su trabajo intelectual y su labor editorial, orientado a rescatar pensadores perdidos e injustamente olvidados que -según el propio Weinberg- eran verdaderos portadores de ideas cuyo conocimiento contribuiría a una mayor comprensión del tiempo presente latinoamericano. Un trabajo artesanal llevó a Weinberg a reunirlos bajo tres grandes iniciativas editoriales: *El pasado argentino*, *Dimensión argentina* y *Dimensión americana*. Hay en esta tarea editorial un gesto del historiador que entiende que la política de archivo no solo se define en relación a sus usos, sino a la construcción de series que permitan su acceso y conocimiento.

El humanista que fue Weinberg tampoco planteaba recuperar la historia y el tiempo de América Latina para volverlo sobre ella misma, en una clave autointerpretativa, sino poner de relieve sus peculiaridades en línea con los aportes originales que podría efectuar a la cultura universal. Cada tanto, Weinberg volverá con la idea de que las categorías mentales están histórica y culturalmente condicionadas. Así, el programa de trabajo que aglutina los ensayos reunidos en *Tiempo...* aspiran a generar una “toma de conciencia de la especificidad del tiempo latinoamericano [que] permitiría quizás iluminar, de bien distinto modo al corriente, nuestra inserción en el mundo contemporáneo, la relación con nuestro pasado y la búsqueda de una dimensión futura propia.” (1993: 22).

El tiempo, una perspectiva filosófica

De entrada, Weinberg plantea cual es el propósito general del trabajo: “El objetivo que estas páginas se proponen es [...] por un lado, como se hace en el primer trabajo, sobre la idea de tiempo, y acerca de determinadas dimensiones de la integración, por el otro.” (1993: 8), partiendo de poner en cuestión la concepción que existen pueblos más o menos retrasados (la tesis hegeliana por excelencia) con referencia a una sola tabla de valores y con respecto a un solo trayecto que únicamente puede recorrerse sobre una línea también única.

El primer gesto temporal consiste en despegarse de las contingencias del presente. Para ello, Weinberg recupera en primer lugar la importancia de incorporar una perspectiva de larga duración (apoyándose en los trabajos de Braudel) reconociendo que ello pone en evidencia la necesidad de trabajar con otras disciplinas de las ciencias sociales. Asimismo, la perspectiva histórica en el trabajo trans e interdisciplinar promueve la reorganización de las ciencias en torno a una nueva conciencia del tiempo histórico (1993: 26).

El dialogo transdisciplinar que propone Weinberg hace arco voltaico con los desarrollos en las ciencias físicas en tanto entiende que todas las teorías llevan adheridas -quíerose o no- una concepción del tiempo. De un modo especial se refiere a la teoría einsteniana, gracias a cuya postulación del tiempo relativo permite postular tiempos diferentes. Weinberg señala que de ello no debe derivarse una asimilación entre los tiempos de la física y los de la historia, sino a buscar los goznes donde unas y otras encuentran puntos de contacto y articulación: “una cierta física coincide en un momento determinado con una cierta historia, aunque su formulación no haya sido simultanea” (1993: 29).

En otro plano, Weinberg disputa la idea de universal en relación a la matriz eurocéntrica (que puede desgranarse en tres momentos: el ilustrado, el romántico y el positivo). Para citar un ejemplo, señala Weinberg, puede verse como la concepción del tiempo del positivismo operó sobre el tiempo estableciendo una proscripción del pasado (en tanto rémora que impedía a las sociedades progresar), una afirmación de presente, y un ordenamiento del futuro (1993: 38). Asimismo, la idea del progreso postulada desde el positivismo comteano -con sus tres estadios- parte de una matriz cultural que desconoce las experiencias de las grandes civilizaciones no occidentales, como la china y la india y por supuesto, la Latinoamericana (1993: 45). Por ejemplo, qué lugar ocuparían las propuestas utópicas y milenaristas -ampliamente extendidas a lo largo del siglo XIX- que proponen una lectura del tiempo que funciona por saltos o por tiempos discontinuos.

Su crítica no solo se centra en la construcción iconográfica que hizo Europa (a través de sus pensadores) de América latina como un pueblo sin historia y gobernado por la naturaleza. La crítica alcanza a los modos como los europeos construyeron una visión global de los territorios conquistados. Es el caso -señala Weinberg- de la *India History of British India* escrito por James Mill (un funcionario de la corona), cuyo relato obtura la posibilidad de recuperar el auténtico pasado, que queda sepultado en las visiones desfiguradas anglocéntricas.

Finalmente, Weinberg enfoca el asunto del tiempo desde un plano socio-cultural e histórico, en el que atribuye una particular importancia a las crisis. Propone pasar de la historia de las personas a la historia de los problemas. Se trata de un giro fundamental en dirección a dejar de interpretar cada episodio o personaje como la expresión de la nación y del pueblo para comenzar a ponderar los aspectos culturales. Así, sostiene: “el destiempo ha dejado de ser únicamente una relación mecánica entre ciertos momentos o situaciones; hoy se ha hecho evidente que sobre él también inciden, entre otros factores, ya señalados, algunos tan objetivos como la aceleración del tiempo histórico y otros tan subjetivos como determinadas elaboraciones ideales” (1993: 34).

Un tiempo aparte: la literatura

Aunque de un modo breve, Weinberg se refiere en este trabajo al papel de la literatura como plataforma para producir y construir una lectura del tiempo. Algunos de los ensayos volcados en *Tiempo* están dedicados al historiador argentino José Luis Romero (quien tenía una gran capacidad de narrador) pero también a los “sentidores” que plasmaron una mirada originaria, la única capaz de representar y conocer el mundo americano, amenazado por los embates de la modernidad: Sarmiento, Las Casas, Monteagudo, Alberdi, Humboldt.

Weinberg llamó la atención sobre los aportes de la literatura (en particular de Borges, Carpentier, Fuentes, García Márquez, Paz) para la interpretación del tiempo (1993: 27). Ahonda en la figura de Fuentes señalando como en *Tiempo mexicano* (1971) éste expone su preocupación por una idea unilineal del tiempo, entendida como progreso y de la cultura como civilización, que se mueven con un único sentido y un único ritmo, y cuyas etapas no pueden alterarse y resultan insensible a los datos de una realidad distinta de la que le dio origen: “Las promesas de la modernidad mexicana en el siglo XIX -el liberalismo y el positivismo- se cumplieron a expensas de los lazos comunitarios, del derecho, de la

dignidad y de la cultura de la población campesina e indígena del país. El sueño de Benito Juárez conduce directamente a la pesadilla de Porfirio Díaz”. (citado en Weinberg, 1993: 29).

También recupera, a cuenta de la interpretación del periodo colonial, a Rosario Castellanos, quien leía el lugar de la cultura indígena atrapado en un limbo: “han abolido el tiempo que los separaba de las edades pretéritas. No existe antes ni después. Es siempre. Siempre la derrota y la persecución” (Castellanos, citado en Weinberg, 1993: 35). El propio Weinberg se apoya en esta imagen para sostener que, una vez destruido para los Mayas el tiempo -que era sinónimo de orden y la medida-, solo quedaba el “tiempo loco” un tiempo cuyo sentido se había extraviado.

Pero la trama también tiene su revés. Y si el tiempo de la conquista no es un tiempo homogéneo para los conquistados, tampoco lo fue para los conquistadores. Sobre ellos recaía otro tipo de aflicción, advierte Weinberg, cuando su brújula quedaba trastocada en la medida en que se internaba en ese espacio-tiempo del continente y su identidad se iba transformando en otra cosa: el criollo. El negro que ingresa como esclavo, en cambio, vive un tiempo detenido, su experiencia es la del destierro.

El tiempo hecho períodos

Una lectura transversal de la obra de Gregorio Weinberg permite observar un movimiento que va permanentemente desde una concepción del tiempo a un tratamiento de las periodizaciones, y regresa de esta para someterlas a revisión y evitar así la tentación de la reificación.

Los tiempos de Weinberg se organizaron en tres momentos que fueron, entre otras cosas, extremadamente útiles para organizar una narración de la historia de la educación latinoamericana. Lo primero que hay que destacar es que Weinberg sostiene que estos tres períodos pueden ser sometidos a ulteriores subdivisiones. No son momentos definidos de una vez y para siempre. Así, por ejemplo, el tiempo de la cultura impuesta se “correspondería al periodo colonial y, por supuesto, no termina en una fecha determinada sino [que] perdura en tanto se mantiene la relación de dependencia con una metrópoli” (1993: 79).

¿Cómo caracterizaba Weinberg estos momentos? La cultura impuesta se corresponde con el período colonial; las pautas y valores se formulan desde las metrópolis (Europa) en contraposición a lo que muchos representaban como una sociedad integrada, orgánica y sin luchas, planteaba todo lo contrario. (1993: 79). Weinberg ofrece una visión rica y dinámica de la sociedad colonial, atravesada por los conflictos

Una diversidad conflictiva puesta de manifiesto a través de contradicciones entre la civilización aborígen y la europea, entre los intereses de la Corona y la de los encomenderos, entre españoles y criollos, entre el monopolio y las nuevas fuerzas productivas, trabadas en su desenvolvimiento, una concepción del mundo, la de la Contrarreforma, insatisfactoria para abarcar la inédita y compleja realidad, los nuevos hombres y los problemas desconocidos. Es lo que nosotros llamamos cultura impuesta. (1993: 96).

Otra de las formas de percibir el tiempo de la cultura impuesta es interpretarla como el tiempo del extrañamiento que se produce a partir de la ruptura de las poblaciones indígenas con su propio pasado y la presencia de un tiempo que es una espera del imposible retorno: “Cada vez más imposibilitados estaban por tanto de recuperarse o reacerarse a su propio tiempo perdido” (1993: 34).

Si el tiempo de la cultura impuesta no representó una etapa en la que se expresó una voluntad única, el momento que se abre con el período de la cultura aceptada no fue menos conflictivo y plural que su antecesor. Bajo la figura de la cultura admitida, Weinberg delinea un período que surge en torno a los procesos de emancipación y en cuyo transcurso los países van conformando su estructura interna en relación (dirá en un momento, aunque luego la matizará) a su inserción dentro del mercado internacional capitalista.

Es este el momento que denominamos de la cultura aceptada o admitida, vale decir que -hechas las honrosas salvedades del caso- aceptábamos sus ideas, pautas y concepciones, y muchas de las graves consecuencias económicas y sociales que de ellas se inferían: así la división internacional del trabajo, que lleva de este modo a fraccionar el mundo en países

productores de materias primas e importadores de manufacturas, generadores de conocimientos y aplicadores de esos mismos conocimientos. Pero esto, en última instancia implicaba pueblos inferiores y superiores, pueblos avanzados y pueblos atrasados, sea desde el punto de vista económico, biológico o cultural, lo que implícitamente a su vez acarrea frustraciones y fatalidades plurales. Durante este segundo momento se fortalece una decidida concepción europeocéntrica, marginalizadora y excluyente (1993: 97).

El de la cultura aceptada es un esfuerzo por superar los desencuentros de las sociedades americanas con la modernidad a través de sintonización de los relojes sociales: “ponerse a la altura de los tiempos”, “recuperar el tiempo perdido”, “y para ello que mejor providencia que poner el reloj de nuestra historia en hora, como candorosamente se decía con aquellos países” (1993: 51). Weinberg advierte cómo, las gentes de saber americanas interpretan el tiempo histórico en el marco de la cultura aceptada a partir de tres procesos: su racionalización, su universalización y su secularización. En cientos de fuentes producidas durante el siglo XIX se puede advertir una consciencia del destiempo americano -una suerte de “modernización desigual” (Ramos, 1989) así como un llamado a suplir ese rezago buscando modelos sociales allende el Océano Atlántico.

En la década del 30 del siglo XX, Weinberg ubica el tercer período, al que denomina el de la cultura discutida. Este surge en el contexto de una crisis. Este tiempo histórico carece de un modelo paradigmático que sirve de punto de referencia. Si durante el período de la cultura aceptada existía un tiempo paradigmático en relación al cual las periferias viven a destiempo, a partir de ahora, comienzan a ponerse en duda de un modo cada vez más categórico los supuestos mismos que organizaban los periodos anteriores. Es entonces cuando tiene lugar un proceso de revalorización, reorganización y movilización del tiempo.

A este esquema de periodización Weinberg le agrega dos notas importantes, que impiden su sutura: la primera son las contradicciones presentes en cada uno de los momentos: “nunca hubo período histórico alguno que albergase en su seno contradicciones, más o menos profundas, pero contradicciones al fin” (1993: 79). Es decir, en cada uno de los procesos reseñados (la cultura impuesta, admitida y criticada) podemos

encontrar rasgos y elementos flotantes de los otros dos; la segunda es la asincronía entre los distintos planos de la realidad histórica. Se trata, en todos los casos, de la construcción de una periodización porosa que no cancela procesos de larga duración -a los que Weinberg va a prestar especial importancia- ni se cierra sobre ciclos históricos. Así, por ejemplo, señala en este ensayo que los periodos no necesariamente se corresponden con datos fechados. Rasgos de la cultura impuesta pueden percibirse en el presente, “como una sombra ominosa [que] aún suele reaparecer en nuestros días” (1993: 12). Así en el siglo XIX “el colonialismo decimonónico constituye una de sus manifestaciones extremas y más perseveras, pues su objetivo no era otro que imponer la civilización” (1993: 68).

El tiempo de la integración

La lectura del tiempo es también y al mismo tiempo, una interpretación de las dinámicas territoriales. “La integración [...] de los países del área de América Latina y el Caribe debe ser estudiada con perspectiva histórica, reiteramos, a través de sus fuentes, de las naciones entre ellas y dentro de los países” (1993: 66).

Los tiempos de la integración no puede ser sustraído de los procesos históricos. Allí destaca el papel de Bolívar, impugna la lectura que hizo Marx del mismo rescata las iniciativas bolivarianas relacionadas con la integración bajo la figura de “una nación de repúblicas”.

Pero los políticos no son los proyectos que estaban a la orden del día en las décadas del 80 y 90 del siglo pasado. Al interrogarse qué tenemos en común los latinoamericanos, García Canclini respondía el mercado: “nos une lo que nos venden” (cfr. Canclini, 2002). Weinberg hace una referencia a las estrategias de integración impulsadas por las empresas transnacionales viendo en ellas la expresión renovada de una forma del colonialismo. La lectura del tiempo vuelve a surgir aquí para señalar, en clave de los tres periodos presentados, que esta forma de integración “nos estaría retrotrayendo al primer momento, al que consideramos ‘cultura impuesta’, que ya reputábamos superada” (1993: 69).

Los procesos de integración debían leerse desde un movimiento dialéctico que iba “de la unidad de origen a la diversidad de destinos y de la diversidad de desarrollos a la unidad de destinos”. (1993: 78). La idea de unidad no debe entenderse como un bloque homogéneo en tanto no hay que olvidarse que millones de indígenas no fueron incorporados satisfactoriamente por el conquistador primero y el colonizador después.

Al mismo tiempo, y con el propósito de combatir la imagen idílica que algunos pocos historiadores han depositado en el pasado colonial, Weinberg señala que la etapa que computan bajo el rótulo de “desintegración”, él la concibe como la etapa de formación de los estados nacionales (un enfoque que hoy es sumamente extendido).

En busca del tiempo perdido

En esta ponencia intenté sintetizar analíticamente la posición de Gregorio Weinberg en torno al concepto del tiempo, desde una perspectiva latinoamericana. Los textos escritos entre 1980 y 1990 desarrollan una mirada sobre el tiempo que combina una perspectiva propia de la filosofía y la historia. Las relaciones interdisciplinarias, el trabajo sobre una periodización para leer el tiempo latinoamericano, la incorporación -aunque menor en este trabajo- de fuentes como la literatura, y la lectura histórica de la integración, dan cuenta de una serie de preocupaciones articuladas.

Weinberg recupera el concepto de universalidad para, por un lado, discutir la carga eurocéntrica que porta (e apoyará en la cita de Dupont para sostener que los europeos confunden su propio horizonte mental con los límites del mundo), y por el otro, plantear una alternativa de integración de las sociedades latinoamericanas a la cultura global sin perder sus rasgos identitarios.

Para cerrar, hay que volver sobre una idea poco trabajada en el texto de Weinberg, aunque se la menciona en el título: la noción de contratiempo. En comparación con la de tiempo y destiempo, esta aparece más como intuición que teorizada. Es, sin embargo, una imagen fuertemente evocativa que nos condujo a otra imagen: la del reloj del Palacio del Quemado en La Paz, Bolivia, cuyas agujas giran al “revés”, recordándonos que frente al modelo de desarrollo y acumulación capitalista que ha depredado el planeta, nuestro futuro -el de todos los que habitamos la Tierra- queda en el pasado, en tanto allí podemos encontrar alternativas para eludir lo que parece ser el fin de la vida.

ibliografía utilizada

Bhabha, Homi (1994) El lugar de la cultura. Buenos Aires, Manantial.

García Canclini, (2002) Latinoamericanos buscando un lugar en este siglo. Buenos Aires, Paidós.

Ramos, Julio (1989) *Desencuentros de la modernidad en América Latina. Literatura y política en el siglo XIX. México, Siglo XXI.*

Weinberg, Gregorio (1993) *Tiempo, destiempo y contratiempo. Buenos Aires, Leviatán.*

**ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL:
REPRESENTAÇÕES DE NAÇÃO E IDENTIDADE NOS MANUAIS DE PREPARAÇÃO
PARA OS EXAMES DE ADMISSÃO AO GINÁSIO (1950-1960)²⁵¹**

Cristiani Bereta da Silva²⁵²

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

cristianibereta@gmail.com

Introdução

No Brasil, durante quarenta anos, entre 1931 e 1971, crianças que terminavam o então denominado Curso Primário e que desejavam prosseguir com os estudos no Curso Secundário deviam se submeter aos exames de admissão. Eles eram obrigatórios e consistiam em provas orais e escritas em quatro áreas de conhecimento: Português, Matemática, História do Brasil e Geografia do Brasil. A inscrição para prestar os exames era paga, a idade mínima era de 11 anos e as provas eram realizadas nas escolas secundárias (públicas ou privadas) onde as crianças pretendiam estudar. Eram elaboradas, aplicadas e corrigidas pelos professores da própria escola, seguindo o programa oficial determinado pelas leis vigentes.

A compreensão da criação e duração desses exames durante quarenta anos precisa considerar algumas questões que se articulam e se complementam. A primeira diz respeito à expansão do ensino secundário do país que, entre 1933 e 1953, considerando o número de matrículas, cresceu 490%, enquanto os níveis de ensino primário e superior cresceram 90% e 80%, respectivamente. (ABREU, 2005, p.46). Crescimento que não esconde o caráter elitista e excludente das políticas voltadas a este nível de ensino nesse mesmo

²⁵¹ Este trabalho constitui recorte de projeto de pesquisa mais abrangente intitulado **Exames de admissão ao ginásio e o ensino de História do Brasil (Décadas de 1930-1970)**. O referido projeto é financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Processo: 304878/2012-0 - com concessão de bolsa produtividade para o triênio 2013-2016, na área de História.

²⁵² Doutora em História (UFSC, 2003). Professora do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em História, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Ensino de História. Bolsista produtividade em pesquisa do CNPq.

período²⁵³. Estudos apontam que as políticas voltadas ao ensino secundário nas décadas de 1930 e 1940 visavam educar os futuros dirigentes da nação (REZNIK, 1992; NUNES, 2000, DALLABRIDA; CARMINATI, 2007). Eram políticas que atendiam a uma parcela bastante reduzida da população, a classe média urbana, e reforçavam ainda mais as hierarquias e dualidades do sistema escolar existente. Importante lembrar que somente o Curso Secundário preparava e dava acesso legal aos cursos superiores. As outras modalidades de ensino médio existentes – normal, industrial ou comercial – não permitiam tal acesso, segundo a Reforma Francisco Campos de 1931.

Os exames de admissão acabaram constituindo-se como um dispositivo ao mesmo tempo divisor e seletivo entre os ensinos primário e secundário. Eles mobilizavam não apenas o estudante, mas toda a sua família, pois obter a aprovação nas provas tinha uma importância social relevante. A seletividade e a distinção faziam parte de uma rede de significação simbólica que atribuía aos exames a ideia de senha para a ascensão social do estudante e, por extensão, da sua família (NUNES, 2000, MINHOTO, 2007). Entende-se que os dispositivos de seu funcionamento provocaram mudanças substantivas tanto na organização do currículo quanto nas finalidades de cada disciplina selecionada para os testes: Português, Matemática, História do Brasil e Geografia do Brasil. Isso porque se concorda que os exames exercem um papel regulador sobre a disciplina escolar chegando mesmo a alterar as finalidades inicialmente prescritas pelas políticas educacionais (CHERVEL, 1990). Certamente as escolhas dos conteúdos relativos à história do Brasil, feitas pela instituição de Ensino Secundário, a partir dos programas oficiais, contribuíram para reorganizar o próprio ensino dessa matéria no Curso Primário, haja vista a necessidade de preparação para os exames realizada tanto no ensino regular quanto em cursinhos ministrados especificamente para preparar as crianças - aquelas que podiam pagar – para prestar os exames.

Outro fator relevante foi a formulação de duas importantes leis que visavam conferir organicidade ao secundário, a de 1931 e a 1942²⁵⁴. Do mesmo modo, destaca-se a criação

²⁵³ Apenas para ilustrar, em 1954 havia 535.775 alunos matriculados em 1.771 escolas secundárias no país. Esse número representa apenas 6% da população com idade entre 12 a 18 anos, segundo o recenseamento de 1950. (ABREU, 2005, p.43). Além disso, é importante chamar a atenção que essas escolas eram fundamentalmente urbanas, nas zonas rurais eram praticamente inexistentes.

²⁵⁴ *Grosso modo* pode-se dizer que os ensinos primário e secundário foram assim organizados: Ensino Primário dividido em dois cursos sucessivos - Elementar (duração de quatro anos) e Complementar (duração de um ano) - destinado aos alunos de 07 a 12 anos (Decreto-Lei nº 8.529, de 1946). A Reforma Francisco Campos (Decreto nº 19.890, 1931), implantou os exames de admissão e organizou o Ensino Secundário dividido em dois cursos seriados: Fundamental (com duração de cinco anos) e Complementar, este último exigido para o acesso a alguns cursos

da Comissão Nacional do Livro Didático, em 1938, ligado ao governo federal, responsável pela avaliação dos manuais escolares destinados aos cursos Primário e Secundário. Relacionado a essas questões, e que acabou também por contribuir para a organização dos conteúdos de história do Brasil, está o crescimento das publicações didáticas destinadas ao Secundário, e também para a preparação dos exames, após a reforma de 1931.

A obrigatoriedade dos exames constituiu-se em solo fértil para a emergência de um novo nicho no mercado editorial brasileiro: livros preparatórios destinados aos estudantes do 4º e/ou 5º ano²⁵⁵ do Primário. Os livros dos exames de admissão alcançaram grande sucesso editorial, muitos deles com sucessivas edições até o final da década de 1960. Tais exames marcariam a memória de crianças e jovens do século XX. Aulas particulares nas casas dos professores ou em cursinhos especializados, concomitante ao último ano do Primário, era uma realidade para aqueles que pretendiam ascender ao Ginásio. Atrelado a esses “cursinhos” e “aulas particulares” estavam os livros publicados por diferentes editoras que se destinavam à preparação para os exames. Tais livros, inseridos nessa lógica de “preparação”, destinavam-se tanto a professores quanto a alunos. Os mais lembrados são os livros multidisciplinares, divididos em quatro partes - Português, Matemática, Geografia do Brasil e História do Brasil - e que traziam na capa os nomes dos professores responsáveis por cada disciplina, quase sempre professores reconhecidos nacionalmente.

A proposta desse trabalho é analisar a constituição da história do Brasil como saber escolar no contexto da vigência dos exames de admissão ao Ginásio, para tanto se escolheu dois dos livros dirigidos a estudantes e professores que mais circularam no período abordado: *Programa de Admissão*, que teve a primeira edição publicada pela

superiores (com duração de dois anos). Em 1942, o Ensino Secundário sofreu nova alteração com a Reforma Gustavo Capanema (Decreto-Lei nº 4.244). Ele foi dividido em dois ciclos: um primeiro de quatro anos, chamado de Ginásio, e um segundo de três anos, chamado de Colegial (Tinha dois tipos de cursos: Científico e Clássico). Essa organização foi alterada pela Lei nº. 5.692/71, que extinguiu os exames de admissão e unificou o Ensino Primário com o Ginásio, constituindo o Primeiro Grau, com duração de 8 anos (destinado aos alunos de 7 a 14 anos) e o Segundo Grau, com duração de três anos (destinado aos alunos de 15 a 17 anos). Essa denominação vigorou até a Lei nº. 9.394/96, que passou a denominar esses mesmos níveis de ensino como Ensino Fundamental, com duração de nove anos (destinado aos alunos de 6 a 14 anos) e Ensino Médio, com duração de três anos (destinado aos alunos de 15 a 17 anos). Essa última é a lei de diretrizes e bases da educação atualmente em vigor no Brasil. As referências completas das leis citadas estão ao final do texto.

²⁵⁵ Nem todas as crianças faziam o 5º ano, após a conclusão do 4º ano, se já tivessem idade e fossem aprovadas nos exames de admissão podiam concluir o Primário e se matricular no Ginásio. Caso fossem reprovados teriam que se matricular no 5º ano para concluir o Primário. Por essa razão era considerado pelos estudantes, famílias e professores como “ano de preparação”. Nas entrevistas orais e outras memórias, ex-alunos da época indicam que ser aprovado nos exames após a conclusão do 4º ano e não precisar cursar o 5º ano é motivo de distinção e de orgulho.

Companhia Editora Nacional, em 1956. Ele é assinado pelos professores Aroldo de Azevedo (Geografia do Brasil), Joaquim Silva e José de Arruda Penteado (História do Brasil), José Cretella Júnior (Português) e Osvaldo Sangiorgi (Matemática). E *Admissão ao Ginásio*, publicado pela Editora do Brasil S/A, com provável lançamento entre 1943 e 1949. Seus autores são Aída Costa (Português), Marcius Brandão (Matemática), Aurélia Marino (História do Brasil) e Renato Stempniewski (Geografia do Brasil). Ambos os livros organizavam cada área de saber por meio de textos, alguns seguidos de imagens em preto e branco e coloridas e exercícios. Essas obras tiveram dezenas de edições e milhares de tiragens, aparecem como índices de memória nas narrativas orais e escritas sobre os exames, o que certamente os credencia como relevantes para serem selecionados.

A análise da história do Brasil nesses livros observará especialmente as representações de nação e de identidade que aparecem na organização dos conteúdos. Isso porque políticas significativas relativas ao ensino de História e o próprio contexto de obrigatoriedade dos exames de admissão, especialmente nas décadas de 1930 e 1940, apontam para um projeto que atribuía ao Ensino Secundário a missão de educar os futuros dirigentes da nação. E, ao ensino de história do Brasil se atribuía a responsabilidade de ensinar um passado comum que estivesse em consonância com um projeto político, cuja preocupação com o nacionalismo e o desenvolvimento do “espírito brasileiro” era central (Estado Novo, 1937-1945). Entende-se que essas funções atribuídas ao ensino de história do Brasil, nesse período, sofreram poucas mudanças efetivas nas décadas posteriores, 1950 e 1960. Isso porque os fundamentos legais do Secundário, ao menos entre 1942 e 1961, permaneceram aqueles atribuídos pela Reforma Capanema (com algumas alterações a partir do final de 1945), bem como o papel desempenhado pela Comissão Nacional do Livro Didático.

A escolha desses livros lhes confere poder e os torna documentos/monumentos (LE GOFF, 2003), e nessa condição não devem ser analisados isolados do conjunto de monumentos do qual fazem parte. Por essa razão a análise empreendida deve levar em conta o contexto de produção desses livros, sua autoria e elementos partilhados por ambos quanto à preocupação com a história do Brasil e a identidade nacional. As chaves de leitura utilizadas envolvem interpretações sobre as representações de nação e de identidade nos discursos da época e que marcam o ensino de história do Brasil. Contudo, assim como qualquer outro documento selecionado para compor o quadro de referências da análise histórica, essas representações nunca terão uma relação direta com as práticas que designam (CHARTIER, 2011).

Entende-se que as seleções de conteúdos observadas nesses livros são práticas que informam e representam percepções do social, da elite intelectual e política em cada contexto histórico específico. Certamente que longe de constituírem-se em discursos neutros eles produziram estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tinham como principal objetivo “impor uma autoridade a custo de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (CHARTIER, 1990, p.17). Em seus aspectos simbólicos e políticos essas chaves de leitura também possibilitam interpretar as marcas e interesses sociais que produziam e reproduziam a História como disciplina escolar, ou seja, um “conjunto de conhecimentos identificado por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com suas finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação” (FONSECA, 2006, p.5). Acompanhando Dominique Juliá (2001) e André Chervel (1990), não se entende a disciplina escolar de História nem como uma vulgarização nem como uma adaptação da ciência de referência, mas sim como um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar. Os livros de admissão fizeram circular prescrições de conteúdos de História e, ao constituírem representações - como resultado de uma prática leitora dos seus usuários - também contribuíram para a construção da história do Brasil como saber escolar.

Tal discussão não tem a intenção e nem mesmo condições de esgotar o tema, a pesquisa ainda está em desenvolvimento. Por ora, o objetivo principal dessa proposta é contribuir para os estudos e debates sobre as mudanças e permanências nas relações entre determinados projetos de nação, políticas educacionais e a construção do saber histórico escolar, por meio dos manuais didáticos.

Ensino de História e manuais didáticos

Pesquisas realizadas sobre a história do ensino de História (BITTENCOURT, 1990; 2008; ABUD, 2005, FONSECA, 2006; GASPARELLO, 2004, SILVA, 2014a) informam que no Brasil - assim como ocorreu na França, Alemanha, Espanha, EUA (BOYD, 2000), por exemplo, - o ensino de História ocupou lugar significativo nos debates e enfrentamentos sobre a importância da compreensão popular de um passado compartilhado. Nos debates educacionais travados nas décadas de 1820 e 1830 já havia a preocupação com o ensino de História, que incluía a “História Sagrada”, a “História Universal” e a “História Pátria” (FONSECA, 2006, p.43). A criação do Colégio Pedro II, em 1837, instituiu programas

curriculares oficiais a serem adotados em todas as escolas secundárias do Império. Segundo Thais Nívea Fonseca (2006, p.48), na segunda metade do século XIX, diferentes reformas curriculares alteraram a distribuição dos conteúdos de História (Sagrada, Antiga, da Idade Média, Moderna, Contemporânea e do Brasil) pelas séries ou agrupando conteúdos. No século XIX a escrita da história do Brasil e sua divulgação, especialmente nas escolas, fazia parte do projeto de consolidação do Brasil como nação independente.

Claro que se deve relativizar a ideia de que o ensino de História, por si só, tenha forjado uma dada identidade nacional ou ideia de nação, conforme chama a atenção Sol Serrano (2014). Para esta pesquisadora, considerando o contexto chileno de 1850 a 1930, a história nacional teria ocupado menor espaço no currículo em relação à história europeia, só tardiamente e transversalmente ocuparia lugar no currículo, e ainda, que os alunos que estudaram história eram uma minoria, já dentro de uma baixa cobertura escolar. Nesse sentido, estudar a “identidade nacional” sem considerar as práticas relativas a identidade da comunidade escolar e da comunidade local, predominantes em relação a um história nacional, “imposta de cima”, resultariam numa concepção abstrata e linear do fenômeno.

A questão tratada neste trabalho é menos relativa aos efeitos desses discursos na construção de uma dada “identidade nacional” nas crianças e jovens e mais sobre a função que os manuais didáticos adquiriram em tal projeto. Não obstante isso, se concorda com os argumentos de Sol Serrano (2014), sobretudo em relação a necessidade de se escapar da armadilha de pensar questões relativas a projetos de nação e identidades dentro de uma narrativa eurocêntrica da nação, que abre pouco espaço para perceber que as identidades nacionais, ainda que inventadas, somente se constroem em relação às identidades locais (DUARA, 1996). Para Prasenjit Duara (1996) o nacionalismo raramente é o nacionalismo da nação, num sentido abrangente de pertença, mas sim que é reconfigurado sempre a partir do local, onde visões muito diferentes sobre o nacional concorrem e negociam uns com os outros.

Em se tratando do caso brasileiro, em particular, defende-se que houve uma confluência de fatores associados a instituições e práticas de divulgação da história nacional que conferiram lugar de destaque a História na conformação de um dado projeto de nação. E, que, muito embora seja verdade que esse projeto “veio de cima” e que o número de alunos que estudavam história era reduzido, não se pode desprezar que projetos de nação - que fizeram uso da História para se legitimar - circularam e ressoaram de diferentes maneiras nas culturas histórica e política de tempos variados. A atuação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838, sob a proteção de D.

Pedro II, e a relação estabelecida com a disciplina escolar, no século XIX, é exemplo disso. Na cidade do Rio de Janeiro, ocorreu forte associação entre a história dita acadêmica e a escolar. Ou seja, a história produzida pelo IHGB passava às salas de aula, por meio de manuais didáticos, muitas vezes escritos pelos próprios membros do Instituto que, por sua vez, também exerciam o papel de professores da disciplina. Relação semelhante ocorreu entre os sócios do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina (HGSC), fundado em 1896, e o saber histórico escolar nesse Estado, nas primeiras décadas do século XX (SILVA; ZAMBONI, 2013; SILVA, 2014a; 2014b; SILVA; CUNHA, 2015).

Claro está que tal projeto, em diferentes momentos, não deu conta de adicionar o povo à equação Estado-Nação. Historicamente lidar com a questão da escravidão e da mestiçagem da população brasileira converteu-se em entrave importante para a elaboração de quem seria o “povo” dessa nação. No século XIX, no momento da ascensão e consolidação do Estado nacional sob o Império, por exemplo, as populações indígenas e negras ficaram de fora da elaboração de um passado comum, pois não eram, “portadoras da noção de civilização” (GUIMARÃES, 1988, p.7). No período que vai da instalação do regime republicano, em 1889, e até a década de 1930, a mestiçagem (ou melhor, aquela que envolvia a população afro-brasileira) seguia como problema central nas reflexões sobre a construção da nação e sobre quem seria o “povo brasileiro” (FONSECA, 2006).

A reforma de 1931 elaborou o primeiro programa para as escolas secundárias, estabelecendo currículo seriado e frequência obrigatória. A partir de então a História Geral e a do Brasil passaram a constituir uma única disciplina: a História da Civilização, incluída nas cinco séries do curso secundário. Até 1931 os conteúdos da História Universal e da História do Brasil estavam divididos em apenas três das cadeiras obrigatórias, o que no novo sistema correspondia a apenas três séries. Após 1931, além de o ensino de História ganhar em carga horária, foi sendo delimitado o próprio espaço ocupado pela história do Brasil. Esse processo foi concluído com a Reforma de Gustavo Capanema, 1942, em pleno Estado Novo, com o recrudescimento do nacionalismo, que separou a História Geral da História do Brasil, aumentando consideravelmente sua carga horária no curso ginasial. Foi a reforma de 1931 também que assinala o *boom* editorial de manuais didáticos destinados ao Curso Secundário. Para o Curso Primário o marco dessa produção como o início da República.

Convém lembrar que os primeiros manuais didáticos de história do Brasil começaram a aparecer na segunda metade do século XIX, acompanhando a necessidade de o Império brasileiro se afirmar como Estado-Nação. Circe Bittencourt (2008) analisa a

construção do saber escolar a partir dos manuais didáticos. Seu trabalho reflete sobre o papel do livro didático na concretização de projetos educacionais no Brasil durante o período monárquico e início do regime republicano. Ao destacar os autores das obras didáticas e o lugar de sua produção, a pesquisadora procura identificar nesse processo os inúmeros sujeitos históricos envolvidos. Abordando o objeto cultural em suas múltiplas dimensões, a análise também aponta para as articulações entre editoras e Estado, perspectivas mercadológicas e interesses públicos diante de uma complexa publicação. Em suas pesquisas, essa historiadora distingue três momentos da produção didática voltada a história do Brasil. Uma primeira fase identificada como o nascimento do livro escolar de história do Brasil que corresponde às décadas de 1830 e 1840. Uma segunda fase, décadas 1850 a 1870, período marcado pela introdução da disciplina de História do Brasil nos currículos oficiais escolares, para o Secundário e Primário. E década de 1880, marcada pela elaboração de livros que seguiam os pressupostos de uma história cientificista, correspondendo à fase de propaganda e, depois, instauração do regime republicano (BITTENCOURT, 2008, p.136).

Entre o final do século XIX e início do século XX a ampliação do público consumidor fez com que as editoras se interessassem pela publicação de livros escolares. As editoras se voltaram para nomes consagrados da elite intelectual para a elaboração dos livros, dando preferência para professores do Colégio Pedro II e/ou sócios do IHGB (BITTENCOURT, 2008; FONSECA, 2006; GASPARELLO, 2004). Nas décadas de 1930 a 1940 observa-se ainda maior crescimento do mercado livreiro o que, por sua vez, fez multiplicar os autores didáticos, principalmente os de História, haja vista a importância que o ensino de História assumiu no Estado Novo na construção dos ideais de nação, de povo e de unidade.

A escolha dos livros preparatórios para os exames de admissão para pensar a construção do saber histórico escolar deve-se à evidência de que o manual didático não necessariamente acompanha um determinado programa curricular; às vezes e, sobretudo, nas primeiras décadas do século XX, é ele que constrói e legitima o que deve ser ensinado, lembrado e, assim, legado como memória às gerações futuras. Claro que isso não se dá de forma fixa, linear ou mesmo sem disputas; há negociações e reelaborações constantes nesse processo de seleção que varia com os contextos e tempos ao longo da história. Do mesmo modo que, na condição de prescrição - tanto os manuais didáticos quanto os currículos normativos - não devem ser tomados como aquilo que se efetiva na sala de aula como um conjunto de normas e práticas. A cultura escolar possui suas próprias operações

definindo os conhecimentos a serem ensinados, os quais, também variam, segundo o tempo e finalidades específicas (JULIA, 2001). Dito isso, não há como negar o fato de que os manuais didáticos são suportes de memória que contribuem para a fixação de sentidos sobre determinados acontecimentos, possibilitando, ao pesquisador, analisar o campo de disputas sobre as memórias que cada sociedade deseja preservar e quais pretende esquecer.

Diferentes pesquisadores têm reiterado o papel dos manuais didáticos na manutenção de discursos fundadores de valores hegemônicos relacionados a uma determinada memória, em detrimento de outras possíveis (BITTENCOURT, 2008; GATTI, Jr. 2004; MUNAKATA, 2012). Gabriela Ossenbach (2010) destaca que os manuais escolares são parte integrante do patrimônio histórico educativo, não apenas em razão da memória individual, da forma como cada um lembra dos usos desses livros em seu percurso escolar, mas pela memória coletiva, pelo seu “gran poder para representar las expectativas y mentalidades colectivas de las sociedades escolarizadas” (OSSENBACH, 2010, p.117). É fundamental, portanto, discutir a dimensão desses impressos, como lugares de memória e como formadores de identidades, evidenciando saberes já consolidados e aceitos socialmente como as “versões autorizadas” da História do Brasil e reconhecidos como representativos de uma história comum.

Sobre os livros selecionados

O livro *Programa de Admissão* foi editado pela Companhia Editora Nacional. Fundada em 1925 - por meio de uma associação comercial entre José Bento de Monteiro Lobato e Octalles Marcondes Ferreira - no início dos anos 1930, já liderava o mercado editorial de São Paulo, e na segunda metade dessa década passaria a liderar o mercado nacional. (HALLEWELL, 2005). Para Hallewell (2005) o crescimento da Companhia Editora Nacional foi paralelo ao desenvolvimento do Ensino Secundário devido à ampliação da rede de ginásios, intensificando-se na década de 1950, com a criação de novas escolas.

A capa era dura e o formato não se alterou nas diferentes edições localizadas na pesquisa (2º, 5º e 12º), mantendo-se 14 cm x 20 cm, já o número de páginas variou entre 350 e 412 páginas entre a 2º e a 12º edição. A primeira edição, em 1956, teve 50.000 exemplares. E, no mesmo ano, também foi publicada a segunda edição, com o dobro de exemplares. A quinta edição, de 1959, teve tiragem de 150.000 exemplares. Dados da

editora confirmam que houve uma 22ª edição, publicada em 1970, um ano antes da extinção oficial dos exames de admissão.

Pesquisa realizada no Centro de memória e pesquisa histórica do Departamento de História da UNIFESP (Guarulhos/SP) - que possui acervo documental da Cia. Editora Nacional – indica que o livro *Programa de Admissão* pode ser uma reelaboração de outra obra, que já constava no catálogo da editora em 1931, sob o título de “Exames de Admissão”. A primeira experiência do professor Joaquim Silva²⁵⁶ como autor na Editora foi para escrever a parte relativa à história do Brasil para esse livro, de 1931. Segundo Arnaldo Pinto Jr. (2010, p. 119) a participação de Joaquim Silva nesta obra acabou por projetar seu nome em todo o Brasil e o credenciar para outras publicações de História da Civilização e História do Brasil. No novo livro, porém, publicado em 1956, assinava com ele a organização dos conteúdos de história do Brasil o professor José de Arruda Penteado, que à época do lançamento desse livro estava à frente da redação da revista *Atualidades Pedagógicas*, projeto pertencente à Editora. O nome de José Arruda Penteado já não aparece mais na 12ª do livro, apenas o de Joaquim Silva.

Capa *Programa de Admissão*,
2ª ed. 1956.

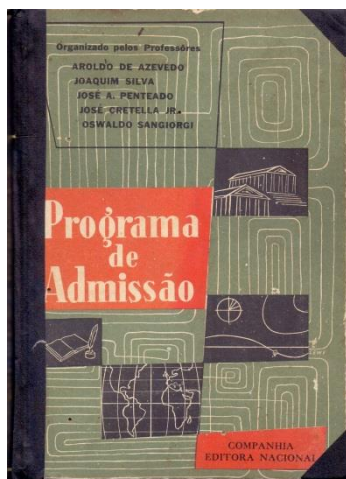


Imagem 1
(Acervo pessoal)²⁵⁷

Capa *Programa de Admissão*,
5ª ed. 1959.

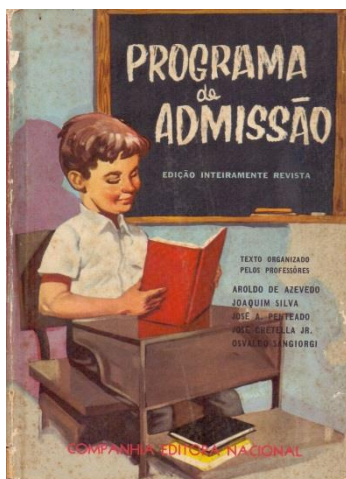


Imagem 2
(Acervo pessoal)

Capa *Programa de Admissão*, 12ª ed. 1965.

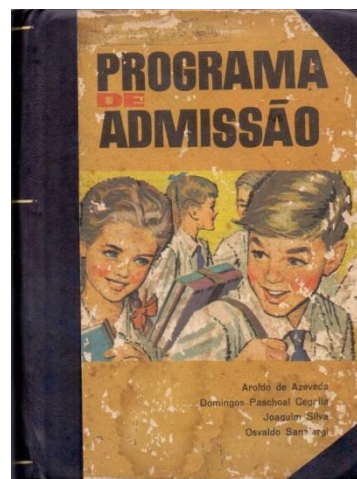


Imagem 3
(Acervo pessoal)

²⁵⁶ O nome do professor Joaquim Silva foi sinônimo de manuais didáticos de História produzidos para o Ginásio entre as décadas de 1930 e 1960 (HALLEWELL, 2005; PINTO JR., 2010).

²⁵⁷ Registro meus agradecimentos a professora Maria Helena Câmara Bastos que disponibilizou para esta pesquisa diferentes edições dos livros *Admissão ao Ginásio* e *Programa de Admissão*, pertencentes a seu acervo pessoal. Também à professora Maria Teresa Santos Cunha pela disponibilização da 12ª edição do livro *Programa de Admissão*.

Em 1968 sairia a 18ª edição que teve tiragem de cerca de 250 mil exemplares (VALENTE, 2008, p.33), o que corrobora com a afirmação de que o livro era um sucesso de vendas. Mesmo após a aprovação da Lei 5.692, em 1971, que extinguiu os exames, o livro seguiu sendo impresso, em parceria com o Instituto Nacional do Livro (MEC), como foi possível observar numa das correspondências trocadas entre a Editorada e a gráfica “São Paulo Editora S.A. Estabelecimento Gráfico”, datada de 10 de dezembro de 1971 (Corresp. Geral CEN, envelope 51). Nessa correspondência a gráfica informava ter impresso mais 70.000 exemplares do livro, conforme o solicitado.

A 22ª edição da obra foi publicada em 1970 e teve impressão de exemplares em 1971, marco que assinala o fim dos exames de admissão. Além do percurso editorial, o estudo desses livros deve considerar tanto as estratégias usadas pelos autores e editores para impor uma ortodoxia do texto, um itinerário de leitura quanto as inventividades dos leitores (CHARTIER, 1990). Nessa direção, claro está, que após décadas os livros que preparavam para os exames ultrapassaram sua finalidade original, possivelmente seguiram sendo usados de diferentes maneiras por professores e alunos no cotidiano escolar: uso dos exercícios e textos no preparo das aulas, caso dos professores, ou para estudar os conteúdos para as provas (ali mais resumidos).

Capa *Admissão ao ginásio*, 351ª ed. 1961 Capa *Admissão ao ginásio*, 548ª ed. 1969

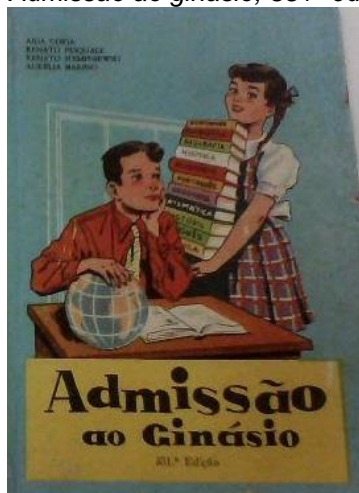


Imagem 4
(Retirada de site de venda da internet)²⁵⁸



Imagem 5
(Acervo pessoal)

²⁵⁸Disponível em: <http://mg.olx.com.br/regiao-de-juiz-de-fora/livros-e-revistas/admissao-ao-ginasio-aida-costa-e-outros-351-edicao-1961-87211476>. Acesso em: 15 jan. 2016.

O livro *Admissão ao Ginásio*, da Editora do Brasil S/A certamente pode ser considerado um dos casos mais excepcionais em relação a números de edições. Em 1949 o livro consta do catálogo da editora. Em 1954 já estava na 86ª edição²⁵⁹ e, em 1958, na 180ª edição. Até o momento dois exemplares compõem o acervo da pesquisa: a 534ª edição, sem data no exemplar, e a 548ª, de 1969. Entre essas duas edições o tamanho do livro não mudou, permaneceu 15cm X 21cm, capa dura. Também não se alterou o número de páginas, 524. Os exemplares localizados na pesquisa não trazem informação quanto à tiragem. Essas são informações que ainda precisam ser obtidas²⁶⁰, bem como o inventário de outras edições.

A Editora do Brasil S/A foi fundada em 1943 quando três autores de manuais didáticos e mais um dos funcionários da Companhia Editora Nacional deixaram a empresa e fundaram a própria editora (HALLEWELL, 2005), com o objetivo de editar e divulgar obras didáticas. Conforme pesquisa realizada por Katya Braghini (2010, p.13), na ata de fundação da editora explicita-se que teria “especial cuidado, à edição e à divulgação de obras didáticas de caráter cívico, de real valor”. Ao contrário de Joaquim Silva, a autora que assina os conteúdos de História do Brasil, Aurélia Marina, não tinha projeção nacional na autoria de livros de História. Até o momento, não foi possível verificar outros livros de sua autoria, seja no catálogo da editora seja em bases de dados de manuais didáticos, como o LIVRES.

Os conteúdos selecionados em ambos os livros são praticamente iguais, o que muda é a linguagem, mais fluida, abrindo espaços que parecem falar diretamente ao aluno e, por vezes, valorizando aspectos “pitorescos” da história, no caso da escrita de Joaquim Silva e mais impessoal, e sem espaços para histórias curiosas, no caso de Aurélia Marino.

Quadro 1 – Índice *História do Brasil* nos livros *Programa de Admissão* e *Admissão ao Ginásio*.

5º edição, 1959 Páginas: 89 páginas no total.	548º edição, 1969 Páginas: 101 páginas no total.
--	---

²⁵⁹ Exemplar disponível no LIVRES - *Banco de dados de livros escolares brasileiros*, projeto coordenado pela Profa. Dra. Circe Bittencourt O acervo está localizado na biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Seu catálogo pode ser consultado em: <http://www2.fe.usp.br:8080/livres/#>. Acesso em 10 out. 2015.

²⁶⁰ Documentos referentes a Editora do Brasil S/A referentes ao período de edição desse livro ainda não foram localizados. Foram realizados contatos por telefone e por e-mail, ao longo de 2014 e 2015, com a Editora, mas não houve sucesso quanto a informações concretas sobre a localização desse arquivo. No primeiro semestre de 2016 será realizada pesquisa na Revista da Editora do Brasil, publicação mensal da editora (1947 a 1990) com o objetivo de buscar mais informações sobre o período em que o livro foi editado. Em 2015 a Editora do Brasil cedeu a coleção dessa revista ao Instituto de *Documentação e Investigação em Ciências Humanas* – IDCH/UEDESC, coordenado pela Profa. Dra. Maria Teresa Santos Cunha.

O descobrimento da América; O descobrimento do Brasil; Os indígenas; As capitanias hereditárias; Os três primeiros Governadores-Gerais; Invasão do Rio de Janeiro pelos franceses. Fundação da cidade; Invasões Holandesas; Entradas e bandeiras; Conjuração Mineira; Transmigração da família real para o Brasil; Independência do Brasil.; 7 de abril. Regência; O segundo reinado; Guerra do Paraguai; A abolição; A proclamação da República; Governos republicanos; Vocabulário.	Preliminares; Descobrimento da América; Tratado de Tordesilhas; Descobrimento do Brasil; A expedição. Preparativos; Explorações do litoral; Os indígenas; Capitanias hereditárias; Os três primeiros governadores gerais; Franceses no Rio – Fundação da cidade; Os holandeses no Brasil; Entradas e bandeiras; Conjuração ou Inconfidência Mineira; Transmigração da família real para o Brasil; Independência do Brasil – D. Pedro I; Regências; Segundo Reinado – D. Pedro II; Guerra do Paraguai; Abolição do Cativoiro; Proclamação da República; Primeira Assembleia Constituinte – Governos Republicanos.
---	--

Ambos os livros traziam estampados em suas contracapas informação de que estavam de acordo com os programas oficiais, citando portarias ou leis específicas relacionadas aos conteúdos. Legitimavam-se como livros autorizados a circular. Os principais programas relativos aos conteúdos para o secundário foram formulados na esteira das reformas de 1931 e 1942, e tiveram poucas mudanças mesmo na década de 1950, período de publicação e maior circulação desses livros. Por exemplo, a organização dos conteúdos parte da abordagem que conta a história a partir dos “grandes homens” e ainda “acontecimental” que mobilizaram o debate sobre o ensino de História nas décadas de 1930 e 1940 (REZNIK, 1992). Nota-se que a parte referente a história do Brasil inicia com o “descobrimento da América”, seguido pelo “descobrimento do Brasil”. A base da história do Brasil é a Europa, portanto, é essa perspectiva que dá início a narrativa e que define os sujeitos ativos nessa história: reis e “descobridores” vindos de Portugal e Espanha.

Nas edições localizadas de ambos os livros observa-se o lugar de destaque conferido aos símbolos nacionais, como a bandeira, por exemplo. Na abertura do livro *Programa de Admissão*, consta o desenho de um garoto com o dedo indicador apontando para a bandeira do Brasil (Imagem 6). Imagens clássicas como Dom Pedro I proclamando a independência do Brasil, ou de Deodoro da Fonseca, proclamando a República fazem parte dos conteúdos relativos a História.

Detalhe abertura do livro *Programa de Admissão*, 5º ed., 1959.

Abertura do capítulo sobre história do Brasil, *Exame de Admissão*, 548º ed., 1969.



Imagem 6

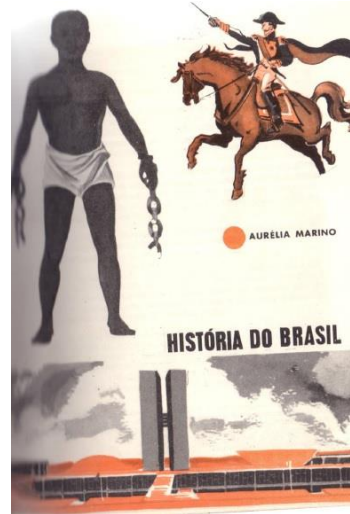


Imagem 7

A abertura do capítulo sobre história do Brasil no livro Exame de Admissão (Imagem 7) é emblemática. Traz a representação de um negro com os grilhões partidos, imagem representando Dom Pedro I, na pose célebre do quadro “Independência ou morte”, de Pedro Américo²⁶¹ e também o Congresso Nacional, na nova capital, Brasília, fundada em 1960. Há aí a incorporação de novos símbolos, como a nova capital, uma imagem simbolizando a abolição da escravatura, tema tratado em ambos os livros, mas ainda na perspectiva de informar as leis sucessivas que visavam proibir o tráfico e, por fim, a Lei Áurea de 1888, que aboliu a escravidão no país. A história do Brasil, nos manuais didáticos, seguia evidenciando políticas que ocultavam ou marginalizavam populações negras e indígenas na configuração histórica do país. Outras perspectivas e políticas sobre essas populações só chegariam aos livros didáticos após a década de 1980.

Entre 1946 e 1961 as alterações nos programas curriculares de História vinculavam-se a reconstrução do regime democrático, após a fim do Estado Novo. Valoriza-se o progresso e a modernização. Contudo essas mudanças nos currículos e a sua conseqüente incorporação pelas editoras de manuais didáticos parecem seguir e repetir o desejo de uma “comunidade imaginada” (ANDERSON, 1989, p.14), tradições (re)inventadas que seguem ensinando o Brasil aos brasileiros.

Considerações finais

²⁶¹ O quadro “Independência ou Morte”, também conhecido como “Grito do Ipiranga”, foi encomendado ao pintor Pedro Américo e ficou pronto em 1888.

Os livros preparatórios para os exames de admissão certamente regularam e distribuíram de modo eficiente práticas relativas ao ensino de História, contribuindo para fixar finalidades e programas determinados. Esses livros selecionavam o que era considerado mais relevante para ser estudado. Para Chervel (1990), a concepção do saber escolar é fundamental para se entender e ultrapassar os pressupostos de uma visão que reforça a ideia de que os agentes históricos que promovem as mudanças estão fora da escola - elites intelectuais ou poder político institucional. O ensino de História, por meio de seus programas e manuais didáticos, fez circular pedagogias que investiam na construção de cidadãos para determinados projetos de cunho nacionalista, contribuindo, assim, para forjar a noção de Estado moderno. Esse projeto de matriz nacionalista solapou diferenças étnicas, sociais e culturais ao afirmar as identidades nacionais em nome da nação e continuou presente também ao longo do século XX. Os manuais didáticos utilizados nas escolas, bem como as seleções de conteúdos a serem ensinados produzem também uma determinada História, na medida em que “atuam como mediadores entre concepções e práticas políticas culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo e de história” (FONSECA, 2006, p.73). Como objeto e produto cultural, além de inscrever-se numa longa tradição, o manual didático é um objeto cultural contraditório, que porta um sistema de valores, de determinadas ideias, de uma cultura (BITTENCOURT, 2004). Nesse sentido, não pode e nem deve ser pensado em separado - tanto na sua elaboração quanto na sua utilização - das circunstâncias e condições históricas de seu tempo.

Importa, ainda, destacar que pesquisas preocupadas com a organização do ensino de História relacionada a uma determinada cultura escolar e demais culturas que lhe são contemporâneas, numa perspectiva histórica, são absolutamente atuais e necessárias. Nas últimas décadas pesquisadores²⁶² de diferentes lugares têm apontado para deslocamentos importantes relativos as funções do ensino de História na Educação Básica e as consequentes dificuldades de se ensinar história no presente. Tais deslocamentos referem-se a, pelo menos, três ordens de questões que se articulam: a erosão das grandes narrativas históricas, notadamente aquelas que sustentavam o projeto de Estado-Nação, o

²⁶² Apenas como ilustração citam-se algumas reflexões relacionadas ao ensino de História advindas do México, do Canadá, do Reino Unido, da Espanha, da França, de Portugal e do Brasil: Raimundo Cuesta Fernandez (1997); Sebastian Plá (2005); Peter Lee (2011); Joaquim Prats (2000); Christian Delacroix; Patrick Garcia (1998); Christian Laville (2005); Bittencourt (2004); Maria Auxiliadora Schmidt; Isabel Barca (2009); Marlene Cainelli (2009); Marieta de Moraes Ferreira; Renato Franco (2008), Júnia Sales Pereira (2008).

dever de memória articulado a usos do passado e a história de grande circulação e os deslocamentos em relação à percepção das temporalidades observadas nas últimas décadas. É preciso conhecer melhor essas mudanças, mas também as permanências, as reelaborações e as disputas em torno da organização do ensino de História. Pensar o ensino de História implica também refletir dimensões da formação inicial e do ensino na Educação Básica para que os debates e combates em defesa da História e seu ensino sejam subsidiados por argumentos consistentes e embasados político e historicamente.

Referências

ABREU, Jayme. A educação secundária no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 212, p. 39-84, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/75/473>. Acesso em 11 dez. 2015. (Publicado originalmente na RBEP v. 23, n. 58, p. 26-104, abr./jun. 1955). Acesso em: 23 nov.2015.

ABUD, Kátia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.) *O Saber Histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005, p.28-41.

ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Ática, 1989.

AZEVEDO, Aroldo de; SILVA, Joaquim; PENTEADO, José. A.; CRETELLA JR. José.; SANGIORGI, Osvaldo. *Programa de Admissão*. 2º ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1956.

_____. *Programa de Admissão*. 5º ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959.

_____. *Programa de Admissão*. 12º ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1965.

y) BITTENCOURT, Circe. Apresentação. Em foco: História, produção e memória do livro didático. *Educação e Pesquisa*, set./dez. 2004, v.30, n.3, p.471-473. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a07v30n3.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2015.

z) _____. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

aa) _____. *Pátria, civilização e trabalho*. São Paulo. Edições Loyola, 1990.

bb) BOYD, Carolyn P. *Historia Patria: Política, historia e identidad nacional en España (1875-1975)*. Colección Educación y conocimiento. Ediciones Pomares-Corredor. Barcelona, 2000.

cc) BRAGHINI, Katya M. Z. *A "Vanguarda Brasileira": a juventude no discurso da Revista da Editora do Brasil S/A (1961-1980)*. Tese (Doutorado em Educação). Puc/SP, 2010, 354fl.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de Janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 nov.2015.

_____. Decreto nº 19.890, de 18 de Abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>.

_____. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 nov.2015.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 23 nov.2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 nov.2015.

CAINELLI, Marlene. Educação histórica: o desafio de ensinar História no ensino fundamental. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. (orgs.). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009, p.117-137.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

_____. Defesa e ilustração da noção de representação. *Fronteiras*, Dourados, v. 13, n. 24, 2011, p. 15-29.

CHERVEL, André. A história das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.

COSTA, Aida, BRANDÃO, Marcius; STEMPNIEWSKI, Renato; MARINO, Aurélia. *Admissão ao Ginásio*. 548º ed. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1969.

_____. *Admissão ao Ginásio*. 534º ed. São Paulo: Editora do Brasil S/A, s/a.

- DALLABRIDA, Norberto; CARMINATI, Celso João. O ensino secundário em Santa Catarina: da instituição da República a Era Vargas (à guisa de introdução). In: ____.(org.). *O tempo dos Ginásios: o ensino secundário em Santa Catarina (final do Século XIX, meados do século XX)*. Campinas/SP: Mercado das Letras; Florianópolis: UDESC, 2007, p.13-26.
- DELACROIX, Christian; GARCIA, Patrick. L'inflexion patrimoniale: l'enseignement de l'histoire au risque de l'identité? *Espaces Temps*, 66-67, 1998, p.111-136. Histoire/géographie, 1. L'arrangement. Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/espat_0339-3267_1998_num_66_1_4045. Acesso em: 25 fev. 2015.
- DUARA, Prasenjit. Historicizing national identity, or Who imagines what an when. In: ELEY, Geoff; SUNY, Ronald Grigor (org.) *Becoming National: a reader*. New York: Oxford University Press, 1996, p. 151-177.
- FERNANDEZ, Raimundo Cuesta. *Sociogénesis de uma disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.
- FERREIRA, Marieta de Moraes Ferreira; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de história. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, n. 41, jan.-jun. 2008, p. 79-93. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1295>. Acesso em: 25 fev. 2015.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima. *História & Ensino de História*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação na escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.
- GATTI Jr. Décio. *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauro/SP : Edusc, 2004.
- GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: FVG/CPDOC, nº. 1, p. 5-27, 1988.
- HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. 2º ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos et al. São Paulo, EDUSP, 2005.
- JULIA, Dominique. A Cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n.1, p.9-43, janeiro/junho 2001.
- LAVILLE, Christian. Em educação histórica e memória não vale a razão! *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 41, p. 13-41, jun. 2005. Disponível em

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982005000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 fev. 2015.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Irene Ferreira et al. 5. Ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LEE, Peter. Por que aprender História? *Educar em Revista*, Curitiba, n.42, p.19-42, out./dez. 2011.

MINHOTO, M. A. P. *Da progressão do ensino elementar ao ensino secundário (1931-1945): crítica do exame de admissão ao ginásio*. São Paulo, 2007. 322 f. Tese (Doutorado em Educação). PUC/SP.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, v.12, n.3, (30), p.179-197, set./dez. 2012.

NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 14, p.35-60, Mai/Ago, 2000.

OSSENBACH, Gabriela. Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 28 nº 2, 2010, p. 115-132. Disponível em: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/111991/106311>. Acesso em: 20 dez. 2015.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história do imediato contexto pós-Lei n. 10.639. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 41, p. 21- 43, 2008. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewFile/1292/713>. Acesso em: 25 fev. 2015.

PINTO JR., A. *Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940-1952)*. Campinas, 2010. 273 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

PLÁ, Sebastián. *Aprender a pensar historicamente*. La escritura de la historia en el bachillerato. México, Plaza y Valdés-Colegio Madrid, 2005.

PRATS, Joaquim. Dificultades para la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, v. 5, n. 5, p. 71-98, Ene./Dec. 2000. Disponível em: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23950/1/joaquin_prats.pdf. Acesso em: 25 fev. 2015.

REZNIK, Luis. *Tecendo o amanhã*. A história do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos. (1931 a 1945). 1992. 183 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1992.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (orgs.). *Aprender História: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Editora UNIJUI, 2009.

dd) SERRANO, Sol. Enseñanza de la historia e identidad nacional: Un vínculo a historizar desde la experiencia chilena, 1850-1930. *Encounters in Theory and History of Education*, v. 15, p. 209-222, nov. 2014. ISSN 1925-8992. Disponível em: <http://library.queensu.ca/ojs/index.php/encounters/article/view/5340/5280>. Acesso: 03 jan. 2016.

SILVA, Cristiani Bereta da. (Org.). *Educar para a nação: cultura política, nacionalização e ensino de história nas décadas de 1930 e 1940*. Curitiba: CRV, 2014a.

SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta. Cultura política e políticas para o ensino de história em Santa Catarina no início do século XX. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 33, n. 65, p. 135-159, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882013000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jan. 2016.

SILVA, Cristiani Bereta. Nação e Região e a unidade nacional: uma leitura a partir de dois livros didáticos de História publicados na Primeira República. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol.19, n.57, p.349-374, abr./jun. 2014b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n57/v19n57a05.pdf>. Acesso: 31 jul.2014.

SILVA, Cristiani Bereta da; CUNHA, Maria Teresa Santos. Historiografia catarinense e a escrita da história escolar de Lucas Alexandre Boiteux no início do século XX. *Cadernos de História da Educação*, v. 14, n. 2, p.551-568, mai./ago. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/32524/17509>. Acesso em: 25 jan. 2016.

VALENTE, Wagner Rodrigues. (org.) *Oswaldo Sangiorgi: um professor moderno*. São Paulo: Annablume; Brasília: CNPq; Osasco: GHEMAT, 2008.

ENSINO PRIMÁRIO RURAL NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EM MINAS GERAIS NO PERÍODO REPUBLICANO (1899 A 1924)

Josemir Almeida Barros (Universidade Federal de Rondônia – Departamento de Ciências da Educação – Campus Porto Velho. UNIR/DED/PVH/ Brasil -josemirbh@yahoo.com.br)

Abordamos as peculiaridades do sistema educativo e as políticas educativas na concepção de políticas públicas no contexto da situação de escolas de instrução pública primária rural no estado de Minas Gerais - Brasil no início do período republicano. A pesquisa versa sobre a história da educação rural e traz como marco temporal a lei 281 de 16 de setembro de 1899 que excluiu a denominação de escolas rurais do processo de organização da instrução pública primária e, no ano de 1924, o decreto 6.655, de 19 de agosto instituiu o novo regulamento do ensino primário em Minas Gerais. Temos como objetivo analisar as propostas de educação primária no meio rural destinadas à população carente e seus vínculos com o processo de produção capitalista. Tivemos como indagação: as políticas de organização da escola mineira destinavam recursos financeiros suficientes às necessidades das escolas rurais? De acordo com Carvalho (1989) a escola da República foi o emblema da instauração da nova ordem, agora republicana. A nova proposta de ensino permeava a chamada modernidade. Para Paula (2000) uma emergência frente a necessidade de instituir valores, concepções e atitudes. Uma escola do progresso e para o progresso. Ressalta-se que a política pública vista por uma das óticas do poder público pode ser mencionada como assegura Faleiros (2006) na condição de um arranjo. Em termos metodológicos a investigação priorizou fontes documentais diversas. Dentre elas destaca-se relatórios de instrução, termos de visitas, correspondências e em específico as mensagens dos presidentes. Parte do acervo foi acessado no arquivo público mineiro. A investigação permitiu constatar as mazelas nas quais o ensino público primário rural se encontrava. Na escola faltava tudo, desde a própria aula até o mobiliário básico, o que evidencia ausências de as políticas educativas voltadas à instrução pública no recém-inaugurado sistema educativo republicano, e conseqüentemente a escolarização da população mineira. A pesquisa contou com apoio financeiro da CAPES e CNPq.

Palavras-chave: Políticas públicas. Sistema educativo primário. República. Escolas rurais.

Escolas rurais, cultura e cotidiano escolar: políticas educativas

A situação das escolas rurais de Minas Gerais em fins do século XIX e início do XX se destaca pela precariedade e descaso das autoridades políticas. As escolas urbanas eram priorizadas, em parte pela própria facilidade de fiscalizá-las e de fazê-las de cenários para as propagandas políticas. Era importante para os administradores a demonstração de suas invenções para justificar os parcos gastos públicos em educação. Dessa forma,

instaurar o projeto modernizante foi uma das saídas encontradas por políticos na ocasião. Em se tratando de *políticas públicas*²⁶³ as populações rurais foram prejudicadas.

A instrução pública primária rural, ao longo do período pesquisado, não recebia recursos financeiros suficientes do *Estado*²⁶⁴ para suprir as necessidades colocadas. O projeto político estabelecido para o atendimento do ensino primário nas cidades era diferenciado, muitas vezes menos problemático em relação ao rural, o que corroborou a falta de propostas políticas condizentes para o ensino da população rural. Nesse aspecto evidenciaram-se as características de uma educação primária que priorizava uns em detrimento a outros. Evidenciou também a falta de investimentos em instrução primária rural e, ainda, a instalação de um projeto político maior endereçado às escolas urbanas, aos sujeitos que habitavam os centros urbanos, o que contribuiu sobremaneira para o fechamento de escolas rurais. Rocha²⁶⁵ em estudo sobre *representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra* mencionou que até os anos 40 do século XX não houve nenhuma ação concreta na implementação da escola no meio rural.

²⁶³ “As políticas públicas são medidas voltadas para a reprodução econômica e social dos indivíduos ou da coletividade. Elas concernem às agências do governo e aos governados. As políticas públicas resultam de determinações estruturais que regulam o processo social e se expressam em medidas de educação, saúde, previdência, assistência, emprego, habitação, renda, etc. Elas podem também ser implantadas para dar cobertura a situações conjunturais, assumindo um caráter provisório e emergencial. As políticas públicas podem ser universais, ou seja, voltadas para todos os cidadãos, ou seletivas (segmentadas/pontuais), voltadas para determinados grupos sociais. O Estado é a instância fundamental de implantação e regulação das políticas públicas, ao assumir o papel de mediador entre os diversos atores presentes no processo histórico-social.” In. FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza (Ed.). *Dicionário da Educação profissional*. Belo Horizonte: NETE/UFMG, 2000. p. 253.

²⁶⁴ “Cabe ao Estado, por conseguinte, configurar-se minimamente no atendimento às demandas sociais e, no máximo, em relação ao controle das políticas. A educação constitui-se, nesse contexto, como responsabilidade das unidades federadas [...]” In. LIMA, Antônio Bosco de. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. In. LIMA, Antônio Bosco de (Org.). *Estado e controle social no Brasil*. Uberlândia: Composer/FAPEMIG/GPEDE, 2009. p. 26.

²⁶⁵ “A história informa que até meados dos anos 40, não se observa nenhuma ação concreta em torno da implantação da escola no meio rural. O que se vê é a emergência de um fenômeno que doravante irá marcar os debates sobre a questão. São criadas inúmeras sociedades civis e públicas que, mediante projetos, captam recursos da União e constituem-se como mediadora entre o Estado e a população do meio rural. Essas entidades organizavam missões rurais destinadas à educação higienizadora e alfabetização de adultos, coleta e sistematização de informações sobre cantigas, danças e práticas artesanais consideradas manifestações folclóricas. A intenção de preservar os hábitos e os valores rurais em extinção alimentava a maioria desses movimentos.” In. ROCHA, Maria Isabel Antunes. *Representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra*. 210 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. p. 65.

Embora Faria Filho²⁶⁶ tenha mencionado que apenas no final dos anos de 1920 apareceram na legislação algumas das características que sugerissem a existência de *políticas públicas*²⁶⁷ para a educação, entendemos que a ideia de estabelecer direitos ou princípios que assegurassem o direito do ensino aos sujeitos é anterior ao período, um dos exemplos foi a criação do próprio grupo escolar em Minas Gerais no ano de 1906, como exposto por Araújo²⁶⁸. Pensamos que além da constituição dos grupos escolares havia também a ideia de uma política de assistência que circulava no Brasil desde o início do século XX.

A concepção de uma política de ‘*assistência ao menor*’ vinha sendo discutida no país desde o início do século, em meio a uma complicada conjuntura política, na qual estava em questão o destino do país. Era um Brasil convulsionado por interesses que não se coadunavam, entre a tradicional estrutura agrária de poder e a ascensão de novos grupos, embalados por ideais republicanos de construção nacional. A despeito dos discursos inovadores, este país, visto como ainda por fazer, não encontraria fórmulas verdadeiramente novas na gestão do poder. A arena política, dominada por uma elite letrada, de formação predominantemente jurídica, tinha diante de si uma opção paradoxal a fazer: educar o povo, porém garantindo seus privilégios de elite. Instruir e capacitar para o trabalho, mantendo-o sob vigilância e controle.²⁶⁹

Do contexto da política Federal para a Estadual, a manutenção dos postos de poder pelas elites dirigentes eram algumas das preocupações incluídas no projeto de civilizar, de educar. Era preciso manter o controle dos sujeitos e ao mesmo tempo capacitá-los para o

²⁶⁶ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

²⁶⁷ “As políticas educativas, em muitos casos, são resultados de conflitos, disputas, seja sobre questões partidárias, teórico-metodológicas ou simplesmente pelo poder, pela permanência em determinados postos de trabalho, pela economia de recursos e etc.” In. BARROS, Josemir Almeida. *Educação do campo/rural: o Pronera e suas repercussões*. In. LIMA, Antônio Bosco de; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de (Org.). *Políticas sociais e educacionais: cenários e gestão*. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 95.

²⁶⁸ “Em vista das limitadas realizações no campo escolar durante o período imperial, os ideais e a propaganda republicanos se punham como organizadores daquele, porém cabia a estes explicitar princípios, diretrizes, metas, bem como operacionalizar decisões efetivas quanto à implementação de uma política educacional que respondesse aos anseios republicanos. É nesse sentido que os grupos escolares podem ser compreendidos como compartilhantes das políticas públicas de então, posto que expressem o sentido republicano buscado.” In. ARAÚJO, José Carlos Souza. Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica. In. VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 239.

²⁶⁹ RIZZINI, Irene. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. 3 ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2011. p. 143.

trabalho²⁷⁰. Nesse ponto, a educação das crianças do meio rural deveria ser dosada ou mínima para manter a domesticação, garantindo o uso de sua força de trabalho. Na prática, a infância era dicotomizada e a educação um paradoxo. Não por acaso, a aquisição de conhecimentos foi historicamente restrita a minorias. A *política pública*²⁷¹ para a educação foi de fato parte de uma totalidade em que se articularam elites agrárias e o Estado. “Sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói com seu projeto e que se realiza por meio de ações do Estado.”²⁷²

Vimos a existência de uma política de educação para o atendimento das populações das cidades, esse foi sem dúvida um componente do projeto elitista de priorização de seus próprios interesses. Essa proposta foi condizente com o estabelecimento de princípios higienistas, isso é, cabia à escola a construção de uma ordem civilizada. Esse era um sonho dos homens das ciências médicas, no Brasil, no século XIX.

Homens cujos olhos e ouvidos voltados para um mundo considerado civilizado recusavam-se a aceitar a vida e parte das condições do país em que viviam e no qual muitos deles haviam nascido e se formando. Homens que irmanados pelo cimento de uma razão ilustrada construíram uma sociedade científica, faculdades, fundaram e dirigiram periódicos [...] discorreram sobre o quartel, sobre as febres e a nosografia tropical, tematizaram a loucura e o destino dos cadáveres bem como as práticas de infanticídio, o tabagismo, o alcoolismo, a poluição, as águas, os ares, a topografia, o clima, a geografia, a química, a fisiologia e a higiene; dentre outros [...]. Homens que autorizados pela racionalidade que lhes dava suporte, procuraram transformar a sociedade em um corpo a ser, também, objeto do olhar e da aventura da razão médica. Nesse afã, dispuseram a escola sob o manto da Medicina, melhor dizendo, sob o manto da Higiene.²⁷³

²⁷⁰ CARVALHO (1989) aludiu sobre a perspectiva de organização do trabalho nacional a partir da implantação do regime republicano no Brasil. Para esta autora, fixar o homem no campo visava evitar o contingente migratório para as cidades. Ver: CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

²⁷¹ É interessante notarmos que para Faleiros as políticas sociais estão associadas ao que conhecemos por política pública: “As políticas sociais ora são vistas como mecanismo de manutenção da força de trabalho, ora como conquistas dos trabalhadores, ora como arranjos do bloco no poder ou bloco governante, ora como doação das elites dominante, ora como instrumento de garantia do aumento da riqueza ou dos direitos do cidadão.” In. FALEIROS, Vicente de Paula. *O que é política social*. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 8.

²⁷² AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A educação como política pública*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 59-60.

²⁷³ GONDRA, José Gonçalves. Medicina, higiene e educação escolar. In. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GREIVE, Cynthia Veiga (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 543-544.

Sob a influência dos higienistas cabia estabelecer prioridades para uma sociedade que dependia das ações políticas para ser alfabetizada. Oposto aos investimentos para as escolas primárias rurais alicerçadas em uma demanda diferente, os governantes priorizaram a destinação de verbas para o modelo urbano e racional de organização escolar. Nesse viés os grupos escolares se destacaram com uma ação política a eles endereçada.

Os propósitos para uma política marginal destinada às escolas rurais dificultou os trabalhos dos professores e demais agentes do ensino em Minas Gerais. Os governantes se eximiram de suas responsabilidades sociais. Bezerra Neto²⁷⁴ constatou que discursivamente havia a ideia de os governantes fixarem os professores no meio rural, ou seja, a carência de política pública para o meio rural era premente. Nas escolas rurais os livros eram escassos e o mobiliário reduzido. A simplicidade das escolas rurais que requeria atenção, embora mencionada nos diversos relatórios de inspeção, não encontrava ecos no projeto de educação estabelecido pelas autoridades públicas.

A aula funciona em casa alugada pelo professor; é terrea, rebocada, sem forro; - a sala é constituída por duas salinhas contiguas ligadas por uma porta, com porta de entrada e 2 janelas que recebem ar e luz da parte do sul. Mobilia tres bancos, uma mesa, um tamborete, uma mesinha e mais um banco tosco. Livros fornecidos pelo governo, nenhum. Os poucos existentes pertencem aos alunos.²⁷⁵

Nos relatórios pesquisados, vimos que o professor e suas ações em sala de aula ganhavam destaque. Era ele o sujeito responsável pelo bom andamento das atividades. Por outro lado, com escassos recursos e praticamente contando consigo mesmo, era aquele que pouco fazia de acordo com as atribuições de alguns inspetores. Além disso, a família segundo o relato do inspetor Domiciano Rodrigues Vieira deveria apresentar boa vontade e interesse para encaminhar seus filhos à escola²⁷⁶.

²⁷⁴ “[...] o remédio para todos os males do ensino rural estaria na possibilidade de investimento dos governantes que contribuíssem para que de fato se criasse uma política que promovesse a fixação do primeiro, este serviria de estímulo para as crianças, contribuindo para sua permanência no interior do ambiente em que viviam seus familiares.” In. BEZERRA NETO, Luiz. *Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil*. 221 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. p. 51.

²⁷⁵ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor. Domiciano Rodrigues Vieira. Belo Horizonte 1899. Códice SI-3958.

²⁷⁶ Essa sala de aula funcionava em área rural em Sabará. O professor Baltazar Cardoso Sodré era moço, habilitado e ensinava regularmente.

Cadeira rural, masculina, visitada a 1 ½ da tarde de 1º de Maio. Professor effectivo, não normalista, mas moço bem habilitado e que ensina regularmente, o Sr. Baltazar Cardoso Sodré. Prestou exames perante a Escola Normal de Sabará. E' estimado no povoado de casebres disseminados pela beira dos corregos, pelos campos visinhos. Alguns alumnos moram perto da escola, outros moram longe e vi que alguns que moram longe são asiduos, mesmo com sacrificio. Tudo depende das familias; quando ha boa vontade e interesse de aprender não há difficuldades para si ir a escola.²⁷⁷

É possível observarmos que no relatório datado de 1899, pouco ou quase nada foi mencionado no que se refere às responsabilidades dos governantes relacionadas às condições nas quais se encontravam a sala de aula e as condições do ensino. Delegar a formação do professor e a responsabilidade das famílias para a viabilidade das aulas de instrução primária rural constituiu-se a forma mais eficaz de se esquivar das duras realidades da educação pública primária em nome de um projeto político com parco atendimento às escolas rurais.

O próprio relatório descreveu que o governo não forneceu nenhum livro para a escola e que os poucos livros existentes pertenciam aos próprios alunos. A insuficiência de materiais didáticos, a precariedade da mobília e as más condições da estrutura física da sala de aula no meio rural demonstraram a ausência de proposta políticas de reconhecimento do meio rural como lugar capaz de promover a universalização do ensino público. A escola estava imersa em uma ideia liberal.

A República para Faleiros estava imersa em omissão, repressão e paternalismo que por sua vez caracterizaria a política para a infância. Essa foi uma proposta decorrente da visão liberal das elites. Nessa política, as escolas públicas primárias para as áreas rurais se destacaram pela insuficiência ou falta de materiais didáticos, mobília entre outros.

[...] omissão, repressão e paternalismo são as dimensões que caracterizam a política para infância pobre na conjuntura da Proclamação da República, decorrentes não só da visão liberal, mas da correlação de forças com hegemonia do bloco oligárquico/exportador.

A República representa, ao mesmo tempo, ruptura e continuidade. Ruptura com a forma pessoal de governar do Imperador, mas continuidade das relações clientelistas e coronelistas, que sustentavam o poder, com troca de favores, com uma combinação do localismo com o uso da máquina estatal em função dos setores exportadores.²⁷⁸

²⁷⁷ MINAS GERAIS, op. cit.

²⁷⁸ FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 36.

Em termos práticos, a escola pública primária rural era a que apresentava maior precariedade no mobiliário, nos materiais didáticos e na infraestrutura. Mesmo assim, os discursos das autoridades enfatizavam o espaço destinado ao ensino primário em uma perspectiva mais ampliada. Assim, as autoridades públicas em seus pronunciamentos oficiais consideravam a necessidade de investimentos em educação. Na Mensagem pronunciada ao Congresso Mineiro em 1904, pelo Presidente Francisco Antônio de Salles, contatamos esse fato.

O ensino publico primario é o serviço que, na actualidade, mais atenção merece dos altos poderes do Estado, pelo influxo directo que exerce na formação da sociedade.

Reportando-me ás informações que vos ministrei na minha primeira Mensagem sobre as condições pouco satisfatorias do ensino primario entre nós, seja-me permittido insistir sobre a necessidade de sua reforma nos moldes aconselhados.

São elementos essenciaes de uma boa reforma do ensino a constituição de um bom professorado, fiscalização real da escola, o fortalecimento de predios que reünam as necessarias condições de hygiene, o mobiliario escolar conveniente, e a obrigatoriedade do ensino.²⁷⁹

No discurso proferido por Francisco Salles (1904) percebemos a defesa por uma educação que contemplasse algumas necessidades. Desde a melhor adequação do ensino perpassando pela formação do professorado, as melhores condições de infraestrutura, a existência de mobiliário adequado e até mesmo a fiscalização das escolas. Enfatizamos a menção aos “*altos poderes do Estado*”, ou seja, entendemos que o próprio Presidente Francisco Salles se colocava como um dos responsáveis pelo ensino público primário no Estado de Minas Gerais. Na Mensagem, Salles ressaltou a necessidade de mais investimentos em educação. Nesse caso não houve distinção entre a rural, a distrital e a urbana.

No pronunciamento oficial notou-se uma espécie de diagnóstico da instrução pública primária em Minas Gerais, o que ressaltava as intervenções do próprio Estado para quem o ensino primário merecia atenção específica às necessidades básicas considerando a precariedade generalizada na qual se encontravam as escolas.

²⁷⁹ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Antônio de Salles ao Congresso Mineiro em sua 2ª. Sessão ordinária da 4ª. Legislatura no anno de 1904. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1904a. p. 38-39.

Reformar a escola pública primária era uma das facetas dos discursos oficiais, neles aparentemente não havia distinção do local geográfico em que as escolas estavam sediadas. Mas em termos práticos, as escolas rurais e distritais possuíam poucos recursos para viabilizar suas atividades. Isso indica serem essas reformas necessárias, senão a todas, pelo menos à maioria das escolas rurais mineiras.

Na Mensagem enviada ao Congresso Mineiro em 1904, Francisco Salles acenou que as escolas singulares deveriam seguir um programa mais simples. Já os grupos escolares deveriam ter uma organização especial priorizando o caráter profissional instruindo o aluno para as atividades de um ofício digno. Ao mesmo tempo, abordou ser preciso um programa de ensino mais simples para as cadeiras dos distritos e mais complexo para as cadeiras urbanas. As diferenças das propostas de programas de ensino talvez pudessem ter servido aos governos para investirem de forma também distinta nessas áreas, assim as escolas ou cadeiras rurais e distritais carregariam menor importância em termos de investimentos financeiros.

O ensino deve ser ministrado gradativamente, começando na escola singular com programma simples, passando depois para um programma mais completo, acompanhando o desenvolvemnto do alumno. E´aconselhavel em seguida uma organização especial em grupos, onde o ensino deve ter feição pratica e de utilidade real, não lhe faltando nunca o carater profissional, preparando o alumno para a pratica de um officio ou profissão honesta.

A uniformização do ensino para os grandes centros de maior actividade e cultura intellectual, como para os pequenos nucleos de população sem o mesmo cultivo, não é acertada. O que parece ser mais proveitoso é a organização de um programma gradual, mais simples para as cadeiras dos districtos e mais completo para as urbanas.²⁸⁰

A ideia de organizar o programa mais simples para as cadeiras dos distritos e mais completo para as urbanas estabeleceu forte distinção pejorativa, constituindo outro indício da desconsideração recorrente dos governantes, da falta de importância que destinavam ao ensino rural. Nos relatórios emitidos pelos inspetores percebemos que muitas salas de aula nem mesmo recebiam os programas de ensino, logo não tinham condições de cumpri-los. As situações de precariedade das salas de aula também impediam ao cumprimento

²⁸⁰ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Antônio de Salles ao Congresso Mineiro em sua 2ª. Sessão ordinária da 4ª. Legislatura no anno de 1904. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1904a. p. 39.

dos programas de ensino, como nos assinalou o relatório de inspeção técnica do inspetor Francisco Lopes de Azeredo no ano de 1908, Queluz.

Visitei hoje a escola mixta deste districto, regida pela distincta normalista D. Adelina Caetana de Mello, encontrando presente ás licções do dia *quarenta e tres alumnos dos cincoenta e tres matriculados*, este anno.

A boa ordem, o respeito e aproveitamento dos alumnos, a dedicação, o esforço e a competencia da digna cathedratica causam-me agradavel impressão. Lamentando, porém, que as acanhadas dimensões da sala em que funciona este estabelecimento, não permitem a distribuição do ensino de perfeito accordo com o actual programma a que se refere o dec. 1947, de 30 de setembro de 1906.

Itavera, 27 de junho de 1908.
Francisco Lopes de Azeredo – Inspector Technico
Adelina Caetana de Mello²⁸¹

A escola mista do distrito de Queluz apesar de apresentar boa ordem e aproveitamento dos alunos além de dedicação da professora Adelina Caetana de Mello não permitiu a distribuição do programa de ensino de acordo do o Decreto 1.947, de 30 de setembro de 1906²⁸². Esse decreto tratou da organização do ensino apresentando orientações para as disciplinas de: *Escripta, Leitura, Lingua Pátria, Arithmetica, Geographia, História do Brasil, Instrucção Moral e Cívica, Geometria e desenho, História Natural, Physica e Hygiene, Exercícios Physicos e Trabalhos Manuaes*. As legislações eram constantemente citadas pelos inspetores como forma de assegurar o funcionamento das salas de aula.

Se de fato no início do período republicano a atenção do Estado se fazia importante inclusive para as necessidades básicas da educação, não detectamos, nos documentos analisados, contudo, a presença de políticas públicas destinadas para as áreas rurais condizentes às realidades. Igualmente não vimos críticas mais acentuadas sobre essa ausência de propostas políticas, ou seja, reivindicações mais acentuadas por políticas públicas para as escolas rurais e distritais.

A instrução pública segundo o Presidente João Pinheiro era essencial para o regime republicano. A reforma do ensino promovida por ele seria cuidadosa e possibilitaria praticamente duplicar o número de estudantes na época.

²⁸¹ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Termo de Visita*. Inspetor Francisco Lopes de Azevedo. Queluz, 27 de junho de 1908. Códice SI-3268.

²⁸² MINAS GERAES. *Decreto nº 1.947, de 30 de setembro de 1906*. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1906.

Neste importante ramo de serviço publico, cujo desenvolvimento é essencial ao regimen republicano, tem tido o governo maximo cuidado, mormente em relação á matricula escolar, que, com a actual reforma, chegou quase a duplicar, como já o mostrei com o cotejo dos respectivos algarismos.

Estão funcionando regularmente 22 grupos escolares em que se acham matriculados 10.090 alumnos.

Brevemente este numero estará consideravelmente augmentado, achando-se, para tal fim, em preparo, muitos predios, que, sem muita demora, terão a necessidade adaptação, e provindos principalmente de doação de particulares e das municipalidades.

A fiscalização technica do ensino tem sido feita com toda regularidade.

E, apesar da duplicação da matricula, da criação dos grupos e da remuneração dos inspectores, a despesa apenas se elevou a 25 %. Cumpre, entretanto, assignalar que, das 800 mil creanças do Estado, em idade escolar, a 700.000 não se dá ainda o devido ensino.

Habituar as creanças das escolas do campo desde os verdes annos, a se familiarizarem com os modernos machinismos agricolas, como se está fazendo; retirar-lhe dos olhos os antigos instrumentos de trabalho aviltados pela escravidão, a enxada e a fouce, que lembram, com esse aviltamento, a razão da pobreza dos homens livres de agora; fazel-as comprehender que estes novos machinismos lhes garantam a bella independencia dos que do seio da terra, com o minimo esforço alliado á maior intelligencia, retiram a propria subsistencia – é, certamente, ter prestado á grande massa do povo incalculavel beneficio [...].

As municipalidades continuam, em regra, a auxiliar a diffusão do ensino primário, já elevado a porcentagem da verba orçamentaria, destinada a este serviço, já offerecendo predios para o funcionamento das escolas.²⁸³

A reforma do ensino ocorrida em 1906 foi importante, e em termos de políticas públicas contribuiu para a elevação do número de ingressantes nos nascentes grupos escolares. Nos 22 grupos escolares, segundo a Mensagem, havia em torno de 10.090 alunos. Outro ponto mencionado foi o aumento do número de prédios destinados para o ensino, isso desde que seu custeio viesse de doação de particulares e das municipalidades. O desafio colocado foi a própria obrigação do Estado em subsidiar o ensino público primário, pois nos parece que constantemente as autoridades públicas escapavam de suas

²⁸³ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado João Pinheiro da Silva ao Congresso Mineiro em sua 2ª. Sessão ordinária da 5ª. Legislatura no anno de 1908. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1908. p. 39-40.

atribuições em termos financeiros. Nessa perspectiva, a instrução pública fora dos circuitos urbanos não era tratada na perspectiva de políticas públicas.

Atentamos para a condição na qual o Presidente citou a duplicação do número de alunos nos grupos escolares e a elevação das despesas de tais ações em apenas 25%. É verdade que o fechamento de escolas isoladas contribuiu para desonerar financeiramente o Estado. Por outro lado, notamos que os grupos escolares ao ficarem sediados apenas nas cidades não permitiram a participação daqueles sujeitos que habitavam as áreas rurais e distritais, excluindo grande massa da população dos bancos escolares. Isso ocorria por diversos fatores, entre eles aqueles relacionados às distâncias entre suas residências e as difíceis condições de acesso às escolas.

Inferimos que a ausência de políticas públicas adequadas e direcionadas para as escolas públicas primárias rurais não foi um reflexo do desconhecimento das autoridades públicas. Muitos desafios ou problemas enfrentados por professores, alunos e demais agentes da escola eram conhecidos pelos administradores públicos. Prova disso foram as Mensagens dirigidas ao Congresso Mineiro clamando melhorias para a educação. Uma das explicações sobre os poucos recursos financeiros para as escolas rurais e distritais vinculavam-se aos anseios das elites agrárias pela exploração do trabalho e acumulação de capital. “[...] não é por desconhecimento da realidade que as políticas sociais são precárias, mas porque os recursos públicos dirigidos ao trabalho e à sua reprodução são evidentemente limitados numa sociedade que se caracteriza pela exploração do trabalho pelo capital.”²⁸⁴

A instrução pública primária rural e distrital em termos de políticas públicas foi negligenciada pelo Estado, não por acaso. Essa faceta nos trouxe as intencionalidades dos grupos políticos que estavam no poder. Um dos fatores para essa negligência foi o estabelecimento de políticas compensatórias com objetivo de conter o movimento migratório e elevar a produtividade do meio rural, em consonância com os objetivos do capitalismo.

Nesse sentido, a história da educação brasileira, na perspectiva de políticas públicas para o meio rural, evidencia o quanto essa educação foi negligenciada pelo Estado. Uma retrospectiva histórica nos indica que, embora a sociedade brasileira até o início do século XX fosse predominantemente agrária, os textos constitucionais de 1825 e 1891 sequer mencionaram a educação rural, evidenciando o descaso dos

²⁸⁴ DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. In. EDUCAÇÃO E PESQUISA. São Paulo, v. 30, n.1, jan./abr. 2004. p. 84.

dirigentes e das matrizes políticas e culturais centradas nas idéias educacionais européias. Assim, a escola no meio rural surge tardia e descontinuamente. No decorrer do século XX, quando considerada pelo poder público, o era de forma periférica, com políticas compensatórias, com objetivos de conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. Aliás, a educação rural no processo de formação econômica e social brasileiro esteve fortemente articulada ao projeto de modernização conservadora, visando à subordinação do campo ao processo de urbanização-industrialização; à regulamentação das relações sociais de produção no campo aos moldes do capitalismo; à homogeneização econômica do território nacional e à adaptação da população aos preceitos da cultura moderna.²⁸⁵

No início do século XX, muitas ações administrativas dos Presidentes de Minas Gerais na instrução pública primária rural eram compensatórias. Longe de afirmarem os direitos dos rurícolas, fundamentavam-se no projeto de modernização. “A educação rural institucionalizada tornou-se um instrumento de reprodução e expansão de uma estrutura agrária concentradora”.²⁸⁶ As políticas públicas voltavam-se à defesa da continuidade da renda dos proprietários agrários e aliava-se aos interesses capitalistas voltados para a exportação perante à crescente desvalorização dos produtos internos, no Brasil da época, eminentemente rural.

Uma vez assentado todo o edifício econômico e administrativo republicano sobre essa tênue contradição, o quadro global da vida econômica, política e social do período, seria obviamente marcado por um equilíbrio instável, ao sabor das oscilações na cotação internacional dos principais produtos primários exportadores e das políticas públicas voltadas à defesa da renda dos maiores proprietários, ainda que às expensas do endividamento externo do país e das constantes desvalorizações do mil-réis.²⁸⁷

Mendonça se refere ao circuito de produção, financiamento, comercialização, acumulação de capital. A política cambial no início do período republicano apresentava controvérsias econômicas, ora a valorização do capital se dava na esfera da produção agrícola, ora pelo grupo que havia urbanizado seus investimentos. Tensões políticas consideráveis acirravam a as elites. O aparato estatal sob o controle da burguesia não

²⁸⁵ SILVA, Lourdes Helena; COSTA, Vânia Aparecida. Educação rural. In. PRESENÇA PEDAGÓGICA: Dicionário crítico: educação rural. Dimensão LTDA, Belo Horizonte, v. 12, n. 69, mai/jun 2006. p. 64.

²⁸⁶ COSTA, Vânia Aparecida. *Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento: Educação do Campo em construção*. 250 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. p. 31.

²⁸⁷ MENDONÇA, Sônia Regina de. *O ruralismo brasileiro (1888-1931)*. São Paulo: Hucitec, 1997. p. 24.

viabilizava políticas públicas para as escolas públicas primárias do meio rural. Mesmo com a ideia de difusão da instrução pública primária encontrada nas Mensagens dos Presidentes de Minas Gerais, pouco se fez para a escola rural.

O relatório apresentado pelo inspetor técnico Napoleão Alvea Pereira em Raposos pertencente ao município de Sabará referente a escola mista de Dona Maria José Augusta dos Santos, conduz-nos à precariedade do ensino naquela localidade. O inspetor descreveu que a escola precisava de um certo impulso. Depreendemos que esse impulso nada mais seria do que a institucionalização de políticas necessárias para suprir a sala de aula de mobiliário, materiais escolares, começando pelo quadro negro que inexistia.

Relatório apresentado ao Exmo. Inr. Dr. Secretario do Interior pelo Inspector Technico da 1ª circumscripção litteraria, no fim da 1ª quinzena do mez de março do corrente anno.

A escola mixta, redigida pela normalista d. Maria José Augusta dos Santos, precisa de um certo impulso benefico, de maneira a despertar o entusiasmo pelo ensino, não só quanto a docente, de algum modo pouco confiante no apoio que possa ter do povo no que concerne á educação da infancia, como por parte deste, remisso, na sua opinião, em cumprir o sagrado dever de, não afastando as creanças durante os trabalhos da lavoura, concorrer para o sustentaculo da instituição.

Dos 42 alumnos que tem matriculados frequentam a escola: em janeiro 26; em fevereiro não houve frequencia legal, visto ter a docente dado 13 falhas por encommodo de saude, com licença do inspector districtal, conforme affirmação sua. No dia da visita responderam á chamada 21.

O mobiliario, mal orientado attenta a hygiene dos órgãos visuais das creanças, é tosco, insufficiente, faltando-lhe material escolar, a começar do quadro negro, essencial para o bem desempenho do programma de ensino.

Exmo. Inr. Dr. Manoel Thomaz de Carvalho Britto. D.D. Secretario dos Negocios do Interior.

Raposos, 15 de março de 1908.

Arthur Napoleão Alvea Pereira – Inspertor Technico.²⁸⁸

A falta de mecanismos políticos de auxílio à educação pública primária em áreas rurais poderia ser devido à possível elevação dos encargos financeiros do Estado, mas nos parece que os encargos financeiros eram reflexos do projeto político de reorganização do ensino que enfatizava o urbano. Desse modo, as políticas públicas necessárias

²⁸⁸ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Termo de Visita*. Professora Maria José Augusta dos Santos. Raposos, 15 de março de 1908. Códice SI-3281.

corresponderiam a investimentos e despesas em pessoal, materiais pedagógicos, mobiliário, entre outros destinados ao meio rural. Inferimos então que o Estado se preocupava necessariamente com a existência da relação social de exploração em sua forma clássica de acumulação de riquezas no meio rural, interessando manter a situação como estava. Assim os recursos muitas vezes toscos e insuficientes encontrados nas salas de aula no meio rural, a ausência dos programas de ensino, entre outros fatores, refletiam diretamente na inexistência de um projeto político necessário para o funcionamento adequado destinado ao ensino público primário rural.

A instrução pública primária discursivamente nas Mensagens dos Presidentes seria uma alternativa para tirar Minas Gerais do possível atraso em comparação com outros Estados, São Paulo e Rio de Janeiro. A proposta de instrução permitiria o ingresso de Minas no mundo moderno, um mundo civilizado. Pregava-se o ensino público primário para todos e uma uniformidade, contudo, não só o Estado seria responsável pela instrução. A existência de salas de aula particulares era permitida desde que se submetessem aos processos de fiscalização estatal, constituindo importante estratégia para desonerar o Estado.

Vimos que a Lei 281, de 16 de setembro de 1899²⁸⁹ fixou a educação para todos. No artigo primeiro apontava que o ensino primário ministrado pelo Estado era gratuito e obrigatório. A educação, a partir dessa ideia compôs os novos preceitos da pedagógica moderna. Essa medida correspondeu ao discurso da política de educação e ao surgimento de novos problemas de caráter legislativo, econômico e financeiro.

Uma das novas facetas da pedagogia corresponde ao discurso denominado de 'política de educação'. [...] a educação irá gerar novos problemas políticos, de modo que cada país e suas respectivas atividades educacionais precisam de formas específicas para se adequar, modificar, adaptar aos princípios fundamentais da pedagogia moderna aos problemas muito específicos: de caráter legislativo, econômico e financeiro, etc.²⁹⁰

Adequar, modificar ou adaptar a escola pública primária rural em Minas Gerais frente a pedagogia moderna correspondeu também a reestruturação da precária situação em que as escolas se encontravam.

²⁸⁹ MINAS GERAES. *Lei 281, de 16 de setembro de 1899*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1899.

²⁹⁰ NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder: la conformación de la pedagogia moderna*. Buenos Aires: Aique, 1999. p. 189.

As instituições pensadas para as crianças ainda revelam ambiguidades, resquícios de práticas sociais instituídas para as crianças ricas e pobres. Essas instituições, em meados do século XIX, por exemplo, almejavam a educação da criança, mas em contrapartida, vislumbravam os perigos que poderiam advir de uma população educada.²⁹¹

Por um lado, na forma da Lei, teoricamente a garantia de uma educação para todos, por outro, o perigo que poderia surgir de uma população educada.

Algumas considerações

Ao refletirmos sobre a emergência de políticas públicas para as escolas públicas primárias rurais, vimos que para essas escolas havia uma política marginal dificultando o pleno desenvolvimento das aulas. Frente a essas dificuldades Presidentes de Minas se eximiram de suas responsabilidades na condição de estadistas e responsáveis pelo ensino rural. Muito embora as dificuldades das escolas públicas rurais tenham sido mencionadas nos relatórios de inspeção, suas realidades não encontravam ressonâncias nos projetos de educação estabelecidos pelas elites dirigentes. Nos discursos de Presidentes de Minas direcionados ao Congresso, a ênfase era para o ensino público primário em uma perspectiva mais ampliada. Assim, as autoridades públicas nos pronunciamentos oficiais consideravam a necessidade de investimentos em educação, mas reformar a escola pública primária era uma das facetas da organização do ensino que não atingiu as escolas/salas do meio rural de forma satisfatória.

Entre cuestionamientos, resistencias y alternativas a los discursos y prácticas dominantes. Feminismos, Cultura Física y Educación Física ‘femenina’ en la Argentina, primeras décadas del siglo XX²⁹²

Pablo Ariel Scharagrodsky²⁹³

Introducción

²⁹¹ CORSINO, Patrícia. *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 20.

²⁹² Una versión reducida y preliminar ha sido publicada en forma digital en el Libro electrónico del 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (2013). FaHCE - UNLP.

²⁹³ Pablo Ariel Scharagrodsky es Doctor en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Quilmes. Actualmente es docente-investigador en la Universidad Nacional de Quilmes y en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

En las primeras décadas del siglo XX la educación física escolar y la 'cultura física' en general (gimnasias, ejercicios físicos activos, juegos, *sports*, rondas escolares, excursiones, paseos, caminatas, marchas, colonias de vacaciones, escuelas para niños débiles, etc.) fueron tópicos incluidos y problematizados tanto por parte de la sociedad civil (clubes atléticos y deportivos, sociedades de fomento, sociedades militares, de beneficencia, de socorros mutuos, asociaciones civiles -barriales, sindicales, étnico-nacionales, religiosas, empresariales, bibliotecas populares-, etc.), como por la propia agenda educativa del Estado.

Las escuelas primarias, así como los colegios nacionales y las escuelas normales incorporaron tempranamente en sus currículas a la "gimnástica" y a los "ejercicios físicos", en un contexto donde la conformación del Estado nacional de la mano de los procesos de modernización acelerados, los procesos de medicalización y el higienismo reinante marcaron buena parte de las justificaciones e intervenciones sobre los rumbos pedagógicos modernos (Puiggrós, 1990, 1996; Di Liscia, 2004; Sánchez, 2007).

Asimismo, muy lentamente, un actor central en el campo de la cultura física como el Instituto Nacional de Educación Física (INEF), primer centro civil de formación de maestros y profesores en la especialidad, se convirtió, en las primeras tres o cuatro décadas del siglo XX, en una de las voces más autorizadas a la hora de problematizar, prescribir y fundamentar a la 'cultura física' y a la educación física escolar, incluida aquella relacionada con el universo femenino. De hecho, más de un 80% de los egresados/as fueron mujeres acompañando, en el contexto social y cultural más amplio, el proceso de feminización y feminilización de la docencia argentina en ciertos niveles educativos como el primario o el normal (Yannoulas, 1996; Morgade, 1997; Lionetti, 2007).

En este contexto en el cual la educación del cuerpo y del movimiento en las niñas y mujeres fue un asunto recurrentemente problematizado, reconocidas feministas como Elvira Rawson de Dellepiane (1867-1954), Cecilia Grierson (1859-1934), Raquel Camaña (1883-1915) o Julieta Lanteri (1873-1932) se pronunciaron sobre tal cuestión. Lo mismo sucedió con feministas provenientes del propio campo de la Educación Física como Berta Wernicke, Agustina Maraval -egresada del primer centro civil de Educación Física creado en 1906 (INEF)-, o Ana Montalvo, estas dos últimas participantes en el Primer Congreso Femenino Internacional realizado en Buenos Aires en 1910. Teniendo en cuenta ello, la presente ponencia tiene como objetivo analizar las prácticas, los saberes y los discursos puestos en circulación por dichas mujeres en relación a la educación física y a la cultura física y su conceptualización sobre la femineidad así como las resistencias y los cuestionamientos al orden corporal femenino más tradicional y conservador.

Las feministas y su conceptualización sobre la Educación Física 'femenina'

La mayoría de las mujeres que simpatizaron con las diferentes corrientes del heterogéneo movimiento feminista -cuyos reclamos centrales estuvieron vinculados con los derechos legales y el potencial desarrollo político, económico, cultural y

educativo limitado por la ley y las costumbres vigentes-; hicieron referencia a la importancia y a la necesidad de la cultura física y de la educación física en las niñas y mujeres. A partir de ciertos argumentos y con determinados matices, sus preocupaciones se centraron en tres cuestiones básicas: 1) el reconocimiento de las habilidades y capacidades físicas de las niñas y mujeres a la hora de moverse o ejercitar el cuerpo. 2) la necesidad de una mayor estimulación a través la cultura física y la educación física en las escuelas y en los colegios estatales y particulares. 3) la creación y el fomento de clubes femeninos con el objetivo de acrecentar el gusto y la participación de las niñas y mujeres en ciertas gimnasias, algunos juegos y determinados deportes.

Ya a fines del siglo XIX y en los primeros años del siglo XX, varias mujeres letradas, urbanas y de clase media que pudieron estudiar en alguna universidad argentina, especialmente en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, problematizaron y defendieron, al amparo del higienismo y de ciertas reformas sociales sostenidas por el heterogéneo movimiento feminista, la inclusión de la educación física femenina. Por ejemplo, una destacada feminista liberal como Elvira Rawson de Dellepiane propuso junto con la “eliminación de todas las leyes del Código Civil que privaban a la mujer de su personalidad jurídica y la obligaban a depender del hombre”, la creación de “leyes de protección a la maternidad”, la “abolición de las casas de prostitución reglamentadas, el mismo pago por el mismo trabajo, los derechos políticos plenos (tanto a voto como a ser elegida) o la participación en los nombramientos en el ámbito educacional con poder para tomar decisiones (...) porque la mujer es un factor clave de la educación” (Lavrin, 2005: 44); la necesidad de instalar la práctica efectiva de la cultura física para las niñas y mujeres. De esta manera, pregonó la práctica de “los juegos honestos, los paseos á pie y al aire libre, la carrera, el volante, el juego á la pelota, remar, etc.” (Dellepiane, 1892: 16). Estas actividades físicas realizadas con “moderación” aseguraban una fortaleza física necesaria para enfrentar su responsabilidad en “la misión reproductora”. Otra importante médica, Justina Ramos Mejía, insistía en la necesidad de (...) despertar en la mujer el *apetito del movimiento*, (...) lo cual es tanto mas importante, cuanto que como hemos dicho antes, la *sedentariidad* es el gran peligro que amenaza su salud y su desarrollo” (Ramos Mejía, 1898: 63). “La gimnasia practicada con perseverancia, es el mejor medio de contrarrestar los efectos de la vida sedentaria” (Ramos Mejía, 1898: 65). Lola Úbeda señalaba que “en la actualidad, el ejercicio físico se impone como la primera condición profiláctica é higiénica. La mujer argentina, por sus usos y costumbres, lleva á partir de la pubertad, una vida enteramente sedentaria”. “(...) no se mueve, prefiere la tarea sentada, vida inactiva y sin energías físicas” (Úbeda, 1902: 68). Es necesario “proteger los órganos del abdomen que en la mujer tienen tanta importancia” (Úbeda, 1902: 70). Cecilia Grierson, la primera médica argentina recibida en el año 1889, retomó “la modalidad maternalista como la mayoría de las mujeres feministas de su tiempo pero se identificó con las vertientes más reformistas” (Barrancos, 2002: 42). Se preocupó por la gimnasia y la cultura física, especialmente en las niñas y mujeres. En su rico y destacado recorrido profesional -creó la Escuela de Enfermería y Masajistas en el Círculo Médico de Buenos Aires en 1886, “fue médica agregada en el Hospital San Roque -actualmente Ramos Mejía-, fomentó la Asociación de Obstetricias, se desempeñó en el secretariado del Patronato de la

Infancia, integró la Sección Argentina de la Cruz Roja Internacional, ofició de inspectora en el Asilo de Mujeres, fundó la Asociación Argentina de Primeros Auxilios, creó la Escuela Técnica de la Mujer y ejerció la docencia en la escuela media” (Barrancos, 2002: 41-42)- tuvo espacio para problematizar positivamente a la educación física, al arte de los masajes y a la gimnasia. Trabajó a finales del siglo XIX en el “Instituto de Gimnasia Sánder” (Grierson, 1937: 62), conoció en Francia “el masaje científico”, “la kinesiterapia” y a los reconocidos “masagistas suecos radicados en París” (Grierson, 1901: 24) y, en 1904, fue transitoriamente profesora de anatomía en la Academia de Bellas Artes y allí dictó, en 1905, “cursos libres de gimnasia y masaje médico en la escuela de medicina, con el deseo de hacer conocer el verdadero método argentino a los estudiantes” (Grierson, 1916: 68). En un importante informe sobre la educación técnica de la mujer, presentado al Ministro de Instrucción Pública de la República Argentina, Cecilia Grierson ponderó positivamente a las escuelas normales como “los primeros centros que elevaron la instrucción de la mujer en nuestro país”. Entre los aspectos positivos resaltó a la educación física y a la gimnasia a partir de su propia experiencia:

“las directoras de estas escuelas introdujeron la gimnasia sueca, trayéndose directamente de Suecia maestras para estos ramos y de ahí este ejercicio se extendió á las escuelas comunes por intermedio de las profesoras que salían de esta institución. Aunque esta enseñanza ha sido de limitada aplicación, ha vigorizado un tanto, á las mujeres que se han educado en las escuelas del Estado, durante estos veinte y cinco años” (Grierson, 1902: 167-168).

Por fuera del ámbito médico, pero influenciado por dicho discurso, la feminista y reformista Elvira López -participó en 1900 de la creación del Consejo Nacional de Mujeres, en 1902 junto con Elvira Rawson de Dellepiane fundó la Asociación de Mujeres Universitarias, en 1906 se sumó al Centro Feminista dirigido por Elvira Rawson de Dellepiane y colaboró en un petitorio sobre los derechos de la mujer dirigido a la Cámara de Diputados el cual fue presentado por Alfredo Palacios en 1911- escribió en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires una tesis denominada “el movimiento feminista”. En dicha tesis defendida en 1901, al mismo tiempo que se ponderó la introducción de ejercicios físicos y gimnasia, las razones de tal incorporación naturalizaron ciertas tareas en las mujeres (a favor de la crianza de los niños, responsables del cuidado de los hijos), determinados destinos (estar casada, en el hogar, ser esposa) o algunos estados (nerviosidad, sufrimiento, etc.):

“la educación física requiere para la mujer, siguiendo a Margueritte ‘ejercicios y gimnasia que endurezcan su cuerpo y le den nervios suficientemente fuertes para resistir los sufrimientos de la vida’. Por desgracia en nuestra sociedad, las jóvenes y la mujer en general, no tienen el hábito del ejercicio ni aún dentro del hogar; de donde resulta a menudo que cuando se casan no pueden criar á sus hijos, ó mueren al tenerlos, dejando pequeñuelos raquíticos ó enfermizos” (López, 1901: 86).

Varias revistas feministas como, por ejemplo, la platense *Nosotras* plantearon el tema sobre “el ejercicio” en las niñas y mujeres a partir de la misma lógica argumentativa. El fin fue luchar contra “(...) la vida sedentaria que, (...) es causa de

las indisposiciones y enfermedades que las molestan y la martirizan. (...) es más indispensable el ejercicio para la mujer que para el hombre, y sería de desear que todas, lo mismo en las clases acomodadas que en las otras (...)"²⁹⁴. La mujer moderna, más que el varón moderno, sin gimnasia o educación física, podía potencialmente contraer ciertas enfermedades (tuberculosis, escoliosis, dispepsia, constipaciones, obesidad, *surmenage*, etc.), tener desarreglos físicos y sexuales (histeria, clorosis, enfermedades del aparato genito-urinario, etc.) determinados desvíos morales (masturbación, vicios sexuales, falta de recato y decencia, etc.) y, sobre todo, inaceptables posibilidades de incumpliendo de su destino biológico. Las primeras feministas argentinas, fuesen reformistas, sufragistas, liberales y aún las de posiciones más radicales, defendieron la inclusión de la 'cultura física' femenina aunque la misma reforzó -con distintas dosis de ambigüedad- argumentos vinculados con una supuesta naturaleza femenina maternal, un destino social y biológico específico, ciertas cualidades morales relacionadas con la moderación, la lucha contra ciertas enfermedades supuestamente femeninas como la histeria y la hetero-normatividad como la única opción correcta y permitida de deseo. Sin embargo, las socialistas y las anarquistas matizaron, en parte, alguno de estos mandatos reclamando más intensamente la ampliación de ciertos derechos políticos y la búsqueda de la emancipación femenina, especialmente para los sectores populares, poniendo a la cultura física al servicio de la transmisión de ciertos valores y principios vinculados con la ideología política abrazada (Barrancos, 2011; Scharagrodsky, 2013).

En el incipiente campo de la Educación Física muchos de estos argumentos y preocupaciones llegaron muy prontamente. Berta Wernicke²⁹⁵, docente de la especialidad en la Escuela de Profesoras de la Capital, amiga de Cecilia Grierson y una de las primeras profesoras mujeres que escribió un libro sobre juegos escolares para niñas en el marco de la enseñanza de la educación física, cayó en la misma ambivalencia argumental pregonando la inclusión de las niñas en las experiencias gímnicas y lúdicas pero, al mismo tiempo, naturalizando sus diferencias sexuales y físicas como, por ejemplo, la fuerza:

"la niña es tan amiga de la actividad y del movimiento como el varón: la carrera, el salto en la soga, los juegos á la pelota, gustan tanto á uno como á la otra. Es un error creer que esos movimientos no sean de su agrado ni naturales en ella. El varón no la aventajará en velocidad, agilidad ó destreza, pero si en fuerza. Esta es la razón que me ha guiado para cambiar las leyes de algunos juegos conocidos y practicados ya por los varones" (Wernicke, 1904: 7-8).

En el INEF, durante las dos primeras décadas del siglo XX, varias profesoras y egresadas problematizaron la cuestión de la 'cultura física' y de la educación física siguiendo propuestas político pedagógicas del feminismo, especialmente liberal, o utilizando argumentos similares. Entre aquellas mujeres que se comprometieron de

²⁹⁴ "El Ejercicio" en *Revista Nosotras. Revista feminista, literaria y social*. La Plata, Año 1, Nº 13, 1902, p. 164.

²⁹⁵ Aunque Romero Brest ponderó algunas ideas avanzadas de Berta Wernicke, en su balance general la terminó criticando ya que "(...) sus clases se resienten de cierta violencia localizada" y "(...) se basan en la gimnástica francesa de 'assouplissements' francesa" y "no responden a una metodización fisiológica rigurosa; desconoce los ejercicios respiratorios" (Romero Brest, 1910: 388).

alguna u otra manera con el universo de las prácticas corporales podemos mencionar a prestigiosas profesoras normales como Berta Wernicke, Aita Dominga, Teresa Carlevatto o Elena Genoud; reconocidas directoras de escuelas -que a la vez fueron egresadas del INEF- como Isabel Ahumada, Lola Andino, Emma Bordo, Dolores Dessein o Helena Duchenois; vice-directoras de escuelas -que a la vez fueron egresadas del INEF- como María del Pilar Arrequina, Celestina Benedetti, María Cambiaggio, Catalina Comas, Antonia Diprimio, María Moreno o María Nava; docentes del INEF como Enriqueta Acenarro, Juana Alzú, Victoria Della Riccia, Antonia Gilardi, Joan Teresa o Matilde Larrosa y muchas maestras de grado de la escuela primaria -que a la vez fueron egresadas del INEF- como Carolina López, Juana Florinda, Emilia Imperiale, Amalia Matiuzi o Agustina Maraval. Muchas de ellas, sin ser militantes feministas, adhirieron a varios de sus principios en lo relativo a la educación y a la educación física ‘femenina’.

De todas ellas, sin duda, la más destacada fue Agustina Maraval. Ella fue una de las que mayor visibilidad y compromiso tuvo con la ‘causa’. Integró, en los primeros años del siglo XX, el Club de señoritas Atalanta²⁹⁶ creado a instancias del Dr. Enrique Romero Brest. Según sus integrantes, el club Atalanta fue un espacio muy positivo para el desarrollo físico de las niñas y mujeres ya que pudieron realizar “juegos y deportes que no podían practicarse en la escuela”. Posteriormente, en 1909 este club fue la base de la Asociación de Profesores de Educación Física²⁹⁷, brazo político del INEF.

Agustina Maraval fue la primera, aunque no la única mujer en escribir en la *Revista de la Educación Física*²⁹⁸ del INEF. En el primer número de la revista escribió un artículo titulado “influencia de los movimientos de los brazos en la respiración”. En ese trabajo la autora recuperó “los experimentos realizadas en el laboratorio de la Escuela Normal de Educación Física, que tan dignamente dirige el Dr. Romero Brest” (Maraval, 1909: 21). Se basó en el pneumógrafo de Verdín y analizó las respiraciones en las mujeres (adultas). Entre las conclusiones Maraval señaló lo siguiente:

“(…) 1º las respiraciones se hacen más profundas al hacerse acompañadas de movimientos de brazos, 2º se hacen más calmadas, 3º se hacen más profundas cuando

²⁹⁶ El Club Atalanta contribuyó en la difusión y publicación de las actividades y tareas del INEF. Por ejemplo, facilitó las fotografías de sus socias practicando gimnasia y realizando juegos con el fin de ilustrar el libro *Curso Superior de Educación Física. Tomo I: bases fisiológicas de la Educación Física*. También apoyó la publicación del libro *El Instituto Nacional Superior de Educación Física. Antecedentes, organización y resultados*. Este libro mostraba a partir de información estadística las bondades del INEF desde su creación.

²⁹⁷ La Comisión Directiva de la APEF quedó constituida por 18 miembros. Los cargos más altos -presidente, vicepresidente primero, vicepresidente segundo, tesorero y pro-tesorero- fueron ocupados por varones. Del total de la comisión, sólo cuatro fueron mujeres. Una de ellas fue Agustina Maraval quien integró la lista como vocal suplente.

²⁹⁸ Otras mujeres como Victoria Della Riccia, Juana Alzú, Antonia Gilardi, Enriqueta Acenarro o Lola Dessein publicaron artículos en la *Revista de la Educación Física* del INEF. Victoria Della Riccia se destacó por realizar varias traducciones y por participar de importantes congresos como el celebrado en Río de Janeiro durante el Centenario de Brasil en 1922. No obstante ello, la mayoría de las publicaciones del período de existencia de la revista (1909-1936) fueron realizadas por varones destacándose los artículos y trabajos del Dr. Enrique Romero Brest.

van acompañadas de elevación de brazos que cuando se hacen con extensión lateral de los brazos hasta la altura de los hombros” (Maraval, 1909: 25-26).

Este artículo es importante porque muestra tres cuestiones básicas vinculadas con el proceso de generización: 1º las profesoras de educación física egresadas del INEF utilizaban aparatos de medición y conocían ciertos presupuestos provenientes del discurso médico para validar determinadas teorías fisiológicas en boga, aunque estas teorías muchas veces funcionaron como justificantes que avalaban la natural fragilidad, debilidad o inferioridad corporal y funcional femenina. 2º Las mujeres testeadas tenían algún dominio sobre el asunto a evaluar. “Los sujetos usados (para la experimentación) fueron mujeres, adultas, que gozan de buena salud, que conocen el mecanismo de los ejercicios, pues están entrenadas y saben la importancia de la experiencia, por lo que ponían toda su buena voluntad en la mejor y más correcta ejecución de los movimientos” (Maraval, 1909: 21). 3º Las teorías fisiológicas y los principios anatómicos fueron saberes que circularon y se transmitieron en el INEF aunque los mismos hayan sido producidos por la ciencia médica europea androcéntrica y enseñados, mayormente, por médicos varones argentinos: Dr. Enrique Romero Brest, Dr. Miguel Sussini, Dr. Nicolás Bergalli o Regis Champalbert.

El Primer Congreso Femenino Internacional y la Educación Física

Maraval, tuvo una destacada participación en el Primer Congreso Femenino Internacional realizado en la joven capital de la República Argentina en 1910. Este congreso “fue un hito importante en el desarrollo de la conciencia feminista en el cono sur. Se mezclaron feministas socialistas, feministas liberales moderadas y librepensadoras, y expresaron sus opiniones sobre la ley, la asistencia y protección sociales, y los derechos y educación de la mujer” (Lavrin, 2005: 47).

De un total de 34 trabajos presentados en la sección “educación, letras, artes e industrias”, hubo 2 vinculados con la educación física. El de Ana A. de Montalvo titulado “Educación Física Femenina” y “Proposiciones” presentado por Agustina M. Maraval en calidad de delegada del Club Atalanta. También, en esta sección, presentaron trabajos importantes militantes feministas como Cecilia Grierson sobre ciencias y artes domésticas, Ernestina López sobre la creación de escuelas de horticultura y jardinería para mujeres, Elvira Rawson de Dellepiane sobre niños débiles o Virginia Moreno de Parkes sobre educación moral y formación del carácter. Además, hubo presentaciones de varias colegas extranjeras sobresaliendo en cantidad los trabajos de Chile y Perú, así como de algunos grupos de feministas organizadas como el de “Unión y Labor” o la “Liga Nacional de Mujeres Librepensadoras”.

El trabajo de Ana Montalvo fundamentó la importancia de la educación física de la mujer con los siguientes argumentos: “La mujer en general, es más delicada que el hombre, porque por la ley de herencia, viene su organismo debilitándose desde siglos, y he aquí, porque encontramos un gran porcentaje de mujeres y aún de niñas de corta edad, débiles y enfermas” (Montalvo, 1911: 93). Una de las primeras observaciones realizadas por Ana Montalvo se refirió al injusto y desigual acceso que tenían las mujeres a la hora de ejercitar sus cuerpos por medio de la

educación física; siendo los varones quienes poseían determinados privilegios brindados por el Estado, los clubes y la esfera familiar:

“el varón desde niño recibe educación física oficial que le proporciona el estado sosteniendo profesores de ejercicios físicos y talleres de trabajos manuales; la recibe también particular, porque las asociaciones de juegos atléticos, los clubs de gimnasia y las sociedades deportivas, se multiplican por doquier, por último, la recibe desde la familia porque los padres, no limitan sus juegos ni los vigilan, y por lo tanto, los niños saltan, corren, trepan, forcejean y aún boxean, sin que nadie se oponga. Claro está que en estas condiciones el organismo infantil se vigoriza y el proverbio de ‘mente sana en cuerpo sano’, queda palpablemente demostrado” (Montalvo, 1911: 94).

Todo ello producía que “la especie degenera, según todos los fisiólogos. ¿Por qué? Porque el organismo femenino se debilita día a día por la inacción en que se desarrolla”. Se forjaba, de esta manera, una “lenta agonía física de la mujer” (Montalvo, 1911: 95). Teniendo en cuenta ello, Montalvo planteó las siguientes conclusiones:

“1º Que la mujer nace libre, y por lo tanto debe ser independiente. 2º Que no hay independencia donde falta el carácter y la energía. 3º Que el carácter y la energía, no existen donde no hay salud. 4º Que la salud consiste (en) el perfecto funcionamiento de todos los órganos del individuo, y constituyendo éstos el cuerpo humano, es el organismo en general el que hay que cultivar. 5º Que el cultivo del organismo depende de la educación física. 6º Que la educación física no se imparte á las niñas tal ni como debiera. 7º Que por ésta causa, el número de mujeres débiles y sin salud, aumenta de un modo alarmante. 8º Que la falta de energía y carácter en la mujer, impiden que la madre pueda modelar ciudadanos conscientes de su verdadero rol patriótico, social y humanitario. 9º Que la educación física es tan necesaria á la mujer como la educación moral e intelectual, y por lo tanto, deben marchar las tres absolutamente paralelas. 10º Que así como la educación intelectual tiene un bien definido y extenso programa, así también ha de tenerlo la educación física” (Montalvo, 1911: 96).

“Por estas ligeras conclusiones, me permito proponer á este Honorable Congreso: I. Que se reconozca la necesidad de implantar la educación física femenina en las escuelas. II Que á éste efecto, se eleve á las H. H. C. C. y la Ministerio de Instrucción Pública solicitudes tendientes á este fin. III Que se gestione la creación oficial de gimnasios y plazas de juegos atléticos femeninos” (Montalvo, 1911: 96-97).

Aceptando algunos de estos argumentos pero incorporando otros, Agustina Maraval impuso su propuesta. En su trabajo “proposiciones”, afirmó lo siguiente:

“la educación física de la mujer es indispensable para obtener su independencia moral y social, y es un factor importante para la evolución de su mentalidad. En tal sentido debe intensificarse la cultura física en las escuelas y en la sociedad. Para ello han de hacerse efectivas las prácticas físicas escolares é iniciarse á la formación de Clubs de señoritas” (Maraval, 1911: 97).

La delegada del Club Atalanta, maestra normal y egresada del INEF, propuso una modificación al trabajo propuesto por Ana A. de Montalvo. El mismo estuvo vinculado con la supresión del término “atléticos” y “que se agregue que el Congreso vería con agrado que se extendiese por todos los países la cultura física de las mujeres”. Se aprobó “la modificación y la amplitud propuesta por la señora

Maraval”²⁹⁹. Además, Agustina Maraval solicitó, con éxito, que se aprobara “que el Congreso formule el siguiente voto: que se fomenten los clubs femeninos con tendencia á la educación física”. En consecuencia, junto con los trabajos de Montalvo, “el Congreso Femenino Internacional hace votos para que se fomente la educación física femenina en las escuelas y se gestione la creación oficial de gimnasios y plazas de juego, así como la fundación de clubs femeninos tendientes al desarrollo de la educación física”³⁰⁰. Las propuestas elaboradas por Maraval y Montalvo fueron, en parte, innovadoras ya que resaltaron la importancia de la libertad, la salud, el carácter, la integralidad y, muy especialmente, la independencia de la mujer. Esta última planteada no sólo en términos reproductivos, sino también morales y sociales.

Así como Agustina Maraval fue una de las más destacadas egresadas del INEF en lo relativo a la difusión de la ‘cultura física’ para las niñas, ya que colaboró en la constitución y difusión de clubs para mujeres, escribió en la Revista del INEF y participó de algunos congresos femeninos en las primeras décadas del siglo XX; la mujer feminista que mayor vinculación tuvo con el INEF fue Julieta Lanteri. Esta médica nacida en Italia enfrentó valientemente al orden patriarcal moderno, impulsó simulacros de votación para las mujeres, reclamó por los derechos cívicos femeninos junto con Cecilia Grierson, Elvira Rawson de Dellepiane, Raquel Camaña y Alicia Moreau de Justo, participó en la organización de varios congresos como el reconocido Congreso Femenino Internacional, y colaboró en actividades relacionadas con la educación (Barrancos, 2002, 2007; Lavrin, 2005). Como Presidenta del Comité Ejecutivo del Primer Congreso Nacional del Niño, solicitó a la Asociación de Profesores de Educación Física (APEF) del INEF coordinar y administrar todas las actividades vinculadas con la cultura física para ambos sexos en el marco del Congreso realizado en 1913. La APEF, como brazo político del INEF, se hizo cargo de todas las demostraciones físicas, de los procedimientos de la cultura física más convenientes (Sistema Argentino de Educación Física), de la organización de los festejos oficiales y de las visitas a las escuelas, museos y monumentos por parte de los niños y niñas de todas provincias invitadas³⁰¹. Diez provincias enviaron a alumnos y alumnas que, durante 8 días, no sólo realizaron diferentes demostraciones acerca de la ‘cultura física’ pregonada por el INEF (rondas escolares, gimnasia metodizada y juegos) sino que también hubo visitas al Congreso Nacional, a varios diarios capitalinos (La razón, la Prensa), a la Plaza del Congreso, a la Avenida de Mayo, al Pabellón de los Lagos, al Teatro Colón, al Hotel ‘Sportman’, a varias escuelas y colegios, entre otros sitios de interés. Varias feministas, como Elvira Rawson de Dellepiane ofrecieron alojamiento a los niños que llegaron desde distintas provincias con el fin de participar del Primer Congreso Nacional del Niño.

En este mismo congreso, participaron otras reconocidas feministas como Raquel Camaña quien a partir del concepto de integralidad, tematizó la cuestión

²⁹⁹ *Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina. Historia, actas y trabajos*, Imprenta A. Ceppi, Bs. As., 1911, p. 97.

³⁰⁰ *Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina. Historia, actas y trabajos*, Imprenta A. Ceppi, Bs. As., 1911, p. 98.

³⁰¹ Durán Gauna, S. “A la presidenta del Comité Ejecutivo del 1er. Congreso Nacional del Niño, doctora Julieta Lanteri Renshaw” en *Revista de la Educación Física*, N° 3, Año V, Bs. As., 3er trimestre de 1913, p. 209.

corporal 'femenina'. Propuso un "programa de educación integral" con base en la "Educación Física: (la cual debía) erigir la salud física, tendiendo al desarrollo normal, al bello equilibrio orgánico y funcional", entre otras cuestiones. Para la mujer sugirió, muy especialmente, la "gimnasia eurítmica" (Camaña, 1916: 103-105).

"Se llegará al equilibrio entre la acción y el reposo implantándose la gimnasia natural, con juegos sistematizados, paseos, excursiones; completada e intensificada con la gimnasia metódica basada en ejercicios de aplicación práctica: carrera, salto, esgrima, natación, equitación, etc., que permitan a cada uno bastarse a sí mismo en caso de peligro y ayudar a sus semejantes; y embellecida con la gimnasia eurítmica que da soltura y gracia, gimnasia indispensable para la mujer" (Camaña, 1916: 99-100).

De alguna manera, todas estas voces femeninas, plantearon la necesidad perentoria de una educación física para las niñas y mujeres, reivindicando cierta independencia generada a partir de dicha práctica corporal; aunque sin por ello cuestionar el mandato maternal, ni impugnar seriamente determinado ideal femenino físico tradicional y moralmente hegemónico de la época basado en la elegancia, la gracilidad, la soltura y la simpatía a la vista del público masculino. Como señala Lavrin, muchas de las feministas reclamaron y alcanzaron una "emancipación relativa" ya que persiguieron mayores cuotas de igualdad pero, al mismo tiempo, respetando y cumpliendo el mandato maternal (Lavrin, 2005).

La década de los '20 marcó algunos re-acomodamientos, ciertas tensiones y determinados desplazamientos semánticos sobre la feminidad (Nari, 2004). Algunas reconocidas feministas, mayormente socialistas, contribuyeron con la Revista contestataria de Educación Física denominada *Fortitudo*³⁰², hubo una mayor participación de las mujeres y de las alumnas en la Revista del INEF, aumentó la presencia de mujeres en las discusiones sobre ciertas cuestiones disciplinares, hubo un leve predominio de las mismas en el dictado de las materias del INEF, cierto cuestionamiento a micro-prácticas obsoletas como la vestimenta de principios de siglo, una mayor acceso a ciertas prácticas corporales hasta esos momentos vedadas como determinados deportes, un incremento sostenido en la reivindicación de la necesidad del desarrollo físico de las niñas en las escuelas y colegios, y desacuerdos y resistencias frente a la imposibilidad de acceder a ciertas prácticas físicas. Todo ello configuró e intensificó las contradicciones y las ambivalencias generando un escenario más heterogéneo que el de principios de siglo.

En las primeras décadas del siglo XX los aportes de las mujeres feministas se hicieron sentir parcialmente en el universo de la cultura física. Sin embargo, ello no conmovió el 'núcleo duro' sobre el que se asentó el guión femenino tradicional a la

³⁰² Esta revista, con un fuerte tono contestatario, estuvo conformada por ex egresados/as del INEF (Aisenstein, 2008), la cual a partir de 1922 se enfrentó con las autoridades del INEF. Por ejemplo, Alicia Moreau, Elvira Garibaldi y Berta W. de Gerchunoff se sumaron como contribuyentes y/o socias nuevas a la Revista *Fortitudo* de la APEF en los años veinte alentando las iniciativas gímnicas femeninas (Revista *Fortitudo*, 1921: 64). Cecilia Grierson donó libros a la biblioteca de la APEF estimulando el estudio de la 'cultura física' femenina (Revista *Fortitudo*, N° 16, 1922: 197). Berta Wernicke escribió algunos trabajos sobre la temática (Revista *Fortitudo*, N° 6, 1922: 29). También hizo lo mismo Alicia Moreau ("la educación física de la mujer en Norte América", etc.). La Revista incluyó una gran cantidad de trabajos sobre las mujeres y la cultura física ("prejuicios de la mujer", "la mujer y los deportes", "la mujer, eterna enferma", "las mujeres y los deportes", "la mujer y el atletismo", "la educación física de la mujer", etc.).

hora de moverse y ejercitarse. El dispositivo curricular del INEF mantuvo más continuidades que rupturas. La cultura corporal escolar y la extra-escolar practicada por las niñas y mujeres, más allá de ciertos cambios, continuó reforzando el proceso de construcción de los cuerpos femeninos asociados con la maternidad como su fin central, reforzando la binariedad a través de la naturalización de tareas y actividades físicas, instalando la belleza como un atributo solamente femenino ante la deseante y coercitiva mirada heterosexual masculina, naturalizando ciertas enfermedades en las niñas y mujeres y esencializando cierta moralidad corporal supuestamente femenil (gracia, elegancia y soltura en los movimientos). Los grandes cambios de sentido y las re-semantizaciones vinculados a la cultura física de las niñas y mujeres deberían esperar unas cuantas décadas más. Aunque el acceso y la práctica se ampliaron a ciertos grupos sociales a partir de los años '20, producto de ciertas mejoras en las condiciones materiales de vida de algunos sectores sociales urbanos, de nuevas formas de entretenimiento y ocio, del crecimiento de la cultura urbana, de cierta movilidad social ascendente, de la expansión modernista en las grandes ciudades con el consiguiente cambio de ciertos hábitos y comportamientos, del significativo desarrollo de los clubes deportivos y del crecimiento lento pero sostenido del sistema educativo argentino; los sentidos generizados mantuvieron a la mayoría de las niñas y mujeres pudiendo jugar, ejercitarse o practicar ciertos deportes, pero sin que puedan modificar las reglas de juego -y de sentido- definidas por determinados varones y los significados puestos en circulación por dichas reglas. Muchas mujeres, especialmente las feministas, sabían que aún quedaba mucho por 'jugar' -y jugarse- y el desafío era tan fatigoso como una carrera de 2000 metros que, por otro lado, estaba prohibida en aquel tiempo ya que ciertas prácticas atléticas se suponía atentaban contra su cuerpo, su anatomía, sus funciones, su moral, su sexualidad y su feminidad.

Bibliografía

- AISENSTEIN, A. (2008). "Tensiones en el discurso de la Educación Física: definiciones en la prensa pedagógica, Argentina 1900-1940". En Scharagrodsky, P. (comp.). *Gobernar es Ejercitar. Fragmentos para una historia de la Educación Física en Iberoamérica* (pp. 65-74). Bs. As.: Prometeo.
- BARRANCOS, D. (2011). "*Ideas socialistas en cuerpos sanos (Argentina, 1920-1930)*", en Pablo Scharagrodsky (comp.) *La invención del 'homo gymnasticus'. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 423-440). Bs. As.: Prometeo.
- BARRANCOS, D. (2007). *Mujeres en la sociedad Argentina. Una historia de cinco siglos*. Bs. As.: Editorial Sudamericana.
- BARRANCOS, D. (2002). *Inclusión/Exclusión. Historia con mujeres*. Bs. As.: FCE.
- DI LISCIA, M. (2004). "Médicos y maestros. Higiene, eugenesia y educación en Argentina (1880-1940)". En Di Liscia, M. y Salto, G. (edits.). *Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940)* (pp. 37-64). La Pampa: Edit UNLPAM.
- LAVRIN A. (2005). *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940*. Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. Santiago de Chile.

- LIONETTI, L. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- MORGAGE, G. (1997). "La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos". En Morgage, G. (comp.). *Mujeres en la Educación: género y docencia en la argentina 1870-1930* (pp. 67-114). Bs. As.: Miño y Dávila.
- NARI, M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político 1890-1940*. Bs. As.: Biblos.
- PUIGGROS, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum. (1885-1916)*. Bs. As.: Editorial Galerna.
- PUIGGROS, A. (1996). *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista al menemismo*. Bs. As.: Kapelusz.
- SANCHEZ, N. (2007). *La higiene y los higienistas en la Argentina (1880-1943)*. Bs. As.: Sociedad Científica Argentina.
- SCHARAGRODSKY, P. (2013). "Los espacios recreativos a principios del siglo XX en la capital argentina. Problemas, tensiones y pugnas sobre los múltiples sentidos de la diferencia sexual" (pp. 32-44). En Revista *Estudios del ISHiR*, Unidad Ejecutora en Red ISHiR-CONICET. Bs. As.: Año 3, Nº 5.
- YANNOULAS, S. (1996). *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Bs. As.: Kapelusz.

Fuentes

- CAMAÑA, R. (1916). *Pedagogía social*. Bs. As.: La Cultura Argentina.
- DURÁN GAUNA S. (1913). "A la presidenta del Comité Ejecutivo del 1er. Congreso Nacional del Niño, doctora Julieta Lanteri Renshaw" en *Revista de la Educación Física*, Nº 3, Año V, Bs. As., pp. 209-211.
- GRIERSON, C. (1901). *Instituciones de enfermeras y masajistas en Europa y en la Argentina*. Bs. As.: Imprenta, Litografía y Encuadernación de J. Peuser.
- GRIERSON, C. (1902). *Educación técnica de la mujer. Informe presentado al Ministro de Instrucción Pública de la República Argentina*. Bs. As.: Tipografía de la Penitenciaría Nacional.
- GRIERSON, C. (1916). *Doctora Cecilia Grierson. Su obra y su vida. Homenaje a la Doctora Cecilia Grierson del Liceo Nacional de señoritas de la Capital*. Bs. As.: Imprenta Tragant.
- GRIERSON, C. (1937). *Homenaje póstumo a la memoria de una argentina ilustre*. Bs. As.: Imprenta López.
- LÓPEZ, E. (1901). *El movimiento feminista*. Tesis, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires. Bs. As.: Imprenta Mariano Moreno.
- MARAVAL, A. (1909). "Influencia de los movimientos de los brazos en la respiración". En *Revista de la Educación Física*, Año I, Nº 1, Bs. As., pp. 21-26.
- MARAVAL, A. (1911). "Proposiciones". *Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina. Historia, actas y trabajos*. Bs. As.: Imprenta A. Ceppi.
- MONTALVO, A. (1911). "Educación Física Femenina". *Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina. Historia, actas y trabajos*. Bs. As.: Imprenta A. Ceppi.

RAMOS MEJÍA, J. (1898). *Higiene y educación física de la mujer*. Tesis, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Buenos Aires, Bs. As.

RAWSON DE DELLEPIANE, E. (1892). *Apuntes sobre higiene de la mujer*. Tesis, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Buenos Aires. Bs. As.: Imprenta de Pablo E. Coni e hijos.

ROMERO BREST, E. (1910). "Evolución de la educación física en la escuela argentina". Bs. As.: Censo General de Educación. Oficina Meteorológica Argentina.

UBEDA, L. (1902). *La mujer argentina en la pubertad*. Tesis, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Buenos Aires. Bs. As.: Librería y Casa Editora de A. Etchepareborda.

WERNICKE, B. (1904). *Juegos escolares para las escuelas de niñas*. Bs. As.: Ángel Estrada y Cía. Editores.

ESCOLA E PATRIMÔNIO CULTURAL: ENTRETECENDO MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DA/NA ILHA DE SANTA CATARINA*

Elison Antonio Paim**

Considerações iniciais

A Ilha de Santa Catarina - parte insular do município de Florianópolis, estado de Santa Catarina, Brasil - é um território com vasto patrimônio cultural, tanto em suas dimensões materiais (casarios e vilas coloniais, igrejas, monumentos, praças, ponte, arte rupestre, terreiros, armações baleeiras, fortalezas...), quanto nas dimensões imateriais (rezas, festas de origem africana e açoriana, benzimentos, alimentação...). Evidenciam-se, assim, imensas possibilidades de trabalhos focados nas questões da cidade, memória e patrimônio.

Considerando esse contexto, nossos questionamentos referem-se a como as questões da cidade, da memória e do patrimônio estão presentes nas aulas de História da educação básica e de jovens e adultos? O que as propostas oficiais apresentam como definições e como sugerem ou não o trabalho com a cidade, as memórias e os patrimônios da Ilha de Santa Catarina? O que, como e quando são trabalhadas? São trabalhadas na forma de temáticas, projetos próprios ou na forma de complementos a determinados temas de História Geral ou do Brasil? Quais experiências estes professores já desenvolveram sobre as temáticas? Quais as necessidades destes professores para aperfeiçoar suas aulas

* Esta pesquisa conta com financiamento da Fundação de Amparo a Pesquisa de Santa Catarina - Fapesc pelo Edital Universal de 2014.

** Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (Prohistória) da Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenador do projeto Escola e patrimônio cultural: entretecendo memórias e histórias da/na ilha de Santa Catarina.

quanto às temáticas propostas? Quais atividades, temas gostariam que as atividades de estágio contribuíssem? Que tipo de atividades envolve os alunos nos diferentes espaços de memória? Como a universidade pode contribuir para a efetivação de práticas escolares que deem ênfase a Educação Patrimonial?

Os pesquisadores envolvidos no projeto são professore(a)s de Estágio Supervisionado em História e atuantes em projetos de extensão e do Programa de Incentivo ao Desenvolvimento da Docência - PIBID acompanham de perto as escolas Batista Pereira (Ribeirão da Ilha), Dilma Lúcia dos Santos (Armação do Pântano do Sul), Paulo Fontes (Santo Antonio de Lisboa), José Amaro Cordeiro (Morro das Pedras), Colégio de Aplicação da UFSC (campus UFSC/Trindade) e os núcleos de Educação de Jovens e Adultos que funcionam na Escola Básica Municipal Anísio Teixeira (Costeira) e Escola Básica Municipal Domicia Maria da Costa (Saco Grande) e Escola Básica Municipal João Gonçalves Pinheiros.

Nesses contatos, percebemos que os documentos oficiais e boa parte dos livros didáticos têm negligenciado as questões da cidade, do patrimônio e da memória, uma vez que várias das escolas citadas estão localizadas em espaços visitados por muitos turistas devido aos conjuntos arquitetônicos e os diversos aspectos do patrimônio imaterial presentes nos saberes, fazeres, dos moradores dos arredores destas escolas. Assim, as experiências didáticas com estas temáticas são ainda tímidas, pontuais e de iniciativa particular de alguns professores que procuram integrar atividades de educação patrimonial em suas propostas de trabalho. Portanto, ficou evidenciada a necessidade de realização de pesquisas sobre a cidade, memórias e patrimônios na relação com o Ensino de História para que possamos aprofundar as discussões e práticas de Educação Patrimonial.

Temos como objetivo investigar os diferentes saberes, fazeres e experiências amalgamadas na produção do conhecimento histórico escolar e também, identificar como a cidade, a memória e o patrimônio são agenciados na produção dos saberes escolares a partir da investigação do trabalho docente em instituições públicas de educação básica. Nesta indagação pretendemos ampliar o campo de pesquisa sobre o ensino de História, procurando identificar o conjunto de saberes que formam a cultura escolar e em que medida as políticas oficiais, os projetos dos professores, os livros didáticos, as práticas docentes e as políticas públicas da educação se aproximam ou se distanciam das questões investigadas na pesquisa.

Dentre os objetivos específicos destacamos, neste momento, a necessidade de localizar, reunir, sistematizar, analisar e disseminar as principais abordagens que se aproximam da temática da educação patrimonial, em suas relações com o ensino de História, com práticas de memória e com a produção de conhecimentos históricos educacionais.

Como projeto matricial³⁰³ ao longo de sua execução vem integrando atividades de ensino, extensão e diversos subprojetos de pesquisa organizados conforme as atividades nas disciplinas de Seminário de Pesquisa em Ensino, Metodologia do Ensino de História e Estágio Supervisionado de História I, II e III do curso de História e da disciplina História, Infância, Ensino no curso de Pedagogia da UFSC. No desenvolvimento de Trabalhos de Conclusão de Curso de graduação, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Este é um estudo de natureza qualitativa, desenvolvida principalmente pelo emprego da análise documental e coleta de narrativas orais, conforme os procedimentos apropriados no tratamento destes tipos de fontes. As observações e as narrativas permitem, como lembra Thompson (1981), auscultar os silêncios, bem como as vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Trabalhamos concomitantemente em diferentes frentes para a coleta das informações documentos e entrevistas. Uma delas são os documentos e Políticas Públicas de Educação que expressam orientações para o trabalho com as questões da cidade, da memória e do patrimônio, a Proposta curricular para a Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina, a Proposta Curricular para a rede municipal de Ensino de Florianópolis, as Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, os Projetos Pedagógicos das Escolas, os Planos de Ensino dos Professores. Nesta frente também está o levantamento da produção das universidades catarinenses sobre patrimônio e Educação Patrimonial. A segunda frente, a ser iniciada em 2016, são as entrevistas com os sujeitos de pesquisa, os professores e as professoras das escolas. Inicialmente, privilegiaremos os professores de História e na sequência professores das demais disciplinas que também trabalhem com atividades de Educação Patrimonial.

303 Em suas duas versões “Educação patrimonial na escola: memórias, experiências, saberes e fazeres na memória dos professores” financiado pelo CNPQ edital Ciências Humanas de 2013 e “Escola e patrimônio cultural: entretecendo memórias e histórias da/na ilha de Santa Catarina” financiado pela Fundação de Amparo a Pesquisa de Santa Catarina (FAPESC) pelo edital Universal de 2014, conta com a participação das professoras Andrea Ferreira Delgado, Clarícia Otto, Joana Vieira Borges, Karen Rechia e Mônica Martins da Silva integrantes do grupo de pesquisa Patrimônio, Memória e Educação – Pameduc.

Todas as informações, sejam elas provenientes de análise documental ou de depoimentos, são coletadas e tratadas numa perspectiva qualitativa conforme os procedimentos específicos para cada tipo de fonte. Desta forma, para o trabalho com fontes orais adotamos os procedimentos de trabalho com fontes orais desenvolvidos por Alessandro Portelli (1997a; 1997b; 1997c;). Para o trabalho com fontes escritas são adotados os procedimentos desenvolvidos por Edward Palmer Thompson (1981; 1987; 1998), e Déa Fenelon (1991), dentre outros. Para a abordagem de memórias adotamos a perspectiva de Walter Benjamin (1994; 1995), ao trabalhar com lembranças como construções do passado a partir do olhar do presente.

Até o momento analisamos a Proposta Curricular de Santa Catarina³⁰⁴, mapeamos e estamos analisando e catalogando as produções acadêmicas (teses, dissertações, artigos, livros...) sobre cidade, memória, patrimônio e educação patrimonial em Santa Catarina junto às universidades.

Alguns conceitos chave

O estudo das relações entre cidade, memória e patrimônio vem sendo pesquisadas por vários grupos nacionais e internacionais e desta forma estimulando o incremento da produção acadêmica e o diálogo com diferentes sujeitos, localizados tanto nas escolas como nos múltiplos espaços de memória.

As problemáticas da Educação Patrimonial estão em constituição concomitante com a afirmação do Ensino de História como campo de pesquisa. Nos encontros nacionais e internacionais dos Pesquisadores do Ensino de História, Perspectivas do ensino de História, Encontros nacionais e regionais da Associação Nacional de História (ANPUH-Brasil), Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), Encontro Nacional de Museologia, Encontros da Sociedade Brasileira de Arqueologia (SAB), dentre outros tem sido uma constante os Grupos de Trabalho, Simpósios Temáticos, Mesas redondas e conferências abordando temáticas como: Cidade, História Local, Patrimônio, Memória, Lugares de Memória, Experiências de atividades educativas em múltiplos espaços. Todos esses eventos têm relacionado diretamente as atividades educativas relativas a patrimônio

³⁰⁴ -Documento norteador da Educação Básica (Anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio) produzido pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Produzida em 1991 e atualizada em vários momentos, sendo que a última atualização foi em 2014. Para maiores informações consultar <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/>.

sendo denominada, com algumas variações terminológicas, como Educação Patrimonial, Educação Museal, Educação das Sensibilidades, Atividades educativas, dentre outras.

Tais pesquisas e relatos de experiências educativas evidenciam que, muitas vezes, acontece uma dicotomia entre o trabalho educativo realizado nos espaços de memória e o trabalho da escola como se eles fossem concorrentes ou em outros casos como se o museu, por exemplo, devesse trabalhar aquilo que a escola não trabalha. Por outro lado, alguns professores realizam visitas aos espaços de memória para ilustrar o que trabalham ou o que esta nos livros de História.

Procurando minimizar estas dicotomias, a própria legislação educacional a partir do PARECER CNE/CES 492/2001 ao explicitar as diretrizes para os cursos de História, no tocante aos estágios preconiza que: “As atividades acadêmicas complementares (estágios, iniciação científica, projetos de extensão, seminários extra-classe (*Sic*), participação em eventos científicos) poderão ocorrer fora do ambiente escolar, em várias modalidades que deverão ser reconhecidas, supervisionadas e homologadas pelos Colegiados/Coordenações dos Cursos”. Ou ainda, no tocante as competências e habilidades no item 2, na alínea e afirma que o acadêmico de história deverá “Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural”.

Pensando nessa perspectiva, propomos aqui algumas reflexões breves e pontuais sobre memória, patrimônio e educação patrimonial. Inicialmente, uma explicitação sobre memória e em um segundo momento, apresentamos considerações sobre patrimônio e educação patrimonial.

Dentre as muitas publicações sobre memória destacamos brevemente algumas trilhas do pensamento do filósofo alemão Walter Benjamin, ao expressar seu entendimento de memória como rememoração, pautada em experiências e sensibilidades. Para este autor as memórias são plenas de conhecimentos e relacionam-se com o vivido. São também esquecimento e apaziguamento com o passado. A (re)memória é sempre relacionada com o presente, já que é um entrecruzamento de tempos, espaços, vozes; não é uma autobiografia no sentido clássico. É uma memória que não é só racional, é de um sujeito inteiro. Memória é vida, possibilidade da experiência vivida. Na rememoração, amplia-se a possibilidade de vida. Portanto, memórias e experiências vividas precisam ser consideradas relevantes para a produção de conhecimentos histórico-educacionais e mais diretamente no ensino de História, visto que:

A tarefa interminável da humanidade é a de restaurar o sentido da narrativa, em que a linguagem não mais se esgote nos clichês de uma língua morta. Essa tarefa implica encontrar a história verdadeira – a partir das experiências fragmentadas e da memória fragmentada-, recuperando a capacidade do homem em tornar suas experiências comunicáveis em narrativas, como textos que se abrem à experiência nas suas metamorfoses em que se tecem novas histórias. (KRAMER, 2002, p.70).

Patrimônio é compreendido aqui como um conjunto de bens produzidos por outras gerações, ou “os bens resultantes da experiência coletiva que um grupo humano deseja manter como perene”. (MACHADO, 2004, p.10, apud CHAGAS, 2006).

Conforme expresso por Andréa Ferreira Delgado (2013, p.10), no projeto “Santa Afro Catarina: Educação Patrimonial e a presença de africanos e afrodescendentes na Ilha de Santa Catarina” a concepção de patrimônio cultural registrada na Constituição de 1988 preconiza,

o reconhecimento, registro e salvaguarda dos bens culturais “de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira [...]. Outro marco dessa ampliação da noção de patrimônio foi o Decreto 3551/2000, que instituiu o Registro dos bens culturais de natureza imaterial que compõem o patrimônio brasileiro [...]. Essa política de patrimonialização deve ser compreendida como resultado de um complexo processo que abrange tensões, conflitos e disputas tanto internos ao campo do patrimônio [...] quanto presentes na conjuntura política brasileira de democratização pós- redemocratização. Historicizar as políticas públicas de construção e preservação do patrimônio no Brasil constitui, portanto, um pressuposto para a compreensão do movimento de valorização do patrimônio cultural.

Remontam ao primeiro quartel do século XX as preocupações em educar para o patrimônio ou em desenvolver ações de educação patrimonial. Porém, as ações educativas acabaram ficando a cargo e acontecendo, quase que exclusivamente, nos espaços concebidos como lugares da memória (NORA, 1993), passando ao largo ou não dialogando com as atividades desenvolvidas nas escolas.

Nos últimos anos, intensificou-se o diálogo entre os espaços de memória e as escolas. Deste modo, o patrimônio passou a contribuir “[...] potencialmente na formação histórica, visto que permite dar consistência às informações e abstrações dos textos históricos e porque constrói a percepção e a visão histórica do território e do mundo. O escopo é gerar o sentido, o conhecimento e o respeito ao patrimônio.” (MATOZZI, 2008, p. 149).

Com esta aproximação, a população escolarizada está conhecendo, apropriando-se e até identificando-se com as memórias representadas nos espaços de memória. Desta forma, a educação patrimonial “constitui-se em formas de mediação que propiciam aos diversos públicos a possibilidade de interpretar bens culturais, atribuindo-lhes os mais diversos sentidos, estimulando-os a exercer a cidadania e a responsabilidade social de compartilhar, preservar, valorizar patrimônios material e imaterial com excelência e igualdade”. (GRINSPUM, 2000 apud CABRAL, 2007, p.47).

Os espaços de guarda de memória apresentam diferentes possibilidades de trabalho para desenvolver com os alunos conforme o que lá está guardado. Nesse sentido, vale lembrar que nem sempre o patrimônio pode vir até a escola, nesses casos “é a escola que tem que ir até o patrimônio, torná-lo objecto específico de estudo, estabelecer diálogo entre a comunidade escolar e o meio envolvente, valorizar as realidades patrimoniais no contexto ambiental que se inserem” (MANIQUE; PROENÇA, 1994, p.57). Em síntese, “não dá para deixar que o museu, o arquivo ou a biblioteca pensem por nós, professores e alunos” (FONSECA; SILVA, 2007, p.84).

Levantamento das produções

Realizamos o mapeamento da produção disponível nas bibliotecas e páginas dos programas de pós-graduação não somente em acervo, mas em produção acadêmica própria

da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Universidade Regional de Blumenau (FURB), Universidade do Contestado (UNC), Universidade do Alto Vale do Itajaí (Unidavi), Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Universidade da Região de Joinville (Univille) e Universidade da Região de Chapecó (Unochapecó), Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

Para a catalogação elaboramos uma ficha padrão, contendo informações como referência bibliográfica, localização da obra, autores, orientadores, categoria (artigo, tese, monografia, etc), resumo, sumário...

Inicialmente, trabalhamos com o acervo e produção da Universidade Federal de Santa Catarina, onde pudemos localizar um número expressivo de teses, dissertações, artigos e livros. Foram identificadas 11 teses de várias áreas como Gestão do conhecimento

(2), História (1), Engenharia de Produção (2), Geografia (2), Arquitetura e Urbanismo (1), Direito (1) e Antropologia (1); 28 artigos e 44 dissertações sobre o tema. As produções focam desde questões específicas, como o papel do museu, a educação patrimonial nas escolas, métodos de preservação de patrimônio material e catalogação de bens tombados.

Dos 28 artigos encontrados na UFSC, apenas três foram produzidos pela instituição, sendo o restante do acervo disponível constituído por publicações de outros estados.

No intuito de facilitar a apresentação de nossos resultados, organizamos nosso levantamento separando-os por temas. Cultura indígena e Arqueologia; Turismo; Legislação e Políticas; Preservação e Restauração; Práticas culturais-sociais incluem estudos referentes às memórias, saber-fazer, relatos, linguagem, costumes locais, cantorias, etc; Patrimônio Histórico-Cultural selecionamos estudos que abordassem temas como espaços culturais e de memória e bens tombados; Arquivos, onde separamos estudos que tratam tanto do Arquivo quanto de documentos específicos trabalhados enquanto objeto de análise; Educação Patrimonial, que agrupa determinados estudos relacionados à prática da educação patrimonial em sala de aula ou outros espaços de memória, como museus, métodos e abordagens.

Em seguida, trabalhamos a Universidade do Estado de Santa Catarina e sua produção bibliográfica, nos revelando um grande acervo de artigos sobre a temática. Contudo, apesar de encontrarmos uma expressiva quantidade de volumes e livros que tratam sobre educação patrimonial e patrimônio no Brasil, comuns à quase todas as bibliotecas pesquisadas inclusive, as produções acadêmicas se revelaram baixas.

Na Unisul encontramos cinco monografias sendo (2) de especialização na área de patrimônio cultural. Três de Graduação, (1) em patrimônio cultural e (2) em legislação e políticas.

Na Unochapecó localizamos sete Monografias distribuídas em práticas culturais (2), patrimônio histórico cultural (2), educação patrimonial (2) e preservação/restauro (1).

Na Univille localizamos 19 dissertações. Tendo como temáticas práticas culturais (10), patrimônio histórico-cultural (6), teoria (1) e preservação e restauro (2). Destacamos que esta universidade possui um curso de Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade. Além das 19 dissertações disponíveis na página do mestrado referentes aos anos de 2014 e 2015 existem indicações de defesas em todos os anos desde 2010.

Na Univalli encontramos três dissertações com ênfase em turismo. Na Furb e na Uniplac encontramos uma dissertação em cada uma delas.

Memória e patrimônio cultural na proposta curricular de SC

Em Santa Catarina, o processo de elaboração da Proposta Curricular aconteceu de forma aparentemente democrática como o resultado de um processo coletivo cujo início se deu em 1988 com a realização de grupos de estudos sistematizados e coordenados pela Secretaria de

Estado de Educação. A primeira versão foi apresentada em 1991 e a segunda em 1998. Em 2012, foram publicados os Cadernos Pedagógicos para os componentes curriculares. Em 2014 foi apresentado um novo documento de caráter teórico-metodológico com ênfase nas grandes áreas de conhecimento linguagens, ciências humanas e ciências naturais.

Em 1995, o grupo que criou a PC/SC chegou novamente ao poder estadual e então se retomaram as tratativas para sua reestruturação e aprofundamento. O grupo político que havia iniciado a discussão e a sistematização da primeira versão da proposta reiniciou a construção de uma segunda versão da proposta. Naquele momento, procuraram envolver de maneira mais sistemática um grupo de professores. Dessa forma, instituiu-se um grupo multidisciplinar envolvendo,

cerca de 200 professores do quadro das escolas públicas, os quais foram escolhidos em virtude da formação acadêmica e da experiência acumulada. [...] Esse processo, de alguma forma, envolveu cerca de 40.000 professores, os quais tiveram participação indireta, por via da capacitação, dos encontros regionais e das discussões realizadas no interior das próprias escolas (THIESEN, 2007, p.48).

Em 1998, chegou até as escolas à segunda versão da proposta curricular, na qual a Secretaria Estadual de Educação (SEC) assumiu explicitamente uma perspectiva histórico-cultural de educação, colocando que essa forma de pensar educação “está fortemente marcada pela compreensão da ligação da educação com a política e da conseqüente importância da educação das camadas populares como um dos caminhos para a criação de uma nova hegemonia, ligada aos seus interesses” (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p.10).

Além das proposições para o ensino fundamental e médio, há algumas pontuações sobre a Educação de Jovens e Adultos. Recomenda-se que esta modalidade de ensino seja pautada pelas formulações para o ensino fundamental e médio, porém não trabalhando numa perspectiva da “redução desqualificada de um ensino minimizado” (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p.162). Reafirma-se que o professor “deve considerar que o aluno não escolarizado possui um saber complexo, no nível do vivido, e que a operação cognitiva deve atuar de modo enfático, para permitir que a formulação do conhecimento escolar promova um encontro e interpenetração e, portanto, a apropriação entre o vivido e do concebido” (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p.162).

Em 2012, a proposta foi novamente reformulada apresentando cadernos específicos para cada disciplina. O Caderno Pedagógico de História (CPH) é um texto de 83 páginas disponível no site da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina³⁰⁵. O conteúdo proposto nesse processo de trabalho foi de modo geral mantido. Para a publicação, foram apenas inseridas ilustrações, lista com material de apoio e bibliografia (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2012, p.16). O único item que sofreu uma intervenção maior foi à unidade destinada ao Conteúdo Programático. Desse modo, no Caderno Pedagógico de História, encontramos na Unidade V – destinada aos Conteúdos Programáticos –, uma lista de 28 grandes tópicos que se iniciam com Pré-História e terminam com Tendência do Mundo Atual.

Nesses anos todos de discussões sobre a PC/SC, verificamos que houve uma série de mudanças, apesar de todos os obstáculos colocados pela SEC, quer quanto às condições de trabalho ou quanto às condições propiciadas para que os professores entendessem e desenvolvessem o proposto. Por outro lado, há que se considerar a descontinuidade no processo de estudos, aprofundamento e compreensão do que realmente foi indicado, pois, os professores, em suas condições “normais” de trabalho, conseguiram viabilizar parcialmente a proposta na forma de experiências pontuais.

Nas análises documentais da proposta curricular de Santa Catarina podemos perceber certo distanciamento do que vem sendo preconizado em diferentes espaços relativo às relações entre ensino de História, memória e patrimônio. Pois, são esparsas as referências à memória.

305-Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/cat_view/326-cadernos-pedagogicos-2012>. Acesso em: 7 de maio de 2013.

Na versão de 1998, no tópico categorias fundamentais da história apresenta breves considerações sobre memória e identidade. É um texto de pouco mais de uma página em que conceitua memória e identidade.

Na bibliografia apresentada para os fundamentos teóricos e metodológicos, há quatro produções que tratam do tema memória. Os livros *Memória e sociedade: lembrança de velhos*, de Ecléa Bosi; *História/Memória*, de Jacques Le Goff; e *História oral e memória*, de Antonio Torres Montenegro; e o artigo *História Cativa da Memória*, de Ulpiano Bezerra de Menezes.

Ao longo do texto conceitual sobre memória e identidade expressa que

a memória é um atributo pessoal e absoluto. Ela indica como o homem se relaciona com o passado e quais os elementos significativos deste passado. Ela indica níveis de comparação, seleção de valores e hierarquia de acontecimentos da vida humana. A História se relaciona com as memórias produzidas coletivamente, ou seja, o que determinadas sociedades guardaram como referência do passado. [...] Na sociedade moderna o apego aos ícones da memória produziram espaços de preservação daquilo que identifica um passado. Assim os museus são constituídos como lugares de preservação de memórias. Entretanto, neles não se pode encontrar o passado em suas múltiplas dimensões nas lutas e nos conflitos. [...] Portanto, a memória é um elemento na recuperação histórica. Esta dimensão permite encontrar a subjetividade do indivíduo que fala no presente sobre o passado. Assim, também as histórias oficiais representam a memória da dominação sobre o passado e sua relação conflituosa com outras histórias (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 163).

No Caderno Pedagógico de História (2012), na unidade I com o título *Para onde aponta a proposta curricular de Santa Catarina*, são rerepresentadas as formulações sobre memória anteriormente expressas na PC/SC versão de 1998. A exceção é a introdução na qual o consultor afirma que “vivemos um tempo em que a memória histórica está sendo perigosamente esquecida pela população, principalmente pelos mais jovens” (HENTZ, 2012, p. 9). Na página seguinte, defende que a perda da memória histórica comporta vantagens para alguns e desvantagens para outros. Problematiza a não utilização do sobrenome pelos jovens na contemporaneidade destacando que “[...] a omissão dos sobrenomes como a ponta de um iceberg de processo deliberado de destruição da memória histórica nas gerações de nosso tempo, para que elas se insiram sem dor e sem revolta num processo de destruição de direitos e de conquistas dos seus antepassados, e para que aceitem esse processo sendo totalmente normal e natural”.

Após a introdução, não há qualquer outra menção direta à memória ou ao trabalho com os lugares de memória (NORA, 1993), na relação com a História. Apenas na unidade VI Sugestão de Planos de Aula, na página 64, há um exemplo de trabalho tangenciado pelas questões da memória. Assim, em Choques culturais na América Colonial através do filme “A Missão” e os conflitos entre os Xokleng e os bugreiros na região de Águas Mornas – um estudo comparativo, na problematização do tema, menciona-se que o assunto está vinculado à memória e à história local. Na estratégia de ação, afirma que “ao valorizar a memória local, através de depoimentos de pessoas idosas, pretendemos levar os alunos a perceber que eles têm coisas importantes para nos dizer. Pela mediação do professor, a memória destas pessoas transforma-se em possibilidade de conhecimento histórico” (p.65). Um dos objetivos propõe “investigar como a memória local conserva a lembrança destes conflitos” (p.66).

Algumas considerações preliminares

Com a realização do levantamento nas bibliotecas universitárias e programas de pós-graduação presentes no Estado de Santa Catarina, restou evidente que a produção acerca das temáticas patrimônio e educação patrimonial não tem se revelado um expoente.

O trabalho de conscientização de cidadãos, não somente dos alunos acerca de sua história, seus costumes, as particularidades de seus protocolos sociais é peça fundamental para uma retomada de consciência e problematização da cultura de elite que se instaurou no Brasil e perpassa pela Academia, todavia, não para ser legitimada por esta, mas sim para que esta divulgue projetos, ideias e ferramentas que contribuam nessa missão.

Contudo, faz-se importante ressaltar que os trabalhos analisados apresentam alto teor de crítica, propondo uma desconstrução do conceito elitizado de patrimônio e cultura.

Diante deste primeiro movimento de aproximação com a produção sobre patrimônio e educação patrimonial no Estado de Santa Catarina³⁰⁶ reforçou a necessidade de aprofundamento da pesquisa nas etapas seguintes, ou seja, buscar diretamente nas

³⁰⁶ Como o espaço para este texto não comporta apresentar uma análise detalhada da produção bibliográfica a tornarei publica em outro momento.

memórias e experiências dos professores da Educação Básica o que efetivamente esta acontecendo nesta perspectiva.

Também nos documentos norteadores da Educação Básica da rede estadual de educação de Santa Catarina a temática memória, cidade e patrimônio são pouco desenvolvidos ou não são abordadas. As questões do patrimônio cultural não são sequer mencionadas em nenhuma das versões da proposta curricular de SC, quer seja nos documentos, nos textos, ou nas orientações metodológicas ou exemplos de atividades a ser desenvolvidas pelos professores.

Considero que não é a listagem ou definição de uma temática nos documentos oficiais que garantirá o efetivo trabalho na escola com os alunos. Em tese, considera-se até este momento que as temáticas em pauta pouco ou dificilmente chegam às salas de aula da rede estadual do estado de Santa Catarina.

Diante do breve tratamento da memória ou do não tratamento da temática patrimônio cultural, evidencia-se que há um longo caminho a ser percorrido na construção de relações entre ensino de história, memória e patrimônio na rede pública estadual de Santa Catarina, especialmente, se levarmos em consideração as diretrizes oficiais para a Educação Básica.

Por outro lado, em contatos informais nos estágios, cursos, palestras, dentre outros, constata-se que muitos professores desenvolvem experiências de ensino relativas às questões da memória e do patrimônio. A julgar pela análise deste documento em suas diferentes versões, a busca de informações diretamente com os professores será fundamental para registrarmos as experiências realizadas no cotidiano das escolas. Para que então possamos registrar as experiências que efetivamente acontecem nas escolas para além ou aquém do que determinam as proposições oficiais iniciaremos no segundo semestre de 2015 as entrevistas com os professores e as professoras das escolas Batista Pereira, Dilma Lúcia dos Santos, Paulo Fontes, José Amaro Cordeiro, Colégio de Aplicação da UFSC e os núcleos de Educação de Jovens e Adultos que funcionam na Escola Básica Municipal Anísio Teixeira, Escola Básica Municipal Domícia Maria da Costa e Escola Básica Municipal João Gonçalves Pinheiros. Portanto, há muito trabalho pela frente para evidenciarmos como memória, patrimônio e cidade vêm sendo trabalhados ou não na educação básica.

Referências

- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 114-119. (Obras Escolhidas, v. 1).
- BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão única**. 5. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 73-142. (Obras Escolhidas vol. 2)
- CABRAL, Magaly. **Educação patrimonial**. Digitado, 2007.
- CHAGAS, Mario de Souza. **Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade**. Chapecó: Argos, 2006.
- MANIQUE, António Pedro ; PROENÇA, Maria Cândida. **Didáctica da História Património e história local**. Lisboa: Texto Editora, 1994.
- DELGADO, Andréa Ferreira. **Santa Afro Catarina: Educação Patrimonial e a presença de africanos e afrodescendentes na Ilha de Santa Catarina**, digitado, 2013.
- DELGADO, Andréa Ferreira, MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. Santa Afro Catarina: espaço urbano, história e educação patrimonial. **Anais do XIV Encontro Estadual de História - Tempo, memórias e expectativas**, 19 a 22 de agosto de 2012, UDESC, Florianópolis, SC.
- FENELON, Déa Ribeiro et al (org.). **Muitas memórias, outras histórias**. São Paulo: Olho d' Água, 2004, p. 296-313.
- FONSECA, Selva Guimarães; DA SILVA, Marcos Antônio. **Ensinar História no Século XIX: em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, Histórias e (Re)Invenção Educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Educação, Memória, História: possibilidades, leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 287-330.
- HENTZ, Paulo. **Projetos Educacionais Populares no Contexto do Estado: um estudo da Proposta Curricular de Santa Catarina**. Caçador: Editora Uniarp, 2012.
- KRAMER, S. **Por Entre as Pedras: arma e sonho na escola**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- MATTOZZI, Ivo. Currículo de História e Educação Para o Patrimônio. In: **Educação em revista**. Belo Horizonte – MG: Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação, 2008. p. 135-155.
- NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História – n. 10**. São Paulo: EDUC, 1993. p. 7-28.
- PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. In: **Projeto História**. São Paulo, 2001, p. 9-36.
- PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. In: **Projeto História**. São Paulo, 1997, p.25-39.
- SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. 1991.
- SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. 1998.
- SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Caderno Pedagógico de História. 2012

THIESEN, Juarez da Silva. Vinte anos de discussão e implantação da Proposta Curricular de Santa Catarina na rede de ensino: desafios para um currículo de base histórico cultural. **PerCursos**. Florianópolis, v. 8, n. 2, 2007, p. 41-54.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria**: ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em Comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ESCOLA E PATRIMÔNIO CULTURAL: ENTRETECENDO MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DA/NA ILHA DE SANTA CATARINA*

Elison Antonio Paim**

Considerações iniciais

A Ilha de Santa Catarina - parte insular do município de Florianópolis, estado de Santa Catarina, Brasil - é um território com vasto patrimônio cultural, tanto em suas dimensões materiais (casarios e vilas coloniais, igrejas, monumentos, praças, ponte, arte rupreste, terreiros, armações baleeiras, fortalezas...), quanto nas dimensões imateriais (rezas, festas de origem africana e açoriana, benzimentos, alimentação...). Evidenciam-se, assim, imensas possibilidades de trabalhos focados nas questões da cidade, memória e patrimônio.

Considerando esse contexto, nossos questionamentos referem-se a como as questões da cidade, da memória e do patrimônio estão presentes nas aulas de História da educação básica e de jovens e adultos? O que as propostas oficiais apresentam como definições e como sugerem ou não o trabalho com a cidade, as memórias e os patrimônios da Ilha de Santa Catarina? O que, como e quando são trabalhadas? São trabalhadas na forma de temáticas, projetos próprios ou na forma de complementos a determinados temas de História Geral ou do Brasil? Quais experiências estes professores já desenvolveram sobre as temáticas? Quais as necessidades destes professores para aperfeiçoar suas aulas quanto às temáticas propostas? Quais atividades, temas gostariam que as atividades de estágio contribuíssem? Que tipo de atividades envolve os alunos nos diferentes espaços de memória? Como a universidade pode contribuir para a efetivação de práticas escolares que deem ênfase a Educação Patrimonial?

* Esta pesquisa conta com financiamento da Fundação de Amparo a Pesquisa de Santa Catarina - Fapesc pelo Edital Universal de 2014.

** Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (Prohistória) da Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenador do projeto Escola e patrimônio cultural: entretecendo memórias e histórias da/na ilha de Santa Catarina.

Os pesquisadores envolvidos no projeto são professore(a)s de Estágio Supervisionado em História e atuantes em projetos de extensão e do Programa de Incentivo ao Desenvolvimento da Docência - PIBID acompanham de perto as escolas Batista Pereira (Ribeirão da Ilha), Dilma Lúcia dos Santos (Armação do Pântano do Sul), Paulo Fontes (Santo Antonio de Lisboa), José Amaro Cordeiro (Morro das Pedras), Colégio de Aplicação da UFSC (campus UFSC/Trindade) e os núcleos de Educação de Jovens e Adultos que funcionam na Escola Básica Municipal Anísio Teixeira (Costeira) e Escola Básica Municipal Domicia Maria da Costa (Saco Grande) e Escola Básica Municipal João Gonçalves Pinheiros.

Nesses contatos, percebemos que os documentos oficiais e boa parte dos livros didáticos têm negligenciado as questões da cidade, do patrimônio e da memória, uma vez que várias das escolas citadas estão localizadas em espaços visitados por muitos turistas devido aos conjuntos arquitetônicos e os diversos aspectos do patrimônio imaterial presentes nos saberes, fazeres, dos moradores dos arredores destas escolas. Assim, as experiências didáticas com estas temáticas são ainda tímidas, pontuais e de iniciativa particular de alguns professores que procuram integrar atividades de educação patrimonial em suas propostas de trabalho. Portanto, ficou evidenciada a necessidade de realização de pesquisas sobre a cidade, memórias e patrimônios na relação com o Ensino de História para que possamos aprofundar as discussões e práticas de Educação Patrimonial.

Temos como objetivo investigar os diferentes saberes, fazeres e experiências amalgamadas na produção do conhecimento histórico escolar e também, identificar como a cidade, a memória e o patrimônio são agenciados na produção dos saberes escolares a partir da investigação do trabalho docente em instituições públicas de educação básica. Nesta indagação pretendemos ampliar o campo de pesquisa sobre o ensino de História, procurando identificar o conjunto de saberes que formam a cultura escolar e em que medida as políticas oficiais, os projetos dos professores, os livros didáticos, as práticas docentes e as políticas públicas da educação se aproximam ou se distanciam das questões investigadas na pesquisa.

Dentre os objetivos específicos destacamos, neste momento, a necessidade de localizar, reunir, sistematizar, analisar e disseminar as principais abordagens que se aproximam da temática da educação patrimonial, em suas relações com o ensino de História, com práticas de memória e com a produção de conhecimentos históricos educacionais.

Como projeto matricial³⁰⁷ ao longo de sua execução vem integrando atividades de ensino, extensão e diversos subprojetos de pesquisa organizados conforme as atividades nas disciplinas de Seminário de Pesquisa em Ensino, Metodologia do Ensino de História e Estágio Supervisionado de História I, II e III do curso de História e da disciplina História, Infância, Ensino no curso de Pedagogia da UFSC. No desenvolvimento de Trabalhos de Conclusão de Curso de graduação, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Este é um estudo de natureza qualitativa, desenvolvida principalmente pelo emprego da análise documental e coleta de narrativas orais, conforme os procedimentos apropriados no tratamento destes tipos de fontes. As observações e as narrativas permitem, como lembra Thompson (1981), auscultar os silêncios, bem como as vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Trabalhamos concomitantemente em diferentes frentes para a coleta das informações documentos e entrevistas. Uma delas são os documentos e Políticas Públicas de Educação que expressam orientações para o trabalho com as questões da cidade, da memória e do patrimônio, a Proposta curricular para a Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina, a Proposta Curricular para a rede municipal de Ensino de Florianópolis, as Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, os Projetos Pedagógicos das Escolas, os Planos de Ensino dos Professores. Nesta frente também está o levantamento da produção das universidades catarinenses sobre patrimônio e Educação Patrimonial. A segunda frente, a ser iniciada em 2016, são as entrevistas com os sujeitos de pesquisa, os professores e as professoras das escolas. Inicialmente, privilegiaremos os professores de História e na sequência professores das demais disciplinas que também trabalhem com atividades de Educação Patrimonial.

Todas as informações, sejam elas provenientes de análise documental ou de depoimentos, são coletadas e tratadas numa perspectiva qualitativa conforme os procedimentos específicos para cada tipo de fonte. Desta forma, para o trabalho com fontes orais adotamos os procedimentos de trabalho com fontes orais desenvolvidos por Alessandro Portelli (1997a; 1997b; 1997c;). Para o trabalho com fontes escritas são

307 Em suas duas versões “Educação patrimonial na escola: memórias, experiências, saberes e fazeres na memória dos professores” financiado pelo CNPQ edital Ciências Humanas de 2013 e “Escola e patrimônio cultural: entretecendo memórias e histórias da/na ilha de Santa Catarina” financiado pela Fundação de Amparo a Pesquisa de Santa Catarina (FAPESC) pelo edital Universal de 2014, conta com a participação das professoras Andrea Ferreira Delgado, Claricia Otto, Joana Vieira Borges, Karen Rechia e Mônica Martins da Silva integrantes do grupo de pesquisa Patrimônio, Memória e Educação – Pameduc.

adotados os procedimentos desenvolvidos por Edward Palmer Thompson (1981; 1987; 1998), e Déa Fenelon (1991), dentre outros. Para a abordagem de memórias adotamos a perspectiva de Walter Benjamin (1994; 1995), ao trabalhar com lembranças como construções do passado a partir do olhar do presente.

Até o momento analisamos a Proposta Curricular de Santa Catarina³⁰⁸, mapeamos e estamos analisando e catalogando as produções acadêmicas (teses, dissertações, artigos, livros...) sobre cidade, memória, patrimônio e educação patrimonial em Santa Catarina junto às universidades.

Alguns conceitos chave

O estudo das relações entre cidade, memória e patrimônio vem sendo pesquisadas por vários grupos nacionais e internacionais e desta forma estimulando o incremento da produção acadêmica e o diálogo com diferentes sujeitos, localizados tanto nas escolas como nos múltiplos espaços de memória.

As problemáticas da Educação Patrimonial estão em constituição concomitante com a afirmação do Ensino de História como campo de pesquisa. Nos encontros nacionais e internacionais dos Pesquisadores do Ensino de História, Perspectivas do ensino de História, Encontros nacionais e regionais da Associação Nacional de História (ANPUH-Brasil), Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), Encontro Nacional de Museologia, Encontros da Sociedade Brasileira de Arqueologia (SAB), dentre outros tem sido uma constante os Grupos de Trabalho, Simpósios Temáticos, Mesas redondas e conferências abordando temáticas como: Cidade, História Local, Patrimônio, Memória, Lugares de Memória, Experiências de atividades educativas em múltiplos espaços. Todos esses eventos têm relacionado diretamente as atividades educativas relativas a patrimônio sendo denominada, com algumas variações terminológicas, como Educação Patrimonial, Educação Museal, Educação das Sensibilidades, Atividades educativas, dentre outras.

Tais pesquisas e relatos de experiências educativas evidenciam que, muitas vezes, acontece uma dicotomia entre o trabalho educativo realizado nos espaços de memória e o trabalho da escola como se eles fossem concorrentes ou em outros casos como se o museu, por exemplo, devesse trabalhar aquilo que a escola não trabalha. Por outro lado,

³⁰⁸ -Documento norteador da Educação Básica (Anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio) produzido pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Produzida em 1991 e atualizada em vários momentos, sendo que a última atualização foi em 2014. Para maiores informações consultar <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/>.

alguns professores realizam visitas aos espaços de memória para ilustrar o que trabalham ou o que está nos livros de História.

Procurando minimizar estas dicotomias, a própria legislação educacional a partir do PARECER CNE/CES 492/2001 ao explicitar as diretrizes para os cursos de História, no tocante aos estágios preconiza que: “As atividades acadêmicas complementares (estágios, iniciação científica, projetos de extensão, seminários extra-classe (*Sic*), participação em eventos científicos) poderão ocorrer fora do ambiente escolar, em várias modalidades que deverão ser reconhecidas, supervisionadas e homologadas pelos Colegiados/Coordenações dos Cursos”. Ou ainda, no tocante às competências e habilidades no item 2, na alínea e afirma que o acadêmico de história deverá “Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural”.

Pensando nessa perspectiva, propomos aqui algumas reflexões breves e pontuais sobre memória, patrimônio e educação patrimonial. Inicialmente, uma explicitação sobre memória e em um segundo momento, apresentamos considerações sobre patrimônio e educação patrimonial.

Dentre as muitas publicações sobre memória destacamos brevemente algumas trilhas do pensamento do filósofo alemão Walter Benjamin, ao expressar seu entendimento de memória como rememoração, pautada em experiências e sensibilidades. Para este autor as memórias são plenas de conhecimentos e relacionam-se com o vivido. São também esquecimento e apaziguamento com o passado. A (re)memória é sempre relacionada com o presente, já que é um entrecruzamento de tempos, espaços, vozes; não é uma autobiografia no sentido clássico. É uma memória que não é só racional, é de um sujeito inteiro. Memória é vida, possibilidade da experiência vivida. Na rememoração, amplia-se a possibilidade de vida. Portanto, memórias e experiências vividas precisam ser consideradas relevantes para a produção de conhecimentos histórico-educacionais e mais diretamente no ensino de História, visto que:

A tarefa interminável da humanidade é a de restaurar o sentido da narrativa, em que a linguagem não mais se esgote nos clichês de uma língua morta. Essa tarefa implica encontrar a história verdadeira – a partir das experiências fragmentadas e da memória fragmentada-, recuperando a capacidade do homem em tornar suas experiências comunicáveis em narrativas, como textos que se abrem à experiência nas suas metamorfoses em que se tecem novas histórias. (KRAMER, 2002, p.70).

Patrimônio é compreendido aqui como um conjunto de bens produzidos por outras gerações, ou “os bens resultantes da experiência coletiva que um grupo humano deseja manter como perene”. (MACHADO, 2004, p.10, apud CHAGAS, 2006).

Conforme expresso por Andréa Ferreira Delgado (2013, p.10), no projeto “Santa Afro Catarina: Educação Patrimonial e a presença de africanos e afrodescendentes na Ilha de Santa Catarina” a concepção de patrimônio cultural registrada na Constituição de 1988 preconiza,

o reconhecimento, registro e salvaguarda dos bens culturais “de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira [...]. Outro marco dessa ampliação da noção de patrimônio foi o Decreto 3551/2000, que instituiu o Registro dos bens culturais de natureza imaterial que compõem o patrimônio brasileiro [...]. Essa política de patrimonialização deve ser compreendida como resultado de um complexo processo que abrange tensões, conflitos e disputas tanto internos ao campo do patrimônio [...] quanto presentes na conjuntura política brasileira de democratização pós- redemocratização. Historicizar as políticas públicas de construção e preservação do patrimônio no Brasil constitui, portanto, um pressuposto para a compreensão do movimento de valorização do patrimônio cultural.

Remontam ao primeiro quartel do século XX as preocupações em educar para o patrimônio ou em desenvolver ações de educação patrimonial. Porém, as ações educativas acabaram ficando a cargo e acontecendo, quase que exclusivamente, nos espaços concebidos como lugares da memória (NORA, 1993), passando ao largo ou não dialogando com as atividades desenvolvidas nas escolas.

Nos últimos anos, intensificou-se o diálogo entre os espaços de memória e as escolas. Deste modo, o patrimônio passou a contribuir “[...] potencialmente na formação histórica, visto que permite dar consistência às informações e abstrações dos textos históricos e porque constrói a percepção e a visão histórica do território e do mundo. O escopo é gerar o sentido, o conhecimento e o respeito ao patrimônio.” (MATOZZI, 2008, p. 149).

Com esta aproximação, a população escolarizada está conhecendo, apropriando-se e até identificando-se com as memórias representadas nos espaços de memória. Desta forma, a educação patrimonial “constitui-se em formas de mediação que propiciam aos diversos públicos a possibilidade de interpretar bens culturais, atribuindo-lhes os mais diversos sentidos, estimulando-os a exercer a cidadania e a responsabilidade social de

compartilhar, preservar, valorizar patrimônios material e imaterial com excelência e igualdade”. (GRINSPUM, 2000 apud CABRAL, 2007, p.47).

Os espaços de guarda de memória apresentam diferentes possibilidades de trabalho para desenvolver com os alunos conforme o que lá está guardado. Nesse sentido, vale lembrar que nem sempre o patrimônio pode vir até a escola, nesses casos “é a escola que tem que ir até o patrimônio, torná-lo objecto específico de estudo, estabelecer diálogo entre a comunidade escolar e o meio envolvente, valorizar as realidades patrimoniais no contexto ambiental que se inserem” (MANIQUE; PROENÇA, 1994, p.57). Em síntese, “não dá para deixar que o museu, o arquivo ou a biblioteca pensem por nós, professores e alunos” (FONSECA; SILVA, 2007, p.84).

Levantamento das produções

Realizamos o mapeamento da produção disponível nas bibliotecas e páginas dos programas de pós-graduação não somente em acervo, mas em produção acadêmica própria

da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Universidade Regional de Blumenau (FURB), Universidade do Contestado (UNC), Universidade do Alto Vale do Itajaí (Unidavi), Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Universidade da Região de Joinville (Univille) e Universidade da Região de Chapecó (Unochapecó), Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

Para a catalogação elaboramos uma ficha padrão, contendo informações como referência bibliográfica, localização da obra, autores, orientadores, categoria (artigo, tese, monografia, etc), resumo, sumário...

Inicialmente, trabalhamos com o acervo e produção da Universidade Federal de Santa Catarina, onde pudemos localizar um número expressivo de teses, dissertações, artigos e livros. Foram identificadas 11 teses de várias áreas como Gestão do conhecimento (2), História (1), Engenharia de Produção (2), Geografia (2), Arquitetura e Urbanismo (1), Direito (1) e Antropologia (1); 28 artigos e 44 dissertações sobre o tema. As produções focam desde questões específicas, como o papel do museu, a educação patrimonial nas escolas, métodos de preservação de patrimônio material e catalogação de bens tombados.

Dos 28 artigos encontrados na UFSC, apenas três foram produzidos pela instituição, sendo o restante do acervo disponível constituído por publicações de outros estados.

No intuito de facilitar a apresentação de nossos resultados, organizamos nosso levantamento separando-os por temas. Cultura indígena e Arqueologia; Turismo; Legislação e Políticas; Preservação e Restauração; Práticas culturais-sociais incluem estudos referentes às memórias, saber-fazer, relatos, linguagem, costumes locais, cantorias, etc; Patrimônio Histórico-Cultural selecionamos estudos que abordassem temas como espaços culturais e de memória e bens tombados; Arquivos, onde separamos estudos que tratam tanto do Arquivo quanto de documentos específicos trabalhados enquanto objeto de análise; Educação Patrimonial, que agrupa determinados estudos relacionados à prática da educação patrimonial em sala de aula ou outros espaços de memória, como museus, métodos e abordagens.

Em seguida, trabalhamos a Universidade do Estado de Santa Catarina e sua produção bibliográfica, nos revelando um grande acervo de artigos sobre a temática. Contudo, apesar de encontrarmos uma expressiva quantidade de volumes e livros que tratam sobre educação patrimonial e patrimônio no Brasil, comuns à quase todas as bibliotecas pesquisadas inclusive, as produções acadêmicas se revelaram baixas.

Na Unisul encontramos cinco monografias sendo (2) de especialização na área de patrimônio cultural. Três de Graduação, (1) em patrimônio cultural e (2) em legislação e políticas.

Na Unochapecó localizamos sete Monografias distribuídas em práticas culturais (2), patrimônio histórico cultural (2), educação patrimonial (2) e preservação/restauro (1).

Na Univille localizamos 19 dissertações. Tendo como temáticas práticas culturais (10), patrimônio histórico-cultural (6), teoria (1) e preservação e restauro (2). Destacamos que esta universidade possui um curso de Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade. Além das 19 dissertações disponíveis na página do mestrado referentes aos anos de 2014 e 2015 existem indicações de defesas em todos os anos desde 2010.

Na Univalli encontramos três dissertações com ênfase em turismo. Na Furb e na Uniplac encontramos uma dissertação em cada uma delas.

Memória e patrimônio cultural na proposta curricular de SC

Em Santa Catarina, o processo de elaboração da Proposta Curricular aconteceu de forma aparentemente democrática como o resultado de um processo coletivo cujo início se deu em 1988 com a realização de grupos de estudos sistematizados e coordenados pela Secretaria de

Estado de Educação. A primeira versão foi apresentada em 1991 e a segunda em 1998. Em 2012, foram publicados os Cadernos Pedagógicos para os componentes curriculares. Em 2014 foi apresentado um novo documento de caráter teórico-metodológico com ênfase nas grandes áreas de conhecimento linguagens, ciências humanas e ciências naturais.

Em 1995, o grupo que criou a PC/SC chegou novamente ao poder estadual e então se retomaram as tratativas para sua reestruturação e aprofundamento. O grupo político que havia iniciado a discussão e a sistematização da primeira versão da proposta reiniciou a construção de uma segunda versão da proposta. Naquele momento, procuraram envolver de maneira mais sistemática um grupo de professores. Dessa forma, instituiu-se um grupo multidisciplinar envolvendo,

cerca de 200 professores do quadro das escolas públicas, os quais foram escolhidos em virtude da formação acadêmica e da experiência acumulada. [...] Esse processo, de alguma forma, envolveu cerca de 40.000 professores, os quais tiveram participação indireta, por via da capacitação, dos encontros regionais e das discussões realizadas no interior das próprias escolas (THIESEN, 2007, p.48).

Em 1998, chegou até as escolas à segunda versão da proposta curricular, na qual a Secretaria Estadual de Educação (SEC) assumiu explicitamente uma perspectiva histórico-cultural de educação, colocando que essa forma de pensar educação “está fortemente marcada pela compreensão da ligação da educação com a política e da conseqüente importância da educação das camadas populares como um dos caminhos para a criação de uma nova hegemonia, ligada aos seus interesses” (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p.10).

Além das proposições para o ensino fundamental e médio, há algumas pontuações sobre a Educação de Jovens e Adultos. Recomenda-se que esta modalidade de ensino seja pautada pelas formulações para o ensino fundamental e médio, porém não trabalhando numa perspectiva da “redução desqualificada de um ensino minimizado” (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p.162). Reafirma-se que o professor “deve considerar que o aluno não escolarizado possui um saber complexo, no nível do vivido, e que a operação

cognitiva deve atuar de modo enfático, para permitir que a formulação do conhecimento escolar promova um encontro e interpenetração e, portanto, a apropriação entre o vivido e do concebido” (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p.162).

Em 2012, a proposta foi novamente reformulada apresentando cadernos específicos para cada disciplina. O Caderno Pedagógico de História (CPH) é um texto de 83 páginas disponível no site da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina³⁰⁹. O conteúdo proposto nesse processo de trabalho foi de modo geral mantido. Para a publicação, foram apenas inseridas ilustrações, lista com material de apoio e bibliografia (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2012, p.16). O único item que sofreu uma intervenção maior foi à unidade destinada ao Conteúdo Programático. Desse modo, no Caderno Pedagógico de História, encontramos na Unidade V – destinada aos Conteúdos Programáticos –, uma lista de 28 grandes tópicos que se iniciam com Pré-História e terminam com Tendência do Mundo Atual.

Nesses anos todos de discussões sobre a PC/SC, verificamos que houve uma série de mudanças, apesar de todos os obstáculos colocados pela SEC, quer quanto às condições de trabalho ou quanto às condições propiciadas para que os professores entendessem e desenvolvessem o proposto. Por outro lado, há que se considerar a descontinuidade no processo de estudos, aprofundamento e compreensão do que realmente foi indicado, pois, os professores, em suas condições “normais” de trabalho, conseguiram viabilizar parcialmente a proposta na forma de experiências pontuais.

Nas análises documentais da proposta curricular de Santa Catarina podemos perceber certo distanciamento do que vem sendo preconizado em diferentes espaços relativo às relações entre ensino de História, memória e patrimônio. Pois, são esparsas as referências à memória.

Na versão de 1998, no tópico categorias fundamentais da história apresenta breves considerações sobre memória e identidade. É um texto de pouco mais de uma página em que conceitua memória e identidade.

Na bibliografia apresentada para os fundamentos teóricos e metodológicos, há quatro produções que tratam do tema memória. Os livros Memória e sociedade: lembrança de velhos, de Ecléa Bosi; História/Memória, de Jacques Le Goff; e História oral e memória,

309-Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/cat_view/326-cadernos-pedagogicos-2012>. Acesso em: 7 de maio de 2013.

de Antonio Torres Montenegro; e o artigo História Cativa da Memória, de Ulpiano Bezerra de Menezes.

Ao longo do texto conceitual sobre memória e identidade expressa que

a memória é um atributo pessoal e absoluto. Ela indica como o homem se relaciona com o passado e quais os elementos significativos deste passado. Ela indica níveis de comparação, seleção de valores e hierarquia de acontecimentos da vida humana. A História se relaciona com as memórias produzidas coletivamente, ou seja, o que determinadas sociedades guardaram como referência do passado. [...] Na sociedade moderna o apego aos ícones da memória produziram espaços de preservação daquilo que identifica um passado. Assim os museus são constituídos como lugares de preservação de memórias. Entretanto, neles não se pode encontrar o passado em suas múltiplas dimensões nas lutas e nos conflitos. [...] Portanto, a memória é um elemento na recuperação histórica. Esta dimensão permite encontrar a subjetividade do indivíduo que fala no presente sobre o passado. Assim, também as histórias oficiais representam a memória da dominação sobre o passado e sua relação conflituosa com outras histórias (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 163).

No Caderno Pedagógico de História (2012), na unidade I com o título *Para onde aponta a proposta curricular de Santa Catarina*, são rerepresentadas as formulações sobre memória anteriormente expressas na PC/SC versão de 1998. A exceção é a introdução na qual o consultor afirma que “vivemos um tempo em que a memória histórica está sendo perigosamente esquecida pela população, principalmente pelos mais jovens” (HENTZ, 2012, p. 9). Na página seguinte, defende que a perda da memória histórica comporta vantagens para alguns e desvantagens para outros. Problematiza a não utilização do sobrenome pelos jovens na contemporaneidade destacando que “[...] a omissão dos sobrenomes como a ponta de um iceberg de processo deliberado de destruição da memória histórica nas gerações de nosso tempo, para que elas se insiram sem dor e sem revolta num processo de destruição de direitos e de conquistas dos seus antepassados, e para que aceitem esse processo sendo totalmente normal e natural”.

Após a introdução, não há qualquer outra menção direta à memória ou ao trabalho com os lugares de memória (NORA, 1993), na relação com a História. Apenas na unidade VI Sugestão de Planos de Aula, na página 64, há um exemplo de trabalho tangenciado pelas questões da memória. Assim, em Choques culturais na América Colonial através do filme “A Missão” e os conflitos entre os Xokleng e os bugreiros na região de Águas Mornas – um estudo comparativo, na problematização do tema, menciona-se que o assunto está vinculado à memória e à história local. Na estratégia de ação, afirma que “ao valorizar a

memória local, através de depoimentos de pessoas idosas, pretendemos levar os alunos a perceber que eles têm coisas importantes para nos dizer. Pela mediação do professor, a memória destas pessoas transforma-se em possibilidade de conhecimento histórico” (p.65). Um dos objetivos propõe “investigar como a memória local conserva a lembrança destes conflitos” (p.66).

Algumas considerações preliminares

Com a realização do levantamento nas bibliotecas universitárias e programas de pós-graduação presentes no Estado de Santa Catarina, restou evidente que a produção acerca das temáticas patrimônio e educação patrimonial não tem se revelado um expoente.

O trabalho de conscientização de cidadãos, não somente dos alunos acerca de sua história, seus costumes, as particularidades de seus protocolos sociais é peça fundamental para uma retomada de consciência e problematização da cultura de elite que se instaurou no Brasil e perpassa pela Academia, todavia, não para ser legitimada por esta, mas sim para que esta divulgue projetos, ideias e ferramentas que contribuam nessa missão.

Contudo, faz-se importante ressaltar que os trabalhos analisados apresentam alto teor de crítica, propondo uma desconstrução do conceito elitizado de patrimônio e cultura.

Diante deste primeiro movimento de aproximação com a produção sobre patrimônio e educação patrimonial no Estado de Santa Catarina³¹⁰ reforçou a necessidade de aprofundamento da pesquisa nas etapas seguintes, ou seja, buscar diretamente nas memórias e experiências dos professores da Educação Básica o que efetivamente esta acontecendo nesta perspectiva.

Também nos documentos norteadores da Educação Básica da rede estadual de educação de Santa Catarina a temática memória, cidade e patrimônio são pouco desenvolvidos ou não são abordadas. As questões do patrimônio cultural não são sequer mencionadas em nenhuma das versões da proposta curricular de SC, quer seja nos documentos, nos textos, ou nas orientações metodológicas ou exemplos de atividades a ser desenvolvidas pelos professores.

³¹⁰ Como o espaço para este texto não comporta apresentar uma análise detalhada da produção bibliográfica a tornarei publica em outro momento.

Considero que não é a listagem ou definição de uma temática nos documentos oficiais que garantirá o efetivo trabalho na escola com os alunos. Em tese, considera-se até este momento que as temáticas em pauta pouco ou dificilmente chegam às salas de aula da rede estadual do estado de Santa Catarina.

Diante do breve tratamento da memória ou do não tratamento da temática patrimônio cultural, evidencia-se que há um longo caminho a ser percorrido na construção de relações entre ensino de história, memória e patrimônio na rede pública estadual de Santa Catarina, especialmente, se levarmos em consideração as diretrizes oficiais para a Educação Básica.

Por outro lado, em contatos informais nos estágios, cursos, palestras, dentre outros, constata-se que muitos professores desenvolvem experiências de ensino relativas às questões da memória e do patrimônio. A julgar pela análise deste documento em suas diferentes versões, a busca de informações diretamente com os professores será fundamental para registrarmos as experiências realizadas no cotidiano das escolas. Para que então possamos registrar as experiências que efetivamente acontecem nas escolas para além ou aquém do que determinam as proposições oficiais iniciaremos no segundo semestre de 2015 as entrevistas com os professores e as professoras das escolas Batista Pereira, Dilma Lúcia dos Santos, Paulo Fontes, José Amaro Cordeiro, Colégio de Aplicação da UFSC e os núcleos de Educação de Jovens e Adultos que funcionam na Escola Básica Municipal Anísio Teixeira, Escola Básica Municipal Domícia Maria da Costa e Escola Básica Municipal João Gonçalves Pinheiros. Portanto, há muito trabalho pela frente para evidenciarmos como memória, patrimônio e cidade vêm sendo trabalhados ou não na educação básica.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 114-119. (Obras Escolhidas, v. 1).

BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão única**. 5. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 73-142. (Obras Escolhidas vol. 2)

CABRAL, Magaly. **Educação patrimonial**. Digitado, 2007.

CHAGAS, Mario de Souza. **Há uma gota de sangue em cada museu**: a ótica museológica de Mário de Andrade. Chapecó: Argos, 2006.

MANIQUE, António Pedro ; PROENÇA, Maria Cândida. **Didáctica da História Património e história local**. Lisboa: Texto Editora, 1994.

- DELGADO, Andréa Ferreira. **Santa Afro Catarina: Educação Patrimonial e a presença de africanos e afrodescendentes na Ilha de Santa Catarina**, digitado, 2013.
- DELGADO, Andréa Ferreira, MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. Santa Afro Catarina: espaço urbano, história e educação patrimonial. **Anais do XIV Encontro Estadual de História - Tempo, memórias e expectativas**, 19 a 22 de agosto de 2012, UDESC, Florianópolis, SC.
- FENELON, Déa Ribeiro et al (org.). **Muitas memórias, outras histórias**. São Paulo: Olho d' Água, 2004, p. 296-313.
- FONSECA, Selva Guimarães; DA SILVA, Marcos Antônio. **Ensinar História no Século XIX: em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, Histórias e (Re)Invenção Educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Educação, Memória, História: possibilidades, leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 287-330.
- HENTZ, Paulo. **Projetos Educacionais Populares no Contexto do Estado: um estudo da Proposta Curricular de Santa Catarina**. Caçador: Editora Uniarp, 2012.
- KRAMER, S. **Por Entre as Pedras: arma e sonho na escola**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- MATTOZZI, Ivo. Currículo de História e Educação Para o Patrimônio. In: **Educação em revista**. Belo Horizonte – MG: Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação, 2008. p. 135-155.
- NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História – n. 10**. São Paulo: EDUC, 1993. p. 7-28.
- PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. In: **Projeto História**. São Paulo, 2001, p. 9-36.
- PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. In: **Projeto História**. São Paulo, 1997, p.25-39.
- SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. 1991.
- SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. 1998.
- SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Caderno Pedagógico de História. 2012
- THIESEN, Juarez da Silva. Vinte anos de discussão e implantação da Proposta Curricular de Santa Catarina na rede de ensino: desafios para um currículo de base histórico cultural. **PerCursos**. Florianópolis, v. 8, n. 2, 2007, p. 41-54.
- THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria: ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ESCRIBIR SOBRE EMOCIONES EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: LA PERSPECTIVA DE LA ESTÉTICA ESCOLAR

Betina Aguiar da Costa

Universidad de Buenos Aires

Nicolás Arata

Universidad de Buenos Aires / UNIPE

El *giro afectivo*, su interés para la historia de la educación

Desde la década del '80 del siglo XX, la historiografía educativa ha sido objeto de una intensa renovación temática y metodológica en la que abrevaron aportes de distintas disciplinas. De aquella renovación, nos interesa de un modo especial la perspectiva teórica que pone en valor y discute el lugar de las emociones, bajo la figura del “giro afectivo”, como se ha denominado recientemente a este proyecto y perspectiva teórico-metodológica que ha tenido una relevancia creciente en el campo de las ciencias sociales desde entonces. Consideramos que esta perspectiva ofrece caminos alternativos para aproximarse a la dimensión afectiva, emocional y estética de los sujetos y sociedades, explorando la cuestión de la variabilidad histórica y cultural de estas y dando cuenta de la potencia productiva -de diversas formas de percibir el mundo y habitarlo- de las emociones y la sensibilidad, en sentido amplio.

El “giro afectivo” supuso un cambio en la producción de conocimiento basado en los estudios del afecto, la sensibilidad y la emoción en el campo de las ciencias sociales. Principalmente, reconociendo la variabilidad cultural de las emociones, que difieren según la cultura y el contexto, de la que la antropología viene dando cuenta hace algunas décadas. A mediados de los '80, Lutz y White llamaban la atención sobre el interés que había aflorado en torno a “lo emocional” en el campo de las ciencias sociales (1986). Encontraban que una preocupación por comprender el rol de lo emocional en términos individuales y colectivos atravesaba no sólo la antropología, sino la psicología, la historia, la sociología. Las emociones, decían, habían abandonado el plano de lo natural y lo biológico y se habían instalado, con fuerza, en el cultural. Las diferentes expresiones y formas de la *vida afectiva*, de la sensibilidad, eran tratadas como elementos de la cultura, portadores de significado cultural, que podían ser pensadas, además, como producto de luchas y conflictos. Lo emocional era analizado particularmente en su variación histórica y transcultural.

Sentimientos y emociones dejaron de ser considerados sólo como un estado interno de los sujetos, universales, de origen natural y pre-social, y se los comenzó a abordar como fenómeno social, cultural e histórico, individual, pero también colectivo. La experiencia emocional y sensible de los sujetos aparecía así mediada por la cultura y performada por la sociedad. Michelle Rosaldo, sostiene que *“la cultura produce una diferencia que se refiere no sólo a qué pensamos sino a cómo sentimos y vivimos nuestras vidas. Los afectos, entonces, no son menos culturales ni más privados que las creencias”* (1984: 87-88).

Más allá del ímpetu y la fuerza innegables que tomó el estudio de las sensibilidades y las emociones a partir de la década del '80, la vuelta de tuerca en los estudios de las ciencias sociales, el llamado a prestar atención sobre las emociones y sentimiento no es precisamente nuevo. El problema de las “pasiones del alma” resuena en la filosofía hace, por lo menos, trescientos años, y en las ciencias sociales ya Marcel Mauss en 1921 advertía sobre la “expresión obligatoria de los sentimientos” en momentos específicos de la vida social de una cultura, por ejemplo, en los rituales de cultos funerarios, y sobre no considerar a los sentimientos como expresiones espontáneas y naturales. Fue él uno de los primeros en observar los sentimientos como fenómenos sociales y colectivos, como una disposición a sentir de determinada manera en determinada situación. También hace eco aquí la advertencia hecha por Lucien Febvre desde los *Annales de historia social* en la década del '40 sobre la necesidad de “reconstruir la vida afectiva”, sus manifestaciones y emociones a lo largo del tiempo.

Ahora bien, en los últimos años, los/as historiadores de la educación han puesto de manifiesto su interés por reconocer, delimitar y problematizar los vínculos entre la educación y las emociones, afectos y sentimientos, dando lugar a algunas obras colectivas que pueden ser tomadas como punto de partida de esta línea de trabajo³¹¹. Dirigieron su atención hacia el estudio de los sujetos, discursos y artefactos mediante los cuales se produjeron, se distribuyeron y fueron apropiados saberes estéticos y sensibles, además de los saberes técnicos e intelectuales. Se amplió así el campo de observación al incorporar las emociones, afectos, sentimientos y sensibilidades entre sus objetos de estudio y preguntarse por el lugar de estos en la investigación histórica. ¿En qué autores y marcos teóricos se apoyan cuando se quiere dar cuenta del mundo sensible que produce y rodea a las experiencias educativas?, ¿con qué conceptos trabajan para hacer inteligibles los afectos y la sensibilidad en la escuela?, ¿cómo dialoga y qué impactos se visualizan o puede generar esta línea de investigación sobre el corpus historiográfico educativo?

En esta ponencia queremos resaltar algunos aspectos y cuestiones que profundizan esta cuestión, desde la perspectiva de la estética en diálogo con las sensibilidades. Reconociendo que este enfoque teórico-metodológico no es unívoco, no remite a una sola línea de investigación, que está atravesado por debates y controversias en torno a los métodos de investigación y de aproximación a la vida afectiva del pasado, incluyendo las diferencias en torno a los conceptos que se utilizan.

Las sensibilidades: una historia latinoamericana

Una de las obras fundacionales que anunció el arribo de la sensibilidad a las costas de las ciencias sociales en América Latina fue *Historia de la sensibilidad en el Uruguay* de José Pedro Barrán (editada en dos tomos en 1989 y 1990). La obra fue mucho más allá de su lectura académica despertando un interés notable en el público en general. En la introducción Barrán afirma: “Una historia de la sensibilidad, ¿y por qué no de las mentalidades, como quiere la historiografía francesa? Sobre todo porque el término sensibilidad es más nuestro y necesita menos explicaciones.” (2004: 11). 25 años después, consideramos que esta afirmación puede ser revisada atendiendo al desarrollo que tuvo en

³¹¹ Dan cuenta de este “giro sensible” en la historiografía de la educación latinoamericana los trabajos reunidos por Marcus Taborada en *Sentidos e Sensibilidades: sua educação na história* y por Pablo Pineau en *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*.

la historia de la educación la perspectiva estética, sensible y afectiva; consideramos que el término “sensibilidades” remite a una serie de temas que no se referencian exclusivamente en tradiciones latinoamericanas, y que son necesarias algunas explicaciones en torno a los términos y conceptos que estamos construyendo y utilizando en esta línea historiográfica.

Dando un lugar central al concepto de *sensibilidad*, Barrán quería evitar un traslado mecánico de conceptos y líneas interpretativas de la historiografía francesa a nuestra propia escritura de la historia. Tampoco pretendía, sencillamente, dar otro enfoque a una historia ya hecha, relegando lo social, lo económico o lo político, como si fuesen esferas desconectadas. Pero aclaraba que tampoco se trataba de dar cuenta de relaciones de causa y efecto entre la esfera de lo socio-económico y la de lo cultural, sino, antes bien, dar cuenta de la complejidad de estas relaciones. Cuando publicó *Historia de la sensibilidad*, Barrán llevaba transitado un largo recorrido como historiador y desde las páginas introductorias de esta no deja de explicitar su preocupación e interés por este problema historiográfico

No se trata, claro está, de proponer automatismo, ni relaciones de causa a efecto, de afirmar que la sensibilidad que mejor sirve a los intereses dominantes en una sociedad sea la que siempre prevalece. No creemos esto, pero sí que existen funcionalidades, correspondencias, afinidades electivas y sutiles, entre la esfera de la historia de la cultura y la de la historia social. Y en este plano, esta historia de la sensibilidad se diferencia de la de las mentalidades francesa, al menos de la practicada por la mayoría de los investigadores galos. (Barrán, 2009: 10)

Con el concepto de *sensibilidades* el historiador uruguayo marcaba una distancia de la historia de las mentalidades al tiempo que señalaba su interés por abrir una línea propia, dando cuenta de la singularidad latinoamericana. Una historia de las sensibilidades, definía, se trataba “de analizar la evolución de la facultad de sentir”, y agregaba,

más que una historia de los hábitos de pensar en una época - aunque también puede incluirlos-, una historia de las emociones; de la rotundidad o la brevedad culposa de la risa y el goce; de la pasión que lo invade todo, hasta la vida pública, o del sentimiento encogido y reducido a la intimidad; del cuerpo desenvuelto o del encorsetado por la vestimenta y la coacción social que juzga impúdica toda soltura. (Barrán, 2009: 9).

Una historia de las emociones, de los sentimientos y de las pasiones, y también una historia del cuerpo. Una historia que va más allá de la historia de la racionalidad y de las ideas pero sin menospreciarlas, para observar aquello que la razón corre a los límites, lo que solía quedar en la zona oscura del conocimiento, “aquello que pasa por no tener historia”, según la conocida fórmula foucaultiana. Barrán encaró desde este lugar el proyecto de escribir una historia de las formas de sentir de la sociedad uruguaya en un tiempo determinado (el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX). El concepto de *sensibilidades* es utilizado en este sentido amplio. 25 años después de la publicación de esta obra inaugural para la historia de las sensibilidades en latinoamérica creemos que es necesario profundizar en la definición de algunos conceptos.

El trabajo que presentamos aquí se inscribe en el marco de un proyecto de investigación colectivo que aborda la historia de la educación desde la dimensión estética y, más concretamente, de una historia de la sensibilidad y de las emociones en la escuela argentina, dirigido por Pablo Pineau, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en conjunto con investigadores de la Universidad Nacional de Rosario y de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina³¹². A partir del trabajo de investigación en estos proyectos hemos ido construyendo -y discutiendo- la categoría de “estética escolar” en diálogo con la de sensibilidad.

³¹² “Historia estética de la escolarización en Argentina.” (Proyecto UBACyT F132, 2008-2011); “La educación sentimental: la estética escolar argentina en la primera mitad del siglo XX” (Proyecto PICT 2008 1710, 2010-2012); “Historia estética de la escolarización en Argentina. Multitudes y modernizaciones en el período de entreguerras.” (Proyecto UBACyT 20020100100560, 2011-2014), “La educación sentimental de las masas: estética escolar y cultura política en Argentina (1930-1955)” (PICT 2908, 2012-2014). “La estética escolar durante la irrupción de las masas (1930-1955)” (Proyecto UBACyT 2014-2017)

Una de las perspectivas en donde hemos abrevado es la que Katya Mandoki desarrolló en su *Prosaica*, quien “abre” el concepto de estética y lo revincula con el de sensibilidad (2006). A partir de estos trabajos, aunque no únicamente, empezamos a enfocar una perspectiva histórica interesada en definir una *estética escolar*. La estética escolar es, en principio, un registro constitutivo de las experiencias de los sujetos individuales y colectivos. Trabajamos con un concepto de “estética” en sentido amplio, siguiendo a Mandoki, comprendiéndola como *el saber de la sensibilidad* y no como su reducción a una disciplina filosófica que se ocupa exclusivamente de las concepciones del arte o de lo bello. Pretendíamos construir una visión más integral del fenómeno estético, poniendo de manifiesto la omnipresencia de la estética en otros ámbitos de la cultura los cuales no solemos pensar utilizando esa categoría, como la escuela. Y hacer visibles los efectos de la estética escolar en la formación de la sensibilidad y percepción del mundo de los sujetos. Katya Mandoki en sus estudios sobre estética cotidiana lo define así

no sólo es posible sino indispensable abrir los estudios estéticos - tradicionalmente restringidos al arte y lo bello- hacia la riqueza y complejidad de la vida social en sus diferentes manifestaciones. Eso es la *Prosaica*: sencillamente, la estética cotidiana. Esta pervivencia de la estética se expresa de mil maneras, desde nuestra forma de vivir, en el lenguaje y el porte, el modo de ataviarse y de comer, de rendir culto a las deidades o a personalidades, de legitimar el poder, ostentar el triunfo o recordar a los muertos; pero el papel primordial que la estética tiene en nuestra vida cotidiana se ejerce en la construcción y presentación de las identidades sociales. (2006: 9)

Mandoki trabaja con los conceptos de *estesis* y *sensibilidad* resignificando a través de ellos el de *estética*. *Estesis* es nuestra condición sensible, es tener una percepción sensible del mundo. Todos los animales tenemos esta capacidad, la capacidad de sentir, la disposición sensible de nuestro cuerpo. En este sentido, todos tenemos una (indeterminada) sensibilidad, “o *condición de abertura, permeabilidad o porosidad del sujeto al contexto en que está inmerso.*” (2006: 67).

La sensibilidad es la condición de apertura al mundo de todo ser vivo, su capacidad de recibir sensaciones, de percibir un mundo. Sobre la base de este concepto

comprendemos la sensibilidad no únicamente como condición de estesis -de apertura al mundo-, sino también como un *constructo* histórico-cultural (Pineau, 2011). Territorio donde se “hacen carne” la imposición de formas de entender, sentir y actuar en el mundo; donde se jerarquizan unas experiencias emocionales sobre otras, donde se niegan u ocultan determinadas “formas de sentir” y manifestar las emociones. La sensibilidad es, en primera instancia, la capacidad perceptiva del mundo, capacidad de afectar y ser afectado, que, a través de la cultura y la sociedad es modulada de distintas maneras, definiendo propuestas y posibilidades de *vida afectiva* de los sujetos.

Ahora bien, qué sentimos y cómo lo expresamos, qué y con qué *podemos* sentir y emocionarnos, es una cuestión social, cultural y también colectiva. La cultura crea y recrea la vida afectiva de los sujetos. Se legitiman reglas de expresión del sentir, se imponen convenciones, normas y hábitos que indican qué emoción puede ser mostrada y cuál no, a quién y en qué momentos. Todo esto se enseña y se aprende, de generación en generación, también en la escuela. No sólo hay un aprendizaje de normas culturales sobre las emociones que varía a lo largo del tiempo y del espacio, también se jerarquizan unas experiencias emocionales sobre otras, se niegan u ocultan determinadas formas-de-sentir y manifestar las emociones, se definen las emociones “normales y correctas”, frente a un conjunto de emociones “anormales e incorrectas”, según el momento, incluso “peligrosas”.

Estética escolar y sensibilidad en la historia de la educación

Quisiéramos retomar, brevemente, para abrir el abanico de categorías y articularlas con las propuestas de Barrán y Mandoki, algunos acercamientos a los conceptos de sensibilidad, afecto, sentimiento y emoción desarrollados por Eric Shouse y Alexander Surrallés. La sensibilidad es de un sujeto, individual o colectivo, respecto a un otro (objeto o sujeto), en un espacio y tiempo determinados. La sensibilidad es una capacidad “situada”, es en un cuerpo, individual o social.

Hay por lo tanto que colocarse a un nivel más profundo que el cognitivo e imaginar la existencia o estado precedente, aquel de la sensibilización. La sensibilización emerge de la nada. Establece un

dominio sin significación, sin categorías, sin discontinuidades y evidentemente, sin sujeto ni objeto, porque la sensación es constitutiva; es un dominio pre-objetivo. Ya que el mundo de la sensibilidad no es concebible sin el cuerpo, porque lo propio del cuerpo es sentir, la percepción que tenemos de las sensaciones es la sensación que tenemos del cuerpo: nuestro organismo está en la base de las representaciones del mundo y de ese “yo” que edificamos permanentemente. La sensibilidad, a causa del marco delimitado por el cuerpo sentido, delimita por consecuencia el mundo tal como lo percibimos.” (Surrallés, 2005)

Esta definición de sensibilidad es muy similar a lo que Shouse propone sobre el afecto (2005). Éste ensaya una distinción entre afecto, sentimiento y emoción, sentando posición en el debate sobre estos conceptos. Una parte del debate dentro de los estudios sobre el afecto se da en torno a estos conceptos y sus diferencias. Tomando las definiciones filosóficas del “afecto” que dio Spinoza y retomaron Deleuze y Guattari, Shouse y Massumi pueden sostener que el afecto no es un sentimiento personal. Afecto es, en términos spinozianos, la capacidad de afectar y ser afectados, una habilidad pre-personal y pre-social, anterior a la conformación del sujeto y de la conciencia, que no es privada del individuo: “It is a prepersonal intensity corresponding to the passage from one experiential state of the body to another and implying an augmentation or diminution in that body’s capacity to act.” (Shouse, 2005).

El afecto no es lo mismo que el sentimiento ni que la emoción. Los sentimientos son personales y biográficos, hay un individuo que siente lo que siente. Pero la condición de posibilidad de los sentimientos y de las emociones es el afecto, la capacidad primera de afectar y ser afectados. Las emociones son sociales, culturales, pueden ser fingidas (en el sentido de no tener correspondencia con lo que “verdaderamente siente” el individuo). Ahora bien, esta capacidad de ser afectados y de afectar puede ser modificada, moldeada “por el camino inverso”, desde la construcción social de las emociones en un marco cultural que establece permisos y prohibiciones, perfilando los modos correctos e incorrectos de sentir que proponen e imponen una sociedad en determinado momento.

La experiencia sensible, personal o colectiva implica un modo de entender, apropiarse y actuar sobre el mundo, formas de experimentarlo y estar en él. Los modos de la experiencia sensible, las maneras de percibir y de comportarse, las formas de afectar y

de ser afectados de los sujetos tienen una realidad histórica, sufren mutaciones y se transforman a lo largo del tiempo. Entender la sensibilidad en sentido amplio “permite explicar por qué y cómo se valoran y se despliegan sensiblemente ciertas prácticas, imágenes o discursos que culminan en identidades grupales o personales.” (Mandoki, 1994: 79). Son las formas que toma la experiencia sensible lo que nos interesa, sensibilidad como estesis tienen todos los seres vivos, lo que varía en el tiempo y el espacio son los modos de esa experiencia, las formas de la percepción y de la expresión de esa sensibilidad. En otras palabras, a sentir de determinada manera, a manifestar emociones o dejar de hacerlo, a comportarse de una forma u otra, se aprende y se enseña. De aquí mi interés en analizar, específicamente, como en la escuela se procesan y configuran diversas sensibilidades.

Durante estos años de trabajo colectivo en los proyectos de investigación mencionados, hemos indagado en algunos de los problemas que se presentan cuando nos preguntamos por las sensibilidades del pasado y su relación con la educación, hemos construido categorías a partir del aporte de investigadores de distintas disciplinas y las hemos revisado y discutido. Trabajamos durante el último tiempo en torno a la categoría de “estética escolar” como objeto de investigación de la historia de la educación, y la hemos ido acercando cada vez más a la de sensibilidad, para poder dar cuenta de cómo se forman y configuran disposiciones sensibles de los sujetos, modos de percibir y habitar el mundo, en la escuela específicamente. Entendiendo que la escuela ha sido, desde el siglo XIX en esta parte del globo,

una de las herramientas privilegiadas para llevar a cabo potentes procesos de unificación de costumbres, prácticas y valores en las poblaciones que les fueron asignadas. La volvieron un dispositivo capaz de llevar a cabo el objetivo moderno de que las poblaciones compartieran una cultura común - basada en una misma ética y una misma estética- necesaria para los progresos prometidos y soñados. (...) Los colores, los vestuarios, las disposiciones, los gestos y las posiciones de género resumibles en el “buen gusto” y el “sentido común” escolares no son casuales, ingenuos ni universales, sino que responden a una campaña histórica de producción estética: esas marcas son premiadas o sancionadas, permitidas o prohibidas, de acuerdo a su grado de adaptación a los modelos impuestos por la institución educativa (Pineau, 2014: 23).

Entonces, comprendemos la sensibilidad, en primera instancia, como la capacidad perceptiva del mundo, de afectar y ser afectado, que, a través de la cultura y la sociedad es modulada definiendo propuestas y posibilidades de vida afectiva de los sujetos, formas de sentir y de expresar emociones. ¿Cómo procesa la escuela la *educación sentimental* de los sujetos a lo largo de su historia? ¿Cómo ayudaron a modular y definir sensibilidades las prácticas escolares? “Estética escolar” es la categoría analítica que usamos para comprender el registro singular de la formación de sensibilidades colectivas a lo largo del tiempo en el espacio escolar, y ampliar el conocimiento sobre la *educación sentimental* que ha atravesado el sistema educativo argentino.

Los primeros problemas que nos planteamos al considerar a la sensibilidad en la escuela desde una perspectiva histórica, como un registro constitutivo de las experiencias y de los modos de percibir y habitar el mundo de los sujetos tienen que ver no sólo con cómo se educan diferentes formas de sentir en la escuela, cómo se imponen, a través de qué medios y prácticas, cómo la escuela se ha involucrado en la configuración de diferentes sensibilidades a lo largo de su historia, cómo se han educado formas de sentir. Sino también con las preguntas sobre las resistencias a estas imposiciones, los conflictos y disputas entre distintos sectores de la sociedad por la jerarquización de formas de sentir y actuar en el mundo.

A modo de cierre

En estas páginas hemos sintetizado una mirada sobre la estética escolar, su relación con el estudio de las sensibilidades y los aportes que puede realizar al estudio de la historia de la educación.

Lo hasta aquí planteado tiene derivaciones potentes para abordar la historia de la educación. Procuramos reseñar las siguientes:

En primer lugar, ubicamos la emergencia de este campo de estudios en el marco del giro afectivo y de la construcción de nuevos objetos de investigación que se inscriben dentro de una producción historiográfica educativa interesada en las preguntas formuladas desde la historia cultural, aunque sin confundirse con ella. La estética escolar es, como se mencionó, una perspectiva desde la cual la historia de la educación puede ser abordada desde terrenos múltiples: la cultura material, el mundo de las representaciones, los

imaginarios, las imágenes mentales, los sistemas de significados compartidos y cualquier otro objeto y artefacto cultural.

La estética escolar en relación a la sensibilidad, puede interpretarse como un sistema de operaciones que inciden en el “mundo sensorial” de los sujetos clasificando las experiencias sensibles en términos de bello/feo, agradable/desagradable. Las sensibilidades que modela y construye la escuela pueden ser estudiadas identificando estas operaciones, que son, desde ya, históricamente variable.

También, la estética escolar conforma un sistema de signos culturales específicos, que tienen puntos de contacto con otras esferas sociales pero no se confunden con ellas. Las fuentes educativas pueden recorrerse identificando cómo los códigos estéticos establecen alzos con ciertos valores (la ética, la civilización, la moral, la nación, el progreso, el orden, el pueblo o la patria). Si se este sistema de signos se lo aborda como un sistema de operaciones, podrá interpretarse mejor como la escuela es un territorio de disputas (materiales y simbólicas) que, lejos de formar un bloque homogéneo, despliega relaciones de equivalencia, contradicción, oposición, subordinación y desigualdad.

Por otro lado, la estética escolar -en tanto construcción de una sensibilidad- conlleva una forma de apropiarse del mundo y actuar sobre él, por lo que existe una derivación hacia los planos éticos y políticos. No hay una vía única para que se produzca esta relación. En ocasiones, lo que parece bello resulta, además, correcto. Y luego, se transforma en un ideal de lucha. Pero también lo que se define en el plano político como horizonte de intervención deriva en un proyecto estético que intervenga en el plano sensible. Retomando a Mandoki, creemos que el estudio de la estética escolar no puede limitarse al análisis de los efectos estéticos que tiene sobre una determinada población, sino que debe incluir también los efectos sobre la sociedad que generan las prácticas estéticas que tienen lugar en la escuela.

Finalmente, la estética escolar forma parte de una jerarquía cultural históricamente configurada que debe enfrentarse con otras formas de entender/concebir/actuar sobre el mundo. De allí la posibilidad de historizar las luchas que entablaron diferentes posiciones político-pedagógicas para imprimir una determinada estética a sus proyectos educativos. Desde fines del siglo XIX, esas luchas se han dado principalmente en el seno del Estado y se ha plasmado en diferentes proyectos educativos. Algunas recorrieron el camino de las alternativas educativas al modelo pedagógico triunfante (las anarquistas y las socialistas,

principalmente). Otras, en cambio, lograron producir un código estético propio que fue incorporada a la cultura escolar oficial (el escolanovismo).

De los registros posibles, hemos mencionado aquí algunos que creemos pueden contribuir a ampliar y enriquecer las miradas sobre el campo de la historia de la educación y para inscribirlo en procesos sociales más amplios, a partir de concebir a la estética escolar como un campo de debates y producción de hegemonías y alternativas.

Bibliografía

Barrán, J. P. (2009), *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.

AAVV (2013) Revista de la Biblioteca Nacional, Época 3, Año 5, N° 8, Homenaje a Barrán. Montevideo, Biblioteca Nacional.

Lutz, C. y White, G., (1986), *The anthropology of emotions*. Annual Review of Anthropology, 15:405-436.

Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I*. México: Siglo XXI ed.

Pineau, P. (Director), (2014), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Buenos Aires, Teseo.

Rosaldo, M. "Hacia una antropología del yo y del sentimiento", 1984

Shouse, E. (2005). "Feeling, Emotion, Affect." M/C Journal 8.6, 13 Sep. 2011 <<http://journal.media-culture.org.au/0512/03-shouse.php>>.

Surrallés, A. (2005). "Afectividad y epistemología de las ciencias humanas", AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana*, noviembre-diciembre, número especial Antropólogos Iberoamericanos en Red, Madrid, España. ISSN (Versión impresa): 1578-9705

Taborda de Olivera, M. A. (Org.) (2012) *Sentidos e Sensibilidades: sua educação na história*, Serie Pesquisa, N° 209, Brasil: Editora UFPR.

ESPAÇOS FORMATIVOS: SABERES E SABORES DE UMA OFICINA DE PIPAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Leandro Gouveia Almeida³¹³
Universidade Federal Fluminense – UFF
leandro00_gouveia@yahoo.com.br

Gilmar da Silva Oliveira³¹⁴
Universidade Federal Fluminense – UFF
gilmaroli@gmail.com

Ruidglan Barros de Souza³¹⁵
Universidade Federal Fluminense – UFF
prof.ruidglan@gmail.com

Resumo

O presente trabalho apresenta uma pesquisa já concluída que tem neste momento o objetivo de apresentar alguns traços da cultura lúdica nas aulas de educação física no Colégio Universitário Geraldo Reis, da Universidade Federal Fluminense, tendo-se por base a atividade/oficina realizada com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. O corpo teórico, pautado na socioantropologia do cotidiano e amalgamado às questões culturais da educação e da educação física, foi alimentado pelo ideário de Michel Maffesoli entendendo que a latência social também se dá “nos pequenos nada”, ou seja, no que é vivido no cotidiano de forma instituinte. No pensamento de Edgar Morin alicerçamos a ideia de que a cultura também é atravessada pela ludicidade, assim como no entendimento de religação de saberes como forma de tecer as ações cotidianas no contexto educativo. Quanto à Educação Física escolar, contou-se com o aporte teórico de Jocimar Daólio, João Batista Freire, Elenor Kunz, dentre outros, que comungam da ideia de que a Educação Física escolar não se dissocia da cultura corporal, se consubstanciando em um saber/fazer que vai para além das ‘quatro linhas’ da quadra desportiva. E, fazendo uso de narrativas dos estudantes envolvidos, como fenômeno e como método de investigação. Objetivou-se imbricar as experiências vividas na oficina, ao que é vivido cotidianamente pelo grupo de alunos e às suas perspectivas futuras de formação. Para esta comunicação apresentamos alguns fragmentos de narrativas que remetem aos sentidos e significados da experiência vivida na oficina intitulada “*A pipa e seus saberes cheios de sabores*”, apresentando também alguns episódios experimentados e construídos a partir do interesse dos próprios estudantes. Dentro de uma ótica direcionada para a socialização, a (inter)ligação dos saberes e o resgate de valores, tivemos como principais resultados revelações de ‘proxemia’, partilhas e integração entre os estudantes, constituídas a partir do estar junto, onde, relacionados aos jogos e brincadeiras, assumiram um sentido lúdico dentro de um espaço de evasão da vida, que, no entanto, se deu no espaço escolar. A pesquisa apontou

³¹³ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF. Membro do Grupo de Cultura, Imaginário, Memória, Narrativa e Educação (CIMNE/UFF). Professor...

³¹⁴ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF. Membro do Grupo de Cultura, Imaginário, Memória, Narrativa e Educação (CIMNE/UFF). Professor...

³¹⁵ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF. Membro do Grupo de Cultura, Imaginário, Memória, Narrativa e Educação (CIMNE/UFF). Professor...

ainda a possibilidade de um movimento integrador da Educação Física Escolar que possibilita o afeto, o prazer e amplia as questões voltadas para religar os vários saberes 'instituídos' no currículo escolar da educação básica, logo colocando em foco a educação física escolar como componente formativo dentro das Políticas Públicas.

PALAVRAS-CHAVE: SABERES ESCOLARES, EDUCAÇÃO FÍSICA, LÚDICIDADE.

A PIPA E SEUS SABERES CHEIOS DE SABORES

A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino (Morin, 2004: p.)

O pensamento moriniano, não só neste estudo, mas como fonte de inspiração para meu trabalho docente, foi o fio condutor para que eu pudesse pensar em realizar uma atividade diferente como parte das aulas de educação física dos alunos do 9º ano do COLUNI. Queria envolvê-los em saberes mais complexos, ou seja, que pudesse levá-los a tecer 'saberes com sabor'. Foi assim que surgiu a oficina de pipa, aqui intitulada "*A pipa e seus saberes cheios de sabores*".

A oficina da pipa teve como objetivo compreender o sentido formativo de atividades que ultrapassam as modalidades desportivas tradicionais (futsal, voleibol, handebol e basquetebol). Atividades aqui chamadas de jogos e brincadeiras que estão para além das 'quatro linhas'³¹⁶ e que se caracterizam como/por oficinas, com a intenção de promover o diálogo entre algumas áreas do conhecimento, na busca de uma formação integral do estudante e seu bem-estar. Busquei um movimento integrador da Educação Física escolar que possibilitou o afeto, o prazer e ampliou as questões voltadas para religar os vários saberes 'instituídos' no currículo escolar da educação básica ('reforma de ensino', no sentido moriniano como lemos na epígrafe). Por meio de uma proposta diferenciada (ou uma 'reforma do pensamento'), pretendia ampliar as atividades pedagógicas da educação física escolar no COLUNI.

Nesse processo em que teoria e método se retroalimentam é possível desfiar os fios que sustentam a análise dos dados da pesquisa. Para tal, utilizo um conjunto de heurísticas que têm por finalidade fazer emergir imagens simbólicas que representam as ideias-força (Araújo, 2004) dos sentidos e significados atribuídos pelos discentes que participaram da atividade/oficina nas aulas de Educação Física.

³¹⁶ Termo imagético das quatro linhas que demarcam a quadra poliesportiva.

O primeiro passo foi apresentar e dialogar a respeito da proposta da oficina com o corpo docente de todo o colégio e, mais especificamente, com o grupo de professores que ministrava disciplinas na determinada turma que serviu de ponte para essa pesquisa. O diálogo se constituiu a partir da vontade de entrelaçar as diversas áreas do conhecimento, de maneira que contemplasse um conteúdo comum. O interesse era estabelecer a relação teoria, prática, teoria, ou seja, criar a recursividade entre ambas.

Planejando com os alunos

Numa manhã de 2013 pedi que todos os vinte e nove alunos se encaminhassem para a Sala de leitura. O pedido foi feito para que pudéssemos aproveitar o espaço e a formação das cadeiras em círculo, crendo que com isso houvesse um desenvolvimento melhor da proposta. Os alunos se mostravam com muitas dúvidas e ansiosos em relação ao que estava por vir. “Professor! Vamos descer? Por que estamos aqui? O que vai ser hoje?”

Com o meu pedido de calma, todos se sentaram e esperaram. Logo pedi para que os alunos formassem trios e se aproximassem uns dos outros. Desta forma, conseguimos montar nove trios e uma dupla. Em seguida, um papel em branco foi entregue para cada grupo, isto porque a cada etapa do processo da pesquisa toda produção seria anexada por aluno e grupo. Como seria um procedimento de pesquisa relativamente longo, cada aluno formaria uma espécie de caderno de campo com as folhas em branco que foram distribuídas a cada etapa da pesquisa.

Os alunos começaram um vasto diálogo entre si e sempre instigado por mim, logo os discentes começaram a se dar conta da gama de assuntos que poderiam ser tratados em torno de um único tema e, conseqüentemente, envolvendo várias disciplinas. As ideias foram inúmeras, perpassando o campo da Educação Física, da Arte, da Física, da Geografia, da Química, da História, da Matemática, chegando a se cogitar uma palestra com integrantes do Corpo de Bombeiros para esclarecimentos sobre os riscos e prevenções que rodeiam o uso do cerol³¹⁷ na linha. Desta forma, percebemos que os desdobramentos da atividade foram além até dos ‘muros’ da escola.

³¹⁷ Mistura manipulada com vidro moído e cola e utilizada na linha com a intenção de potencializar o rompimento da linha de outras pipas.

Antes de terminar a aula ficou estabelecido que na semana seguinte faríamos uma visita ao laboratório de informática, cujo objetivo era buscar mais subsídios para as questões de cada grupo.

Pesquisando e reformando o pensamento

Nesta etapa da pesquisa percebi um empenho muito grande, isso porque os professores de algumas disciplinas começavam a conversar de maneira informal na sala dos professores a respeito das indagações que estavam sendo feitas ao longo da semana. Os alunos estavam sedentos por informações para realizarem a oficina de pipas. Recorriam aos professores, aos familiares e também à internet para compreenderem saberes que atravessam os atos de preparar e soltar a pipa, como lemos a seguir.

Valendo-me de uma perspectiva de aprendizagem participativa, colaborativa, a atividade foi acontecendo alcançando não só os objetivos traçados, mas abrindo inúmeras outras possibilidades que contribuem para uma formação integral dos discentes. Destaco que como quarta etapa da pesquisa ficou combinada uma espécie de aula em conjunto, ou seja, cada grupo apresentaria de modo mais criativo e ilustrativo possível para toda turma as respostas encontradas nesse período de cinco semanas.

Aos ventos do conhecimento

Nesta etapa voltamos à Sala de Leitura. A programação foi pensada objetivando a socialização dos saberes adquiridos durante a pesquisa por cada aluno e grupo. A seguir uma demonstração de como foram confeccionados os painéis das perguntas e as reflexões sobre o tema que perpassaram a oficina, no caso específico, sobre os riscos de soltar pipa.

Não era suficiente cada estudante saber responder sua própria questão determinada anteriormente, era preciso que trocassem informações uns com os outros sobre as descobertas feitas. Cada grupo fez uma apresentação verbal e ilustrativa, com isso criamos a possibilidade de um grupo intervir nas questões do outro, abrindo portas para debates e explanações, ricas em reflexões e até mesmo em expressões e lembranças da infância. Os

relatos começaram, e logo o aluno Cesar, com o olhar distante, lembrava seu passado: “isso me fez lembrar a minha infância. Os tempos que vivia pra lá e pra cá soltando pipa. Lembro-me da minha família, dos meus irmãos e primos. Era muito bom”. Naquele momento o passado veio à tona. Sabendo da história de vida do menino, criado pelo pai, que é separado da mãe e que moram em cidades diferentes. Percebi que parecia lembrar com saudades de uma união rompida. Autores que trabalham na linha da escrita de si, narrativas e temas semelhantes, como Nóvoa (1995). Nessa experiência com os alunos, as histórias vividas e narradas ampliaram o significado da atividade proposta. Como se mergulhassem em busca de uma compreensão melhor da vida, aumentando a possibilidade de reflexão e autoconhecimento.

No caso de Cintia, foi diferente. A aluna relembrou dos dias de domingo, logo um espanto da turma: “domingo? Por quê?”. E ela sem pestanejar respondeu: “Gente! Aos domingos era o dia que eu tinha só para brincar, era incrível, ficava o dia inteiro na rua, só chegava em casa à noite, e toda suja”.

É importante ressaltar que os símbolos são polivalentes, há uma flutuação de sentido que permite ao símbolo ora ter um ou outro significado, todo pensamento simbólico, antes de qualquer coisa, é uma tomada de consciência dos símbolos (naturais e culturais), logo, “os símbolos não podem ser julgados por sua forma, mas por sua força” (Nhary, 2011: 12). O símbolo é apreendido pela convergência entre as imagens do objeto e os sentidos a que ele remete. A expressão alemã *sinn bild*, na sua composição etimológica, *sinn* (sentido) e *bild* (forma), apontam que o símbolo possui algo mais que um sentido artificialmente dado e detém um essencial e espontâneo poder de repercussão. É o que reúne o conteúdo manifesto do pensamento ao seu sentido latente, daí assumir múltiplos sentidos. Sendo assim, o simbolismo da **corrente**, ganha aqui, o sentido de religação de saberes. As imagens que seguem são sugestivas nesse sentido (fig.1).



Fig.1 'Alunos interagindo na construção da pipa'

Ao recorrer aos professores, ficou claro para os alunos e para os docentes que se envolveram com a atividade, que a **religação** de saberes era um elo importante para a realização da oficina. As palavras grifadas nas falas dos alunos a seguir, assim como as fotos, remetem ao simbolismo da **corrente** como imagem simbólica desse sentimento (fig.2).



Fig.2 'Alunas tirando dúvidas com professora de Física'

Para Nicole, a realização do projeto “*A Pipa e seus saberes cheios de sabores*” começava a fazer sentido, principalmente quando ela firmou o seguinte: “Professor! É muito melhor **aprender** assim. Agora eu **entendo** para que usar as coisas”. Novamente recorro ao paradigma da complexidade para clarificar a teoria através da prática,

Mais um momento importante da pesquisa foi quando a professora de Física (Fig. 3) me abordou, dizendo: “Professor, estou pensando em colocar uma questão em uma avaliação que farei com o 9º ano diretamente ligada ao **conteúdo** que você está trabalhando. Creio que assim vamos conseguir unir, teoria/prática/teoria”. Neste sentido Morin caminha para a perspectiva da ‘re-paradigmatização’, que parte de uma razão fechada indo ao encontro de uma razão complexa (aberta). Por isso, verifica-se a complexidade (o pensamento complexo), se articulando, observa-se também a identidade, a diferença, enquanto o pensamento simplificador acaba por mutilar e separar esses aspectos. Para tanto, “transmuta-se de um corpo de ideias inscrito na “ordem” do rendimento e da eficácia para um corpo de ideias assentado na abertura, na perspectiva da complexidade. Neste sentido, caracteriza-se por uma mudança pragmática do paradigma da simplificação ao paradigma da complexidade” (Chaves, 2000: 119).

Reconhecer o sentido do que se ‘ensina’ e do que se ‘aprende’ na escola favorece a construção de uma teia de saberes que efetivamente se leva para a vida toda. Essa é uma

corrente fundamental de uma proposta que se pensa a relação ensino-aprendizagem pela via da construção de um conhecimento vivo – muito mais tecido. Tudo isso ficou bem claro quanto a participação dos discentes e docentes na atividade da pipa. Portanto, temos a **corrente** “não mais como uma corrente pesada e imposta do exterior, mas numa forma de adesão espontânea” (Chevalier & Gherrbrant, 2005: 293).

Olhando a foto abaixo (fig. 4), percebemos uma linha fazendo a interligação entre duas alunas, assim temos a linha em conformidade com a **corda**, que “está ligada, de maneira geral, ao simbolismo da ascensão, como a árvore, e a escada de mão, o fio de teia de aranha. A corda representa o meio, bem como o desejo de **subir**. Atada em nós, simboliza qualquer espécie de **vínculo** e possui virtudes secretas ou mágicas” (Idem: 285). Temos então nas linhas da pipa que aparecem não só nas fotos, mas também nos desenhos dos alunos apresentados ao logo do texto, a representação simbólica, pela **corda**, do desejo de ascender a novos saberes, novos sabores e novas experiências através do ato de preparar e soltar pipa.



Fig. 3 ‘ Alunas unidas pela linha’

A aula encerrou com muita alegria e reflexão diante dos apontamentos feitos por todos. Ficou combinado que na aula seguinte passaríamos à construção das pipas. Todos

pareciam bem entusiasmados com a nova etapa, afinal seria a hora de pôr em prática o que se aprendeu teoricamente.

Mãos a obra

Para a construção da pipa, voltamos à Sala de leitura, isto, porque a sala é capaz de propiciar subsídios para a manipulação de materiais³¹⁸ necessários na oficina referida.

Apresentei várias etapas de formatação das pipas. A primeira parte foi a das varetas soltas, posteriormente, demonstrei a vareta amarrada com a linha específica, depois, a pipa encapada com o papel, em seguida passei à rabiola³¹⁹ e, por fim, o cabresto³²⁰.

Depois da explanação, o material foi entregue aos alunos. Nesse momento uma espécie de euforia e bagunça ao mesmo tempo tomou conta da sala, porém, logo se acalmaram e começaram a colocar a mão na 'massa'. O interessante da parte prática da oficina foi a participação dos alunos, todos os presentes estavam empenhados no desafio de realizar a construção da pipa. No início, houve muita dificuldade e conflito, que eram previstos, claro, tendo em vista o grau de dificuldade de tal tarefa, ainda mais porque a maioria dos discentes nunca havia feito uma pipa. Porém, a turma persistiu, e através da comunicação, da coletividade, da solidariedade, da ajuda, da escuta e da sensibilidade a turma foi passo a passo vencendo a tarefa formulada com eles.

O desejo, o entusiasmo e o envolvimento com a atividade suplantavam até mesmo as necessidades físicas de fome, de sede e a vontade descer para o recreio, isto, porque quando chegou a hora do intervalo pouquíssimos alunos desceram para o pátio e, os que foram, voltaram rapidamente. O tempo parecia 'voar' como a pipa. Normalmente a aula acaba às 11h, porém, temendo uma parada no processo de construção, os alunos intervieram com um pedido do tempo seguinte, isto para que a oficina pudesse dar continuidade, Sensível e entendendo que aquela atividade não era exclusivamente de Educação Física, o professor de Matemática cedeu seu tempo de aula e com isso os alunos continuaram a produzir.

Mas nem tudo são 'flores'. Durante a oficina os conflitos estiveram presentes, muitas vezes pequenas discussões aconteciam, ora por conta de material (tesoura, cola, papel), ora por conta de opiniões divergentes na formatação da pipa. A desordem, nesse caso,

³¹⁸ Os materiais são: vareta, papel fino, cola, linha, tesoura, canetinha, purpurina, etc.

³¹⁹ Trata-se de uma linha com várias fitas, que é amarrada na vareta final da pipa, com o objetivo de não deixar a pipa rodopiar no ar de forma involuntária.

³²⁰ Nome dado a junção de duas, três ou mais linhas nas três varetas da pipa, que tem como objetivo fazer a ligação da pipa com a linha que será utilizada para colocá-la no ar.

estava instalada temporariamente servindo de mola propulsora para, em instantes, haver um salto para a ordem. Foi por meio desse movimento cíclico, num vaivém, que os saberes transbordaram entre os estudantes do COLUNI e, como vertentes, seguiam de forma a valorizar o sentido da coletividade, da construção de conhecimento, do respeito, da escuta sensível.

Em certa altura as pipas começavam a tomar forma (não no sentido de molde, fôrma), e sim de maneira vasta e aberta, rica e plural. Algumas pipas se mostravam bem adiantadas, com símbolos, escritas, listras, nomes, brilhos, como mostram as fotos. A pipa da aluna Cíntia, por exemplo, foi feita por ela com alguns símbolos da paz (fig. 7), apresentados assim: “Professor! Olha o meu desenho, representa a paz!”. Muitas pipas estavam ornamentadas, algumas com notas musicais, outras com o nome da filha³²¹, a purpurina também fazia parte das representações. Será que esses símbolos, como imagens simbólicas, podem dizer algo sobre o sentimento dos alunos? E o que seria? Por quê? Eles podem servir de pistas para outras reflexões que não cabem aqui serem exploradas, mas que instigam o pensamento reflexivo do professor/pesquisador.



Fig. 4 'Foto da pipa produzida pela aluna'

³²¹ Uma menina da turma está grávida e com oito meses de gestação.

Em alguns momentos de diálogo com os alunos, pude ouvir algumas falas que chamaram a atenção. “É a primeira vez que faço uma pipa. Fazer a armação é difícil, escolher o desenho também é difícil, ainda bem que o grupo se **ajudou** e estava **unido**” – disse Nicolle.

Ao final da aula, foram feitas cerca de quinze pipas, estavam ‘prontas’ para a etapa seguinte, faltando confeccionar somente as ‘rabiolas’ e os ‘cabrestos’.

A foto a seguir (fig 5) mostra o trabalho de confecção das pipas concluído.



Fig 5 ‘Algumas pipas construídas’

O corpo e a pipa

A etapa mais esperada chegou. Era o dia de colocar a pipa para subir. Primeiramente, em sala de aula, conversamos um pouco, era preciso fazer dois ajustes: a construção da rabiola e a construção do cabresto. Outro ponto salientado foi a respeito das precauções com as linhas nos diversos aspectos (antenas, fios etc). Enquanto uns acabavam os retoques finais, outros mais adiantados começavam a esboçar o levantamento das pipas. A primeira percepção de Thiago Godoy foi em relação ao vento: “professor, aqui em baixo tem ‘vácuo’. Para a pipa pegar força a gente tem que conseguir ‘dar’ mais linha e passar desse ‘vácuo’ ”. Quis saber mais sobre o assunto e indaguei: “vácuo? Thiago! Me explica isso melhor”. E Thiago, em meio as suas ‘braçadas³²²’, movimentos, linha e pipa respondeu

³²² Movimento dado aos gestos executado na hora de empinar a pipa.

o seguinte: “é professor, quando a gente solta pipa aqui mais perto do chão e principalmente se estiver entre construções tipo, prédios, casas e escolas parece faltar vento e ainda tem uma espécie de ‘rodamoinho’ ”. E a conversa continuou: “ ‘rodamoinhos’ Thiago, que interessante, você também sabe o que é ‘rodamoinho’?”. Com a pipa já bem alta, respondeu: “bom, eu ainda não sei explicar de forma científica, mas sei que é igual quando agente coloca uma folha de árvore no chão e ela começa a girar sozinha com muita velocidade. Para mim isso é o ‘rodamoinho’ ” (fig. 6).



Fig. 6 ‘Alunos tentando colocar a pipa no alto’

Várias observações foram feitas, os alunos começaram a falar sobre a direção e força/intensidade do vento, fizeram comparações em relação à massa da pipa, visto que perceberam algumas mais pesadas que outras, também comentaram sobre a trajetória das linhas, dizendo que umas estavam mais esticadas que outras, descreveram também as direções do vento e enaltecem suas ‘obras’ no ar. A **coletividade** apareceu mais uma vez na oficina de forma significativa, isto se evidenciou porque na tentativa de fazer a pipa subir, não faziam ou tentavam sozinhos, **uns ajudavam ao outros** - ou levando a pipa para o outro puxar, ou dando mais alguns ajustes, ou desembolando linha e/ou rabiolas, ou seja, estavam **próximos, unidos**, respeitando o colega, **(re)descobrimo conhecimentos**,

como nas representações feitas por eles através de mosaicos realizados em nossas e apresentadas a seguir (fig 7).

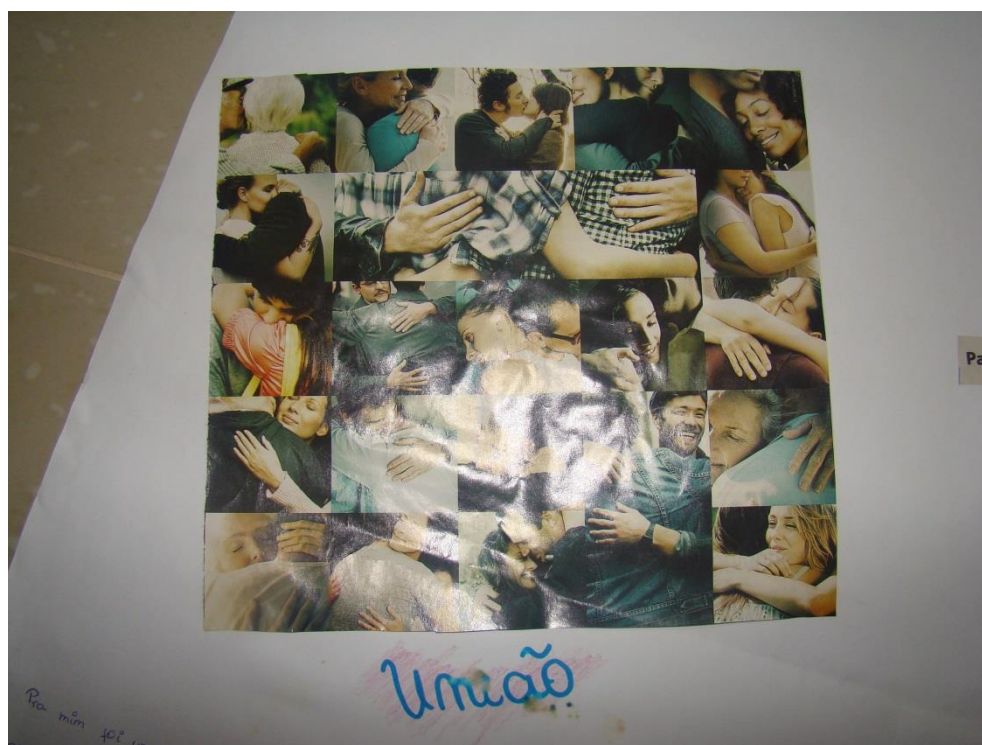


Fig 7 'Recorte e colagem feitos pela aluna'

O desenho que tratarei a seguir (fig 11) é rico em mensagens sobre os sentimentos da participação nas atividades da Educação Física. Percebe-se que o espaço físico da realização das atividades envolve um grupo unido, abraçado, o que simbolicamente se liga à imagem e especialmente ao sentido da **corrente**, ou seja, o elo, a união entre a razão e emoção (alma), enfim, a **corrente** como símbolo dos elos da comunicação. A cor amarela delimita o espaço, reforça os vértices, mas os braços e pernas dos bonecos se integram ao espaço, formando um todo em que alunos e aulas se unificam, o que remete a ideia de ligação, de aliança. É um espaço vivo, representado pelo simbolismo da **corrente** que remete a ideia de **união** e **companheirismo**. Pela capacidade criadora investida ao ato de desenhar a criança afirma sua liberdade de expressão, desenvolve sua função simbólica. Vejamos no desenho de Juan.

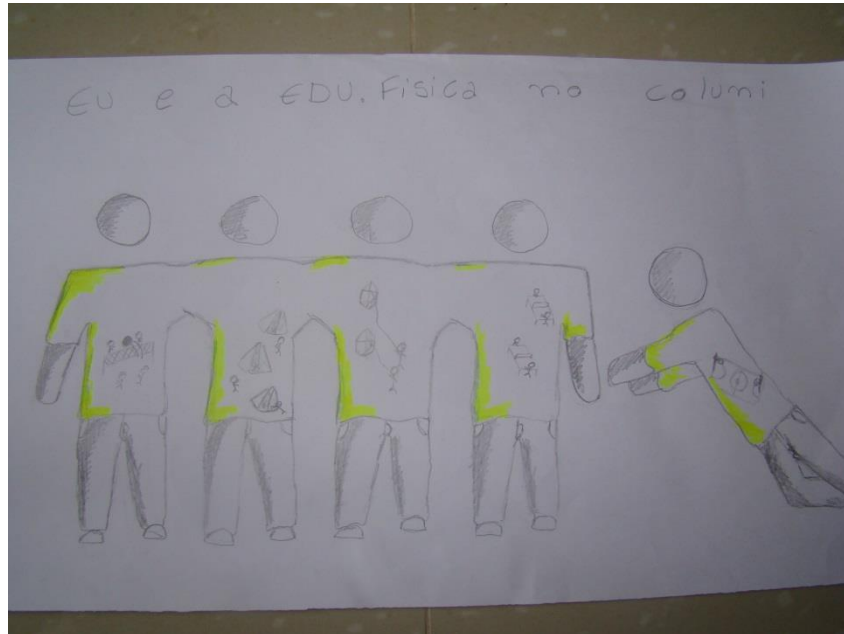


Fig 8 'Desenho do aluno Juan'

Os movimentos das pipas pareciam um bailado livre de um **pássaro** e alinhados ao corpo em movimentos espontâneos se mostravam livres e ricos de significados. Portanto, temos na pipa, o **pássaro**, como representação dos movimentos soltos e sinuosos, no sentido de liberdade, se amalgamando com o simbolismo do **pássaro** – comunicação, relação terra e céu, liberdade, imaginação forte e poderosa.

Os movimentos do corpo com o corpo, do corpo com a pipa, os movimentos em junções e (re)ligações fluidas, podem nos levar a representações corporais dentro das características lúdicas e expressivas de enorme valor para a vida dos estudantes. Talvez tenha sido esta uma grande mensagem deixada pela oficina. A **liberdade da pipa** que, como o **pássaro**, depende de fatores que definem seu vôo. O **fio**, ou **corda** (como imagem simbólica), que conduz a pipa liga corpo e liberdade, promove certa condução que não é limitadora, mas é parte do processo da experiência. Pipa e aluno imbricados, vivenciando a experiência de orientarem e serem orientados pela própria pipa; esta, por sua vez, ao sabor dos ventos. Uma correlação de forças que envolvem liberdade, ordem, criatividade, iniciativa, atenção, empenho, enfim, valores que se ligam à educação no sentido mais complexo, ou seja, que se encaminham para uma educação integral do discente.

Assim, com o 'voar' da hora era preciso parar, arriar as pipas e guardar todo o material, entretanto, não foi uma tarefa fácil, visto que o encantamento com o bailado de ver suas próprias construções sobrevoando seu ambiente escolar cotidiano, e sendo

admirado por vários estudantes, se tornavam impasses que retardaram o término da atividade. Os pedidos eram: “professor, deixa soltar mais um pouquinho, por favor! Eu não estou com fome, não quero almoçar. Outro aluno disse: não sei quando vou poder fazer isso outra vez”.

Diante de todo processo descrito na realização da oficina de pipas percebemos ser possível a construção de conhecimentos (inter)ligados, onde o corpo inteiro participa, sem dicotomias. Dessa forma, é possível acreditar em uma Educação Física pautada nos princípios da epistemologia da complexidade orientada por Edgar Morin (2004).

Com efeito, o pensamento complexo não está se contrapondo ao pensamento simplificador, mas busca unir e integrá-lo. É (um estilo) uma forma de pensamento que consegue lidar com as incertezas e mesmo assim, estar organizado, tem a possibilidade de unir e levar em consideração o contexto e o global. E ainda é capaz de reconhecer o singular, o individual e o concreto.

Referências

- ARAÚJO, A. F. (2004). *Educação e Imaginário. Da criança mítica às imagens da infância*. Maia: PUBLISMAI.
- _____ & ARAÚJO, J. M. (2009). *Imaginário Educacional: figuras e formas*. Niterói: Intertexto.
- CHAVES, I. M. B. (1999). Pesquisa narrativa: uma forma de provocar imagens da vida de professores. In: Sanches Teixeira, M. C. & Porto, M. R. (org.). *Imagens da cultura: um outro olhar*. São Paulo: Plêiade.
- _____. Paradigma e complexidade: questões relevantes para a educação. (2000). In: _____. et al. *Formação de professores: a busca da (re)encantamento pela escola* (pp. 109-127). Sobral: Edições UVA.
- FURTH, G.M. (2004). *O mundo secreto dos desenhos: uma abordagem junguiana da cura pela arte*. Tradução de Gustavo Gerheim. São Paulo: Paulus.
- MORIN, E. (1990). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- _____. (1996). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- _____. (1999). *Antropologia da liberdade. Ética e o Futuro da Cultura*. São Paulo: FAPESP e Edu.
- _____. (2000). *Meus Demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- _____. (2003). *Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez Editora.

- _____. (2004). *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- NHARY, T. M. C. (2006). *O que está em jogo no jogo: Cultura imagens e simbolismos na formação de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFF. Niterói: RJ.
- _____. (2011). *A cultura lúdica e o corpo imaginal*. Tese (Doutorado em Educação), UFF, Niterói: RJ.
- NÓVOA, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- POSTIC, M. (1993). *O imaginário na relação pedagógica*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

EVENTOS FESTIVOS E CELEBRAÇÕES NO COLÉGIO PEDRO II: APROXIMAÇÕES ENTRE O PASSADO IMPERIAL E A CONSOLIDAÇÃO REPUBLICANA (1889-1937)

Gabriel Rodrigues Daumas Marques, Instituto Federal Fluminense,
grdmarques@yahoo.com.br

Omar Schneider, Universidade Federal do Espírito Santo, omarvix@gmail.com

Introdução

Apoiado nas contribuições das investigações de Eric Hobsbawn e de Rosa Fátima Souza (2009), o estudo aborda o que é considerado como tradições inventadas, práticas culturais que procuram socializar e homogeneizar valores e normas por meio da repetição e fazer entender que existe uma continuidade relacionada ao passado. Para Souza (2009), os rituais e as práticas simbólicas – como as festas nacionais instituídas em 1890 pelo Governo Provisório – possuíam relação direta com a construção da memória nacional e a consolidação do imaginário sociopolítico da República. Sobre as festas escolares, ela entende como momentos especiais para congregar e compartilhar sentimentos e valores comuns, trabalhando a integração, a identidade e a memória. A escola era aberta à sociedade e se revelava ao ganhar as ruas e invadir as praças; as famílias eram convidadas de honra, autoridades se faziam presentes, enquanto a pátria e as virtudes morais eram

celebradas. O conjunto dessas ações reforçava o sentido cultural da escola bem como seu modo próprio de ordenar pessoas, tempo, espaço e saberes.³²³

Como fonte primária para desenvolver o estudo, utilizaremos a obra *Memória Histórica do Colégio Pedro II*, produzida por Escragnolle Dória, lente do Colégio Pedro II e responsável em sistematizar uma narrativa memorialística do que considerava a história da instituição, com a finalidade de comemorar e rememorar para a posteridade, no centenário do colégio, aquilo que ela havia feito em prol do desenvolvimento do Brasil.

Certamente, as opções acerca de quais assuntos seriam mais ou menos pertinentes para serem incluídos nesse registro do primeiro centenário da instituição encontram-se carregadas de juízos de valor e visões de mundo do referido professor. Os eventos festivos realizados, ao serem registrados, fornecem elementos para dialogarmos com as culturas escolares existentes no cotidiano da instituição durante as primeiras décadas do período republicano, auxiliando a educação e o preparo dos jovens para manter e gerir o Estado Republicano.

Eventos festivos e celebrações são ampla e minuciosamente registrados. Caminhando de acordo com o movimento modernista, que propugnava a valorização das singularidades nacionais, práticas como hasteamento de bandeiras, canto de hinos, festas e comemorações cívicas, dentre outras, faziam parte do cotidiano da escola (SOUZA, 2009), tanto dentro de seus muros como fora destes.

As celebrações e premiações

No ano do septuagésimo aniversário da fundação do Colégio de Pedro Segundo, os bacharelados de 1907 do Ginásio Nacional optaram por deixar o Colégio honrando-o de modo especial, contando com o auxílio do professor Escragnolle Dória. Presidida pelo professor e diretor interino Nerval de Gouvêa, a sessão solene da noite de dois de dezembro forjou a iluminação do Ginásio. Além do discurso oficial, proferido pelo professor Escragnolle Dória, poesias foram recitadas pelo Sr. Adriano Delpech e uma palestra foi realizada sobre Álvares de Azevedo, chamado de *o glorioso bacharel em letras de 1847*, pelo sextanista propedêutico Jacques Raymundo Ferreira da Silva. Após a parte literária, aconteceu variada parte musical desempenhada pelas pianistas senhoritas Guimar de

³²³ Estudos que trabalham com temáticas bem próximas e periodização foram desenvolvidos por Bencostta (2004); Cândido e Gallego (2006); Cândido e Catani (2008); Cordova (2008).

Nóbrega Beltrão, Cármen Casado Lima, pelos professores Amaro Barreto e Eurico Costa, pelo violinista Orlando Frederico, e pelo Sr. Quirino de Oliveira.

Em tempos de férias escolares no Ginásio Nacional – um dos nomes temporários do Colégio Pedro II –, os bacharelados da turma de 1907 recebiam grau. A data de dois de fevereiro era de costume designada para a festiva solenidade; entretanto, por circunstância imprevista, perdeu-se o caráter festivo, já que no dia anterior chegaram ao Rio de Janeiro notícias de regicídio em Lisboa, num atentado que vitimou el-rei D. Carlos e seu filho, herdeiro presuntivo da coroa, D. Luiz Felipe e deixou ferido o infante D. Manoel.

Diante da impossibilidade de transferência da solenidade do Ginásio, no dia dois de fevereiro, uma comissão de bacharelados foi encaminhada para a legação de Portugal, apresentando pêsames ao Encarregado de Negócios e explicando a impossibilidade de mudança da data da colação de grau.

A sessão no Ginásio foi aberta pelo Dr. Paranhos da Silva, diretor do Internato e presidente da Congregação, que “(...) declarou ao auditório ter infelizmente a cerimônia perdido toda alegria ante o atentado de Lisboa” (DÓRIA, 1997, p. 184). As bandas de música e danças subsequentes foram suprimidas, ocorrendo exclusivamente a distribuição de prêmios e a colação de grau. Foram premiados os alunos Euclides de Medeiros Guimarães Roxo, João Baptista Guimarães Roxo e Jairo Maciel de Aquino Penteado, que receberam livros de rica encadernação. Foram orador o bacharelado Heitor da Nóbrega Beltrão e paraninfo o professor Escragnolle Dória. Privada das festas, a referida turma foi distinguida com um almoço de honra, oferecido no Internato pelo diretor, sendo esta homenagem agradecida por Escragnolle Dória, cuja incumbência fora delegada pelos bacharéis do Externato.

Dialogando com as contribuições de Rosa Fátima Souza (2009), percebemos que é inventada uma série de tradições republicanas, difundidas e impostas às escolas nos anos iniciais do Estado Republicano. Anteriormente, havia um esforço para apagar a memória imperial ainda arraigada no Colégio que levava o nome do ex-Imperador. Posteriormente, já não parece mais problemática a sua relação com a monarquia, sendo mantido no âmbito de sua cultura escolar o respeito à família real. Ocorre uma coexistência – *pacífica* – entre as antigas tradições e as inovações, tanto com o auxílio dos memorialistas, quanto pelas práticas do cotidiano escolar que vão moldando a cultura escolar, forjada e produzida não apenas por decretos, mas também pelas práticas ordinárias. Em um de seus discursos, pronunciado na solenidade de dois de dezembro de 1908, Escragnolle Dória caracterizou a solenidade como a da tradição explanando que “(...) sem respeito pela tradição nada

subsiste, no progresso dos povos, nas instituições e baixando o vôo nos institutos de ensino” (DÓRIA, 1997, p. 185).

Foi celebrado de modo condigno o septuagésimo primeiro aniversário de fundação. Apoiada pelo professor Escragnolle Dória, a turma de bachareis de 1908 realizou subscrição entre os próprios discentes, inclusive de outros anos, para que continuasse a tradição de festejos da data insigne. Realizada à noite no Salão Nobre da Casa, a solenidade de dois de dezembro foi iniciada pela parte literária, contendo discursos do professor Escragnolle Dória, cujo trecho citamos anteriormente, e do bacharelado Olympio dos Reis Netto. Na oração em nome do corpo discente, Ignácio dos Reis Netto³²⁴ expôs: “(...) queremos instituir tradição que entre futuro a dentro (...)” [ao defender a conservação da memória do dia 2 de dezembro de 1837] “(...) viva e perene como o fogo sagrado que ardia nas asas do tempo(...)”, [poetizando ainda que] “(...) a tradição é a história viva do passado. É corrente mas cujo último elo temos na mão. É tão venerável como o tempo, porque do tempo é irmã” (DÓRIA, 1997, p. 185). Interessado em formar seus quadros, o Colégio incentivava seus alunos por meio da oratória em eventos e solenidades pomposas, podendo ainda mostrar à sociedade como seus frutos renderam durante e após os anos de escolaridade na instituição.

Ocorre uma íntima correspondência dos alunos do Ginásio Nacional em 1908 com os primeiros alunos do Colégio Pedro Segundo, seus colegas de 1838. Relata-se ainda parte concertante ocorrida na sequência da parte literária da solenidade de 1908, sendo que nesta houve ainda uma terceira composição: a representação da comédia em um ato *Os Viúvos* – lavra do segundanista Horácio Mendes Campos, tendo os demais segundanistas Vicente Trotte, Nelson Alves de Oliveira, Olindo Pinto Coelho, Sebastião Pereira Brazil e Antônio Coelho Bittencourt como intérpretes – que subiram à cena em um palco improvisado no fundo do Salão Nobre. Como é possível interpretar pelo relato a seguir, a comédia foi aprovada pelo público presente:

Todos os jovens atores desempenhavam papéis com naturalidade e graça, provocando gostosas gargalhadas, no fim da comédia muito aplaudidos autor e atores.

Na peça figurava apenas um papel feminino, o da criada Miquelina, confiada ao aluno Antônio Coelho Bittencourt, cujo desempenho do papel e cujo perfeito travesti foram muito apreciados. Remataram a festa de 1908 danças animadas, para satisfação de muitas e muitos dos numerosos convidados (DÓRIA, 1997, p. 186).

³²⁴ Na obra, na primeira referência consta o primeiro nome Olympio; na segunda, Ignácio (DÓRIA, 1997).

No ano de 1925, transcorria o primeiro centenário natalício de D. Pedro II, patrono do Colégio desde a sua origem. Ao argumentar que a instituição não poderia conservar-se alheia à celebração de semelhante data, o autor explicita que a mesma não mais o via como o soberano de cetro de quase meio século na pátria, mas o “(...) desvelado amigo e protetor do Colégio, deste lembrado a toda a hora, chegando a adiantar haver para ele no Brasil só duas posições invejáveis, a de senador do Império e a de professor do Colégio que lhe consagra o nome” (DÓRIA, 1997, p. 227). Esteve o Colégio, sob a direção do professor Euclides Roxo, associado às diversas manifestações de tributo aos serviços do antigo imperador, do Amazonas ao Prata.

A sessão magna de dois de dezembro de 1925 ocorreu no local onde por diversas oportunidades D. Pedro II comparecera: o Salão Nobre. Foi esta sessão presidida pelo Dr. Affonso Penna Júnior, Ministro da Justiça e filho do Dr. Affonso Augusto Moreira Penna – Ministro de Estado dos Negócios da Guerra no período Imperial e ex-Presidente da República. Presentes na mesa da solenidade encontravam-se o neto materno de D. Pedro II, o Príncipe D. Pedro de Orleans e Bragança, junto à sua esposa, a Princesa Elisabeth, Condessa Dobrenzenky de Dobrzenicz, na Bohemia.

Com a consolidação da República, não havia mais a preocupação com o passado imperial do Colégio Pedro II, mas esse passado é exaltado pelos escritos dos memorialistas e pelas celebrações escolares, encontrando-se conjuntamente neste evento institucional representantes da família imperial e de um ministério republicano. A monarquia, bem como seus símbolos e representantes, que outrora significavam entraves para os avanços do ideário republicano, paulatinamente se incorporaram às novas condições estruturais e políticas do Estado, tendo sua memória preservada com a ostentação de nomes dos tempos imperiais. Podemos ainda apontar que, mesmo com disputas e conflitos existentes, setores – famílias – dominantes prosseguiram com influência, tanto que o então Ministro da Justiça é filho de ex-presidente da República, que fora também Ministro durante o período imperial.

No espaço onde outrora era erguido trono imperial armado para as solenidades de colação de grau, na extremidade do salão, em bancada especial, a Congregação do Colégio, o secretário do Externato e o decano dos bacharéis em letras tomaram assento. Numerosos bachareis em Letras ocuparam lugares reservados na mesa de honra. Após o diretor Euclides Roxo abrir a sessão mostrando que a promoção da solenidade por parte dos diretores, lentes e alunos era justificada pelo próprio nome do Instituto e que “(...) em

boa hora se tinham associado os bacharéis e discípulos em formoso e espontâneo gesto que revelava nobilitantes sentimentos de solidariedade e gratidão” (DÓRIA, 1997, p. 228), oraram o professor Escragnolle Dória, pela Congregação; o professor Abreu Fialho, catedrático da Faculdade de Medicina, em nome de antigos alunos; o professor Cantanhede e Almeida, catedrático da Escola Politécnica, em nome dos bachareis em letras, recitando a poesia *São Vicente de Fora*, alusiva ao túmulo de D. Pedro II e da lavra do professor Adriano Delpech. Participaram ainda da parte literária as senhoritas Zita Coelho Netto e Edla da Costa Lima e os alunos do Externato Mário de Oliveira e Silva, do 5º ano, Fahim Pedro e Nelson Rodarte Machado, os dois últimos do 3º ano, que recitaram sonetos de D. Pedro II. A solenidade foi finalizada com a execução do Hino Nacional cantado por alunos; na sequência, inaugurou-se placa de bronze, no saguão de entrada no pavimento térreo do Colégio, com a efígie de D. Pedro II, “(...) singela, mas expressiva homenagem promovida e realizada por um grupo de 86 bacharéis em letras” (DÓRIA, 1997, p. 228). Inscrição de antigos alunos memorou a placa:

A Pedro II
Patrono deste Collegio
Os que aqui estudaram
1825-2-XII — 1837-XII-2-1925 (DÓRIA, 1997, p. 228)

Três anos mais tarde, encerrariam o ano letivo duas solenidades, a saber, a sempre memorável data natalícia de D. Pedro II, presidida pelo Ministro da Justiça, realizando-se sessão solene para comemorar os 91 anos de fundação da casa; e a inauguração do retrato de D. Pedro II, de corpo inteiro, trazendo em uma das mãos o Decreto de fundação da instituição – feito pelo pintor patricio Carlos Osvald.

Sob a presidência do Ministro interino da Educação e Saúde Pública, Dr. Belisário Augusto de Oliveira Penna, no dia 20 de setembro de 1931 foi realizada, no edifício do Externato, a colação de grau da turma de bachareis de curso concluído em 1930. Nessa ocasião, distribuíram-se os prêmios aos alunos que apresentaram as melhores teses na aula de Geografia do professor Raja Gabaglia. Além de saber festejar os seus, o Colégio sabia honrar alheios. Nesse ano, foram recebidas as delegadas do 2º Congresso Feminino, a quem foram dedicadas “(...) sessão especial no Salão Nobre do Externato, chamando à

mesa da solenidade as delegadas Dras. Bertha Lutz e Cármen Portinho”³²⁵ (DÓRIA, 1997, p. 243).

O primeiro centenário do Colégio Pedro II

O esboço do desejo de comemorar o centenário da fundação da instituição começou a aparecer em 1933, nas primeiras sessões da Congregação. Medidas que tendiam à realização de tal fim já foram apresentadas na sessão de 18 de julho, quando o professor Roxo – então diretor do Internato e presidente da Congregação – levantou a ideia de solicitar ao Governo a construção de novos edifícios para o funcionamento das duas seções, realizando ainda um Congresso Internacional de Ensino Secundário na data centenária. Foi proposta pelo professor Serrano “(...) a nomeação de comissão de professores para elaborar projeto de festas comemorativas” (DÓRIA, 1997, p. 253), autorizada pela Congregação, permitindo assim que o professor Roxo nomeasse os professores Antenor Nascentes, Jonathas Serrano, Henrique Dodsworth, Raja Gabaglia, Cecil Thiré, João Baptista de Mello e Souza e Escragnolle Dória para a referida comissão.

A partir de 1935, mesmo entre labores do ano letivo, o Colégio passou a “(...) tratar com mais afinco da celebração do 1º Centenário de sua fundação” (DÓRIA, 1997, p. 258). No ano seguinte, em sessão de 1º de dezembro, objetivando a celebração, a Congregação encaminhou “(...) indicação tendente a ser auxiliada oficialmente” à Câmara dos Deputados, indicação esta apresentada pelo professor do Colégio, ex-diretor do Externato e deputado Henrique Dodsworth (DÓRIA, 1997, p. 260).

Com um programa oficial para comemorar o 1º centenário, foram iniciadas comemorações em novembro de 1937, “(...) como que um mês de preparação espiritual para as festas do Centenário”, [todas elas tendo como alvo único] “(...) fixar bem na memória

³²⁵ Tendo sido o Colégio Pedro II criado em 1837 e sempre dirigido por homens, com um corpo docente exclusivamente masculino e voltado para a educação de meninos, consideramos pertinente indicar alguns dados acerca da inserção feminina na instituição. Em 7 de abril de 1926, Yvonne Monteiro da Silva foi a primeira aluna a receber o grau de Bacharel, após seis anos de estudo, abrindo precedente para novas alunas. Foi a partir de 1927 que as meninas passaram a ocupar em definitivo os bancos escolares do Colégio Pedro II. Já a difícil jornada para fazer parte do corpo docente coube à professora Maria da Gloria Ribeiro Moss, contratada aos onze de outubro de 1926 para reger a cadeira de Química. A partir de 1928, novas professoras prosseguiram o caminho aberto por Maria da Gloria, época em que o Externato passou a receber alunas em classes divididas por sexo. O Internato prosseguia fechado ao público feminino, seção que teve a primeira professora transitando pelos espaços em 1927 – Carmem Velasco Portinho (ALVES, 2010).

pública a gloriosa data secular de dois de dezembro de 1837” (DÓRIA, 1997, p. 264). Nesse cenário,

Conferências na Escola Nacional de Música, missa em sufrágio de reitores, diretores, professores e funcionários falecidos no decurso do centenário de existência do Colégio, missa campal na praça de São Cristóvão, colação de grau à turma dos bacharéis em ciências e letras da turma de 1937, denominada do Centenário, lançamento de pedra fundamental de novo edifício para o Colégio na Praia Vermelha, sessões solenes no Externato e no Internato para entrega de certificados a alunos de curso fundamental concluído, bailes escolares nas duas seções do Colégio, baile de gala no Automóvel Clube, espetáculo do Teatro Escolar no Teatro João Caetano, com papéis confiados a alunos do Externato e Internato, entrega da Bandeira Nacional e de estandartes do Colégio à Diretoria do Externato; bandeiras e estandartes adquiridos pelos corpos docente, administrativo e discente, nada seria poupado para lustro das solenidades memorativas da fundação do Colégio, no sétimo ano de reinado em minoridade de D. Pedro Segundo (DÓRIA, 1997, p. 264).

O memorial do centenário foi assinalado por demonstrações de naturezas diferentes, de alta ou piedosa expressão, de incitamento à vida ou reverência à morte. No dia 1º de dezembro de 1937, aproximadamente 600 pessoas estiveram presentes na ida do Colégio a Petrópolis – cidade de Pedro, nascida em 1834 – onde se encontram os restos mortais de D. Pedro Segundo. A romaria foi recebida pelo secretário da Prefeitura, por autoridades locais e por delegações de estabelecimentos de Ensino Secundário associados à homenagem – Colégios São Vicente de Paulo, Pinto Ferreira, Plínio Leite e do Ginásio Petropolitano. Uma coroa de bronze foi depositada junto ao ataúde de D. Pedro Segundo e na sequência o professor Raja Gabaglia – na presença dos Príncipes D. Pedro de Orleans e Bragança e D. Pedro Gastão, neto e bisneto do homenageado – orou em nome da Congregação, “(...) traduzindo sentimentos de respeito e gratidão ao protetor do Colégio, que lhe consagrara larga parte de vida” (DÓRIA, 1997, p. 264). Ainda passariam pela estátua que representa o antigo imperador “(...) à paisana, sem nenhum atributo imperial, na atitude do pensamento, tão própria do soberano que, à filósofo meditativo, tanto reinou sobre os homens quanto sobre os livros” (DÓRIA, 1997, p. 265), em local de grande evidência na cidade serrana. Dr. Yeddo Fiúza, prefeito da cidade, ofereceu à romaria um almoço no Palace Hotel como sinal de simpatia ao Colégio, cujo patrono o também é da cidade.

As comemorações do mês de aniversário foram iniciadas no dia seguinte à romaria. No parque da Quinta da Boa Vista, no qual se encontra o Palácio onde D. Pedro II nascera e passara a vida até o exílio, foi realizada missa campal, celebrada em altar preparado

próximo à estátua do imperador, sendo lembrado ainda o bairro de São Cristóvão, onde se localizava o Internato. Tal solenidade contou com a representação da Presidência da República, de vários Ministros de Estado e de comandos das forças militares, além de numerosas delegações dos mais opostos centros de cultura. Na ocasião,

No pedestal da estátua, os professores Raja Gabaglia, Philadelpho de Azevedo e Benevenuto Berna, este presidente do Centro Carioca, depuseram palma florida ofertada por aquele Centro em nome da Cidade do Rio de Janeiro. Alunos do Colégio atiraram então flores à estátua do Grande Amigo da Instituição, e isso ao som do Hino Nacional, tão grato aos ouvidos de D. Pedro Segundo no decurso do seu reinado (DÓRIA, 1997, p. 265).

Ao final da tarde do dia dois de dezembro, na Praia Vermelha, lançou-se a pedra angular de novo edifício do Colégio, em terrenos do Hospício Nacional de Alienados, antigo Hospício de D. Pedro Segundo, sendo o Presidente da República o primeiro a lançar pá de cimento revestidor. Discursaram o Ministro da Educação e o professor Raja Gabaglia. Às 9 horas da noite, celebrou-se sessão solene no Teatro Municipal, acessível apenas a convidados, com grandiosa festa para encerrar “(...) o magno dia evocador da fundação do Colégio”. [A sessão fora aberta pelo Ministro da Educação, este proferindo longo discurso de natureza cívica e pedagógica, declarando o estabelecimento como] “(...) um dos mais preciosos monumentos do patrimônio nacional” (DÓRIA, 1997, p. 266). Em seguida, fizeram uso da palavra os seguintes: professor Raja Gabaglia, em nome do Colégio; professor Fernando de Magalhães, em nome de antigos alunos; Dr. Ramiz Galvão, declarando-se o decano dos bachareis em letras; professor Ignácio de Azevedo Amaral, pela Universidade do Rio de Janeiro; Dr. Leon Renault, ex-diretor do Instituto João Pinheiro, pelo ensino profissional; Dr. Costa Senna, diretor do Departamento da Educação na Prefeitura; e Octávio Costa, 5º anista do Internato, em nome do corpo discente, “(...) que se revelando orador empolgou a atenção do auditório, do qual mereceu entusiásticas ovações pela elevação, fluência e patriotismo do seu discurso de filho espiritual do Colégio” (DÓRIA, 1997, p. 266). Por fim,

Para remate da brilhante sobre inolvidável sessão, orou o Dr. Getúlio Vargas, declarando logo ao romper oração que ‘entre as numerosas solenidades que presidira, nenhuma lhe parecera mais edificante e sugestiva, porque o centenário do Colégio de Pedro Segundo evocava todo o quadro da evolução política e cultural do Brasil’.

Assinalou também o orador: ‘quão difícil fora estabelecer os fundamentos de tal obra, quão grande o devotamento de seus organizadores.

Na missão árdua a que se devotaram, orientando o problema da aculturação brasileira, os nossos primeiros educadores chegaram a resultados os mais

extraordinários. Só o espírito evangelizador e as virtudes da fé podem explicar o milagre de termos conseguido amálgamas na sociedade colonial os fatores díspares e primários de nossa formação — indígenas da idade da pedra, escravos africanos em diversos estados culturais e imigrantes peninsulares — integrados todos na civilização cristã' — Tais palavras do Presidente da República em louvor do Colégio (DÓRIA, 1997, p. 266).

Teve a "(...) sessão magna comemorativa o erguer de vozes dos orfeões do Externato e do Internato dirigidos pelas professoras D. Maria Elisa de Freitas e Lucilia Villa-Lobos" [e de pé a assistência teve a oportunidade de ouvir] "(...) os sons do Hino Nacional consagrador da Pátria na memória de seu autor, Francisco Manoel da Silva. Após o hino pátrio, o do Colégio" (DÓRIA, 1997, p. 267).

Dois dias depois, seria o desfile pela Avenida Rio Branco outra homenagem patenteada ao público. Composto por professores, antigos e novos alunos e funcionários do Colégio, também "(...) participaram com o maior garbo e luzimento (...) o Colégio Militar e estabelecimentos de grau secundário, da Prefeitura Municipal e de ensino particular". [Durante o desfile], "(...) professores, bacharéis, funcionários encanecidos não se deixaram vencer pelo vigor das mocidades de corpo no desfile, os mais velhos ritmando passo com os mais jovens" (DÓRIA, 1997, p. 267), com o público comentando e aplaudindo, a começar pelo Presidente da República.

Aos cinco de dezembro, o Colégio conduziu nova romaria, dessa vez à necrópole da Venerável Ordem dos Mínimos de S. Francisco de Paula, onde se situa o túmulo de Bernardo de Vasconcellos, falecido em 1850. Orou em sua homenagem o professor Nelson Romero, em nome da Congregação. No mesmo dia, foram entregues os certificados de conclusão do curso fundamental aos quintanistas do Internato, turma que teve o eloquente Octávio Costa como orador e o professor Lafayette Pereira como paraninfo. No dia seguinte, foi a vez do Externato entregar tais certificados aos seus quintanistas, com os festejos do costume.

Continuando os festejos do Centenário, o Teatro Escolar sediado no Externato realizou uma exibição pública curiosa, pois nela só representava gente do Colégio. Um espetáculo original ocorreu no Teatro João Caetano no dia 23 de dezembro. Para o autor da obra, "(...) o programa do espetáculo merece ser conservado. Com o tempo perde a lembrança de muito e de muitos fins da presente Memória resguardar passado para apresentá-lo ao futuro" (DÓRIA, 1997, p. 267-268). As partes musical e teatral compreendiam o espetáculo. Na primeira, foi executado o Hino do Colégio, música de Francisco Braga e letra do aluno Hamilton Elia, além do Orfeão do Colégio executar as

composições *Minueto*, *Sonho de Amor*, *Serenata de Schubert*, *Luar do Sertão* e *Mocidade* e do aluno Jayme Cluck interpretar a *Symphonia Hespanhola*. Já na segunda parte,

(...) apreciou o público, seletos e numerosos, os esquetes *Duas Cartas*, de Chrohatt de Sá, e *Crepúsculo de Satanás*, do mesmo autor, professor do Colégio, bem como *Primos Por Seleção*, farsa em 1 ato do professor Delgado de Carvalho.

(...) O curioso e bem-sucedido espetáculo do Teatro Escolar do Colégio, na noite de 23 de dezembro de 1937, terminou ao som do Hino Nacional, pelo Orfeão do Colégio, hino aquele mais do que simples música, a voz da própria Pátria (DÓRIA, 1997, p. 268-269).

Em ambas as seções, os discentes adicionaram realizações ao programa oficial comemorativo, como a celebração de missa na matriz do Engenho Velho e sessões literomusicais. Ficou reservada ainda para a segunda quinzena de março de 1938 a realização de sessão solene, no Salão Nobre do Externato, para serem inaugurados os bustos de D. Pedro Segundo, do Marquês de Olinda e de Bernardo de Vasconcellos, finalizando condignamente as comemorações do Centenário.

Para Escragnolle Dória (1997), ficou assinalado o empenho em associar, o máximo possível, a classe inteira dos bachareis em letras, graduados, ex-alunos e discentes próximos de graduação, ao programa das festividades da centúria. Finaliza os registros apontando o grande júbilo e prazer do Colégio em "(...) acentuar bem fundo o seu traço indelével na cultura nacional" [e que o Colégio muito deveu ao D. Pedro Segundo assim como o Brasil muito ficou devendo ao Colégio em cem anos. Considerando-se a existência, os serviços, o lustre, a Pátria pode dizer, em 1937], "Casa Benemérita, em lembrança humanística e dantesca: Onorate l'Altíssima Progênie" (DÓRIA, 1997, p. 269).

Considerações Finais

O Colégio Pedro II, transformado em lugar de memória, símbolo de um passado majestoso e da construção idealizada de um devir glorioso, tornou-se objeto privilegiado de alguns memorialistas, como o professor Escragnolle Dória. O Estado Republicano lançou mão de diversos dispositivos em seu processo de consolidação e legitimação, tendo as instituições educacionais como locais privilegiados para garantir a manutenção e o fortalecimento da nova ordem. O ensino secundário era um espaço de passagem obrigatório para os jovens que pretendiam ascender ao Ensino Superior. O Colégio Pedro II era modelar para o ensino secundário e o grande responsável pela formação dos bachareis que viriam a compor os quadros de gestão e condução dos interesses da

República. Nele, os alunos eram educados para amar a pátria e defender seus ideais, havendo um ideal cívico-patriótico direcionado para a formação da juventude. Neste sentido, os eventos escolares, as formaturas, as celebrações, as premiações, o canto de hinos e demais ritos compunham um arcabouço de instrumentos que, no cotidiano escolar, encaminhavam e buscavam projetar tais efeitos.

No caso inusitado do Colégio Pedro II, as celebrações garantiam com objetividade o fortalecimento dos valores republicanos sem necessitar obscurecer seu passado. Pelo contrário, o estabelecimento fez questão de manter o culto à família Real e principalmente à figura do ex-Imperador D. Pedro II.

O Colégio Pedro II se encontrava na vanguarda da formação da elite brasileira, não apenas por meio dos conteúdos de suas matérias e programas como também pelo conjunto de práticas simbólicas presentes em seu cotidiano, desenvolvendo e aprimorando uma eficácia própria, por vezes desequilibrando e influenciando as relações de forças.

No cenário de transição ocorrido entre a década final do século XIX e as iniciais do século XX, a instituição inicialmente ofusca seu passado e seus vínculos com as imagens e símbolos do Império, para depois aproximá-los e incorporá-los aos tempos republicanos. A partir do indicativo institucional, a partir da Congregação, com o objetivo de registrar parte da memória histórica de seus primeiros cem anos de existência, identificamos a funcionalidade dos eventos festivos e demais celebrações para o Colégio apresentar à sociedade seus frutos e contribuir para o cenário de fortalecimento do regime republicano, mesmo ressaltando e louvando sua relação com o passado imperial.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rosana Llopis. Inserção Feminina no Colégio Pedro II. In: *Comemoração do aniversário de 15 anos (1995-2010)*. CD-Rom. Rio de Janeiro: Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II, 2010.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Desfiles patrióticos: cultura cívica nos grupos escolares de Curitiba (1903-1971). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: Educação escolar em perspectiva histórica, 3., 2004, Curitiba. *Anais...* 2004.

CÂNDIDO, Renata Marcílio; GALLEGRO, Rita de Cassia. Engendrar tempos e identidades: as festas no calendário escolar e suas implicações para a organização do trabalho dos professores (1890-1930). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A Educação e seus sujeitos na História, 4., 2006, Goiânia. *Anais...* 2006.

CÂNDIDO, Renata Marcílio; CATANI, Denise Barbara. Um estudo histórico-educacional das festas escolares em São Paulo (1890-1930). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O ensino e a pesquisa em História da Educação, 5., 2008, Aracaju, *Anais...* 2008.

CORDOVA, Tania. Comemorações e festas: dimensões de uma cultura escolar no Grupo Vidal Ramos (Lages, Santa Catarina, 1904-1928). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: Invenções, tradições e escritas da História da Educação no Brasil, 6., 2011, Vitória. *Anais...* 2011.

DÓRIA, Escragnolle. *Memória-Histórica do Colégio Pedro II: 1837-1937*. 2 ed. Brasília: INEP, 1997.

SOUZA, Rosa Fátima. *Alicerces da pátria: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009.

**GRUPO ESCOLAR JOSÉ VERÍSSIMO DE BELÉM DO PARÁ: HISTÓRIA E MEMÓRIA
(1901-1910)**

MARIA DO PERPÉTUO SOCORRO GOMES DE SOUZA AVELINO DE FRANÇA
Universidade do Estado do Pará (Uepa)
socorroavelino@hotmail.com

Introdução

Este trabalho tem por objetivo analisar a implantação do Grupo Escolar José Veríssimo, na cidade de Belém do Pará, no período de 1901 a 1910. Esse grupo escolar foi criado pelo Governador José de Paes de Carvalho, em 1901, tendo sido instalado em um prédio próprio, construído de acordo com as exigências da pedagogia moderna. Localizado na Rua Padre Prudêncio entre Conselheiro Furtado e Praça Batista Campos, inaugurava um novo modelo arquitetônico, destinado ao ensino primário. A sua construção em um dos bairros mais nobres da cidade, funcionava como ponto de destaque na cena urbana que enaltecia o regime republicano. Metodologicamente trata-se de um estudo documental e bibliográfico. As fontes documentais utilizadas compreendem relatórios de diretores da instrução pública, do grupo escolar e geral da administração. As análises fundamentam-se nos estudos de Bencosta (2015), Sarges (2012), Souza (1998), Vidal (2006)

No Brasil, nas primeiras décadas do regime republicano, os grupos escolares, foram regulamentados e implantados nos Estados de São Paulo (1893); do Rio de Janeiro (1897), Maranhão e Paraná (1903); de Minas Gerais (1906); da Bahia, do Rio Grande do Norte, do Espírito Santo e Santa Catarina (1908); do Mato Grosso (1910), de Sergipe

(1911); da Paraíba (1916) e do Piauí (1922), do Pará (1899). Os grupos escolares ou escolas primárias graduadas como foram denominados, representavam para a recém-instituída república brasileira um investimento para a constituição de um “ novo tipo de educação que pretendia ser popular e universal” (BENCOSTTA,2005,p.69). Os grupos escolares foram extintos em 1971, com a promulgação da Lei 5.692. Em seus bancos acolheram duas gerações de brasileiros “e foram responsáveis pela inserção de uma significativa parcela da população nacional no universo dos saberes formalizados” (VIDAL, 2006, p. 7).

Os grupos escolares constituindo-se como escolas graduadas, aglutinavam em “um mesmo edifício, as antigas escolas isoladas, organizando a docência em torno de séries escolares que passavam a corresponder o ano civil e eram concluídas pela aprovação ou retenção em exame final”(VIDAL, 2006, p.8). O ensino seriado substituíra as classes de alunos de diferentes níveis de aprendizagem, sob a regência de um único professor. A figura do diretor introduzida nos grupos oferecia organicidade e homogeneidade à escolarização e produzia uma nova hierarquia social pública.

A crença no poder redentor da educação e a confiança na instrução como um elemento conformador dos indivíduos tornou-a imprescindível para a formação do cidadão republicano. A educação popular, articulada à ciência e à cultura letrada, “se apresentava como interpretação conciliadora capaz de explicar os motivos do atraso da sociedade brasileira e apontar a solução para o mesmo” (SOUZA, 1998, p. 27). Essa crença pode explicar o sentido da política de organização e difusão da instrução popular, nas primeiras décadas da República brasileira, pelas autoridades políticas.

A universalização do ensino primário já era um fenômeno consolidado em vários países europeus e nos Estados Unidos no final do século XIX. Nesse contexto, novas finalidades e organização do ensino foram definidas para a escola primária nesses países. O conjunto de escolas sem uniformidade cedeu lugar a um sistema ordenado de ensino de caráter estatal, obrigatório e universal. “O século XIX foi o cenário de experimentação e construção da escola graduada, dotada de uma estrutura coerente e durável mais adequada à universalização do ensino primário” (SOUZA, 1998, p. 32).

As questões discutidas neste texto têm como foco a regulamentação dos grupos escolares no Estado do Pará e a implantação do Grupo Escolar José Veríssimo.

1. Regulamento Geral do Ensino Primário de 1899: Escolas Isoladas, Escolas Modelos e Grupos Escolares

O Governador do Pará, Dr. José Paes de Carvalho, autorizado pela lei nº 593, de 25 de junho de 1898, reformou o ensino primário. No decreto nº 625 de 2 de janeiro de 1899 que expediu, mandou observar o Regulamento Geral do Ensino Primário. A reforma manteve das anteriores (1890, 1891, 1896), o governador como chefe supremo do ensino primário, auxiliado pelo diretor geral da instrução pública e pelo conselho superior. A inspeção e a fiscalização do ensino primário cabiam ao diretor geral da instrução pública, tendo como principais auxiliares os inspetores do ensino e os conselhos escolares. Os inspetores de ensino deviam residir nas circunscrições para as quais foram nomeados. O Pará foi dividido em doze circunscrições confiadas a doze inspetores de ensino que deveriam dirigir, inspecionar e fiscalizar todo o ensino público. Os conselhos escolares, criados nos municípios seriam responsáveis pela inspeção e fiscalização do ensino nessas localidades. A reforma do ensino primário de 1899 afastou-se das que a precederam ao instituir que o ensino primário seria ministrado em escolas públicas isoladas, escolas modelos e grupos escolares. (OLIMPIO, 1900)

As escolas públicas isoladas foram classificadas em elementares e complementares. As primeiras delas, com duração de três anos, seriam estabelecidas na capital, vilas e povoações, onde houvesse mais de vinte crianças para receberem instrução primária. As segundas seriam instaladas nos distritos da capital, cidades e vilas do interior do Estado com mais de cinquenta alunos em idade escolar. As escolas complementares destinadas aos alunos habilitados nas matérias do curso elementar compreendiam dois cursos: um médio e outro superior, cada um deles com dois anos de duração (Decreto nº 625, de 2 de janeiro de 1889. Regulamento Geral do Ensino Primário de 1899).

As escolas isoladas mistas elementares ou complementares poderiam ser criadas nas localidades onde a frequência escolar fosse insuficiente para a instalação de escolas unissexuais. As escolas mistas teriam duas seções distintas: uma da 11h30 das 7h30 destinada ao ensino das meninas e outra das 14h às 17h.

Ainda segundo o regulamento, anexas à Escola Normal, seriam instaladas duas escolas modelos, sendo uma para cada sexo, destinadas ao ensino primário e aos exercícios práticos dos alunos e alunas normalistas. Os ensinamentos elementares e complementares ofertados nessas escolas não poderiam atender mais que cinquenta alunos. O governo foi

autorizado a reunir, em um único prédio, escolas de ambos os sexos nos distritos da capital e nas sedes dos municípios. Para tanto, deveria considerar a existência de pelo menos quatro escolas no raio de um quilometro estabelecido para a obrigatoriedade.

No tocante a obrigatoriedade do ensino, o Regulamento Geral do Ensino Primário (1899), Artigo 196, § Único (p.18), estabeleceu que “a instrução primária é obrigatória para os meninos de 7 a 14 anos e para as meninas de 6 a 12 anos. A obrigatoriedade do ensino só alcança as populações que residem nas cidades, vilas e povoações num raio de quilômetro fora delas”. A obrigatoriedade do ensino não era extensiva às crianças que residiam a mais de quilometro da escola, bem como as que apresentassem impedimento físico ou moral permanente de deslocamento para a escola, comprovado por atestado médico ou de autoridade competente do lugar, as que tivessem idade superior ou inferior ao estabelecimento no respectivo regulamento, as que frequentassem as escolas particulares ou estudassem em casa, comprovado por atestado e as que apresentassem diploma ou certificado de conclusão do ensino primário do ensino primário, de acordo com o Artigo 197 do respectivo regulamento.

A reforma do ensino primário de 1899 criou os grupos escolares. Eles seriam instituídos na capital e nas sedes dos municípios onde houvesse pelo menos quatro escolas de ambos os sexos. Para tanto, deveria considerar a existência de pelo menos quatro escolas no raio de um quilometro estabelecido pela obrigatoriedade do ensino. Os grupos escolares seriam criados preferencialmente nos distritos escolares da capital e na sede dos municípios, onde o poder público municipal fornecesse prédios apropriados para o seu funcionamento ou terreno amplo para a sua edificação, devendo atender no máximo trezentos alunos de ambos os sexos. Nos grupos seriam adotados o sistema e método de ensino das escolas modelos. Os alunos divididos em curso seriam confiados a professores especiais, auxiliados pelos professores adjuntos. Os trabalhos manuais, ginástica e exercícios militares seriam ministrados pelos professores dos grupos escolares.

A direção do grupo escolar seria exercida por um diretor diplomado pela Escola Normal, indicado pelo Diretor Geral e nomeado pelo governador do estado. Na falta desse profissional, pessoa idônea de reconhecida experiência no ensino poderia também assumir essa função. Ao diretor do grupo competia à inspeção e fiscalização do ensino, cumprir e fazer cumprir as determinações legais do ensino, realizar a matrícula, classificação e eliminação dos alunos com o auxílio dos professores, propor ao diretor geral a criação e suspensão de lugares de professores adjuntos, permanecer no prédio durante o funcionamento das aulas, zelar pela conservação do edifício, salas de aula, mobiliário e

objetos escolares, entre outras (Decreto nº625, de 2 de janeiro de 1901. Regulamento Geral do Ensino Primário de 1899).

Segundo o Regulamento Geral do Ensino Primário de 1899, ao diretor do grupo escolar caberia zelar pelo bom funcionamento de suas atividades pedagógicas e administrativas. Ele seria auxiliado no trabalho administrativo pelo porteiro e servente e, no trabalho pedagógico pelos professores. De acordo com o Regulamento Geral do Ensino Primário de 1899, , haveria em cada grupo escolar um porteiro nomeado pelo diretor geral e dois serventes, designados pelo respectivo diretor para atender os alunos de ambos os sexos. Ao porteiro competia: abrir e fechar o estabelecimento, responder pela limpeza, conservar o edifício, mobiliário e utensílios, determinar o serviço diário dos serventes, cuidar do livro de ponto do pessoal do grupo. Aos serventes competia: cuidar da limpeza diária do edifício e suas dependências, cumprir as ordens do diretor e porteiro, atender aos chamados dos professores para realizar serviços no estabelecimento.

Os grupos escolares seriam constituídos de duas seções: uma masculina e outra feminina. Cada uma delas contaria com quatro professores: um do curso superior, um do curso médio e dois do elementar. Esses professores seriam auxiliados por adjuntos quando a frequência de suas turmas fosse mais de 40 alunos.

2. Construção do prédio

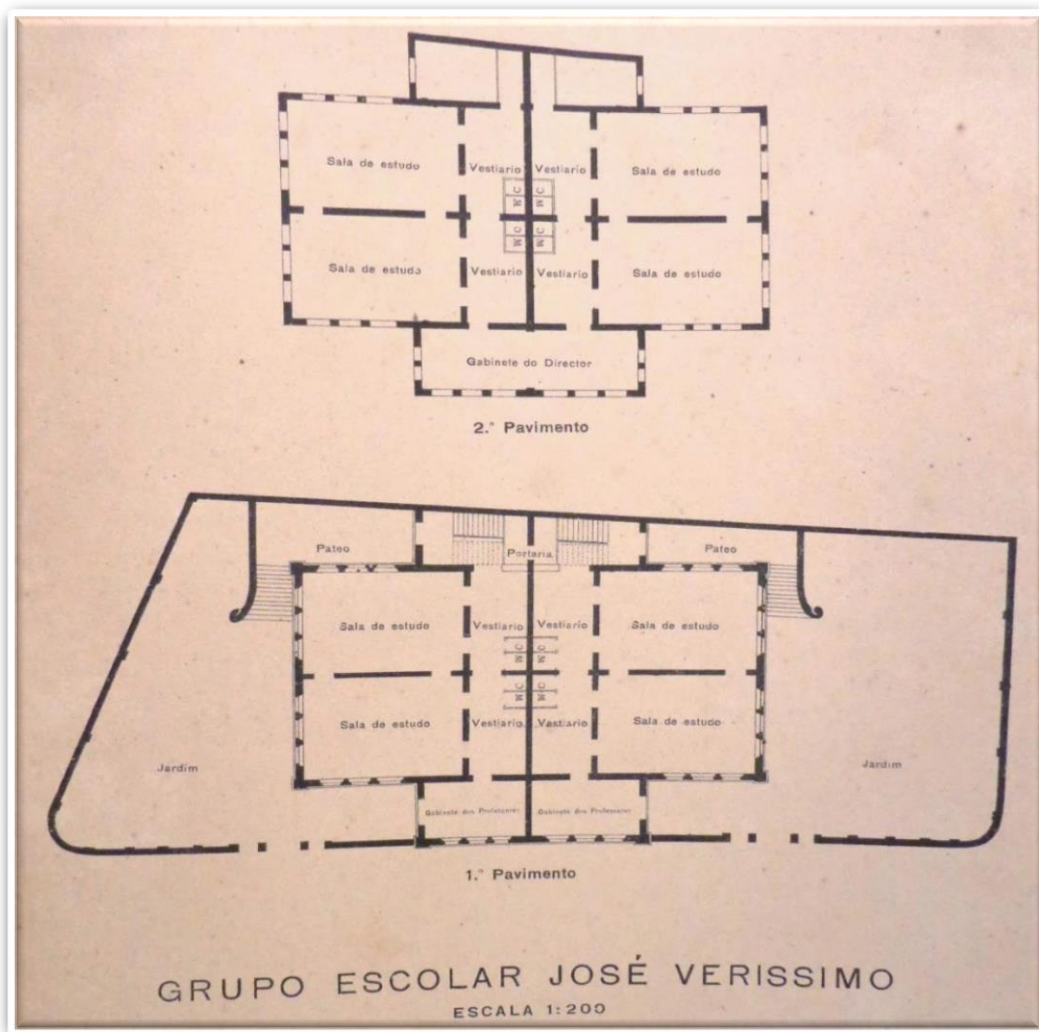
Em 7 de setembro de 1901, foi instituído, na capital do estado, o Grupo Escolar José Veríssimo. Ele foi o primeiro grupo escolar do Estado do Pará a ser instalado em prédio próprio, na Rua Padre Prudêncio entre Conselheiro Furtado e Praça Batista Campos. As escolas isoladas elementares e complementares, masculinas e femininas, existentes no segundo e terceiro distrito da capital, foram nele incorporadas, assim como seus alunos e professores.

Para o diretor geral da Instrução Pública, Virgílio Cardoso e Oliveira (1900), o belo edifício do Grupo Escolar José Veríssimo, construído pelo governador José Paes de Carvalho, poderia sem receio figurar entre as melhores construções escolares do regime republicano. Para muitos, a construção poderia pecar pela suntuosidade e pelo luxo. “Antes, porém, assim que, por espírito de mal entendida economia, aleijar um edifício destinado a receber, em idade crítica da existência, jovens cuja educação deve ser olhada com cuidados nunca demasiados” (PARÁ, 1900, p. 665-666). Para o diretor, a experiência colhida dessa primeira construção “nos ensinará o caminho que conduzirá à realização de

obras idênticas com economias que não venham prejudicar o edifício pelo desejo de beneficiar o Tesouro” (PARÁ, 1900, p. 666).

O Grupo Escolar José Veríssimo era constituído de dois pavimentos. No primeiro pavimento havia quatro salas de estudos, quatro salas de vestiários para atender os alunos de ambos os sexos e dois gabinetes destinados ao trabalho dos professores. No segundo pavimento manteve-se o mesmo número de salas de estudos e salas de vestiários. Nesse andar ficava a sala do diretor do grupo, que fiscalizava e controlava todas as atividades desenvolvidas no estabelecimento. Na entrada do estabelecimento, os alunos passavam por uma portaria que funcionava como uma espécie de fiscalização. Terminada a fiscalização, eram dirigidos para as salas de estudos. Os docentes faziam o mesmo percurso que os alunos para chegarem às salas de estudos e gabinetes de trabalho. Estes últimos ficavam localizados no final do corredor. Em cada pavimento do grupo havia uma parede que separava a ala feminina da ala masculina. O controle interno dos alunos, alunas, professores e professoras marcava o dia das atividades no grupo escolar. Tal controle ocorria na portaria, nas salas de estudos, nos gabinetes de estudos, nas salas de vestiários, nos recreios e pátios. Não havia espaços coletivos como biblioteca e museu pedagógico. O diretor e o porteiro eram os únicos que podiam circular por esses espaços. Na parte interna do grupo escolar havia dois pátios e jardins para o atendimento dos alunos e alunas. Portas grandes e altas permitiam que a iluminação e a circulação do ar penetrassem nas suas dependências, tornando o seu interior em espaço saudável e agradável para o processo ensino e aprendizagem. O Grupo Escolar José Veríssimo marcou o início de edificações de prédios próprios para as escolas públicas primárias no Pará. “ A suntuosidade do prédio composto em dois pavimentos e com arquitetura imponente e clássica, prevaleceu como marca de visibilidade impressa na cidade” (MELO, 2008, p. 190). A figura 1 permite apreender o funcionamento de seu espaço físico, e a figura 2, a suntuosidade do prédio.

Figura 1 – Planta do Grupo Escolar José Veríssimo



Fonte: Relatório da Administração Geral do Estado (1900).

Figura 2 – Grupo Escolar José Veríssimo



Fonte: Relatório da Administração Geral do Estado (1900).

O diretor do Grupo Escolar José Veríssimo, João Alves de Paiva Menezes (1909,p.10) destaca que o grupo funciona em prédio próprio, bem arejado, possuindo amplas e confortáveis salas de aula. Ressente-se, contudo, de certos inconvenientes, como “sentinas colocadas em frente das aulas e falta de compartimentos apropriados para o recreio, por isso, é dado nos corredores paralelos as salas de aula e nos quais ficam sentinas em número de 16.” Propõe o diretor que os pátios do grupo fossem ampliados e preparados “de modo a poderem ser destinados ao repouso do espirito e exercicios fisicos dos alunos: e quanto as sentinas, removê-las para outro lugar”

3. Denominação do grupo escolar

O nome do Grupo Escolar José Veríssimo foi uma homenagem do Governador Dr. José Paes de Carvalho, ao Ex- Diretor da Instrução Pública do Estado, José Veríssimo. Este intelectual, natural da cidade de Óbidos, esteve a frente dessa diretoria entre os anos de 1890 a 1891. Durante o período em que respondeu pela diretoria da instrução pública levantou a bandeira de construção de prédios próprios para o funcionamento das escolas primárias. Enfatiza no relatório da instrução pública apresentado ao Governador Justo

Chermont, em 1891, que “uma das mais palpitantes necessidades da nossa escola é a casa” (PARÁ, 1891, p. 94). Ele observa que ninguém poderia mais ignorar que a escola moderna, a escola popular, na qual depositam os povos as suas esperanças, deveria ser construída com base em determinadas regras estabelecidas por pedagogistas, mestres e arquitetos. A construção de casa para escolas era objeto de um ramo novo da arquitetura civil, isto é, a arquitetura escolar.

Para reforçar seus argumentos, apoia-se em Buisson quando diz que para se ter uma boa escola é necessário e indispensável que o edifício construído para esse fim atenda a determinadas condições de salubridade, de bem estar, de comodidade e decência. José Veríssimo afirma que a prosperidade a que chegou a instrução primária nos Estados Unidos foi decorrente dos investimentos governamentais na construção de espaços adequados para o funcionamento das escolas.

Mais adiante, no relatório da instrução pública pergunta José Veríssimo: “Tudo isso se sabe, mas o que se tem feito?” (PARÁ, 1891, p. 94). Para responder a questão, traz para exame trechos dos relatórios dos diretores da instrução pública, Corrêa de Freitas, de 1881, e Nina Ribeiro, de 1899, evidenciando que seus antecessores propuseram ao governo provincial a construção de edifícios escolares para as escolas primárias, mas, suas proposições foram ignoradas pela Assembleia Provincial. Informa José Veríssimo que Corrêa de Freitas solicitou à Assembleia Provincial a alocação de vinte contos de reis para a construção de uma casa para a escola na capital. Já Nina Ribeiro declarava que “as melhores reformas que empreender, o mais hábil professorado que criar, tudo será desperdicioso, incompleto e improfícuo se não for acompanhado da resolução desde já, se dar princípio as construções dos edifícios escolares”.

Observa José Veríssimo que os poderes públicos foram indiferentes às reivindicações dos diretores da instrução pública, ressaltando que não foram às condições financeiras e a preocupação com a economia que os tornavam surdos diante dos reclamos, pois gastavam muito com coisas inúteis e funestas à província. Afirma José Veríssimo “é um erro em terra nova e rica como esta, estas mesquinhas economias que atrofiando-nos longe de enriquecer-nos, empobrecem-nos realmente. [...] a economia bem entendida está a aconselhar apressemo-nos em construir casas de escolas” (PARÁ, 1891, p.95).

Para ele, o governo republicano deveria entrar “sistemática e resolutamente na via da construção de casas para escolas” (PARÁ, 1891, p. 95). Alertava que a casa escolar não poderia ficar à mercê do compadrio político e da problemática repartição de obras

públicas, que, apesar de contar com um número significativo de engenheiros, carecia de arquitetos para pensar os edifícios escolares.

Para José Veríssimo, a construção de prédios para as escolas não poderia mais ser adiada, considerando que o Estado dispunha de recursos financeiros para construí-los. A riqueza a que se refere o autor era proveniente da produção e comercialização da borracha para os mercados europeus e norte-americanos entre os anos de 1870 e 1910. Nesse período Belém se tornou o principal porto de escoamento da produção da goma elástica, assumindo a posição de centro comercial, financeiro e político da região. Parte da riqueza produzida pela borracha foi empregada no calçamento das ruas, na construção de praças, avenidas, prédios públicos, mercados e suntuosas mansões, na criação de uma linha de bonde elétrico e na instalação de bancos e companhias de seguro. A força de trabalho que sustentava a economia da borracha era constituída em sua maioria de índios, caboclos e nordestinos. Esses trabalhadores, submetidos a um trabalho rigoroso e mal pago, geravam a riqueza dos coronéis da borracha (SARGES,2012).

José Veríssimo, discorrendo sobre a construção de prédios para as escolas, observa que ela deveria ser feita por meio de concorrência pública, primeiro para os planos e orçamentos e depois para a construção. Caberia ao Conselho Superior avaliar e aprovar os projetos apresentados. Segundo ele, o Conselho seria competente para essa função, considerando a capacidade pedagógica de seus membros. Participavam dele médicos e engenheiros habilitados para analisar questões relativas à higiene e à construção. Uma das sugestões de Veríssimo para as edificações escolares era a de manter as janelas abertas das casas escolas tanto no inverno quanto no verão amazônico.

Para José Veríssimo, o que o governo gastava com aluguéis de casa para as escolas na capital e no interior daria para construir os edifícios escolares: Somente com os alugueis das casas para as escolas desta capital gasta o Estado mais de 25 contos de réis por ano, ou seja, mais de 6% de juro de um capital de 400 contos de réis, que lhe seria facilimo achar aquela taxa se a um empréstimo precisasse recorrer.

Ora, esta cidade, como já deixei dito, não precisa mais de 10 escolas, podendo conter cada uma 300 alunos; que cada um desses edifício venha custar de 40 a 50 contos ainda haverá economia, pois há muitos anos vem se gastando aqueles vinte e tantos contos, com mas casas alugadas. Assim se pagariam apenas e durante alguns anos mais como juros de um capital aproveitado.

São 41 as escolas de 2ª entrância (das cidades do interior) com as quais gasta-se para aluguel de casas mais de dez contos de réis. Nessas cidades como Óbidos, Alenquer,

Monte Alegre, Soure e todas as mais, uma única casa de escola seria suficiente (PARÁ, 1891, p. 96)

Considerações finais

Entre os anos de 1899 e 1910 foram criados sete grupos escolares em Belém do Pará. Eram eles: Grupo Escolar José Veríssimo (4º Grupo Escolar-1901), 1º Grupo Escolar da Capital (1902), 2º Grupo Escolar da Capital (1901), 3º Grupo Escolar da Capital (1903), 5º Grupo Escolar da Capital (1902), 6º Grupo Escolar da Capital (1901) e 7º Grupo Escolar da Capital (1906). Desses grupos, o único sediado em prédio próprio e que recebeu o nome de uma personalidade da época foi o de José Veríssimo. A maioria desses grupos funcionava em prédios alugados e adaptados para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. Nesse período histórico, mais de 4.000 alunos passaram pelos bancos escolares do Grupo Escolar José Veríssimo. A matrícula e a frequência as aulas cresciam significativamente a cada ano neste estabelecimento de ensino. Em 1909, por exemplo, dos 602 alunos matriculados, 38 foram eliminados da seção masculina e 32 da seção feminina. Essas eliminações deveu-se a falta de aproveitamento nos estudos e a transferência de alunos para outros estabelecimentos de ensino. Nesse mesmo ano, o corpo docente desse grupo escolar era constituído de 8 professoras e 16 adjuntas. Essas professoras atendiam as seções masculina e feminina. Cada uma dessas seções era constituída por uma escola complementar e por três escolas elementares. Os ensinamentos veiculados no Grupo Escolar José Veríssimo tinham por objetivo formar bons cidadãos comprometidos com a pátria.

Referências

BELÉM. Relatório do Diretor do Grupo Escolar José Veríssimo, João Alves de Paiva Meneses, apresentado ao Desembargador Augusto Olímpio e Sousa, Secretário de Estado do Interior, Justiça e Instrução Pública. Tipografia do Instituto Lauro Sodré, 1910. In Relatório Geral de 1909 da Secretaria de Estado do Interior, Justiça e Instrução Pública

BENCOSTTA. Marcus Levy. Grupos Escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: século XX, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p.68-76

COELHO, Maricilde Oliveira. **A escola primária no estado do Pará (1920-1940)**. Tese (Doutorado) – Programa de História da Educação e Historiografia, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura. Apresentação. In: SARGES, Maria de Nazaré. **Belém: riquezas produzidas a Belle époque (1870-1912)**. 3. ed. Belém: Paka-Tatu, 2012.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de. **A implantação dos grupos escolares no estado do Pará**. In VII Congresso Brasileiro de História da Educação - Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil, Cuiabá, Mato Grosso, 2013. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/A%20IMPLANTACAO%20DOS%20GRUPOS%20E>. Acesso em: 20 de março de 2015.

MELO, Clarice Nascimento. **Participação de mulheres na história da escola mista no Pará - 1870/1901**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade federal do Rio Grande do Norte, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2008.

PARÁ. **A Instrução Pública no Estado do Pará**. Relatório apresentado ao governador Justo Leite Chermont por José Veríssimo Dias de Mattos, diretor geral da instrução pública. Pará: Tipografia de Tavares e Cardoso, 1891.

_____. Decreto nº 722, de 10 de junho de 1889. Cria na cidade de Alenquer, um grupo escolar. In: **Atos e decisões do Governo de 1889**. Imprensa Oficial: Belém, 1889.

_____. **Relatório Geral da Administração apresentado ao Dr. José Paes de Carvalho pelo Sr. Augusto Olympio de Araújo e Souza**. Secretário do Estado. Belém do Pará: J. Chiatt & Cia. Editores, 1900.

_____. Decreto nº 625, de 2 de janeiro de 1899. Reorganiza o ensino primário do Estado. Regulamento Geral da Instrução Pública Primária. In: **Atos e Decisões do Governo de 1889**. Imprensa Oficial: Belém, 1901.

_____. Decreto nº 935, de 7 de janeiro de 1901. Cria nesta cidade sob a denominação José Veríssimo, um grupo escolar. In: **Atos e Decisões do Governo de 1901**. Imprensa Oficial: Belém, 1901.

_____. **Mensagem dirigida ao Congresso do Estado do Pará pelo Dr. José Paes de Carvalho, Governador do Estado, em 1º de fevereiro de 1901**. Imprensa Oficial: Belém do Pará, 1901.

_____. **Mensagem dirigida em 7 de setembro de 1907, ao Congresso Legislativo do Pará, pelo Governador Augusto Montenegro.** Imprensa Oficial: Belém do Pará, 1907.

OLYMPIO, Augusto. Doutrina: um capítulo do Pará em 1900. **A Escola:** Revista Oficial de Ensino, Belém, Instituto D. Macedo Costa, ano I, n. 2, 30 maio 1900.

SARGES, Maria de Nazaré. **Belém:** riquezas produzidas à *belle époque* (1870-1912). 3. ed. Belém: Paka-Tatu, 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos da civilização:** implantação da escola primária graduada em São Paulo (1890-1910). São Paulo: Unesp, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos escolares:** cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: OS ARQUIVOS ESCOLARES COMO POSSIBILIDADE DE PRESERVAÇÃO DOS BENS CULTURAIS

RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano

Doutora em Educação

Universidade Estadual do Norte do Paraná - *campus* Jacarezinho

vanessaruckstadter@uenp.edu.br

TANNO, Janete Leiko

Doutora em História

Universidade Estadual do Norte do Paraná - *campus* Jacarezinho

janeteleiko@uenp.edu.br

O objetivo deste texto é apresentar a possibilidade de preservação e divulgação dos bens culturais regionais a partir da interlocução entre História da Educação e Educação Patrimonial, especialmente nos trabalhos com arquivos escolares. Trata-se da apresentação dos resultados parciais da investigação realizada no âmbito da implantação do Centro de Documentação e Pesquisa Histórica (CEDHIS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Jacarezinho (Brasil), desenvolvida de modo interdisciplinar entre docentes e discentes dos cursos de História e Pedagogia.

Hodiernamente, mais do que em qualquer época, a preocupação com a preservação da memória nacional, das tradições do nosso povo e das mais diversas manifestações culturais do país, é cada vez maior. Fundar museus, tomar monumentos, formar arquivos, enfim, criar os mais diversos e diferentes “lugares de memória”, lembrando Nora, parece ser a urgência de todos os países. Essa ânsia pela preservação das mais diversas manifestações culturais- material ou imaterial- dos mais diversos grupos que compõem a sociedade, também se verifica no Brasil e pressupõe, entre outras coisas, que as políticas de proteção, rumam em direção a uma maior democratização dos bens patrimoniais.

A necessidade de se criar museus, de preservar a memória de um povo, entre outros, nasce com o estado moderno e a constituição das nações cujas identidades precisavam ser estabelecidas e fortalecidas. No mundo atual, tal necessidade tornou-se mais premente diante das perdas das memórias espontâneas e diante de um mundo globalizado que nos faz voltarmos ao local, ao grupo, àquilo que de alguma forma nos identifica o que por sua vez nos impele a guardar, a preservar a cultura familiar, grupal, étnica, regional e enfim, nacional. A partir destas perspectivas, caminha o projeto do Grupo de Pesquisa, intitulado “Preservação dos bens culturais: história, memória, identidade e educação patrimonial”, que visa a preservação do patrimônio cultural da região denominada, historicamente, “Norte Pioneiro”³²⁶ do estado do Paraná/Brasil, que por sua vez está inserido em um projeto institucional mais amplo que é a constituição de um centro de documentação na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

A partir das investigações realizadas por docentes e discentes no âmbito do projeto em questão, pode-se perceber a importância dos arquivos escolares e da preservação de seu acervo documental no contexto da educação patrimonial. Tais arquivos e sua ampla geografia documental se apresentam como importante possibilidade de preservação dos bens culturais regionais, e que colabora para a compreensão da própria história da escola,

³²⁶ A denominação Norte Pioneiro faz parte de uma divisão da região norte do estado do Paraná realizada a partir do seu processo de colonização que a divide da seguinte forma: norte velho ou norte pioneiro, norte novo e norte novíssimo. Tal divisão, criticada por Nelson Tomazi (1997), como prolongamento do discurso “norte do Paraná” foi visto por ele como uma construção ideológica que justificava a (re) ocupação dessa região que, segundo a elite e o governo estadual, se expressava como um vazio demográfico e, portanto, passível de ser explorada pelos fazendeiros, sitiantes, posseiros, etc, no processo capitalista de venda e produção da terra, desconsiderando os nativos, os primeiros habitantes como os Caingangue e Xetá que foram dizimados no processo de (re) ocupação. Geograficamente falando, o norte pioneiro localiza-se na região nordeste do estado do Paraná. Todavia, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), utiliza a nomenclatura: mesorregião do Norte Pioneiro. Por essa razão, apesar de concordarmos com a crítica e pontuá-la, este texto adota em alguns momentos tal denominação, pois a região é identificada de tal forma na legislação e Políticas Públicas.

de modo mais específico, e da própria história da educação brasileira, de modo mais amplo. Uma parte dos resultados alcançados até agora foi o levantamento e catalogação que resultaram em Guias de Fontes dos arquivos das instituições escolares pesquisadas, disponibilizados tanto para a comunidade escolar bem como a todos os interessados na rede mundial de computadores. Os arquivos escolares podem cumprir um importante papel: o de preservação de fontes mentais que, para além de seu valor administrativo, possuem um valor histórico e cultural.

Para entendermos o percurso da trajetória desse trabalho, apresentamos inicialmente, o processo de implantação do CEDHIS, que teve início no ano de 2012 a partir das necessidades dos cursos da área de Ciências Humanas e da História, em particular, no que diz respeito às pesquisas científicas e, portanto, ao acesso às fontes para as mesmas. Paralelo a isso, o bispo responsável pela Mitra Diocesana da cidade de Jacarezinho-Paraná, cedeu documentos diversos relativos às atividades de dois seminários sob sua responsabilidade, gerando o fundo da Mitra Diocesana como o primeiro do Centro de Documentação, que além de documentos relativos às atividades da Igreja Católica no âmbito da Diocese de Jacarezinho, também possui fontes relativas às atividades escolares dos antigos seminários.

A partir desses primeiros passos concretizados, docentes do curso de Pedagogia passaram também a se interessar pelos trabalhos do Centro de Documentação, com um olhar voltado para a história das instituições escolares e da educação na região.

Mas, qual o sentido da preservação do patrimônio documental de modo tão localizado ou regionalizado? Tal esforço se justifica na medida em que consideramos que é possível construir conhecimento global a partir dos estudos locais e regionais. Segundo Sousa (2012), o debate em torno da preservação do acervo documental é crescente no país. Todavia, segundo a mesma autora, se nos grandes centros tal tendência têm resultado em experiências cada vez mais bem-sucedidas, no interior temos enfrentado grandes desafios:

Com efeito, a despeito de diversas tentativas e iniciativas de organizar instituições voltadas para a guarda de memória local e regional, temos conseguido fazer muito pouco – ou quase nada – se considerarmos a dimensão e a riqueza do nosso patrimônio histórico e o crescente processo de destruição a que se encontra submetido. (SOUSA, 2013, p. 127).

Ao reunirmos docentes de diferentes áreas do conhecimento como História, Letras, Pedagogia e Direito, algumas questões passaram a ser colocadas e entre elas, a de qual

seria o norte temático e metodológico deste centro em formação que pudesse atender às necessidades e demandas destes cursos.

Resposta difícil, e que nós acreditamos que não está fechada, visto que ainda estamos definindo alguns parâmetros que possam ajudar nessa tarefa e entre eles, algo que pensamos ser fundamental para a compreensão da própria instituição que abriga o Centro, é sua delimitação regional, isto é, pretende-se reunir, preferencialmente, documentos, de suportes variados, relativos à região nordeste (ou como foi consagrado pela historiografia tradicional³²⁷, o Norte Pioneiro) do estado do Paraná, onde está localizado o CEDHIS. Além dessa questão de ordem geográfica que não é aleatória porque, em grande parte, defini e explica muito da história da região, das instituições escolares e de outras inseridas na mesma localidade, a opção por essa delimitação justifica-se também porque todos os fundos recebidos, até o momento, dizem respeito à sua história e à sua memória.

Além do fundo da Mitra Diocesana de Jacarezinho/Pr., a UENP, recebeu no ano de 2013, um grande acervo bibliográfico e documental de familiares de antigos fazendeiros da região, como é o caso do fundo José Antônio Costa Lima que possui cerca de 15.000 exemplares de obras em diversas áreas como História, Filosofia, Economia e Literatura e ainda do fundo Fazenda das Antas, que contempla livros e documentos relativos à história da Companhia Agrícola Barbosa Ferraz e de seu fundador, o fazendeiro Antônio Barbosa Ferraz Jr.

Tais fundos são extremamente significativos para o estudo da região, cuja historiografia, isto é, uma escrita científica e que busca explorar pontos de vista diversos, ainda está para ser feita, visto que as poucas produções existentes são memorialísticas e reprodutoras da visão das elites que ocuparam e exploraram a região. Nessa direção, localizar, reunir, catalogar e disponibilizar um vasto conjunto de documentos para os pesquisadores de diferentes áreas, torna-se imprescindível, em especial, porque tais acervos estão nas mãos de particulares, reunidos em diversas casas de antigas famílias de fazendeiros e moradores da região, e mesmo em certas instituições, cujos acessos são restritos.

É impressionante verificar que apesar de possuir um curso de História situado na cidade de Jacarezinho/Pr³²⁸, há quase 60 anos, uma história mais crítica sobre a região,

³²⁷ Sobre o assunto ver mais sobre no livro de WACHOWICZ (2001).

³²⁸ O curso de História nasceu em 1958, e fazia parte da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho até 2008, quando sofreu processo de encampação pelo governo estadual

sua política, economia e os diversos aspectos sociais e culturais que a envolvem ainda não foi feita, e o que prevalece é um discurso elitizado e conservador sobre o papel das instituições, consubstanciadas em práticas de mesmo teor pelos diferentes setores da sociedade, indicando a força desses grupos na região, até o momento.

Diante do reconhecimento de tal contexto, que precisa ser mudado, o Centro de Documentação cumprirá também um papel político, além de científico, intelectual e produtor de conhecimento, visto que terá uma função primordial ao abrigar um vasto conjunto documental referente à história da região nordeste do Paraná, suas instituições, sua formação histórica, política, econômica e social possibilitando sua reescrita sob outros parâmetros que não os interesses políticos e econômicos de um setor da sociedade, em detrimento das outras histórias, dos mais diferentes grupos étnicos e sociais que habitam o lugar.

Retomando a questão acima elencada, e diante do exposto, o norte temático e metodológico estará ligado ao recorte regional e a um acervo, predominantemente, escrito. Cumpre, porém, esclarecer que existe já um considerável conjunto de fotografias e algumas fontes orais, produzidas no âmbito de algumas pesquisas de graduação com a história da região. Pensamos que a história oral pode ser uma metodologia muito útil na constituição de fontes, em especial, as fontes orais que se referem a assuntos que possuem pouco ou quase nenhum documento escrito que possa subsidiar pesquisas.

Corroborando a importância do Centro de Documentação da UENP, lembramos o descaso do poder público e da iniciativa particular com os documentos provenientes da gestão de suas instituições e empresas, visto que, por exemplo, em um pequeno levantamento realizado junto às prefeituras locais de algumas cidades como Jacarezinho e arredores, todos localizados na região nordeste do Paraná, nenhuma tinha um arquivo municipal ou um centro de documentação, dificultando, desse modo, o acesso das pessoas à informação.

Diante desse quadro, ressaltamos que um centro de documentação desempenha um papel de catalizador das demandas da própria sociedade em relação à sua ânsia por guardar e preservar determinada memória. Mais claramente, estamos falando do papel fundamental do CEDHIS que, a partir do momento em que a comunidade acadêmica e mesmo pessoas de fora dela, ficaram sabendo que havia a preocupação por parte de uma instituição pública ligada ao ensino e à pesquisa em guardar, preservar e disponibilizar

e, juntamente com outras fundações localizadas nas cidades vizinhas de Cornélio Procópio e Bandeirantes, formaram a Universidade Estadual do Norte do Paraná.

documentos relativos à região, ofereceram indicações e mesmo acervos inéditos para compor o acervo do centro.

Ao tratarmos de um centro de documentação, faz-se necessário ainda assinalar sua importância para o ensino e para a pesquisa em diferentes áreas do conhecimento para uma universidade:

No que se refere à pesquisa e ao ensino, a manutenção de órgãos especializados de apoio informativo e de espaços voltados para a reflexão e a produção de estudos interdisciplinares é requisito para a renovação e o aprimoramento institucional e para o avanço da conhecimento científico, particularmente no que diz respeito aos métodos de trabalho, geram a necessidade de criar bases sólidas de informação, que se impõem como condição indispensável ao desenvolvimento institucional, científico e cultural, sob pena de comprometer a produção acadêmica no que se refere à sua inserção num circuito informacional mais amplo, nacional e internacional.

Os centros especializados permitem que a investigação científica assuma o verdadeiro caráter coletivo de realização e, principalmente, que se desenvolvam trabalhos de vanguarda, responsáveis pela valorização do pensamento crítico e pela ampliação de uma consciência social, imprescindíveis à capacidade de auto-organização de todo conjunto social. (CAMARGO, 2003, p. 26).

Ultrapassando os muros das instituições de ensino, lembramos também da ampla função social dos centros, arquivos, museus e bibliotecas, enquanto instituições que devem servir às diferentes demandas dos diversos grupos sociais.

Dentre os objetivos do projeto de implantação do centro de documentação está o de promover a preservação dos bens culturais do nordeste do Paraná, bem como estimular a produção do conhecimento entre alunos de graduação e pós-graduação, da área de Ciências Humanas e da Educação, além de facilitar o acesso dos documentos relativos à história e à memória da região a todos os interessados.

Além desses, outros objetivos ainda se colocam, tais como:

- a) Iniciar alunos de graduação no conhecimento básico da arquivística como higienização, organização e catalogação de documentos de suportes variados;
- b) levantamento de documentos relativos à história, à cultura e à educação na região;
- c) levantamento de fontes para a História da Educação e das instituições escolares na região;
- d) contribuir para a construção de uma cultura de preservação dos bens culturais regionais.

Ao contemplar tais objetivos e realizar trabalhos de pesquisa com alunos de graduação e pós-graduação e ainda buscando atender as demandas da população na

busca de informações, realizando uma função social mais ampla, acreditamos que estamos também realizando um trabalho de educação patrimonial. Esse trabalho acontece sobretudo por meio do incentivo à preservação consubstanciada nos atendimentos das necessidades dos pesquisadores de diferentes áreas, mas também da população em geral.

A questão da educação patrimonial explicita-se melhor ao pensarmos nos arquivos escolares e seus diversos usos por pesquisadores, mas essencialmente, por professores e alunos da própria escola que podem conhecer melhor a história da instituição onde estudam e trabalham, às vezes, por décadas e, dessa forma, criar um estímulo para a guarda e preservação dos mais diferentes bens culturais, materiais e imateriais, não somente entre seus muros, mas também na comunidade que a circunda.

O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), afirma que a educação patrimonial,

[...] constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera-se, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural (BRASIL, s.d, s.p.)

Compreendemos a partir desta definição de educação patrimonial a importância dos arquivos escolares como forma de preservar a história da escola, bem como as referências culturais que dizem respeito à comunidade que a frequenta, além da possibilidade, a partir do acesso aos documentos de seu próprio arquivo por meio de pesquisas sobre temas diversos, do alargamento da noção de patrimônio e de como este faz parte das identidades construídas pelos membros da comunidade escolar.

Para além da relação entre educação patrimonial e arquivos escolares, estes têm apresentado desafios e, concomitantemente, possibilidades de ampliação e diversificação de temas e problemas para a História da Educação. Cada arquivo permanente tem em seu acervo uma ampla diversidade de tipos de documentos, que possibilitam, do mesmo modo, diferentes olhares a fim de compreender a escola como uma unidade de ação. Partimos da compreensão de que, ao mesmo tempo em que reproduz, a escola produz modos de fazer e pensar a sociedade em um movimento dialético. Nessa perspectiva, mais que compreender a história da instituição, as fontes documentais sob a salvaguarda das escolas possibilitam a compreensão de uma determinada sociedade e época histórica.

Nesse sentido, o objetivo desta parte final do texto é apresentar uma discussão acerca da importância dos estudos com a temática das instituições escolares, os desafios e as perspectivas neste tipo de pesquisa a partir do exemplo de duas pesquisas ligadas ao CEDHIS.

No âmbito do projeto de pesquisa ligado ao CEDHIS, alguns objetivos foram definidos especificamente acerca da sistematização de fontes para a História da Educação na região denominada “Norte Pioneiro”. Dentre eles, destacamos dois: levantar e catalogar os documentos relativos à história, cultura e educação na região Nordeste do Paraná e sistematizar as fontes para a História da Educação e das instituições escolares a fim de disponibilizar para consulta pública. O projeto faz parte dos esforços de dois Grupos de Pesquisa da UENP empenhados em levantar e catalogar fontes históricas na mesorregião Norte Pioneiro do Estado do Paraná: “Preservação dos bens culturais: história, memória, identidade e educação patrimonial” e Grupo de Trabalho (GT) do “Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR, GT Norte Pioneiro – HISTEDNOPR.”

No caso específico do levantamento e constituições de fontes para História da Educação e das instituições escolares, o registro sistematizado das histórias locais representa a preservação da memória, uma das dimensões do processo de constituição da identidade das instituições, possibilitando a compreensão histórica dos fenômenos educativos. (NÓVOA, 2005).

A proposta destes projetos no contexto de instalação do Centro de Documentação foi fazer, em uma primeira etapa, a localização e a catalogação de fontes documentais e dos registros das unidades escolares na região nordeste do Paraná, bem como a coleta de depoimentos que permitissem a construção de um conjunto de fontes para história e historiografia educacional local. Até o momento foi possível realizar a catalogação em dois arquivos escolares, que resultaram em dois guias de fontes. Além do trabalho de catalogação nos arquivos, foram levantadas algumas fontes iconográficas, e, no último Congresso Brasileiro de História da Educação, promovido pela Sociedade Brasileira de História da Educação, algumas dessas imagens compuseram uma exposição relativa às imagens da educação no Estado do Paraná.

O recorte para o estudo dessas instituições na região a partir de seu acervo documental foi iniciar pelas instituições de formação de professores na região. Desse modo, foram catalogadas as fontes documentais para o estudo da Escola Normal das cidades de Jacarezinho e Santo Antônio da Platina, no âmbito de dois projetos de Iniciação Científica,

intitulados “Fontes para o estudo da Escola Normal e do Curso de Formação de Professores na cidade de Jacarezinho, PR” e “O Processo de Implantação do Colégio Estadual Rio Branco de Santo Antônio da Platina do Estado do Paraná (1945)”³²⁹. Ambos os projetos se pautaram no levantamento, sistematização e catalogação de documentos para compor um guia de fontes elaborado com a localização das fontes nos arquivos permanentes das instituições³³⁰.

As duas pesquisas se desenvolveram a partir dos arquivos permanentes de duas escolas estaduais: Colégio Estadual Rui Barbosa e Colégio Estadual Rio Branco, nas cidades de Jacarezinho e Santo Antônio da Platina, respectivamente. Inicialmente foram realizadas visitas aos arquivos das escolas para a angariação dos documentos, bem como leituras sobre as instituições educacionais e os arquivos escolares, a fim de subsidiar o trabalho de levantamento e catalogação.

Uma das premissas foi a de que:

Fontes são documentos, registros, marcas e vestígios deixados por indivíduos, por grupos, pelas sociedades e pela natureza que representam ou expressam uma determinada forma de ser da matéria, seja ela natural, humana ou social em seu processo de contradição e transformação. O acesso a elas torna-se um meio de conhecer o passado, permite desvendar os hábitos, os costumes, a produção, a distribuição e o consumo, a forma de organização de indivíduos e das sociedades, enfim, de conhecer o modo de sobrevivência (ORSO, 2013, p.43).

Nas instituições escolares, essas fontes documentais estão presentes em arquivos, comumente chamados de arquivos “mortos” nem sempre organizados, tampouco acondicionados em lugares adequados. Nas duas pesquisas realizadas também se faz necessário destacar que o próprio arquivo adquiriu um sentido de fonte, uma vez que eram alunos de graduação em iniciação à pesquisa científica, o que possibilita um primeiro contato com fontes históricas documentais, em um momento de predominância do acesso à informação por meio de leituras de segunda mão, interpretações realizadas por outrem. Faz parte do processo de formação do pesquisador o contato com as fontes documentais mesmo antes do exercício de interpretação, que podem e devem acontecer em etapas

³²⁹ Projetos orientados pela profa. Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter e desenvolvidos por Mônica Delfina Lauro Barbosa, Estefane Gonçalves e Marcela Cristina Gonçalves de Oliveira.

³³⁰ Os dois catálogos foram disponibilizados para consulta da comunidade escolar e da sociedade em geral na rede mundial de computadores no endereço <http://histednopr.blogspot.com.br/2014/11/catalogo-de-fontes-do-colegio-estadual.html>.

subsequentes de sua formação. Dessa maneira, o principal intuito desses levantamentos foi iniciar junto aos estudantes de graduação, tanto do curso de Pedagogia quanto de História, um trabalho de preservação de fontes:

Os arquivos são fundamentais para preservação das fontes, o que equivale a dizer para a preservação da própria história [...] preservar fontes significa preservar a própria história do homem, que nada mais é do que o seu processo de transformação ao longo do tempo, suas relações, sua forma de ser. (ORSO, 2013, p. 45)

O trabalho com arquivos escolares apresentam um duplo desafio. Primeiro, podemos destacar algumas questões de ordem prática, tais como: falta de organização das instituições brasileiras que não foram habituadas a preservar sua memória, falta de espaço para acomodação e conservação dos objetos e possíveis descartes de fontes importantes, em caso de arquivo digital a frequente obsolescência das tecnologias que dificultam a preservação dos meios e conservação (SAVIANI, 2005). No caso de arquivos já organizados, apesar de aparentemente facilitar novas pesquisas, podem também ser um entrave pela falta de critérios na catalogação. (ZAIA, 2005).

Segundo, no tocante aos aspectos teóricos, o limite reside em superar reducionismos, sobretudo “[...] particularismo, culturalismo ornamental, saudosismo, personalismo, descrição laudatória ou apologética [...] A dificuldade principal reside exatamente aí: conseguir evidenciar, de forma conveniente, o movimento real da sociedade.” (NOSELLA; BUFFA, 2005, p. 355).

Há a predominância de trabalhos que centram suas análises a partir da perspectiva da história cultural, ou nova história, disseminando conceitos como os de “cultura escolar” e “práticas escolares.” No entanto, em que medida “[...] o foco nas culturas particulares não estaria mascarando as características distintivas de uma sociedade considerada em seu conjunto ou a cultura de determinada época histórica e, além disso, da própria humanidade?” (SAVIANI, 2013, p. 14). Dessa maneira, partimos do pressuposto que preservar o acervo documental dos arquivos escolares é preservar o patrimônio documental em seus aspectos históricos e culturais. Para além de preservar a história e a memória de uma instituição, as fontes que compõem a vasta bibliografia presente nos arquivos permanentes das escolas colaboram para a preservação de um patrimônio de toda a comunidade, de modo específico, bem como o patrimônio documental nacional. Assim, o trabalho investigativo com o acervo documental de uma instituição escolar necessita de alguns cuidados e passos. É urgente organizar os arquivos escolares, tarefa ampla e que tem sido atividade de vários grupos de pesquisa nacionais. Destacamos as investigações

realizadas nos grupos de trabalho em todo o país do Grupo de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil” - HISTEDBR, no sentido de mapear e constituir fontes para a compreensão da educação escolar brasileira.

Há ainda que se destacar que, ao realizar o primeiro contato, quase sempre há resistência por parte dos gestores. O acervo documental acaba por ser entendido apenas em seu valor administrativo, e sua guarda considerada apenas em seu aspecto legal. Não há valorização enquanto patrimônio documental, de seu aspecto histórico e cultural.

O acervo documental, arquivo histórico, que muitas vezes é visto como "arquivo morto" é composto por inúmeras fontes documentais escritas e iconográficas. Frente à importância desses acervos, o trabalho de preservação tem se detido sobre o arranjo e a organização dos espólios; prevendo a desinfestação, higienização, descrição e acondicionamento dos documentos dos arquivos. (MENEZES; MORAES, 2006, p. 447)

O trabalho que urge e necessita de um programa nacional de pesquisa é o de organização, higienização e catalogação dos documentos. A primeira etapa consiste, portanto, em preservar o patrimônio documental existente, antes que ele se deteriore devido às más condições de armazenamento. Foi nessa direção e com esse objetivo que as pesquisas ligadas ao CEDHIS tiveram seu início. Pode-se notar a partir das duas experiências aqui apresentadas que os documentos preservados são majoritariamente aqueles referentes aos registros de alunos, tais como atas de matrículas e boletins, por exemplo.

Para os catálogos foram considerados as seguintes categorias para classificação e localização das fontes: tipo de documento, data/período, localização (seguindo critérios pré-existentes no arquivo da escola e estabelecendo novos em parceria com o responsável pelo arquivo na escola) e breve descrição dos conjuntos documentais, bem como das condições de preservação e conservação do documento³³¹.

A partir desses levantamentos iniciais e catálogos buscamos contribuir para a constituição de fontes para o estudo das instituições escolares no chamado “Norte Pioneiro”, de modo específico, mas também de estudos históricos sobre a própria região. Ainda são escassos os trabalhos sistematizados na região, e, entendemos que a implantação do Centro de Documentação, bem como os projetos desenvolvidos ligados a

³³¹ Todos os documentos sobre as Escolas Normais de Jacarezinho e de Santo Antônio da Platina foram digitalizados, mas, por solicitação das escolas, não puderam ser disponibilizados para consulta pública, apenas para as pesquisas realizadas.

ele, podem subsidiar tantos outros a partir da salvaguarda e da preservação dos bens documentais na região, possibilitando, assim, a ampliação do diálogo entre Educação Patrimonial e História da Educação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Educação Patrimonial. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>. Acesso em: 18 Dez.2015.
- CAMARGO, Célia Reis. Centro de documentação e pesquisa histórica: uma trajetória de três décadas. In: **CPDOC: 30 anos**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.
- MENEZES, M. C.; MORAES, C. S. Preservação do Patrimônio Histórico Institucional: a importância dos acervos escolares no estudo da instituição. Anais do 6º COLUBHE. Disponível em: http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/38MariaCristinaMenezes_CarmenMoraes.pdf. 445-455. Acesso em: 14 Jul. 2015.
- NOSELLA, Paollo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método marxista dialético de investigação. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005. Disponível em: http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v7n2/eccosv7n2_2f13.pdf
Acesso em: 04 Set. 2013.
- NÓVOA, Antônio. O Passado e o Presente dos Professores In: NÓVOA, Antônio (org.) **Profissão Professor**. 2º ed. Porto: s.l. 2005, p. 13-34. (Coleção Ciências da Educação).
- ORSO, Paulino José. História, instituições, arquivos e fontes na pesquisa e na história da educação. In: SILVA, João Carlos da. Et al. (orgs). **História da educação**: arquivos, instituições escolares e memória histórica. Campinas: Editora Alínea, 2013. p.33-48.
- SAVIANI, Dermeval. Instituições de Memória e Organização de Acervos para a História das Instituições Escolares. In: DA SILVA, J. C. (et al.) (orgs.). **História da Educação**: arquivos, instituições escolares e memória histórica. Campinas: Alínea, 2013, p. 13-32.
- _____. **Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas**. Cadernos de História da Educação. Uberlândia, n. 4, p. 27-33, jan./dez. 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/382/363>> Acesso em: 04 Set. 2013.

SOUSA, M. A. S. de. Arquivos Educacionais: preservação do patrimônio e construção do conhecimento. In: CASIMIRO, A. P. B. S.; LOMBARDI, J. C.; MAGALHÃES, L. D. (orgs.). **A Pesquisa e a Preservação de Arquivos e Fontes para a Educação, Cultura e Memória**. Campinas/SP: Alínea, 2012, p. 127-136.

TOMAZI, Nelson Dácio. **“Norte do Paraná”. História e fantasmagorias**. Tese de Doutorado (História). UFPr, 1997.

WACHOWICZ, Ruy. **História do Paraná**. 9º edição, Curitiba:Imprensa oficial do Paraná, 2001.

ZAIA, Iomar B. O lugar do arquivo permanente dentro de um centro de memória escolar.

Revista Brasileira de História da Educação. nº 10, jul./dez. 2005, p. 153-174.

Disponível em: <http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/172>. Acesso em: 04 set. 2013.

HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN COLOMBIA 1825-1869³³²

Arley Gonzalez Saavedra
Universidad del Valle
Doctorado Interinstitucional en Educación
argonzav@hotmail.com

Introducción.

El objetivo de esta ponencia es mostrar los resultados preliminares del trabajo de tesis doctoral denominado “Enseñanza de la Geografía en Colombia 1825-1869”, el cuál se fundamenta en el análisis de los manuales escolares producidos durante este periodo con

³³² La presente ponencia es resultado de los avances investigativos de la tesis doctoral “Enseñanza de la Geografía en Colombia 1825-1869”, que se desarrolla en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación en la línea de investigación en Historia de la Educación y la Cultura, el cual que se encuentra dirigido por el profesor Humberto Quiceno Castrillón.

el fin de establecer la constitución de la geografía como una disciplina escolar. En este orden de ideas, el propósito fundamental es mostrar las relaciones complejas que se dieron en torno a la constitución de la geografía como disciplina escolar; apoyados metodológicamente en la lectura de diversas fuentes como textos escolares, compendios y demás documentos que no son para su enseñanza, los cuales se analizarán como lectura de prácticas para lograr entrever la emergencia de los discursos y las relaciones entre el saber y el poder. Por consiguiente se presentan los acontecimientos que determinaron la periodización del estudio para mostrar los cambios en relación a los manuales escolares y sus diversas formas de presentar la disciplina y su enseñanza en la escuela. Este espacio se va a configurar como una entidad autónoma no reproductiva, sino generadora de una cultura y saberes propios. Otro de los puntos importantes en el proceso de institucionalización de la geografía es la del Estado como promotor de estos estudios, pues pretendía la formación de una idea y representación del territorio y la población, aspecto fundamental en la consolidación del proyecto decimonónico de nación.

Desarrollo Argumentativo.

Objeto.

La propuesta de investigación tiene como objeto de estudio la Enseñanza de la Geografía en Colombia durante el periodo de 1825 a 1869³³³. Se ubica en el campo de los saberes y disciplinas escolares, y hace parte del trabajo de tesis que se desarrolla actualmente en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad del Valle, que se fundamenta en el trabajo investigativo del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

Acontecimientos que fundamentan la periodización.

A manera de antecedente, se tiene en cuenta la Expedición Botánica³³⁴ que inicia en el Virreinato de la Nueva Granada en 1783 con el objetivo de tener un mayor conocimiento de

³³³ Esta periodización a pesar de que se establece a partir de acontecimientos propios del desarrollo de la enseñanza de la geografía en el siglo XIX, es necesario aclarar que esta investigación se ubica dentro de las siguientes etapas del desarrollo histórico de Colombia durante este siglo: La Gran Colombia 1821-1830; República de la Nueva Granada 1832-1858; La Confederación Granadina 1858-1863; y los Estados Unidos de Colombia 1863-1886.

³³⁴ “La Expedición Botánica fue fundada el primero de noviembre de 1783. El establecimiento de ella se debió al doctor Antonio Caballero y Góngora, Arzobispo-Virrey de Santafé, quien imploró del Rey la licencia necesaria y puso ante los ojos del monarca la importancia de ella”. En: FORERO, José. *Reseña Histórica de la Geografía en Colombia*. Bogotá, Editorial Andes, 1969, p. 73.

los recursos naturales en esta colonia, al igual que dar impulso a la práctica de la botánica, astronomía, historia natural y la geografía. Dentro de los personajes claves en esta expedición están José Celestino Mutis y Francisco José de Caldas, quienes de acuerdo a su práctica se pueden denominar como naturalistas³³⁵, puesto que aplican el examen y el conocimiento metódico, pero fundamentado en la observación de la naturaleza, la cual se presenta, se expresa; en consecuencia son ideas generales que están a nivel de la representación, es decir que construyen el paisaje. Es un trabajo de recolección, posterior a la observación, en libros con carácter de compendios y dibujos que son la reproducción de la naturaleza.

La Expedición Botánica al llevar consigo el pensamiento fisiocrático de la ilustración y la idea de reorganización económica del virreinato como política de Estado, logra difundir lo que se podrían denominar como las ciencias útiles³³⁶ dentro de las cuales se encuentra la geografía, que se consideraba como de las ciencias físicas necesarias para el conocimiento del territorio.

Teniendo en cuenta lo anterior y después del proceso de independencia frente a España, se presenta el acontecimiento inicial que se ubica en el año 1825, debido a que aparece el primer manual para la enseñanza de la geografía en Colombia denominado “Noticia Sobre la Geografía Política de Colombia. Proporcionada para la primera enseñanza de los niños en este importante ramo de la educación”, del coronel Pedro Acevedo Tejada. Este texto aparece un año después (1826) en la “Ley y Reglamentos Orgánicos de la Enseñanza Pública”, recomendado como libro para la enseñanza de la materia de geografía en Colombia.

³³⁵ “Los viajeros-naturalistas se alejan de la observación ascética y llegan a comprender cómo se articulan los componentes de la naturaleza en un espacio para producir un paisaje donde se encuentran asociaciones de índole bien sea racial [...], sobre el predominio de la naturaleza en la voluntad del hombre, o acerca de la belleza del contraste florístico.

Los viajeros que en el siglo XIX recorren la América tropical construyen con sus discursos una vasta geografía de paisajes locales. Retratan con sus palabras, cuando no con sus pinceles, su imagen de la naturaleza tropical”. En: CASTRILLÓN, Alberto. Alejandro de Humboldt, del catálogo al paisaje. Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, 2000, pp. xvii-xviii.

³³⁶ “Los ilustrados miraban la cultura como una fuente de felicidad, puesto que ella fomentaba la prosperidad de los pueblos. Pero para que esta eficacia fuera inmediata se debía ante todo cultivar las ciencias útiles. Este utilitarismo es uno de los rasgos más característicos de la ilustración”. En: PACHECO, Juan. La Ilustración en el Nuevo Reino. Caracas, Universidad Católica “Andrés Bello”. Instituto de Investigaciones Históricas. Facultad de Humanidades y Educación, 1975, p. 54.

El segundo acontecimiento se establece a partir de la edición del texto “La Nueva Geografía Metódica de Meissas I Michelot. Reformada por José M Royo”, obra impresa en Cartagena para el año de 1846. Su importancia para radica en que aparece un año después de la edición de la obra de José María Triana denominada “Manual de Enseñanza para las Escuelas de Primeras Letras” en el año de 1845, que representa una ruptura con relación al método Lancasteriano al introducir el método de Pestalozzi. Entonces los manuales de geografía dejaron de ser catecismos y lecciones para ser metódica en donde la escritura aparece como elemento fundamental en este cambio.

El tercer acontecimiento se presenta con el texto de geografía para el curso que se ofrece en la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia en 1869 denominado “Geografía Matemática, Física i Política i Nociones de Geografía Antigua por A. Sánchez de Bustamante. Obra adoptada de texto por el Consejo de Instrucción Pública en las Facultades de Filosofía i Letras de España i por la Junta de Inspección i Gobierno, para la Escuela de Literatura i Filosofía de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia”. Este texto presenta un ordenamiento diferente de la geografía con el fin de ofrecer una idea más elaborada de la disciplina y también la forma como debe ser enseñada porque presenta un método, ejemplos y ejercicios de aplicación con carácter evaluativo. Además incluye un elemento clave para la comprensión de la preocupación del Estado por la enseñanza de la geografía como el cuadro geográfico de los Estados Unidos de Colombia.

Problema.

El punto de partida del problema se ubica en el paso de la geografía como un saber³³⁷ que se encuentra por fuera de la escuela, a la geografía como disciplina escolar³³⁸. Este es un proceso global que se da en toda la sociedad y compromete al Estado, la iglesia, las

³³⁷ “Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico”. En: FOUCAULT, Michel. La Arqueología del Saber. México. Siglo Veintiuno Editores S.A, 2013, p. 237.

³³⁸ El sentido que se da a la noción de disciplina es el de la “...instrucción, la enseñanza, la erudición...”. En: NOGUERA, Carlos. El Gobierno Pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas. Bogotá, Siglo del Hombre Editores, 2012, p. 124.

En este sentido el autor Chervel afirma que con relación a esta noción en el contexto del siglo XIX, “los términos equivalentes más frecuentes eran las expresiones “objetos”, “partes”, “ramas” e incluso “materias de enseñanza”. En: CHERVEL, André. Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. En: Revista de Educación, N° 295, España, Historia del currículum (i); Ministerio de Educación y Ciencia, (1991), pp. 60-61.

instituciones de la sociedad civil y los procesos culturales; es también un desarrollo muy particular que tiene que ver con la forma y los hechos que permitieron el paso de la geografía como saber a la escuela.

En este sentido la problematización apunta hacia el proceso de constitución de la geografía como disciplina escolar a través de los manuales, precisando las formas de apropiación que se generaron en torno a este proceso. Teniendo en cuenta que “la apropiación recorta, selecciona, adecua, excluye y hace efectivos los saberes. Antes de que los sujetos, que representan un saber en una sociedad, lo apliquen, lo piensen y lo hablen, la institución ha delimitado el espacio del saber y las prácticas que tales sujetos pueden y deben efectuar mediante este saber”³³⁹. La escuela entonces es el espacio donde convergen diversas relaciones complejas que constituyen una disciplina escolar como la geografía, en tanto que como espacio social genera una cultura propia y construye su propia realidad.

Entonces como ya se había anotado, la enseñanza de la geografía en Colombia inicia con el primer manual para esta materia el cual se denomina “Noticia Sobre la Geografía Política de Colombia: Proporcionada para la Primera Enseñanza de los Niños en este Importante Ramo de su Educación” de Pedro Acevedo Tejada, en el año 1825. Es un texto sobre el conocimiento que se tiene del territorio para la enseñanza en las escuelas de primeras letras, y por lo tanto necesario para la construcción de una idea y representación del territorio y la población. Al ser la geografía una noticia³⁴⁰ continua siendo un saber que está a nivel de la representación, es decir que es un conocimiento que viene de las cosas, por lo tanto es monárquico. Esta situación se puede ver en los textos que en lo sucesivo se producen para la enseñanza de la geografía donde juega un papel fundamental la iglesia al introducir una forma de instrucción denominada como catecismo³⁴¹, que básicamente se

³³⁹ ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía, *Pedagogía e Historia*. Bogotá, Editorial Universidad de Antioquia/Anthropos/Siglo del Hombre Editores, 1999, pp. 44-45.

³⁴⁰ Al respecto de esta noción Juan Amós Comenio afirma que “la ciencia o noticia de las cosas no es sino el conocimiento interno de las mismas y debe reunir iguales requisitos que la especulación o visión externa; esto es, EL OJO, EL OBJETO Y LA LUZ. Dados los tres, necesariamente ha de realizarse la visión. El ojo, en la visión interna es la mente o entendimiento; el objeto SON TODAS LAS COSAS colocadas dentro y fuera de nuestra mente, y la luz LA ATENCIÓN debida. Y de igual modo que en la visión externa son necesarias algunas condiciones si los objetos han de ser vistos como es debido, así también aquí debe seguirse un método determinado mediante el cual se presenten las cosas al entendimiento de tal manera que con seguridad y prontitud se apodere de ellas. En: COMENIO, Juan. *Didáctica Magna*. México, Editorial Porrúa, 1976, p. 109.

³⁴¹ Catecismo es una noción “aplicada generalmente a libros de religión, debemos prevenir a maestros y directores que esta palabra no está exclusivamente consagrada á materias religiosas, sino que indistintamente significa todo libro escrito en preguntas y respuestas. En este sentido se

resume a preguntas y respuestas, elementos que son propios de la escolástica. Hay que tener en cuenta que la instrucción es monárquica, no introduce el aprender, privilegia lo moral y lo ético debido a que este modelo es de carácter público.

En 1845 con el texto “La Nueva Jeografía Metódica de Meissas I Michelot. Reformada por José M Royo”, presenta una estructura diferente debido a que introduce la separación entre el silogismo instructivo con la escritura de preguntas. El texto incluye ejercicios para señalar en los mapas, esta es una forma primitiva de escritura que se fundamenta en el mostrar poniendo el cuerpo en disposición para la escritura. Este hecho es posterior a la publicación del manual de enseñanza mutua de José María Triana en 1845 que incluye el método de Pestalozzi en contraposición a la enseñanza mutua, y que se fundamenta en la escritura³⁴² y la independencia del niño, lo que genera el abandono de la monarquía. La geografía entonces se presenta como un discurso liberador del sujeto al acercarse de una manera diferente al conocimiento del territorio.

Posteriormente en 1869 se edita el texto de geografía para el curso que se dicta en esta institución denominado “Jeografía Matemática, Física i Política i Nociones de Jeografía Antigua por A. Sánchez de Bustamante. Obra adoptada de texto por el Consejo de Instrucción Pública en las Facultades de Filosofía i Letras de España i por la Junta de Inspección i Gobierno, para la Escuela de Literatura i Filosofía de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia”, cuya importancia radica en que marca el paso de la geografía de la escuela de primeras letras a la enseñanza universitaria, puesto que permite observar las transformaciones del discurso en el proceso de apropiación de la geografía en la escuela y la lucha por dar una explicación más formal de la geografía, como por ejemplo la definición etimológica que le dan al concepto y su división en campos de estudio como lo son: la cosmografía o geografía matemática, geografía física, geografía política, geografía histórica y geografía comparada. También contiene una propuesta de problemas geográficos los cuales de manera instructiva se indican los pasos para su resolución, al igual que la presentación del cuadro³⁴³ de los Estados Unidos de Colombia como una

usa actualmente en todos los países cultos y católicos de Europa”, (conserva la ortografía original del texto). En: Elementos de Geografía Universal dispuestos en Preguntas y Respuestas. S.a. Bogotá, 1826, p. i.

³⁴² Estos manuales se relacionan directamente con la escritura y la copia como elementos que representa una individualidad e independencia del sujeto, en contraposición al acto repetitivo de rezar, cantar y leer característico del periodo colonial monárquico.

³⁴³ “El cuadro en el siglo XVIII, es a la vez una técnica de poder y un procedimiento de saber. Se trata de organizar lo múltiple, de procurarse un instrumento para recorrerlo y dominarlo; se trata de

síntesis geográfica del Estado a través de la descripción de su división territorial, donde se precisan dos elementos muy importantes: sus límites y recursos económicos.

La escuela entonces será condición de posibilidad para la emergencia de una disciplina escolar como la geografía. Es decir que a partir de los manuales escolares se pueden establecer los fundamentos de la aparición de la geografía como disciplina escolar en Colombia, en acuerdo con lo que el autor André Chervel que determina como el elemento clave para la aparición de una disciplina escolar, “el primero por orden cronológico, y quizá también por orden de importancia, es la exposición por el maestro o el manual de un contenido de conocimientos. Es el componente que la señala de inmediato, porque es el que la distingue de todas las demás modalidades no escolares de aprendizaje, las de la familia o la sociedad”³⁴⁴.

De acuerdo con el planteamiento del problema, uno de los elementos relevantes a estudiar en la presente investigación es el tema de la geografía y su paso a la institución escolar. Pero lo que también se va a indagar y no es evidente, es que existen unos discursos generales por fuera de la escuela, pero cuando esta institución aparece ingresan y se modifican, teniendo en cuenta que a lo largo del siglo XIX “la ciencia no alcanzó un estatuto específico que la llevara a diferenciarse de su apropiación y circulación en las instituciones de enseñanza”³⁴⁵, en consecuencia no se diferenciaba de sus diversas formas de apropiación en la escuela. Este es entonces el problema de investigación.

Hipótesis.

Antes que la geografía tenga presencia en la escuela tiene una existencia por fuera de ella. Para el caso de la geografía en Colombia existe en libros que todavía no son para su enseñanza. En corto tiempo aparecen ciertos libros cuyo sentido es hacer pasar la geografía ubicada fuera de la escuela. La geografía como disciplina escolar fue posible a través de un proceso de institucionalización singular llevado a cabo en la escuela por medio de un proceso histórico complejo a través de leyes, normas, reglamentos, discursos, de los cuales solo se van a utilizar los manuales escolares, que posibilitaron la formación de una

imponerle un “orden”. En: FOUCAULT, Michel. Vigilar y Castigar. Madrid, Siglo Veintiuno Editores, 1996, p. 152.

³⁴⁴ CHERVEL, André. Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. En: Revista de Educación, N° 295, España, Historia del currículum (i); Ministerio de Educación y Ciencia, (1991), p. 88.

³⁴⁵ ZULUAGA, Olga Lucía. Pedagogía e Historia. Op. cit., p. 169.

idea y representación del territorio y la población. En este marco, se tiene en cuenta la escuela como una entidad autónoma, que tiene una organización particular la cual es susceptible de historiar debido a que presenta una discursividad propia.

Objetivos.

Objetivo General.

Analizar el proceso social, cultural y discursivo de la aparición de la enseñanza de la geografía en Colombia durante el periodo de 1825 a 1869 y la manera como a través de esta enseñanza se constituyó la geografía como saber escolar, entendiendo por saber los libros o manuales y al interior de estos ver las relaciones maestro alumno, los discursos internos del aula (examen, lecciones, clase, ejercicios) y las relaciones externas con el Estado. Este proceso histórico es lo que se define como constitución, creación y apropiación de una disciplina escolar.

Objetivos Específicos.

Comprender los antecedentes históricos que permitieron el surgimiento de la geografía como disciplina escolar teniendo en cuenta los acontecimientos con relación a este saber en la colonia y posteriormente en la formación del Estado y la nación.

Indagar las formas de apropiación de la geografía a través los manuales de enseñanza producidos durante el periodo de 1825 a 1869.

Describir y analizar la enseñanza de la geografía como materia o asignatura escolar en el manual de enseñanza universitaria.

Referentes teóricos.

4. En este punto se va a esbozar el corpus teórico que va a tener presencia en el proyecto de investigación y que ayuda a una mejor comprensión del objeto de estudio; entre los diferentes conceptos tenemos la relación saber y poder, geografía, apropiación y los aportes que desde saberes y disciplinas realizan diferentes autores.

5. Inicialmente uno de los referentes teóricos del proyecto se ubica en la obra de Michel Foucault, que en textos como “La Arqueología del Saber”, propone unas herramientas metodológicas para el abordaje de la historia con carácter arqueológico, lo que significa una

“mutación epistemológica de la historia”³⁴⁶, es decir el paso de una historia global hacia una historia general. Dentro de las principales nociones que aporta este texto podemos destacar discurso, enunciado, formación discursiva, discontinuidad. En el texto “Vigilar y Castigar”, Foucault presenta la sociedad disciplinaria en el siglo XIX y las relaciones de saber y de poder en diferentes espacios como la fábrica, la escuela y la prisión, que sirven en este caso para analizar las diferentes estrategias de control del espacio y cómo las técnicas militares como el cuadro lo clasifican y delimitan. En este mismo sentido con la obra “Seguridad, Territorio y Población”, se introduce la noción de gubernamentalidad, la cual es pertinente para observar la preocupación del Estado por la población en el contexto de la sociedad disciplinaria del siglo XIX, puesto que se constituye en un objetivo de gobierno. Esta noción se va a entender cómo, “la tendencia, la línea de fuerza que, en todo occidente, no dejo de conducir, y desde hace mucho tiempo, hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar “gobierno” sobre todos los demás: soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, [y por otro] el desarrollo de toda una serie de saberes”³⁴⁷. Finalmente en las “Preguntas a Michel Foucault sobre la Geografía”, el problema que se trata en la entrevista fundamentalmente es el discurso geográfico en su obra y cómo esta presencia se evidencia a través de una relación de saber y poder, además que los problemas de la geografía deben analizarse desde esta relación, aportando en este sentido nociones importantes a partir de lo que se ha denominado en el texto metáforas geográficas, las cuales son: territorio, campo, desplazamiento, dominio, suelo, región, horizonte y archipiélago.

Entonces teniendo en cuenta las anteriores precisiones, es necesario comprender que la geografía se va a pensar y abordar desde una perspectiva histórica, analizando su constitución como saber y proceso de institucionalización. De manera particular el autor Horacio Capel en su texto “Una Geografía para el Siglo XXI” propone que la geografía es una disciplina dinámica y adaptada a los tiempos, además posee dos dimensiones que la han caracterizado desde el siglo XIX, como “una estructura social, con la existencia de una comunidad científica estructurada; y como una empresa intelectual definida por el estudio de dos problemas clave a saber: la diferenciación del espacio en la superficie terrestre y el estudio de la interacción de fenómenos físicos y humanos, de las relaciones hombre-

³⁴⁶ FOUCAULT, Michel. La Arqueología del Saber. México, Siglo Veintiuno Editores, 2013, p. 23.

³⁴⁷ FOUCAULT, Michel. Seguridad, Territorio y Población: Clase del 1° de febrero de 1978. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006, p. 136.

naturaleza”³⁴⁸; lo que brinda una visión amplia a la hora de realizar análisis de procesos de institucionalización de un saber, puesto que la geografía al adaptarse a las necesidades de un contexto histórico específico permite ver las diferentes relaciones de saber y poder que emergen en este desarrollo.

6. Por otra parte, con respecto termino manual escolar, la autora Gabriela Ossenbach afirma que presenta una característica singular: su carácter polisémico. Con relación a este hecho, realiza un estudio sobre sus diferentes clasificaciones como texto escolar, libro de texto, entre otros; llegando a la conclusión, que entre los manuales escolares están, “aquellas obras concebidas con la intención expresa de ser usadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, indicada por su título, por su asignatura, nivel o modalidad, por su estructura didáctica interna, y por su contenido, que contemplaría la exposición sistemática y secuencial de una disciplina”³⁴⁹. Al ser entonces textos exclusivamente escolares contienen adaptaciones que evidencian concepciones de tipo pedagógico, político, religioso, moral, etc.

7. En consecuencia y teniendo en cuenta que los manuales escolares son producto de adaptaciones que responden a ideologías, se hace uso de la noción de apropiación, la cual está presente en el tema de la adecuación de los discursos científicos ya sea para textos escolares o libros; se abordara desde lo que propone Olga Lucia Zuluaga quien desde 1975 inicia la reflexión sobre el saber pedagógico y la práctica pedagógica a través del grupo de investigación “Historia de la Práctica pedagógica”, que iniciaron la indagación acerca de la recuperación de la historia de la pedagogía como saber y práctica pedagógica. Se propone entonces a partir de este horizonte metodológico un concepto propio de saber, el cual se puede definir como:

8. “Conjunto de conocimientos de niveles desiguales (cotidianos o con pretensión de teóricos), cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes. Siempre especifica un sujeto-soporte. El discurso asumido como saber tiene por finalidad metodológica el análisis de segmentos de discurso provenientes de diferentes prácticas, el análisis de su existencia practica en regiones

³⁴⁸ CAPEL, Horacio. Una geografía para el siglo XXI. En: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. N° 19, (1998); p. 1. [Consultado 15, junio, 2015]. Disponible en <<http://www.ub.es/geocrit/sn-19.htm>>

³⁴⁹ OSSENBACH, Gabriela; SOMOZA, Miguel. Los Manuales Escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001, p. 19.

del saber y del poder y el análisis de su surgimiento en superficies de poder y del saber”³⁵⁰.

9. Por consiguiente es necesario observar procesos de apropiación en contextos específicos para dar diversas miradas a la historia de los saberes y disciplinas escolares, como ya se ha afirmado, representa un campo de estudio que está en apertura y requiere de estudios que posibiliten diversas miradas de este fenómeno.

Al respecto, desde los estudios sobre saberes y disciplinas escolares se tendrán en cuenta los aportes teóricos de autores como André Chervel, Dominique Julia, e Ivor F. Goodson, quienes desde sus perspectivas investigativas introducen diversas miradas con relación a la aparición de las disciplinas desde una visión histórica, evidenciando un proceso de escolarización de las ciencias a través de formas de apropiación como la aparición de los manuales escolares, los cuales permitieron que las disciplinas se convirtieran en entidades autónomas, bajo la concepción de la escuela como un espacio de emergencia del saber y de una cultura propia.

10. André Chervel presenta un enfoque hacia el estudio de los contenidos de enseñanza y la historia de las disciplinas escolares porque es importante analizar las diferentes formas de producción de saberes que de alguna manera inciden en la idea de mundo y cosmovisión de una sociedad. También presenta una visión autónoma en la constitución de la cultura escolar, dando una mirada al interior de la escuela como elemento generador de cultura, la cual es específica con relación a saberes y conductas y a la vez autónoma con respecto al saber oficial. Lo que significa que hay una adaptabilidad de lo que está fuera de ella para la satisfacción de unas necesidades propias creando saberes y por ende una cultura propia.

Por su parte Dominique Julia, quien se inscribe dentro de la Historia Cultural, realiza un aporte al estudio de las disciplinas escolares desde la mirada normativa del saber escolar, donde existen unas disposiciones que definen los saberes y comportamientos a impartir, al igual que las prácticas y asimilación de los conocimientos, es decir, que existe un discurso de poder en la formación de las disciplinas escolares.

Entre tanto Jean Hebrard presenta una visión histórica de la escolarización de los saberes elementales en la modernidad donde la escritura juega un papel muy importante en este proceso puesto que el paso de lo oral-escrito a la escritura-lectura permitió la difusión de

³⁵⁰ ZULUAGA, Olga Lucía. Pedagogía e Historia. Op. cit., p. 148-149.

saberes a través de manuales para su enseñanza, generando entonces la sustitución de la familia por la escuela entendida como un espacio autónomo.

La tradición historiográfica anglosajona representada por Ivor Goodson se caracteriza por la aplicación de la sociología al estudio del Curriculum durante los años 80's del siglo XX, analizando la historia de disciplinas como la historia y la geografía, al mismo tiempo que hay una preocupación por fundamentar elementos teóricos para un mejor estudio de la historia del Curriculum. Posteriormente en los años 90's, el interés investigativo de Goodson se orienta hacia las historias de vida de los profesores, grupos de profesores y la relación del Curriculum con los intereses y experiencias de los educandos, con el fin de evidenciar los propósitos de las materias de enseñanza, determinando que las disciplinas escolares son un producto social e histórico.

Metodología.

La metodología en el proyecto no es el producto de un esquema o estructura preestablecida, ésta ha sido construida teniendo en cuenta la idea de “caja de herramientas”³⁵¹ propuesta por Michel Foucault, puesto que desde diversas fuentes se toman elementos que posibilitan el abordaje y análisis de un objeto de estudio. Por lo tanto al fundamentarse este proyecto en una investigación histórica que tiene como fuente principal manuales escolares, se intenta ubicar los acontecimientos o rupturas dentro del proceso de institucionalización de la geografía, al igual que las relaciones de saber y poder que se generaron en este contexto.

Es decir que según la descripción del problema, la metodología se fundamenta en una lectura que busca desentrañar, analizar, descubrir, indagar los problemas. Se trata de leer documentos discursivos (manuales, compendios, libros) de la geografía y enfrentarlos en la forma como se leen los documentos de la enseñanza de la geografía. Esto es muy distinto a leer leyes, normas, reglamentos, funciones de inspección y vigilancia (aquí no se lee enfrentamientos sino imposiciones, el sentido que el poder busca para generalizarse, para hacerse realidad en la sociedad).

³⁵¹ Al respecto Foucault afirma que “todos mis libros ya sea *Historia de la Locura* o *Vigilar y Castigar* son si quiere, pequeñas cajas de herramientas. Si las personas quieren abrirlas, servirse de una frase, de una idea, de un análisis como si se tratara de un destornillador o de unos alicates para cortacircuitar, descalificar, romper los sistemas, de poder, y eventualmente los mismos sistemas de los que han salido mis libros, tanto mejor”. En: FOUCAULT, Michel. *Saber y Verdad*. Madrid, Ediciones de la Piqueta, 1985, p. 88.

La lectura de documentos discursivos, de normas y leyes se realiza como lectura de prácticas³⁵², tal es el caso de la constitución de una disciplina escolar porque esta se constituye de prácticas, como por ejemplo crear una materia, establecer la relación entre profesores y alumnos, entre directivos y el plan de estudios, el aula de clase, el tiempo que circula en la institución, los espacios. Entonces en este punto se trata de leer las prácticas institucionales. La lectura metodológica está compuesta además de documentos discursivos y normas y prácticas, también de debates, de discusiones que ocurren en relación al Estado, la iglesia, las regiones, los expertos y funcionarios, que juegan un papel en la sociedad.

Archivo y fuentes

La base documental del proyecto se compone de fuentes primarias que brindan la oportunidad de establecer desde cuando la geografía fue enseñada en nuestro país, además de los diversos discursos y formas de apropiación que circularon a través de estos documentos. En consecuencia la documentación básica para este trabajo está representada en manuales escolares, catecismos, compendios, tratados de geografía, Informes de la Comisión Corográfica, ensayos sobre geografía y leyes. Estas fuentes en acuerdo con la metodología del proyecto se van a abordar como lectura de prácticas para lograr evidenciar los discursos, además de las relaciones entre el saber y el poder. Dentro de las diferentes categorías de los documentos tenemos: Manuales escolares, compendios de geografía, catecismos, opúsculos, metódica, informes, relaciones, cuadros, tratados, artículos, ensayos, noticias.

Conclusiones.

A manera de conclusiones previas del trabajo de tesis “Enseñanza de la Geografía en Colombia 1825-1869”, podemos establecer que a través de los documentos analizados hasta el momento han permitido mostrar que, antes que la geografía sea enseñada esta tiene una presencia por fuera de la escuela. Para el caso de la geografía en Colombia existe

³⁵² Una práctica “no es una instancia misteriosa, subsuelo de la historia, ni un motor oculto: es lo que hacen las personas (como lo indica la propia palabra). Si, en cierto sentido, está “oculta” y podemos llamarla provisionalmente la “parte oculta del iceberg”, es simplemente porque le ocurre lo mismo que a casi todas nuestras conductas y a la historia universal: con frecuencia somos conscientes de ellas, pero no podemos conceptualizarlas. En: VEYNE, Paul. *Cómo se escribe la Historia*. Foucault revoluciona la historia. Madrid. Alianza Editorial S.A, 1984, p. 207.

en libros cuyo objetivo no es su enseñanza. Pero a partir de la segunda década del siglo XIX (1825) aparecen algunos textos cuyo sentido es hacer pasar la geografía a la escuela.

Posteriormente vamos a encontrar que con el ingreso de la geografía a la escuela se producen cambios en su enseñanza con la aparición del método de José M. Royo en 1846, puesto que representó el paso de lo oral-escrito propio del método lancasteriano, para dar paso a la escritura-lectura representativa del método de Pestalozzi. Entonces los manuales de geografía dejaron de ser catecismos y lecciones para ser metódica en donde la escritura aparece como elemento fundamental en este cambio.

Otro de los hallazgos lo ubicamos 1869 con el manual de A. Sánchez de Bustamante, pues se produce una ruptura con relación a la disposición de los textos anteriores, en consecuencia es lo que hasta ahora se ha denominado la consolidación de la geografía como disciplina escolar en el espacio universitario, presentando un ordenamiento más formal del saber geográfico, incluyendo una parte metódica, otra evaluativa y el componente teórico de la disciplina, adicionando un elemento estratégico de gobierno como lo es el cuadro geográfico de los Estados Unidos de Colombia; además hay que tener en cuenta que este texto va a ser utilizado para la enseñanza universitaria.

También se identifica una coexistencia entre los textos que son para enseñanza de la geografía y los que no son para este efecto, puesto que hay textos que están por fuera de la escuela como por ejemplo los informes de la Comisión Corográfica y de autores como Tomas Cipriano de Mosquera, Manuel Ancizar y Felipe Pérez. Estos textos tienen características similares con relación a la forma de presentar su contenido puesto que se fundamentan en la noticia, porque tienen como fin presentar una idea general de las cosas como producto de una experiencia, ya que son el producto de una vivencia personal con relación al territorio y por lo tanto, lo recorren, lo colonizan, crean una territorialidad, lo nombran, lo describen y recolectan. En consecuencia, encontramos que estos textos también hacen parte de una estrategia de gobierno puesto que estas producciones eran ordenadas por parte del Estado en su afán de consolidar el proyecto de nación iniciado con la independencia en 1819.

En suma la geografía como disciplina escolar fue posible a través de un proceso de institucionalización singular llevado a cabo en la escuela por medio de los manuales escolares, que posibilitaron la formación de una idea y representación del territorio y la población. Lo que indica que la geografía primero fue de tipo escolar en relación con la

primera enseñanza, y después hizo presencia en la universidad. En este marco, se tiene en cuenta la escuela como una entidad autónoma que tiene una organización particular, la cual es susceptible de historiar debido a que presenta una discursividad propia.

Lo que se pretende evidenciar entonces, es un aporte para los estudios sobre la geografía y su enseñanza en Colombia durante el siglo XIX, puesto que pone en escena el tema de la de los saberes y las disciplinas escolares, aspecto que permite problematizar el proceso de construcción del proyecto decimonónico de nación y las condiciones de emergencia del pensamiento geográfico en nuestro país, además de los nexos y discontinuidades con relación a Europa y América por ejemplo.

De igual manera este tipo de estudios son relevantes para la reflexión actual puesto que pensar la geografía y su enseñanza permite a su vez hacer lo mismo con el espacio, el medio ambiente, la economía, la geopolítica, entre otros aspectos que son determinantes a la hora de comprender las dinámicas del mundo actual, debido a que hoy se plantean otros territorios y formas de concebir los espacios, como resultado de la emergencia del espacio virtual que debido a sus especificidades pone en escena otras formas de analizar el mundo y la ciudadanía.

Referencias Bibliográficas.

CAPEL, Horacio. *Una geografía para el siglo XXI*. En: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. N° 19, (1998); p. 1. [Consultado 15, junio, 2015]. Disponible en <http://www.ub.es/geocrit/sn-19.htm>

CASTRILLÓN, Alberto. Alejandro de Humboldt, del catálogo al paisaje. Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, 2000.

CHERVEL, André. Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. En: Revista de Educación, N° 295, España, Historia del currículum (i); Ministerio de Educación y Ciencia, (1991).

COMENIO, Juan. Didáctica Magna. México, Editorial Porrúa, 1976.

Elementos de Geografía universal dispuestos en Preguntas y Respuestas. (Sin autor). Bogotá, 1826.

FORERO, José. *Reseña Histórica de la Geografía en Colombia*. Bogotá, Editorial Andes, 1969.

FOUCAULT, Michel. *La Arqueología del Saber*. México, Siglo Veintiuno Editores, 2013.

_____. *Saber y Verdad*. Madrid, Ediciones de la Piqueta, 1985.

_____. *Seguridad, Territorio y Población: Clase del 1º de febrero de 1978*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006.

_____. *Vigilar y Castigar*. España, Siglo Veintiuno Editores, 1996.

NOGUERA, Carlos. *El Gobierno Pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores, 2012.

OSSENBACH, Gabriela; SOMOZA, Miguel. *Los Manuales Escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001.

PACHECO, Juan. *La Ilustración en el Nuevo Reino*. Caracas, Universidad Católica “Andrés Bello”. Instituto de Investigaciones Históricas. Facultad de Humanidades y Educación, 1975.

VEYNE, Paul. *Cómo se escribe la Historia. Foucault revoluciona la historia*. Madrid. Alianza Editorial S.A, 1984.

ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía, *Pedagogía e Historia*. Bogotá, Editorial Universidad de Antioquia/Anthropos/Siglo del Hombre Editores, 1999.

HISTÓRIA DO CURRÍCULO: INVESTIGANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO ÁREA DO CONHECIMENTO NO BRASIL (2001-2015)³⁵³

Cecília Santos de Oliveira³⁵⁴ (FFP/UERJ e UFRJ)

³⁵³ Esse texto resulta da articulação dos projetos de pesquisa *Sentidos das relações entre teoria e prática em cursos de formação de professores em Ciências Biológicas: entre histórias e políticas de currículo* (CNPq e FAPERJ) e *Reformas em curso na formação de professores em Ciências Biológicas: significando a inovação curricular no tempo presente* (CNPq), ambos coordenados pela 2ª autora, com uma investigação de doutorado desenvolvida pela 1ª autora e que foca nos significados que a EA vem assumindo na formação inicial de professores.

³⁵⁴ Professora Assistente da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Doutoranda do Programa de Pós- Graduação em Educação da

Introdução

Este trabalho busca compreender, em perspectiva histórica denominada por Popkewitz (2011) de *sociocultural*, a emergência e a consolidação da Educação Ambiental (EA) como área do conhecimento no Brasil. Para isto, tomamos como fontes de estudo os textos apresentados e publicados nos anais do principal evento acadêmico da área no país – o *Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA)* – nas suas oito edições, ocorridas entre 2001 e 2015. Interessa-nos, em especial, focalizar os diferentes discursos que vieram produzindo esta jovem *comunidade disciplinar*, no sentido proposto por Goodson (1997). Tais discursos são aqui compreendidos como parte de um processo de *regulação social*, onde estão imbricadas relações sociais e de poder (POPKEWITZ, 1997). Assim, produzem *regimes de verdade* sobre o tema e acabam por *regular* esta área do conhecimento, criando regras que definem, ao longo do tempo, *o que é (e o que não é)* o conhecimento válido sobre a EA, assim como *o que é (e o que não é)* a pesquisa sobre o tema no país.

O esforço analítico aqui proposto é desenvolvido por meio das profícuas aproximações teóricas que vimos realizando no âmbito do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, que compõe o *Núcleo de Estudos de Currículo* da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC/UFRJ). Em nossas pesquisas recentes, temos apostado no diálogo entre a História do Currículo (Ivor Goodson; Thomas Popkewitz), a História do Tempo Presente (Paul Ricoeur) e as Teorias Sociais do Discurso (Michel Foucault), buscando compreender como vieram se dando, no tempo presente, “as disputas em torno da significação e validação de determinados conhecimentos em detrimento de outros” (FERREIRA, 2014, p.186).

Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). Membro do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, no âmbito do *Núcleo de Estudos de Currículo* (NEC/UFRJ).

³⁵⁵ Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisadora nível 2 do CNPq e Jovem Cientista do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), coordena o *Grupo de Estudos em História do Currículo*, no âmbito do *Núcleo de Estudos de Currículo* (NEC/UFRJ).

Considerando nossas aproximações com o campo do Currículo, é possível partir do entendimento do currículo como fruto de lutas e de conflitos (GOODSON, 1995; FERREIRA, 2005 e 2007), defendendo que ele deve ser analisado em sua constituição histórica, ou seja, percebendo-o imbricado em uma série de relações de poder no interior da escola e da sociedade. Goodson (1997), em seus estudos curriculares, adotou a ideia de construção social, apontando que o currículo é desprovido de neutralidade e possui condicionantes epistemológicos, mas também políticos, sociais, econômicos, éticos e estéticos, refletindo as diversas relações de poder existentes. Ampliando a noção de poder assumida por esse autor, temos nos deslocado de sua visão *construcionista e sócio-histórica* (GOODSON, 1995) para apostar mais fortemente na perspectiva que Popkewitz (2011) chama de *sociocultural* (FERREIRA, 2013 e 2015). Afinal, como já destacado em Ferreira (2015, p. 268):

A adoção do termo sociocultural pretende designar os estudos históricos que abordam, ao mesmo tempo, os aspectos sociais e culturais, sugerindo a emergência de um gênero híbrido que, como destacado em Jaehn & Ferreira (2012)³⁵⁶, torna os termos História Social e História Cultural quase intercambiáveis.

Ao considerar, em nossos estudos históricos, tanto os aspectos sociais quanto os culturais, nos aproximamos do conceito de *epistemologia social* proposto por Popkewitz (1997 e 2011). Nesse movimento, entendemos que historicizar significa ir além do entendimento de uma ordem cronológica dos fatos, colocando os sujeitos no centro das análises; diferentemente, estamos mais fortemente interessadas em compreender como “formas particulares de conhecimento são privilegiadas em relações de poder historicamente definidas” (POPKEWITZ, 2011, p. 196). Afinal, de acordo com Popkewitz (2011, p. 196), a *epistemologia social*:

Fornece uma forma de analisar as regras e os padrões pelos quais o conhecimento sobre o mundo é formado e pelos quais as distinções, as categorizações que organizam as percepções, as formas de responder ao mundo e as concepções do “eu” são formados através de nosso conhecimento sobre o mundo.

³⁵⁶ JAEHN, L. & FERREIRA, M. S. Perspectivas para uma História do Currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, 2012, p. 256-272.

Temos percebido, portanto, os currículos e suas *histórias* como parte de processos de *regulação social*, nos quais o poder afeta e produz relações sociais, elaborando regras e padrões que vão se tornando válidos socialmente. Tal perspectiva se apoia na noção de discurso proposta por Foucault (2013 e 2014), por meio da qual entendemos o currículo como *prática discursiva*, produtor de sentidos diversos, não apostando na existência de explicações unívocas, nas fáceis interpretações que igualmente produzem um único sentido para as coisas do mundo. É nesse contexto que assumimos “os currículos como construções sócio-históricas que produzem e hegemonomizam significados sobre quem somos e sobre aquilo que sabemos” (FERREIRA, 2014, p. 187). Concentramo-nos, então, no entendimento de quais condições históricas possibilitam que determinados discursos (e não outros) irrompam e predominem, não existindo estruturas anteriores capazes de fixá-los de forma definitiva e permanente. Assim, no diálogo com Foucault (2013), “assumimos a importância da relativização dos sistemas/discursos totalizantes que têm a pretensão de estabelecer modelos explicativos globais sobre o funcionamento da sociedade” (OLIVEIRA, SANTOS & FERREIRA, 2014, p. 1266). É em meio a tais reflexões que vimos propondo uma outra abordagem para os estudos em História do Currículo e das Disciplinas.

Uma outra abordagem para a História do Currículo e das Disciplinas

Ao assumirmos uma abordagem discursiva para a História do Currículo e das Disciplinas (FERREIRA, 2013), nos propomos a refletir sobre que significado de História consideramos em nossos estudos. Partimos, então, dos apontamentos de Michel Foucault (2000, 2013 e 2014) quando pensa as investigações históricas em meio às relações entre saber e poder. Em seus estudos, conforme mostra Veyne (2009), o referido autor rompe com determinadas visões fixadas de história e do fazer historiográfico, sendo, por isso, bastante criticado por esta *comunidade disciplinar*. Para Foucault (2000, p. 63), aos olhos de alguns pesquisadores, formados a partir de conceitos evidenciados no século XIX, havia:

(...) uma concepção da história organizada a partir do modelo de narrativa como grande sequência de acontecimentos tomados em uma hierarquia de determinações: os indivíduos são apreendidos no interior desta totalidade que os ultrapassa e que brinca com eles, mas da qual eles são talvez, ao mesmo tempo, os autores pouco conscientes. Ao ponto de essa história, simultaneamente projeto individual e totalidade, ter se tornado para alguns intocável (...).

Sua crítica se situa, portanto, no questionamento das *grandes narrativas* que, por vezes, se apresentam de forma inquestionável e universalizante, como a única escrita possível sobre o passado. Tais *narrativas* eram elaboradas em meio a fatos e acontecimentos considerados como providos de certa neutralidade, assumindo um determinado *regime de verdade*. Era preciso questionar, então, os próprios marcos temporais, uma vez que a periodização, como opção metodológica dos historiadores, acaba por recortar a História a estratos de acontecimentos, que, por sua vez, delimitam diferentes níveis de periodizações, refletindo-se em estudos históricos baseados em metodologias da descontinuidade (FOUCAULT, 2000). Tais estudos remetem uma espécie de ciclo, onde os acontecimentos ocorrem a partir de periodizações e estas geram acontecimentos, que são explicados de maneiras unívocas, por meio das narrativas. Rompendo com este ciclo, Foucault (2000) desenvolve seus estudos pensando o tempo e o passado a partir da mudança. Nessa perspectiva, a mudança pode ser objeto de análise em termos de estrutura, produzindo diferentes discursos históricos. Conforme nos lembra Veyne (2009, p. 31), o método utilizado por Foucault consiste em levar o mais longe possível a pesquisa das diferenças entre acontecimentos que parecem formar uma mesma espécie. É, portanto, a chance de ressaltar, na história, aquilo que não era tão evidente. De acordo com o próprio Foucault (2000, p. 64):

Introduzem-se, na análise histórica, tipos de relação e de modos de ligação muito mais numerosos do que a universal relação de causalidade pela qual havia querido definir o método histórico.

Assim, talvez, pela primeira vez, há a possibilidade de analisar como objeto um conjunto de materiais que foram depositados no decorrer dos tempos sob a forma de signos, de traços, de instituições, de práticas, de obras etc.

Partindo dessas reflexões, concebemos a História do Currículo e das Disciplinas como uma área de pesquisa em disputa por diferentes e heterogêneas *comunidades disciplinares* (FONSECA *et al.*, 2013; FERREIRA, 2015), produzindo conhecimentos e métodos específicos, assim como práticas de ensino e políticas curriculares. Nessa perspectiva, como já destacado em Ferreira (2013, p. 83), as investigações em História do Currículo e das Disciplinas não devem partir “da adoção de regras definidas *a priori* com vistas a refazer percursos originários e/ou verdadeiros”; elas tampouco devem “encaixar os discursos investigados em classificações já tradicionalmente produzidas em campos científicos”. A ideia é realizar “uma *descrição dos acontecimentos discursivos* como

horizonte para a busca das unidades que aí se formam” (FOUCAULT, 2010, p. 30³⁵⁷, *grifos do autor*), focalizando as relações que são produtoras de regularidades discursivas” (FERREIRA, 2013, p. 83). Consideramos que tais regularidades discursivas agregam os enunciados de modo que, ao olharmos os diversos materiais empíricos – sejam eles documentos elaborados em diferentes contextos do *ciclo de políticas* (BALL & BOWE, 1992), livros acadêmicos e/ou escolares, transcrições de entrevistas feitas para fins de pesquisa ou, no caso desse texto, produções acadêmicas publicadas em anais de eventos –, possamos interpretá-los, conforme destaca Ferreira, Santos & Terreri (2014, p. 6), “como uma população de acontecimentos no espaço do discurso em geral”.

Tomando as produções acadêmicas aqui investigadas como produtoras de discursos sobre o que tem sido a *boa e adequada* (assim como sobre a *ruim e inadequada*) EA no país, destacamos a importância do diálogo com estudos que, no diálogo com Paul Ricoeur (1997), refletem acerca do significado de fazer história no/do tempo presente. Gabriel (2012, p. 190), por exemplo, ao refletir sobre as especificidades do *conhecimento histórico* e da *história ensinada* em meio ao que seria comum entre ambos os conhecimentos, aponta que “a reflexão no e com o tempo tem marcado a particularidade da História no conjunto das ciências humanas”. Para a autora, ao colocar o presente como *ponto de partida*, “um espaço de equacionamento entre *campos de experiência e horizontes de expectativas*” (GABRIEL, 2012, p. 204), Ricoeur (1997) nos oferece uma resposta teórica consistente para a problemática da fragmentação das temporalidades. Afinal:

Na perspectiva de Ricoeur, a possibilidade de pensar o passado está intimamente relacionada à possibilidade de pensar o futuro pela mediação do presente. Passado e presente só podem ser compreendidos na sua plenitude se inseridos numa extensão temporal que englobe igualmente o futuro, a noção de projeto ou, como afirma Ricoeur, a noção de “história por fazer” (1997³⁵⁸, p. 360). (GABRIEL, 2012, p. 204).

Todos esses diálogos têm nos permitido investigar como vieram se dando, no tempo presente, as disputas em torno da significação e validação de determinados conhecimentos em detrimento de outros, ensinando-nos o que é (e o que *não é*) a EA como área do conhecimento no país. Consideramos que a análise das produções sobre o tema publicadas nos anais do EPEA, entre 2001 e 2015, nos ajuda a compreender a circulação

³⁵⁷ FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

³⁵⁸ RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa**. v. 3. Campinas (SP): Papyrus, 1997.

dos enunciados que têm sido historicamente fixados como os saberes mais *apropriados e necessários* a área. Nesse contexto, entendemos que as temáticas *tradicionalmente* consideradas próprias da Educação Ambiental passaram por processos de seleção e de negociação, participando de lutas em torno do que se define como socialmente relevante para essa área do conhecimento. Afinal, de acordo com Foucault (2013, p. 8-9):

Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Assumimos, portanto, a centralidade da *linguagem*, visto que esta constitui o nosso pensamento e, em consequência, o sentido que damos às coisas do mundo (VEIGA-NETO, 2014, p. 89). Neste contexto, o termo discurso pode ser fixado como “um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2014, p. 131, *grifos nossos*). Uma *prática discursiva* é produzida, então, “por meio de diferentes enunciados que podem ser aceitos e sancionados em uma rede discursiva” (VEIGA-NETO, 2014, p. 94), e, todavia, são legitimados em função do *valor de verdade* que assumem. Nesse diálogo, o que propomos é uma análise enunciativa, na medida em que considera os enunciados acerca dos discursos constitutivos da EA. Tal movimento é, para Foucault (2014, p. 133-134):

Uma análise histórica, mas que se mantém fora de qualquer interpretação: às coisas ditas, não pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o não dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam; mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de terem manifestado, de terem deixado rastros e talvez, de permanecerem para um reutilização eventual – e nenhuma outra em seu lugar. Desse ponto de vista, não se reconhece nenhum enunciado latente: pois aquilo a que nos dirigimos está na evidência da linguagem efetiva.

Isso significa compreender que, ao considerarmos os enunciados sobre EA historicamente produzidos, no tempo presente, no âmbito acadêmico, produzimos uma análise que busca evidenciar aquilo que está no próprio nível da linguagem efetiva, sem procurar “enxergar por trás dos discursos, do que representam e/ou traduzem, e mais uma

descrição de suas multiplicidades, destituídas de qualquer ordenamento prévio e/ou lógica interna” (FERREIRA, 2013, p. 82). Entendendo, também, que tais enunciados são produzidos em meio a relações de saber e poder, investigamos esses discursos em meio a regras que determinam, sancionam ou interditam o modo como viemos significando, *socioculturalmente* (POPKEWITZ, 2011), a EA no país.

Investigando discursos que significam a EA como área do conhecimento

Desde o final da última década, as discussões em torno da importância e da legitimidade da EA nos mais diversos espaços vêm sendo aprofundadas. O processo de emergência e de consolidação da temática ocorreu por meio de movimentos nacionais e internacionais que, desde os anos de 1960, vieram configurando um movimento de reconhecimento da mesma “não só como política pública, mas também como uma nova área do conhecimento” (OLIVEIRA, 2014, p. 102). Avaliando esse processo, Carvalho & Farias (2011) reconhecem que a entrada da EA no circuito da produção científica no Brasil é relativamente recente e tem sido acompanhada de um processo de progressiva avaliação e qualificação. Tal fato é passível de compreensão na medida em que a percebemos como uma área ainda jovem e pouco definida, em um movimento no qual busca se fortalecer como área do conhecimento reforçando uma espécie de identidade comum, produzindo discursos que são compartilhados em uma *comunidade disciplinar* específica, com vistas a legitimar o que é (e o que não é) o conhecimento e a pesquisa em e sobre a EA no país (OLIVEIRA, 2014).

Consideramos que, em busca de fortalecimento e legitimação, a pesquisa sobre EA, no Brasil, tem crescido de maneira significativa nos últimos anos, produzindo uma comunidade disciplinar heterogênea que disputa, fixa, interdita e compartilha significados em espaços acadêmicos como disciplinas, periódicos e eventos. Dentre esses últimos, destaca-se o *Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental* (EPEA), que tem sido visto como um espaço privilegiado para a divulgação das pesquisas na área, servindo ainda de fonte de estudos para a compreensão do estado da arte sobre o tema. Para Rink & Neto (2009), o EPEA é um marco importante para a pesquisa em EA no país, uma vez que, desde a sua primeira edição, vem trazendo novos elementos para o debate, além de reconhecer e legitimar a existência tanto do educador quanto do pesquisador na área. Os autores ressaltam que:

De acordo com Sato (2001)³⁵⁹, a idealização dos encontros reflete a abertura de novos espaços institucionais para debates e relatos sobre a problemática e, certamente, representa um marco histórico na EA brasileira, ao tentar sair de seu enclausuramento simbólico e ousar abrir espaços políticos e epistemológicos significativos (RINK & NETO, 2009, p. 237).

Nesse evento, em especial, a presença do significativo *pesquisa* reforça um movimento de fortalecimento epistemológico e de produção de subjetividades, uma vez que define tanto quem é o pesquisador e pode participar do evento, quanto quais artigos merecem ser nomeados como veiculadores de ciência na área. Percebendo com Foucault (2013, p. 9) “que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”, reafirmamos o poder do EPEA em sancionar quem são (e quem não são) os pesquisadores da área, aqueles que vêm sendo *autorizados* a produzir e a divulgar, no âmbito acadêmico, conhecimentos que têm sido validados socialmente.

Em nossa análise, tomamos como fontes de estudo os textos apresentados e publicados nos anais das oito edições do EPEA (2001 a 2015)³⁶⁰. Uma primeira análise possível, conforme destacado por Carvalho & Farias (2011), refere-se ao fato de que esses eventos foram idealizados por universidades públicas do estado de São Paulo: a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/São Carlos), a Universidade Estadual Paulista (UNESP/Rio Claro) e a Universidade de São Paulo (USP/Ribeirão Preto), envolvendo, respectivamente, os Programas de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais e em Educação da UFSCar, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Rio Claro e o Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências do Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador (LAIFE) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP/Ribeirão Preto. Tal movimento, produzido desse modo, veio legitimando as produções das referidas universidades e grupos de pesquisas, que vieram se fortalecendo,

³⁵⁹ SATO, M. Sistema de redes na educação ambiental. REBEA. 2001. Disponível em: <http://www.rebea.org.br/vtexto.php?cod=284&sec=13>.

³⁶⁰ Referimo-nos aos seguintes materiais empíricos: (a) os números 16 (jan./jun. 2001) e 17 (jul./dez. 2001) do volume 9 da Revista Educação: Teoria e Prática, que apresentam os textos publicados no I EPEA, realizado na UNESP em 2001; (b) os anais do II EPEA, realizado na UFSCar em 2003; do III EPEA, realizado na USP, campus Ribeirão Preto, em 2005; do IV EPEA, realizado na UNESP, campus Rio Claro, em 2007; do V EPEA, realizado na UFSCar em 2009; do VI EPEA, realizado na USP, campus Ribeirão Preto, em 2011; do VII EPEA, realizado na UNESP, campus Rio Claro, em 2013; do VIII EPEA, realizado na UNIRIO, em 2015.

na medida em que puderam divulgar a sua produção científica em EA e indicar quem está sendo *autorizado* à pesquisá-la.

Todavia, ao longo do tempo, o EPEA foi ganhando abrangência nacional, sendo mais fortemente disputado por outras universidades e grupos de pesquisa no âmbito de uma *comunidade disciplinar* plural e heterogênea. Em 2015, pela primeira vez, o evento foi sediado no estado do Rio de Janeiro, tendo sido realizado por grupos de diversas instituições – a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO) –, o que diversifica e coloca a produção de discursos em movimento, resignificando as disputas em torno dos enunciados *válidos* de e sobre a EA.

Outro aspecto passível de análise refere-se ao fato de que, em todas as suas oito edições, o EPEA veio enunciando objetivos comuns, dentre os quais Carvalho & Farias (2011, p. 121) destacam os seguintes:

Identificar e analisar as tendências e perspectivas da produção científica sobre EA; criar espaços de apresentação e debate de relatos de pesquisa em EA; dar continuidade ao levantamento do estado da arte da pesquisa em EA no país; e identificar possibilidades teórico-metodológicas significativas para as pesquisas relacionadas com a EA, bem como as prioridades que possam orientar os esforços e investimentos na área.

A manutenção de tais objetivos, enunciados de modo semelhante ao longo do tempo, indica certa regularidade na produção, na circulação e na validação de discursos que tem sido *socioculturalmente* legitimados, no sentido proposto por Popkewitz (2011), pela *comunidade disciplinar* de Pesquisa em EA. Sob essas regras discursivas, nas oito edições do evento, em meio a temáticas distintas, foram publicados seiscentos e oitenta e quatro (684) trabalhos, conforme mostra a Tabela 1.

Edição	Ano	Trabalhos	Tema do evento
I	2001	76	Pesquisa em EA: tendências e perspectivas
II	2003	72	EPEA: abordagens epistemológicas e metodológicas
III	2005	73	EPEA: Práticas de Pesquisa em Educação Ambiental
IV	2007	87	EPEA: Questões epistemológicas contemporâneas – o debate modernidade e pós-modernidade
V	2009	90	EPEA: Configuração do campo de pesquisa em EA
VI	2011	88	Pesquisa em EA: A Pesquisa em EA e a Pós-Graduação no Brasil

VII	2013	90	Pesquisa em EA: Problematizando a Temática Ambiental na Sociedade Contemporânea
VIII	2015	108	EPEA: Avaliação da década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e perspectivas futuras

Tabela 1 - Ano de realização, número de trabalhos e temática principal de cada EPEA (2001 a 2015).

As temáticas selecionadas para amplo debate pelos pesquisadores nos fornecem indícios daquilo que conta como (e para a) EA no âmbito acadêmico. Elas explicitam tanto a intenção de compreender a configuração do próprio campo de pesquisa quanto a de situá-lo em questionamentos epistemológicos mais amplos, que abarcam os debates das pesquisas em Ciências Humanas no Brasil, como é o caso do “debate modernidade e pós-modernidade”, conforme proposto no IV EPEA. Afinal:

A polêmica que se estabeleceu entre modernidade e pós-modernidade, sobretudo a partir da ideia de que esta última se configuraria como uma nova fase da história que superaria, de maneira definitiva, a modernidade, trouxe implicações teóricas para diversas áreas do conhecimento, particularmente para o campo da filosofia e da epistemologia. Também a educação e a educação ambiental têm sido marcadas por essa polêmica. [...] A intenção, portanto, deste IV Encontro é a de aprofundar o debate sobre pressupostos epistemológicos inerentes à investigação do processo educativo, de maneira geral, e sobre aqueles relacionados com a temática ambiental, de modo particular (CAVALARI *et. al.*, 2007).

O *significante pesquisa* é explicitamente mencionado em todas as temáticas –ora na citação do próprio nome do evento, ora de forma ainda mais destacada –, indicando-nos a centralidade que os discursos sobre esse *fazer* assumem nas finalidades do evento em questão. Isso significa perceber o quanto ele emerge com a destacada finalidade de *constranger* e *regular*, no sentido de que cria regras, para a produção do conhecimento em EA. Nessa perspectiva, afirma-se que:

A pesquisa em EA vem se constituindo nas últimas duas décadas dentro de programas de pós-graduação estruturados em diferentes formatos e modelos e em diferentes áreas do conhecimento. Soma-se a isso a influência impactante das políticas nacionais de Pós-Graduação na estrutura desses Programas e, conseqüentemente, no contexto, no tipo, na qualidade e na quantidade da produção científica que é desenvolvida. [...] A temática proposta para essa sexta edição do EPEA traduz o nosso entendimento de que a reflexão sobre a pesquisa em EA

passa, necessariamente, pela compreensão do seu contexto de produção, o que inclui as características dos programas de pós-graduação nos quais as pesquisas em EA se situam e se institucionalizam. É nesse contexto que o tema escolhido foca a sua discussão na análise e reflexão sobre a inserção da pesquisa em EA na pós-graduação do Brasil (KAWASAKI *et. al.*, 2011).

No que refere aos textos apresentados nos eventos e publicados em periódicos/anais, estes expressam uma grande diversidade temática e de abordagens, indicando-nos as variadas disputas que se dão em um campo ainda jovem. A partir do ano de 2005, na terceira edição do evento, foram criados os Grupos de Discussão e Pesquisa (GDP), a partir dos quais emergiram eixos temáticos considerados significativos para a Pesquisa em EA. Desde então, evidenciamos que algumas destas temáticas têm se mantido como relevantes para o campo, tendo em vista tanto sua permanência como eixo temático quanto o número de trabalhos publicados relativos a tais temas. Destacamos, então, as temáticas relacionadas ao *contexto escolar*, às *questões epistemológicas*, às *políticas públicas* e à *formação de educadores/professores* como aquelas que se fixaram no tempo presente, qual seja, da quinta à nona edição do evento, realizados no período entre 2009 e 2015.

Nesses eventos, foram publicadas um total de trezentos e setenta e seis (376) trabalhos, dentre as quais levantamos as publicações relativas às temáticas citadas. Para realizar essa tarefa, utilizamos os seguintes critérios: (1º) referência aos eixos temáticos no título; (2º) referência aos eixos temáticos nas palavras-chave; (3º) pertencimento a um dos GDP em questão; (4º) identificação do eixo temático após a leitura dos resumos. Consideramos, então, para a análise: cento e seis (106) publicações relacionadas ao *contexto escolar*, o que representa 28,19%; trinta e oito (38) publicações relacionadas à temática *questões epistemológicas*, o que representa 10,10%; quarenta (40) publicações relacionadas à temática *políticas públicas*, o que representa 10,63%; sessenta e uma (61) publicações relativas ao tema *formação de educadores/professores*, o que representa 16,22% (Tabela 2).

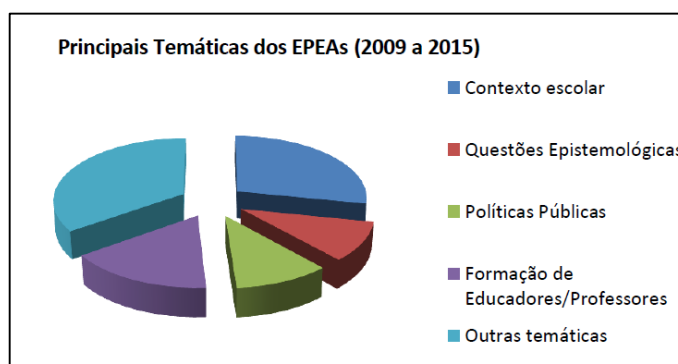
Eixo temático	V EPEA (2009)	VI EPEA (2011)	VII EPEA (2013)	VIII EPEA (2015)	Total de publicações
Contexto escolar	26	21	24	35	106
Questões Epistemológicas	14	7	10	7	38

Políticas Públicas	4	12	10	14	40
Formação de Educadores/Professores	16	20	10	15	61

Tabela 2 - Número de publicações em cada EPEA por eixo temático (2009 a 2015).

Na análise, evidenciamos que as temáticas relacionadas ao *contexto escolar* e à *formação de educadores/professores* vieram se destacando, no tempo presente, nas pesquisas em EA no país (Gráfico 1), produzindo enunciados que indicam que o espaço escolar tem sido um sítio privilegiado para a constituição desta área de conhecimento. Tal característica pode ser entendida se assumirmos, assim como Gabriel (2006), que a escola pode ser um *lócus* privilegiado, com potencial de estruturar e sistematizar saberes fragmentados e socializá-los de modo a que se tornem parte da cultura dominante. É nesse movimento que a inserção da EA na escola tem sido justificada por meio de discursos que focalizam interseções da mesma com objetivos do processo educativo como um todo. Afinal, para Lippi & Sanchez (2003, p. 3):

A Educação Ambiental é, na sua essência, Educação, porquanto, apropria-se de suas características, direcionando esta gama de atribuições e benefícios da educação para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. [...] Não é mais possível ignorar a necessidade da inserção da temática ambiental no currículo escolar, não somente pela questão em si, que já se constitui motivo suficiente para a realização de reflexões e ações em torno do tema, mas, também, por perceber-se que a educação para o meio ambiente cada vez mais adquire proporções por vias legais, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e da Lei 9.795/99.



Quadro 1 - Principais temáticas dos EPEA (2009 a 2015).

Ao lado do *contexto escolar*, identificamos enunciados que valorizam a *formação de educadores/professores* dos profissionais responsáveis por desenvolver a EA nos diferentes espaços educativos. Estes defendem tanto a importância de a temática ser inserida na formação inicial e continuada quanto discorrem sobre o papel do professor, como figura central, na inclusão da temática ambiental na escola, razão pela qual a formação deve fornecer subsídios capazes de fomentar esse processo. A exemplo disto, Barizan, Daibem & Ruiz (2003, p. 2) destacam:

[...]Vários autores ressaltam a importância da formação de professores para se trabalhar a temática ambiental nas escolas, uma vez que a inserção dessa dimensão no contexto escolar está exigindo um novo perfil de professor, cuja formação é a chave para as inovações que se propõem.

Partindo destas reflexões, compreendemos que as temáticas aqui levantadas vêm disputando, *socioculturalmente* (POPKEWITZ, 2011), a produção de sentidos na área. Tais temáticas vêm sendo confrontadas, nos últimos quatro anos, pela emergência de enunciados mais centralmente ligados à cultura. Isso pode ser evidenciado, por exemplo, na temática *Pesquisa em EA e Culturas*, que contou com a publicação de dezoito (18) trabalhos no período de 2011 a 2015. Tal movimento vêm produzindo outros sentidos para o significante EA, em meio a relações entre saber e poder, fazendo parte de um processo mais amplo de constituição de uma *comunidade disciplinar* específica, que vem se legitimando por meio do significante pesquisa, em um movimento de fortalecimento epistemológico e de produção de subjetividades.

Algumas considerações

Em nossa análise, identificamos, no tempo presente, a circulação de enunciados que vieram possibilitando a emergência e a consolidação da EA como área de conhecimento no Brasil. Evidenciamos o quanto o EPEA vem participando desse processo, participando das disputas em torno dos conhecimentos válidos sobre o tema, visto que diretamente vinculados ao significante *pesquisa*. Consideramos que tais enunciados produzem *regularidades* em torno das quais vêm sendo fixados (e interditados) conhecimentos e práticas, definindo o que *é* e o que *não é* a EA no país. Temos assumido que o entendimento de tais regularidades propicia análises diferenciadas, que desacreditam de fixações *essencializadas* e/ou *naturais* e investem em uma compreensão das intrincadas

relações entre saber e poder que constituem o social. Afinal, no diálogo com Popkewitz (1997, p. 39), vimos compreendendo que “precisamos ser sensíveis aos padrões que parecem permanentes e imutáveis”.

Referências Bibliográficas

BALL, S. J. & BOWE, R. The policy processes and the processes of policy. In: BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. (orgs.). **Reforming education and changing schools: case studies in Policy Sociology**. Londres/Nova Iorque: Routledge, 1992, p. 6-23.

BARIZAN, A. C. C.; DAIBEM, A. M. L. & RUIZ, S. S. As representações sociais de meio ambiente e de Educação Ambiental e as potenciais práticas pedagógicas de alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UNESP de Bauru (SP). In: **Anais do II EPEA: abordagens epistemológicas e metodológicas**. São Carlos: UFSCar, 2003, p. 1-14.

CARVALHO, I. C. M. & FARIAS, C. R. O. Um balanço da produção científica em educação ambiental de 2001 a 2009 (ANPEd, ANPPAS e EPEA). **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, jan. /abr. 2011, p. 119- 267.

CAVALARI, R. M. [et al.] (orgs.). **Anais do IV EPEA: questões epistemológicas contemporâneas – o debate modernidade e pós-modernidade**. Rio Claro: UNESP, 2007.

FERREIRA, M. S. História do Currículo e das Disciplinas: produzindo uma abordagem discursiva para investigar a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas. In: LEITE, M. & GABRIEL, C. T. (orgs.). **Linguagem, Discurso, Pesquisa e Educação**. 1ª ed. Petrópolis: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015, p. 265-284.

FERREIRA, M. S. Currículo e cultura: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia. In: MOREIRA, A. F. & CANDAU, V. (orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e saberes**. 1ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014, p. 185- 213.

FERREIRA, M. S. História do Currículo e das Disciplinas: apontamentos de pesquisa. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A. & SALES, S. R. (orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2013, p. 75-88.

FERREIRA, M. S. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970). **Educação em Revista**, 45, 2007, p. 127-144.

FERREIRA, M. S. **A história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2005.

FERREIRA, M. S., SANTOS, A. V. F. & TERRERI, L. Uma abordagem discursiva para investigar a relação entre teoria e prática nos currículos da formação de professores nas Ciências Biológicas. In: **Anais do XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Fortaleza: UECE, 2014, p. 1-12.

FONSECA, M. V. R.; TORRES, M. X.; VILELA, C. L. & FERREIRA, M. S. Panorama da produção brasileira em História do Currículo e das Disciplinas acadêmicas e escolares (2000-2010): entre a História da Educação e a Sociologia do Currículo. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 13, 2013, p. 193-225.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 20ª ed. Campinas: Loyola, 2013.

FOUCAULT, M. Sobre as maneiras de Escrever a História. In: MOTA, M. **Foucault: ditos e escritos II**. Rio de Janeiro: Forense, 2000, p. 62- 77.

GABRIEL, C. T. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 32, nº 64, 2012, p. 187-210.

GABRIEL, C. T. O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina história: tensões e perspectivas. **Texto apresentado no XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: UFPE, 2006 (mimeo).

GOODSON, I. F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

KAWASAKI, C. S. [et al.] (orgs.) **Anais do VI EPEA: A pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil**, Ribeirão Preto: USP, 2011. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/viepea/epea2011_anais

LIPPI, M. S. S. P & SANCHEZ, P. S. Educação Ambiental em escolas públicas inseridas na área de mananciais. In: **Anais do II EPEA: abordagens epistemológicas e metodológicas**. São Carlos: UFSCar, 2003, p. 1-15.

OLIVEIRA, C. S. A Educação Ambiental no contexto escolar: debates e discussões acerca de sua inserção e interseções com as disciplinas escolares Ciências e Biologia In: GABRIEL, C. T. & MORAES, L. M. S. (orgs.). **Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas**. 1ª ed. Petrópolis: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014, p. 101-116.

OLIVEIRA, C.S.; SANTOS, A. V. F.; FERREIRA, M. S.. Currículo de Ciências: investigando sentidos de Educação Ambiental produzidos no espaço escolar. **Revista de Ensino de**

Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), v. 7, 2014, p. 1264-1275.

POPKEWITZ, T. S. “História do Currículo, Regulação Social e Poder”. In: Tomaz Tadeu da Silva (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 173-210.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RINK, J. & NETTO, J. Tendências dos artigos apresentados nos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA). **Educação em Revista**, v. 25, n. 03. Belo Horizonte/MG , 2009, p. 235-263.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VEYNE, P. **Foucault: o pensamento, a pessoa**. Lisboa: Edições Texto e Grafia, 2009.

INSPETOR DE ENSINO E DIRETOR ESCOLAR NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DE MINAS GERAIS (1906–30)

RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza

laterzaribeiro@uol.com.br

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

CALIXTO, Jaqueline de Andrade

jaquelineandradecalixto@yahoo.com.br

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

OLIVEIRA, Sandra Maria de

Sandra-olivy@hotmail.com

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Na primeira República (1889–1930) no Brasil, a legislação foi uns dos instrumentos usados pela burguesia liberal para constituir um sistema educacional e adequar a escola pública aos interesses dos grupos hegemônicos no poder e as necessidades da nova ordem social. O Estado recorreu amplamente às leis para reformar a educação e regular a organização escolar, prescrevendo tipo, e localização e o provimento de escolas; normas para matrícula e frequência; programa de ensino e método; material escolar; forma de fiscalização e controle das escolas; competências de professores, diretores e funcionários; escrituração burocrática.

Assim, as reformas se proliferaram país afora, institucionalizado um modelo de escola para um modelo de cidadão. Institucionalizar supôs controlar e hierarquizar a

administração do grupo escolar pela ação do inspetor de ensino e do diretor. Este estudo verifica a constituição e o surgimento desses agentes em leis e decretos da legislação mineira (1906) e o analisa até o final da primeira República (1930).

Com o propósito de reorganização do ensino primário no Brasil, os Grupos Escolares, surgem com o início do período republicano, conforme Xavier (1990), o apelo em favor da educação tornava mais forte, na mobilização em torno de reforma e a difusão da instrução primária no país.

Anteriormente a 1890, a Legislação Educacional do país, em relação ao ensino primário, apontava várias iniciativas de renovação da educação que já vinham sendo implementadas no país, por algumas províncias brasileiras no final do império (SOUZA, 2008).

A palavra Legislação, de acordo com Plácido e Silva (1987, p. 58), pode ser assim definida:

LEGISLAÇÃO. Derivado do latim *legislatio* (estabelecimento da lei), é tomado em seu sentido etimológico para designar o conjunto de leis dadas a um povo. Era este o sentido primitivo da *lex data* ou das *leges datae* dos romanos, significando as leis que eram dadas a uma cidade. Mas a legislação (*leges datae*) distinguia-se propriamente da *lex*, porque se mostrava *regulamentos orgânicos*, expedidos pelos magistrados, em face da outorga popular em que se viam investidos. E não se confundiam com a lei em seu exato sentido. A terminologia jurídica moderna não desprezou o conceito. E, por vezes, se emprega o vocábulo nesta acepção. É assim que se diz relativamente à Legislação Aduaneira, à Legislação do Imposto de Consumo, que significam a soma de regras instituídas regularmente a respeito de semelhantes matérias. Embora seja este o sentido mais próprio de legislação, é vulgar sua aplicação em acepção ampla para significar o conjunto de leis decretadas ou promulgadas, seja em referência a certa matéria ou em caráter geral: Legislação civil, Legislação brasileira.

Assim, a Legislação Educacional refere-se a um conjunto de leis que se destina à regulação da educação escolar, entretanto, essa legislação depende do contexto no qual está inserida; onde nasce, como se relaciona com as demais leis e normas de uma dada sociedade.

Com o processo de implantação e reorganização da Legislação Educacional, pode-se dizer que se iniciou a tarefa de 'pensar' a Educação na Primeira República, observando as condições, inclusive intelectuais das, então, unidades federadas. Ademais, as reformas

nacionais de educação indicam que as ideias e matizes ideológicos correspondem à imagem das ideias prevalentes no poder central.

Ressaltamos que o projeto de reforma completa da educação brasileira foi O *Parecer* de Rui Barbosa que tinha como princípios fundamentais o ensino público, com liberdade de ensino; a obrigatoriedade escolar e a laicidade, com finalidade de se criar a escola nova do século XX. De acordo com o conceito de educação, no *Parecer*, as ideias sociais que o ensino deveria ter, ancoravam-se em bases científicas da ação educativa sobre Psicologia e Biologia voltadas para a criança, conforme estudos da época, ou seja, uma educação que permitia o homem evoluir e experimentar.

A base filosófica de Rui Barbosa para o Ensino Primário que norteava O *Parecer*, pode ser assim compreendida: “[...] instrução não é simplesmente acumular conhecimento, mas cultivar as faculdades por onde os adquirimos e utilizamos a bem do nosso destino. [...] Conhecer é possuir a noção completa e o conhecimento perfeito da lei no mundo moral, como no da criação material” (LOURENÇO FILHO, 2001, p.42).

No contexto social, no período de transição do Império (1822-1888) para a República (1889-1929), o país passou por diversas mudanças, como abolição da escravatura em 1888, quando houve a substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalho livre com a imigração de italianos, espanhóis, alemães, dentre outros, para lavoura cafeeira do país. Desta forma, os imigrantes que vieram para o Brasil trouxeram consigo os conhecimentos da fabricação de certos produtos, fatores estes que favoreceram a industrialização.

Conforme Santos (2011), neste período, a grande maioria da população era composta de negros ex-escravos, imigrantes recém-chegados de outros países e uma migração interna que começava a se intensificar nas grandes cidades, estes eram marginalizados, pois poucos eram alfabetizados. Em 1890, 75% da população brasileira era constituída de analfabetos. Assim, neste contexto, uma sociedade republicana não poderia funcionar em um país de analfabetos, pois estes não poderiam participar da vida democrática. No entanto, esta inquietação ficou somente no discurso, sofrendo pequenas mudanças, quando, nos centros urbanos, o início da industrialização exigia maiores domínios da aquisição leitura e escrita e noções de matemática.

Neste contexto, a instrução pública, como elemento importante de uma sociedade, tinha como finalidade formar novos cidadãos para a realidade social, atribuindo à educação o papel de formar homens com capacidade de refletir e, assim, fazer valer seu papel de

cidadão livre e consciente, por meio do voto. No que se refere ao grupo escolar, esta fora criado na tentativa de reunir as chamadas escolas isoladas, então “[...] tidas e/ou produzidas como locais muito pouco adequados à instrução [...]” (FARIA FILHO, 2000, p. 31). Nesse caso, para se fundar essa nova escola era necessária a criação de um espaço mais apropriado para mudar as condições materiais da educação. As escolas isoladas eram vistas como símbolo do passado e de precariedade, e a noção de grupo escolar caminhava rumo ao futuro: traduzia uma vontade de fazer a nação progredir. Esta era a vontade dos chamados profissionais da educação: intelectuais republicanos, como Rui Barbosa, cheios de ideias e ideais político-filosóficos brotados e maturados na Europa, sobretudo.

Segundo historiadores da educação, essa noção exemplifica a tentativa de modernizar a educação com um modelo não só escolar, mas também curricular, pedagógico e didático. Assim, o grupo escolar nasce como instituição da cidade, mesmo que a população residisse maciçamente no campo.

Além da criação dessa instituição, a elaboração e concretização de várias reformas educacionais no país marcaram a regulamentação da instrução na Primeira República. As ações reformistas foram férteis em vários estados como Minas Gerais, uma das mais influentes, tendo como seu idealizador Francisco Campos que chegou a exercer o cargo de Ministro da Educação no primeiro governo de Getúlio Vargas.

Assim, a primeira medida para educação, tomada na República, tinha como finalidade a liberdade e a laicidade do ensino e a sua gratuidade. Porém, o marco nessa Reforma foi à desoficialização do ensino, acabando com a sua obrigatoriedade e com a responsabilidade do Estado Federal. Em relação à escola primária, Cartolano (1994, p.157) afirma que a Reforma de Benjamim Constant preocupava-se não só “[...] com a elevação do nível do ensino primário”, mas também com “o sentido prático desta educação básica, voltada para uma investigação da realidade próxima e própria da criança”.

Mais que criar uma escola pública, com ensino e organização inovadores, era necessário formar, via escolarização, uma sociedade que se voltasse à construção do progresso do país. Neste sentido, foi no estado de São Paulo que esses propósitos começaram a “ganhar corpo”, talvez porque, esse estado tinha espírito de pioneirismo, riquezas provenientes do café e capacidade de produzir e escoar a produção graças à expansão das ferrovias. Assim, foi nesse contexto educacional e de crescimento econômico que republicanos paulistas criaram, no fim do século XIX, o grupo escolar: modelo de escola

que motivaria a reorganização do ensino público no país todo. Sua implantação, em São Paulo, resultou da reforma educacional atribuída a Caetano de Campos, que buscava fazer “[...] a educação do homem novo depender de novos métodos e processos de ensino [...]” (CARVALHO, 1989, p. 26).

A constituição desse espaço de educação formal não só incorporou elementos do sistema educacional em voga em vários países tidos como mais desenvolvidos e mais avançados, bem como incorporou as experiências implementadas aqui, no final do Período Imperial. Com efeito, o Grupo Escolar apresentou uma organização pedagógico-curricular mais sistemática e regulada. Tal organização supunha disciplinas que distribuiriam os conteúdos por séries; estabelecia, também, meios mais rigorosos para avaliar os alunos, para classificá-los em classes e reordenar o tempo-espaço escolar (VIDAL, 2006).

Nesse ínterim, administrativamente criava-se a função do diretor: a quem caberia inspecionar as atividades escolares, controlar o professorado e manter a ordem e disciplina do alunado (SOUZA, 2008). Além disso, foi adotado o ensino simultâneo, isto é, a divisão de classes conforme o nível de conhecimento e a idade discente. Nesse caso, as salas eram entregues a um professor, que às vezes se valia de um assistente que propunha tarefas coletivas.

Regulamentada em 1894, essa modalidade de educação formal, isto é, a institucionalização da instrução primária via grupo escolar, penetrou, primeiramente, nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. O modelo difundido para os demais estados foi o de São Paulo, que dava relevo à construção de prédios adequados à finalidade de educar formalmente e à noção de escola pública republicana, marcado pela organização do universo escolar. O grupo escolar paulista era visto como (re)construção de um modelo de escola que não funcionava, pois não supria as necessidades da sociedade republicana, para a qual era preciso formar cultura de saber homogênea.

Em Minas Gerais, o grupo escolar surgiu em 1906, com a reforma educacional João Pinheiro, formalizada pela Lei 434, de 28 de setembro. O surgimento dessa instituição significou sobrepor o ensino laico ao confessional e dar, à razão, o lugar da fé nos bancos escolares. Em outros termos, o grupo escolar aboliu a instrução religiosa nas escolas públicas, assim como foram cortados os subsídios estaduais aos seminários.

Neste sentido, com a proposta de reformar o ensino e recuperar as iniciativas do Inspetor Oliveira, o governo de João Pinheiro, em 1906, determinou “[...] a construção de

espaços próprios para a educação escolar, a fim de reunir e de abrigar em um só prédio as escolas que estavam isoladas, provocando, então, o aparecimento das Escolas Agrupadas e dos ‘Grupos Escolares’” (FARIA FILHO, 2000, p. 37).

Qual foi o efeito da força política-legal na organização dos grupos escolares mineiros? Teve como implicação que o Presidente do estado e republicano influente, João Pinheiro investiu na educação (na escola) como recurso civilizatório e forma de fazer Minas progredir ao ritmo de desenvolvimento da República. Essa perspectiva reformista — diria Bomeny (1994) — explicitava um projeto modernizador para educação, ao qual subjazia o binômio trabalho–educação: a convicção de que esforço e dedicação ao trabalho podem resultar em ascensão social e aprimoramento pessoal.

De acordo com Araújo (2012), a institucionalização jurídica do grupo escolar ocorreu com Lei 439, de 28 de setembro de 1906, promulgada após a posse de João Pinheiro (1860–1908) como presidente de Minas Gerais, em 7 de setembro desse mesmo ano. Dois Artigos desta Lei merecem destaque: o Art. 1º que prescreveu o seguinte: “Fica o Governo de Minas Geraes auctorizado a reformar o ensino primário e normal do Estado, de modo que a escola seja um instituto de educação intellectual, moral e physica”; enquanto o 3º previa que “O ensino primário, gratuito e obrigatório, será ministrado em: I – Escolas isoladas, II – Grupos escolares, III – Escolas-modelo annexas às escolas normaes” (MINAS GERAIS, 1906, p. 20 –21).

Além de criar a Constituição do Grupo Escolar, como organização do espaço físico, organização pedagógica racional, criou-se também, os cargos de seus agentes diretos (professor, aluno e diretor) e indiretos (inspetor) para aferir seus fins e sua concretização. Assim, a função do diretor surge no cenário da Legislação da Instrução Pública Mineira via Decreto n. 1.960, de 16 de dezembro de 1906, sendo este regulamentado a partir da referida lei acima citada, com se lê a seguir: Art. 24. Cada grupo terá [...], um diretor incumbido de sua superintendencia administrativa e technica, que será especificada em regimento especial (MINAS GERAIS, Decreto n.1.960, 1906, p. 159).

O inspetor e o diretor poderiam ser considerados como “almas” da escola, sobretudo do ponto de vista da fiscalização (do cumprimento da lei)? Em 1906, com o Decreto 1.960, de 30 de setembro, reviu a função e importância da inspeção e direção; e a revisão a projetou de tal modo que o traço fiscalizar deu lugar a outra identidade: a de “[...] alma do ensino [...]”, afirmada no Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado de Minas Gerais; e trouxe outros agentes: “[...] pessoal técnico, susceptível de apaixonar-se pela causa que lhe vai ser confiada” (MINAS GERAIS, Decreto n. 1.960, 1906, p. 8).

Além de ser alma do ensino, podemos considerar que eram as “forças supremas” (seriam forças divinas?) sugerem a capacidade de superar obstáculos e imprevistos, a convicção de alguém que encara os entraves sem se intimidar. Por outro lado, a força suprema pode ser lida como poder de mando: autoridade com força de decisão, palavra final, voz que ordena. Não seria implausível reconhecer esse sentido na proposta reformista educacional de João Pinheiro ao submeter a ação dos professores — e seu poder de decisão em sala de aula — ao controle fiscalizador de um poder hierárquico e centralizador que passou a regular as relações internas na administração do nascente grupo escolar: dentro dele, tinha “voz suprema” o diretor: topo da hierarquia intragrupal; fora dela, a “supremacia” de sua voz se relativizava ante a do inspetor de ensino; e ambos se submetiam à fiscalização administrativa e técnica da voz maior, mais alta: a do secretário do Interior...

Assim, o diretor assumindo um papel central nos rumos da estrutura hierárquica e burocrática, dinamizada por funções como: proceder à matrícula dos alunos, distribuindo-os por professores e salas; fiscalizar o ensino e a disciplina do estabelecimento, corrigindo o que se fizesse necessário; entender-se com autoridade escolares locais; com pais e tutores, sobre matrícula e frequência de alunos; organizar a folha de pagamento dos funcionários; encaminhar ao governo o expediente dos professores; visar os boletins escolares de aproveitamento, frequência e comportamento dos alunos, os quais eram elaborados pelos professores e destinados aos pais e tutores; providenciar o pagamento do pessoal; lavrar os termos de posse dos nomeados, comunicando ao Secretário do Interior a data respectiva, bem como dados sobre licenças, mediante Relatório das ocorrências no grupo. Desta forma, cabia ao diretor a responsabilidade pela intermediação entre escola e governo estadual, bem como responder de forma imediata, aos problemas e às questões internas do grupo escolar.

O cargo diretor conforme artigo 24, do Decreto n. 1.960 gênero masculino na escrita da lei deve ser tomado em sentido literal, porque a legislação prescrevia que *homens* — supostamente mais aptos ao papel de controlar as atividades da escola — desempenhassem o cargo de diretor escolar. Para Souza (1998, p. 80), se isso reforçava relações de gênero desiguais de um universo social mais amplo, havia exceções: diretoras de escolas-modelos como “[...] Marcia Browne, Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e Eliza de Andrade Macedo”; mais que replicar as desigualdades das relações de gênero no espaço escolar, atribuir a homens apenas cargos superiores de instrução pública “[...] pode ser visto como uma reserva de mercado no qual os professores normalistas podia contar

com os melhores salários e prestígio social”. Daí a afirmação de Demartini e Antunes (1993) de que magistério primário era profissão feminina e carreira masculina.

Com essas atribuições, conforme Guimarães (2007, p. 202), o diretor tinha uma função centralizadora, pois cabia a ele:

[...] a atuação junto aos alunos, pais, professores, inspetores e governo mineiro, pela diversidade de afazeres e responsabilidade, pode-se considerar o perfil de uma escola dependia, em grande parte, de postura gestora empreendida pelo ocupante desse cargo, da maneira de pensar e agir, juntos aos elementos da comunidade escolar e da própria cidade onde a instituição se inseria.

Nessa visão, o diretor do grupo escolar deveria ser um educador com conhecimento da política educacional e dos saberes técnico-administrativos. Segundo Leão (1945, p. 167), o diretor também não deixava de “ser educador, mas sua ação amplia-se. É então o coordenador de todas as peças da máquina que dirige, o líder de seus companheiros de trabalho, o galvanizador de uma comunhão de esforços e de ações em prol da obra educacional da comunidade”.

O papel do diretor não deveria ser somente administrativo, cabia a ele, ainda, desenvolver uma função pedagógica que consistia em ir além da observação das atividades de alunos e professores, analisando e julgando não só os métodos mas também os processos aplicados na apreciação dos resultados conseguidos, com a finalidade de orientar e conduzir o processo escolar no sentido, visando a construção do futuro cidadão. Ao diretor do grupo escolar, cabia, ainda, pensar a política educacional, no que se refere às diretrizes e, em linhas gerais, colocar em prática a política educacional do governo.

Nesse contexto, o diretor, no cumprimento de suas atribuições, deveria estar acompanhado pelo inspetor no cumprimento das determinações do estabelecimento do processo de escolarização, atendendo aos interesses do governo que concebia a educação como oficial, expressa na regulamentação de ensino.

Assim, surge esse profissional, o inspetor, em Minas Gerais, cuja função originou-se do Serviço de Inspeção Escolar no Estado a partir da Lei Orgânica do Ensino Primário, na Província de Minas Gerais, em 1835.

Segundo Faria Filho (2000, p. 94), a inspeção administrativa

[...] incluía o controle e o acompanhamento de todos os atos e relações das professoras com a secretaria, era, no âmbito do regulamento, função determinada mais para os chamados “inspetores escolares municipais”, e este praticamente nenhuma ingerência tinham sobre os processos de ensino propriamente ditos, a não ser aqueles relacionados com as festas e comemorações escolares. Eram os “inspetores técnicos” os responsáveis pela relação mais direta com as professoras, as diretoras e os alunos.

As atribuições de inspetor de ensino eram as seguintes: instruir os professores primários e diretores quanto aos seus deveres; direcionar o professor em relação ao método adequado de ensino que ele deveria adotar; verificar a distribuição das salas de aula em relação à quantidade de alunos matriculados; informar sobre a questão da moralidade do corpo docente e do diretor que envolvia, desde a maneira de vestir até a postura tomada por eles; a participação dos familiares dos alunos em atividades cívicas e culturais; realizar, por meio de celebrações festivas, a inauguração do grupo escolar, junto a comunidade e políticos locais; verificar a necessidade de criação de grupo escolar em lugares estratégicos e, por fim, fazer, quinzenalmente, um quadro estatístico com dados referentes à frequência e matrícula dos alunos, bem como a relação de professores e diretores da instituição de ensino visitada.

Para cumprir este papel, o inspetor deveria remeter esse Relatório ao Secretário do Interior, descrevendo o itinerário seguido por ele, as localidades visitadas; os prédios escolares; as condições de frequência; e, ainda, o conceito atribuídos aos professores pelos pais de família e pelas pessoas importantes do lugar em que situava a escola.

Dando a sua importância da inspeção, que foi preciso criar duas instâncias: uma administrativa, outra técnica. A primeira seria “[...] exercida, permanentemente, pelos inspetores escolares municipais e districtaes e, extraordinariamente, pelos inspetores técnicos ambulantes” (MINAS GERAIS, 1906, p. 183) e supunha controlar e acompanhar “[...] todos os atos e relações das professoras com a secretaria [...]” no âmbito do regulamento mediante os chamados inspetores escolares municipais (FARIA FILHO, 2000, p. 94); a segunda seria “[...] exercida por inspetores ambulantes” (MINAS GERAIS, 1906, p. 183), “[...] responsáveis pela relação mais direta com as professoras, as diretoras e os alunos [...]”; isto é, com processos e sujeitos educacionais de fato (FARIA FILHO, 2000, p. 94).

Enfim, ao se estudar e pesquisar a regulamentação mineira pode-se evidenciar que, de acordo com as normas estabelecidas, os inspetores foram incumbidos de realizarem suas manifestações por meio de relatórios quinzenais enviados ao Conselho com a

finalidade de garantir a ação reguladora do governo estadual. Este, assim, poderia manter o processo educativo sob seu comando, com o propósito de intervir, continuamente, no controle e modelação das atividades não só da docência, mas também inspeção técnica, em conformidade com o modelo escolar que se instituiu em Minas Gerais.

Quanto ao diretor, os estudos comprovaram que no contexto da escola, este assumia um papel central na estrutura hierárquica-burocrática, tornando-se um interlocutor com a administração de ensino, submetendo à instituição escolar no cumprimento das normas e regulamentos estabelecidos pelo governo. As atribuições estabelecidas nas leis da instrução pública entrelaçavam-se com o cargo do inspetor, o qual se constituía como macro o inspetor e micro do poder.

Referências Bibliográficas:

ARAUJO, J. C. S. Republicanismo e escola primária nas mensagens dos presidentes de Estado de Minas Gerais (1891-1930). ARAÚJO, J. C. S.; SOUZA, R. F.; PINTO, R. N. (orgs.). **Escola primária na primeira república** (1889-1930): subsídios para uma história comparada. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012, p. 100-150.

AZEVEDO, F. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramento, 1976. BUFFA, E.; PINTO, G. de A. **Arquitetura e educação**: organização do espaço e propostas pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas, 1893–1971. São Carlos: UFSCar, 2002.

BOMENY, H. **Guardiões da razão**: modernistas mineiros. Rio de Janeiro: UFRJ/Tempo Brasileiro, 1994.

CARTOLANO, M. T. P. **Benjamin Constant e a Instrução Pública no Início da República**. 1994. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) — Instituto de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

CARVALHO, J. M. de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, M. M. C. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

FARIA FILHO, L. M. **Dos padeiros aos palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000.

GUIMARÃES, R. M. C. **Templo do bem**: o grupo escolar de Uberaba, na escolarização republicana (1908-1918). 2007. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

LEÃO, A. C. **Introdução à Administração Escolar**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

LOURENÇO FILHO, M. B.. In: LOURENÇO FILHO, R. (Org.). **A pedagogia de Rui Barbosa**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

MIGUEL, M. E. B. A legislação educacional: uma das fontes de estudo para a história da educação brasileira. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. (Orgs.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: Graf. F E: HISTEDBR, 2006. Disponível em:

<http://www.cp.utfpr.edu.br/.../Maria_Elisabeth_Blanck_Miguel_artigo.pdf>. Acesso em: 3 out. 2011.

MINAS GERAIS. Decreto n. 1.960, de 16 de dezembro de 1906. Aprova o regulamento da instrução primária e normal do estado. **Imprensa Oficial**. Belo Horizonte, 1906.

MINAS GERAIS. Lei n. 439 de 28 de setembro de 1906. **Lex**: Autoriza o governo a reformar o ensino primário, normal e superior do estado e dá outras providências. Imprensa Oficial. Belo Horizonte: 1906.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira República**. São Paulo: USP, 2001.

NASCIMENTO, M. C. do. **Um olhar para a escola normal de Ouro Fino** – Minas Gerais (1909-1950). 2007. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Francisco, Itabira, 2007.

OLIVEIRA, L. M. T. de. **O Pensamento Pedagógico Moderno**: algumas reflexões sobre a educação, a ciência do Homem laico e universal, Rio de Janeiro. Departamento de Teoria de Planejamento de Ensino, Instituto de Ensino, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/...2008.../Lia/Pensamento%20Pedagógico.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2012.

PAIVA, V. **História da Educação Popular do Brasil**: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 2003.

PLÁCIDO E SILVA, O. J. **Vocabulário jurídico**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

REIS FILHO, C. dos. **A educação e ilusão liberal**: origens do ensino público paulista. Campinas: Autores Associados, 1995.

SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E. (Orgs.). **Leis e regulamentos da instrução pública de império em Mato Grosso**. Campinas: Autores Associados; SBHE, 2000.

SANTOS, M. F. **A educação na primeira República**: “Doutor positivista”. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb06.html>>. Acesso em: 5 nov. 2011.

SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, Walter (Org.). **Educação brasileira contemporânea**. São Paulo: McGraw-Hill, 1976.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUZA, R. de F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890–1910). São Paulo: UNESP, 1998.

_____; FARIA FILHO, L. A contribuição dos estudos sobre Grupos Escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, D. G. (Org.). **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893–1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

VIDAL, D. G. **Grupos Escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893–1971). Campinas: Mercado de Letras, 2007.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931–1961). Campinas: Papyrus, 1990.

INVESTIGANDO A HISTÓRIA DE REFORMAS CURRICULARES BRASILEIRAS NO TEMPO PRESENTE: A INOVAÇÃO CURRICULAR EM PAUTA³⁶¹

Marcia Serra Ferreira³⁶²
Universidade Federal do Rio de Janeiro
marciaserra.f@gmail.com

André Vitor Fernandes dos Santos³⁶³
Universidade Federal do Rio de Janeiro e Inep
andrevfsantos@gmail.com

Juliana Marsico³⁶⁴
Universidade Federal do Rio de Janeiro
jumarsico@gmail.com

Introdução

Este trabalho apresenta a articulação de um conjunto de pesquisas que, inscritas no campo da História do Currículo e das Disciplinas, têm se proposto a investigar as reformas curriculares na educação básica e na formação de professores no Brasil a partir das políticas de currículo formuladas para esses contextos educacionais. Tais investigações têm sido construídas no âmbito do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, integrante do *Núcleo de Estudos de Currículo* da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC/UFRJ), por meio do que temos chamado de uma *abordagem discursiva* para os estudos históricos no referido campo (FERREIRA, 2014). Nessas pesquisas, temos focalizado as reformas curriculares que vêm ocorrendo no tempo presente, dando especial atenção para os

³⁶¹ Esse texto resulta da articulação dos projetos de pesquisa *Sentidos das relações entre teoria e prática em cursos de formação de professores em Ciências Biológicas: entre histórias e políticas de currículo* (CNPq e FAPERJ) e *Reformas em curso na formação de professores em Ciências Biológicas: significando a inovação curricular no tempo presente* (CNPq), ambos coordenados pela primeira autora, com as investigações de doutorado desenvolvidas pelos outros dois autores.

³⁶² Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisadora nível 2 do CNPq e Jovem Cientista do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), coordena o *Grupo de Estudos em História do Currículo*, no âmbito do *Núcleo de Estudos de Currículo* (NEC/UFRJ).

³⁶³ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRJ) e Pesquisador-Tecnologista do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Visiting Scholar na University of Wisconsin-Madison com bolsa Capes. Membro do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, no âmbito do *Núcleo de Estudos de Currículo* (NEC/UFRJ).

³⁶⁴ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRJ) e Professora Substituta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Membro do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, no âmbito do *Núcleo de Estudos de Currículo* (NEC/UFRJ).

significados que elas têm enunciado para o termo *inovação curricular*. Nessa empreitada, investimos na perscrutação dos enunciados sobre *inovação curricular* produzidos em diferentes contextos do ciclo produtor de políticas (BALL & BOWE, 1992), por entendermos que tais enunciados não só são produzidos no âmbito de determinados “regimes de verdade” (FOUCAULT, 2003, 2012), atendendo a regulações de práticas discursivas específicas, como também passam a regular o que pode (e o que não pode) ser dito acerca da formação de professores ou do ensino em um nível educacional específico.

É nesse sentido que temos mobilizado a ideia de política como discurso (BALL, 1993), entendendo que a mesma possui o poder de legitimar determinadas ações em detrimento de outras. Tal percepção é o que tem nos instado a buscar entender as regras que constituem os sistemas de raciocínio (POPKEWITZ, 1994, 2001) que formam tais *verdades* sobre o ensino médio e sobre a formação de professores para a educação básica. Realizamos tal empreendimento pondo em diálogo as noções de estabilidade e mudança propostas por Goodson (1997) e ressignificadas por Ferreira (2005 e 2007), no diálogo com algumas noções sobre discurso elaboradas por Foucault (2003 e 2012) e alguns de seus interlocutores, em especial os que estabeleceram diálogos com suas produções no campo do Currículo (ver, por exemplo, POPKEWITZ, 1994, 1997 e 2013; FERREIRA, 2013, 2014 e 2015). Além disso, a análise que propomos é feita no âmbito de discussões sobre a produção de políticas de currículo em um ciclo contínuo, conforme proposto por Ball & Bowe (1992). É a partir, portanto, desse entrecruzamento de distintas e férteis contribuições teóricas e metodológicas que esse trabalho se desenvolve, em um intenso diálogo com outras investigações em História do Currículo e das Disciplinas que têm sido realizadas no âmbito de nosso grupo de pesquisa.

Produzindo outra lente teórica para a História do Currículo e das Disciplinas

Ao longo de nossa trajetória, como já destacado em Ferreira (2013, p. 80), o *Grupo de Estudos em História do Currículo* vem se deslocando da visão *construcionista* e *sócio-histórica* proposta por Goodson (1995, 1997) para uma perspectiva de caráter *sociocultural* (POPKEWITZ, 1994, 1997, 2001), “reconhecendo a centralidade que a cultura vem assumindo na leitura do mundo contemporâneo”. Em produções que buscam descrever tal deslocamento, Ferreira (2013 e 2015) o caracteriza como estando diretamente associado ao interesse que determinadas investigações desenvolvidas no âmbito do grupo passaram a demonstrar pelas políticas educacionais e, mais especificamente, pelas políticas de

currículo, considerando tais materiais como fontes ricas para a compreensão de processos históricos mais amplos ligados à constituição e consolidação dos currículos escolares e acadêmicos.

Nesse caminho, alguns trabalhos realizados intensificaram os diálogos com as produções do campo sobre as Políticas de Currículo para investigar uma variedade de objetos, como, por exemplo, as disciplinas escolares (SANTOS, 2010; SANTOS & FERREIRA, *no prelo*), as atividades extensionistas desenvolvidas no âmbito da universidade (FERNANDES, 2012) e as políticas educacionais direcionadas à regulação da formação de professores no Brasil (TERRERI, 2008; VIANA *et al.*, 2015). Tais investigações compartilham o fato de assumirem as políticas como discurso e, por isso, foram se aproximando de noções que concebem tais discursos não como circunscritos a determinados espaços enunciativos, mas em uma constante circulação entre variados contextos. Isso ocorre em um fluxo em que, ao se deslocarem, tais discursos não só levam consigo sentidos oriundos de outros espaços como se hibridizam com outros discursos, produzindo, por meio de extravasamentos, saltos e deslizamentos, novos sentidos para as disciplinas escolares, as atividades de extensão e a formação de professores.

Tais entendimentos nos foram proporcionados, mais especificamente, a partir da noção do ciclo produtor de políticas desenvolvido por Ball & Bowe (1992) e que, durante um largo período, marcou as produções de Stephen Ball. O modelo produzido pelo autor e colaboradores desenha a produção das políticas públicas acontecendo por meio da articulação de diferentes contextos, dentre os quais destacamos, para as finalidades desse texto, os três que têm sido considerados os mais potentes para a compreensão de como se dá a circulação e resignificação dos discursos: (a) o contexto de influência; (b) o contexto de definição dos textos políticos; e (c) o contexto da prática. Sem assumirmos que haja um único ponto para a iniciação de uma determinada política, ou sem querer nos filiar a perspectivas que concebem tais processos de produção das políticas de maneira vertical e hierarquizada, compreendemos junto a tais autores que o início da formulação das políticas teria por lócus privilegiado o contexto de influência. Tal contexto seria caracterizado por ser povoado por instituições tais como as agências multilaterais, governos nacionais e de outros países com os que se têm relações ou que servem como referência geográfica ou em uma determinada área do desenvolvimento, os partidos políticos e os poderes legislativos. Para os propósitos dessa investigação, nos parece fértil pensar o papel desempenhado, por exemplo, pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), uma organização supranacional que desenvolve uma

avaliação – como é o caso do Pisa (*Programme for International Student Assessment*) – para a aferição do desempenho em diferentes domínios (leitura, ciências e matemática). Nesse processo, ela inicia um movimento de universalização não só de uma forma particular de se pensar a avaliação, com uma forte valorização de discursos advindos da psicomетria e da estatística, por meio de uma racionalidade numérica, como os parâmetros que passam a ser levados em conta e em relação aos quais uma infinidade de ações passam a ser planejadas³⁶⁵.

É a partir da circulação de discursos que Ball & Bowe (1992) vão perceber a influência de instituições como a OCDE em outros contextos, como o de definição dos textos políticos. Esse contexto, para os autores, seria caracterizado por ser constituído pelo poder central propriamente dito, onde os textos das políticas são elaborados e articulados com a linguagem do interesse público mais geral. É interessante percebermos que, embora a criação do Pisa – para usar o exemplo anterior – seja posterior ao desenvolvimento de diversos mecanismos locais de avaliação no Brasil, todos esses processos, em nível nacional ou internacional, estão assentados em uma racionalidade que parece perpassar tanto o contexto de influência quanto o de produção de textos, já que associam a qualidade da educação ao desenvolvimento econômico. Nesse movimento, a garantia da qualidade se daria por meio da criação e aperfeiçoamento de mecanismos de avaliação, com vistas a monitorar o desempenho acadêmico dos estudantes em certas áreas do conhecimento.

A partir do contexto de definição dos textos políticos, esses discursos, que significam as políticas, passam a circular no contexto da prática, onde figurariam as instituições para as quais as políticas são endereçadas. Contudo, não se concebe tal contexto como um mero receptor das políticas, onde elas seriam simplesmente implementadas tal qual foram pensadas. Ao contrário, percebe-se que, ao circularem nessa esfera, as políticas estariam sujeitas a uma série de interpretações e recriações. Ainda que, para fins dessa explicação, o modelo pareça carregar certa linearidade, é importante voltar a enfatizar que a circulação dos discursos ocorre em múltiplas direções, levando consigo significados que estão sujeitos a uma série de reinterpretações, contestações e apagamentos, com a valorização de determinados aspectos em detrimento de outros. Tal circulação nos permite perceber, como propõe Ball (2001), o fazer curricular como um processo que envolve uma circularidade na qual os diferentes contextos se retroalimentam e, nesse sentido, parece aumentar as possibilidades de visualizarmos os deslizamentos aos quais estão sujeitos. Assumir a

³⁶⁵ Ao operarmos com as lentes analíticas oferecidas por Ball & Bowe (1992), é possível perceber a OCDE ocupando uma posição ora no contexto de influência, ora nos contextos de produção de textos ou da prática.

hipótese de que as políticas estão sujeitas à recontextualização significa, em última instância, questionar qualquer pretensão que se tenha de controlar os sentidos dos textos (FERREIRA, 2013). Afinal, a ação dos sujeitos posicionados nos diferentes contextos desse ciclo contínuo de políticas desencadeia a formação de estratégias curriculares híbridas que constituem sítios potenciais de resistência, intervenção e tradução (HALL, 1997).

A aproximação do ciclo contínuo de políticas, além de permitir visibilizar os efeitos dos discursos sobre as práticas – quer sejam elas ligadas à produção dos textos das políticas, quer sejam as empreendidas no cotidiano dos processos educacionais –, nos possibilita operar com uma noção de poder que é menos hierárquica, verticalizada e linear. Tal concepção de poder advém da aproximação que os trabalhos de Stephen Ball fazem das produções de Michel Foucault que, durante um longo período, ao produzir um vasto conjunto de estudos históricos – sobre assuntos tais como a medicina, a psiquiatria e as ciências humanas e naturais –, focalizou os discursos e operou com uma noção de poder distinta daquela concebida para o poder soberano. Tal aproximação tem igualmente nos instigado, no âmbito do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, a continuar produzindo investigações históricas no campo a partir de um foco nos discursos. Nesse processo, temos estabelecido um diálogo mais intenso com as produções de Foucault, sobretudo com os seus primeiros trabalhos, o que tem contribuído para a construção de uma abordagem discursiva para a História do Currículo e das Disciplinas (FERREIRA, 2013 e 2015).

Esse trabalho se insere em tal movimento, buscando os significados que o termo *inovação curricular* veio assumindo em documentos/monumentos referentes às políticas de currículo na educação básica e na formação de professores para esse nível de ensino no Brasil. Defendemos um entendimento das políticas de currículo como discurso, buscando elucidar como engendram processos que produzem regimes de verdade sobre mudança. Como já destacado em Jaehn & Ferreira (2012, p. 269), assumimos que a aproximação das noções de estabilidade e mudança, propostas por Goodson (1997) em uma matriz crítica, com as noções foucaultianas presentes em Popkewitz (1994, 1997, 2001 e 2013), “ampliam o leque de possibilidades da análise histórica do currículo, ajudando-nos a perceber a escolarização de um modo mais complexo e fluido nas diversas situações de pesquisa”. Afinal, ainda que posicionados em perspectivas teóricas distintas, os referidos autores estão igualmente interessados na relação entre conhecimento e poder. Ao trazer as produções de ambos para esse diálogo, apresentamo-nos interessados, portanto, em aprofundar a compreensão dessa relação entre conhecimento e poder, de modo a tentar capturar o que nos tem parecido aspectos complexos na produção contemporânea das

políticas curriculares e que tem afetado tanto a educação básica quanto a formação de professores.

Em seus trabalhos, Goodson (1995 e 1997) defende que os estudos que focalizam as mudanças curriculares devem se preocupar em investigar, de forma articulada, aspectos relativos à constituição das próprias disciplinas com aspectos externos a elas. Para esse autor, a estabilidade resultaria de uma ausência de sintonia entre as transformações planejadas em um nível e os interesses produzidos em outros. Nesse sentido, ainda que estabilidade e mudança sejam conceitos relacionados, o que ocorre, frequentemente, é a prevalência da primeira, em um processo no qual as *inovações*, sem o apoio de grupos externos mais amplos, não produzem novos padrões que venham a se tornar, ao longo do tempo, tradições curriculares (GOODSON, 1997). Para Goodson, portanto, “a mudança fundamental exige a ‘invenção de (novas) tradições’” (GOODSON, 1997, p. 31).

Popkewitz (1994, p. 185), por sua vez, defende “uma história do currículo que privilegie o conhecimento como um problema de regulação social”. Nesse movimento, o autor se alinha à Foucault, uma vez que o que passa a interessar a ambos “é o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos” (VEIGA-NETO, 2003, p. 66). Tal perspectiva, ao transformar o modo como compreende as relações entre conhecimento e poder:

Desloca o sujeito do centro – como categoria de ator e agência, elemento ativo da ação humana e, portanto, o sujeito constituidor do mundo – para se concentrar na linguagem e suas formas normalizadoras de constituição da realidade, dentro e fora da escola, pelo Estado, pelas políticas, mas também pelo próprio discurso pedagógico. Consequentemente, o tratamento dispensado aos dados também é modificado. Não se trata de ignorar documentos, observações, dados estatísticos ou entrevistas como fontes de pesquisa, mas de focar nos padrões discursivos que são produzidos historicamente e que atribuem significados à escolarização. Esta postura metodológica não ignora nem a ação humana ou o sujeito, nem deixa de reconhecer a realidade como uma construção social e histórica. Analisa, contudo, como as realidades são significadas e constituídas por meio da linguagem, analisando como a formação do *self*, através do uso de tecnologias sociais, produz a regulação social em um processo de autodisciplina e não mais a partir de um poder soberano (JAEHN & FERREIRA, 2012, p. 262).

Tal atitude investigativa nos coloca diante do que nos tem parecido potencialmente interessante para a produção de estudos em História do Currículo e das Disciplinas, qual seja, a partir de uma abordagem discursiva, a investigação de como os documentos/monumentos que instituem as políticas de currículo para o ensino médio – tais

como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1998³⁶⁶ e 2012³⁶⁷) e o Exame Nacional do Ensino Médio (1998³⁶⁸ e 2009³⁶⁹) – e para a formação de professores – as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (2002³⁷⁰ e 2015³⁷¹) – vieram significando a noção de *inovação curricular* e veiculando sentidos sobre como os professores e estudantes são ou deveriam ser. Investigar fontes contemporâneas para a produção de um estudo histórico no campo do Currículo nos coloca, também, diante de um outro desafio: o de operar em uma articulação entre passado, presente e futuro diferente da usual, isto é, tomando o presente como o ponto de partida para nossa empreitada, ao invés de “correr atrás dele como ponto de chegada” (GABRIEL, 2012, p. 203, *grifos da autora*). Nesse movimento, assumimos o “presente como referência para significar, de modo articulado, passado e futuro” (FERREIRA, SANTOS & TERRERI, 2014, p. 4).

Pensar a noção de *inovação curricular* nos referidos documentos significa colocar foco em determinadas *novidades* que passam a figurar nos discursos que compõem a política curricular, tais como: o aumento de carga horária em certos componentes curriculares e/ou para o estágio docente de professores em formação inicial; a organização curricular em torno de noções como contextualização, competências e habilidades; a criação de áreas do conhecimento como referentes curriculares, segundo os quais os docentes devem organizar os processos de ensino-aprendizagem; a ênfase na interdisciplinaridade. No diálogo com Foucault (2003, 2012), percebemos a noção de *inovação* como um enunciado que irrompe em meio a uma trama discursiva que reúne um

³⁶⁶ BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 3/1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em 02/01/2016.

³⁶⁷ BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 2/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02/01/2016.

³⁶⁸ BRASIL. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_enem_2009_1.pdf. Acesso em 02/01/2016.

³⁶⁹ BRASIL. Portaria nº 264, de 26 de maio de 2009. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_enem_2009_1.pdf. Acesso em 02/01/2016.

³⁷⁰ BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. e Resolução CNE/CP 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 02/01/2016.

³⁷¹ BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02/01/2016.

conjunto vasto e variado de concepções sobre educação e escolarização. Em outros termos, percebemos a *inovação curricular* surgindo em meio a uma *alquimia das disciplinas escolares*, expressão cunhada e desenvolvida por Popkewitz (2008). Para esse autor, as disciplinas escolares foram ‘criadas’ a partir das ciências sociais e da psicologia, e a relação entre os conteúdos disciplinares e o conhecimento pedagógico pode ser compreendida como uma *alquimia* (POPKEWITZ, 2008). Fazendo referência à prática dos alquimistas que, nos séculos XVI e XVII, buscavam transformar metais comuns em ouro puro, Popkewitz (2008, p. 103) defende que “a pedagogia magicamente transforma ciências, ciências sociais e humanidades em ‘coisas’ *ensináveis* nas escolas”. Longe de querer atribuir qualquer sentido negativo ao uso do termo *alquimia*, o que o autor enfatiza é a necessidade de processos de filtragem e de mecanismos de tradução dos conhecimentos produzidos nos diferentes campos acadêmicos para que professores e estudantes possam operar com eles nas escolas. Nesse movimento, entendemos que o que essa noção nos traz de mais importante para pensarmos os conhecimentos e as práticas pedagógicas é a possibilidade de visibilizarmos os mecanismos e as ferramentas utilizadas para traduzir e ordenar as disciplinas escolares. É também a partir dele que percebemos o quanto a produção de políticas curriculares *inovadoras* para a educação básica se entrelaça com a produção das disciplinas escolares, configurando certos ‘regimes de verdade’ que nos permitem dizer quem somos, que ênfases devemos e precisamos dar em nossas formações e o que devemos saber nas posições de estudantes e professores.

Ampliamos esse debate trazendo para o diálogo nossos recentes trabalhos (FERREIRA, 2013 e 2015; SANTOS & FERREIRA, 2014a e 2014b) que, ao perceberem a construção do currículo em meio a dinâmicas discursivas próprias, produzidas e produtoras de *sistemas de raciocínio* específicos, apontam como se dá o estabelecimento de valores a partir dos quais torna-se possível categorizar o *bom* (e o *mau*) ensino, definindo o que é (ou *não é*) uma educação de qualidade no país. Tais produções vem ao encontro de um desejo do *Grupo de Estudos em História do Currículo* em compreender de forma mais profunda os aspectos produtivos do poder (FERREIRA, 2013 e 2015), entendendo que é ele quem define, ainda que provisoriamente, “o que é razoável e bom, o que é irracional e mau; que define quais as atitudes que nos farão culpados, quais as que são normais, ou quais regras que podem ser transgredidas” (POPKEWITZ, 1997, p.13).

As políticas de currículo são vistas, então, como *práticas discursivas* que dialogam com os propósitos intencionados para a mudança, mas também com enunciados de outras formações discursivas, assumindo a perspectiva de Foucault (2012, p. 144) de que a *prática*

discursiva é esse “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. Nessa empreitada, percebemos os *enunciados* como as unidades de análise que constituem um determinado discurso, possuindo uma função enunciativa que põe em jogo unidades diversas. Tais *enunciados* formam o que podemos denominar de *discurso*. Podemos, assim, fixar para o termo discurso a noção de que ele é “um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2012, p. 131). Nesse sentido, se a mudança pode ser compreendida a partir de relações entre conhecimento e poder que resultam em práticas específicas de regulação social, a reforma, por sua vez, como dimensão política da transformação social, nos permite perceber as políticas de currículo como discurso. De acordo com Popkewitz (1997, p. 21):

Mais do que um processo formal para a descrição dos fatos, o atual discurso de reforma deve ser considerado como um elemento integral dos fatos e acordos estruturados da escolarização. Como primeira instituição a estabelecer a direção, a finalidade e a vontade da sociedade, a escola associa a organização política, a cultura, a economia e o estado moderno aos padrões cognitivos do indivíduo. A reforma educacional não transmite meramente informações em novas práticas. Definida como parte das relações sociais de escolarização, a reforma pode ser considerada como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições.

É em meio a tais reflexões que, na próxima seção, passamos a abordar os enunciados que, em reformas contemporâneas brasileiras relativas à formação de professores, apontam o que temos identificado como discursos *inovadores* para a área e, simultaneamente, como enunciados de práticas discursivas mais amplas que têm nos informado, historicamente, o que é a educação de qualidade.

Investigando discursos *inovadores* nas políticas para a formação de professores

Investigando documentos/monumentos que instituem as diretrizes curriculares para a formação docente – os Pareceres CNE/CP 9/2001³⁷² e CNE/CP 28/2001³⁷³ e as

³⁷² BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 02/01/2016.

³⁷³ BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 e discorre sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 02/01/2016.

Resoluções CNE/CP 1/2002³⁷⁴, CNE/CP 2/2002³⁷⁵ e CNE/CP 2/2015³⁷⁶ –, observamos uma preocupação em atender às mudanças e demandas educacionais da sociedade, possibilitando uma revisão dos modelos atualmente em vigor. Ao apresentar recomendações para a superação de dificuldades encontradas na educação básica brasileira, tais documentos/monumentos defendem um *novo* paradigma a partir de três aspectos considerados centrais, já apresentados em análise anterior (TERRERI & FERREIRA, 2013, p. 1002): “uma articulação entre teoria e prática no processo formativo; uma formação baseada em um currículo por competências; uma efetiva aproximação entre as instituições formadoras e os sistemas públicos de ensino.”

É por essa razão que, em diversos estudos (FERREIRA, 2015; FERREIRA, SANTOS & TERRERI, 2014; TERRERI & FERREIRA, 2013; VIANA *et al.*, 2012 e 2015), temos dado especial atenção aos sentidos de teoria e prática que têm sido produzidos nos discursos sobre a reforma curricular para a formação de professores, em meio a um *sistema de raciocínio* que apresenta o *novo* em oposição a algo que deve ser superado, esvaziando-o e reescrevendo-o para tornar aceitável e elegível a *novidade*. Como já mencionado, nossa escolha relaciona-se o fato de que tal binômio – teoria e prática – “tem se constituído como uma questão central para a formação de professores secundários no Brasil desde sua inauguração no ensino superior, nos anos de 1930” (FERREIRA, 2015, p. 276), ainda nos dias atuais circulando como central nos textos de reformas curriculares no país. Ao normatizar exigências para mudanças na formação de professores, o *novo paradigma* institui que a estrutura curricular de tais cursos deve garantir, “ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência”³⁷⁷.

É constante nos documentos/monumentos analisados um discurso sobre a urgência em mudar a relação entre teoria e prática, que deve, de forma *inovadora*, perpassar todas as atividades da estrutura organizacional e curricular dos cursos superiores de formação docente. Essa *inovação* é colocada em oposição à tradição que deve ser superada, trazendo, em seus enunciados, uma concepção de prática que, na relação com a teoria, a coloca “como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional,

³⁷⁴ BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002.

³⁷⁵ BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2002.

³⁷⁶ BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2015.

³⁷⁷ BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2015 (p. 11).

como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional³⁷⁸. Como meio de possibilitar o desenvolvimento desta diretriz, emerge, como uma importante novidade para a formação docente, a *Prática como Componente Curricular*, que deverá ser:

Uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.³⁷⁹

Tal como posto em cena anteriormente (TERRERI & FERREIRA, 2013, p. 1003), observamos nos discursos *inovadores* da reforma “a *dimensão prática* como um princípio organizador do currículo que deve estar presente ao longo de todo o curso”, apesar de tal dimensão apresentar uma determinada carga horária a ser garantida em determinados tempos e espaços, a saber: a *Prática como Componente Curricular*, o *Estágio Curricular Supervisionado* e as *Atividades Acadêmico-Científico-Culturais* que, juntos, correspondem a cerca de um terço da carga horária mínima exigida para a formação de professores. Percebemos que, ao intentar produzir *novos* sentidos para a teoria e a prática, tal *novidade* têm sido produzida em meio às tradições disciplinares, em um processo no qual o *antigo* não se opõe ao *novo*, mas constitui o outro dessa relação. Nesse movimento ambivalente, a *dimensão prática* é, a um só tempo, um princípio organizador de todo o currículo e um aspecto da formação inicial que deve ser ensinado em componentes curriculares específicos. Assim, entendemos teoria e prática não em oposição, mas como um binômio inseparável em que a significação do primeiro termo não está dissociada do sentido do segundo, produzindo um *sistema de raciocínio* que regula a formação de professores, em meio a relações de poder que produz efeitos de verdade. Em diálogo com Popkewitz (2001), já sinalizamos em estudo anterior (FERREIRA, SANTOS & TERRERI, 2014, p. 9) que:

Teoria e prática constituem, portanto, um par binário ao qual se associam variados outros binômios que significam currículos da formação de professores – tais como velhos ou novos, ultrapassados ou contemporâneos, distantes ou próximos da realidade –, regulando a mesma e o próprio ofício docente. É em meio a esse sistema que nos definimos como *bons* ou *maus* professores de Ciências e Biologia, tomando decisões sobre *o que* e *como* ensinar em meio a discursos que nos constituem e nos posicionam no mundo.

³⁷⁸ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001 (p. 23).

³⁷⁹ BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001 (p. 9).

Tais reflexões têm nos permitindo perceber, em diálogo com Goodson (1997) e Ferreira (2005 e 2007), que os discursos *inovadores* não representam um rompimento com as tradições curriculares, mas que estas, ao serem recontextualizadas, hibridizam e incorporam discursos *inovadores* que mantêm continuidades com diversas tradições curriculares que criam regras para a formação de professores no país.

Compreendendo a lógica disciplinar como o fiel da balança no ensino médio

A década de 1990, no Brasil, foi marcada por uma série de reformas no cenário educacional. Os documentos que analisamos na seção anterior são expressões desse movimento que, entre outras coisas, pretendeu dar mais organicidade à formação de professores no país, com vistas a atender as demandas sociais contemporâneas. Movimento semelhante pode ser observado quando tratamos do ensino médio no país. Um dos mais marcantes passos dados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996³⁸⁰ foi a incorporação do ensino médio como uma das etapas constituintes da educação básica no Brasil. Apesar de não se tratar exatamente de uma *novidade*, já que a Constituição de 1988³⁸¹ previa, em seu inciso II do Art. 208, “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”³⁸², a incorporação dessa etapa ao conjunto reconhecido como educação básica representa uma sinalização explícita do Estado na direção de uma valorização dessa etapa formativa para o exercício da cidadania.

Em face disso, um desafio, também não exatamente *novo*, se reapresenta para os gestores, professores e comunidade educacional de forma mais ampla: o de definir os princípios que deveriam nortear essa etapa educacional em nível nacional. É nesse sentido que observamos, a partir de meados da década de 1990, uma proliferação de políticas educacionais, que vieram se somar aos diferentes enunciados que já circulavam sobre e no ensino médio, com o objetivo de imprimir à essa etapa formativa uma identidade. Tal identidade, contudo, permanece alvo de contestações até hoje, já que, por se tratar de uma etapa terminal da educação básica e, simultaneamente, intermediária para o prosseguimento dos estudos em nível superior, o ensino médio tem a complexa missão de

³⁸⁰ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dez de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 02/01/2016.

³⁸¹ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de out de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 02/01/2016.

³⁸² Posteriormente a edição de uma emenda constitucional alterou essa redação, passando a regular sobre a necessidade de uma progressiva universalização da gratuidade da oferta dessa etapa da educação, o que se de alguma forma retira a ideia de uma obrigatoriedade de que os cidadãos se engajem em tal etapa de formação, coloca sobre o Estado do dever de disponibilizar a todos que busquem continuar sua formação.

preparar os jovens para o exercício da cidadania, para o mercado de trabalho e para a continuidade de sua formação. Essas nuances se tornam evidentes nas análises que fizemos dos documentos/monumentos que utilizamos como fontes para esse texto, a saber: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998³⁸³ e Resolução CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012³⁸⁴ – e as Portarias de instituição do Exame Nacional do Ensino Médio em dois momentos históricos distintos – Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998³⁸⁵ e Portaria nº 264, de 26 de maio de 2009³⁸⁶.

O que nos parece interessante ressaltar, a partir da análise desse conjunto de documentos/monumentos, é a forma pela qual as disciplinas escolares parecem se reatualizar no cenário educacional brasileiro. Ainda que esse conjunto de políticas não esteja assentado em uma racionalidade disciplinar, já que algumas das grandes *novidades* anunciadas para essa etapa da educação básica parecem ser a introdução do princípio da *interdisciplinaridade* e a organização por meio de *áreas do conhecimento*, são as disciplinas escolares que acabam ditando o que aparece como a regularidade no discurso reformista. Dito de outro modo, ao propor *novas* formas de organização curricular, as políticas contemporâneas para o ensino médio não se contrapõem ao que tem se constituído tradição para essa etapa da educação. De modo distinto, elas nos permitem perceber suas proposições como em um contínuo em função do qual se organizam. Nesse sentido, tal como nas disciplinas escolares, percebemos uma *alquimia* (POPKEWITZ, 2008) que organiza as tais *áreas do conhecimento*, por meio de processos de tradução, de filtragem e de resignificação, os quais instituem discursos que passam a regular os sujeitos docentes e discentes dessa etapa de ensino no país.

Considerações Finais

Na análise que apresentamos nesse texto, buscamos visibilizar enunciados que têm constituído a reforma curricular brasileira tanto na educação básica e, mais especificamente, no ensino médio, quanto na formação de professores. Como já explicitado, temos percebido as políticas que constituem tais reformas sendo produzidas em meio a uma *alquimia* (POPKEWITZ, 2008) que traduz não só conhecimentos de campos

³⁸³ BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 3/1998.

³⁸⁴ BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 2/2012..

³⁸⁵ BRASIL. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998.

³⁸⁶ BRASIL. Portaria nº 264, de 26 de maio de 2009.

científicos para as disciplinas escolares, como reúne enunciados diversos acerca da educação em torno de políticas específicas para a reforma curricular do ensino médio e da formação de professores. Tais políticas irrompem em meio a dinâmicas discursivas próprias, produzindo formas particulares de pensarmos e de concebermos a educação.

Esses *sistemas de raciocínio* colocam a tradição e a inovação não em pólos opostos, mas em um jogo de relações que produz valores a partir dos quais categorizamos o *bom* (e o *mau*) ensino, definindo o que *é* (ou *não é*) uma educação de qualidade no país. Nesse sentido, apontamos como, em um movimento que pretende a mudança curricular, enunciados vinculados à tradição, mesclando-se com enunciados *inovadores*, se reatualizam, promovendo processos de estabilidade curricular, tencionando ainda mais o binômio estabilidade/mudança. Ao dar visibilidade aos discursos que têm produzido, historicamente, os *sistemas de raciocínio* a partir dos quais nos permitimos pensar o que constituem as normalidades no processo educacional, percebemos o quão poderoso o discurso disciplinar tem sido. Afinal, as disciplinas escolares têm sustentado não só as práticas na educação básica e na formação de professores como a formulação das políticas que pretendem reformá-las. Radicalizar a crítica às disciplinas escolares é, portanto, o que nos permitiria pensar outras formas de organizar a educação ao invés de apenas continuarmos nos movendo de um lado para o outro dentro da mesma *estrutura*.

Referências Bibliográficas

- BALL, S.J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.
- BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 96-116, 2001.
- BALL, S. J. & BOWE, R. The policy processes and the processes of policy. In: BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. (orgs.). *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. Londres/Nova Iorque: Routledge, p. 6-23, 1992.
- FERNANDES, K. O. B. *Currículo de Ciências: investigando sentidos de formação continuada como extensão universitária*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil, 2012.
- FERREIRA, M. S. *A disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2005.
- FERREIRA, M. S. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970). *Educação em Revista*, 45, p. 127-144, 2007.

FERREIRA, M. S. História do Currículo e das Disciplinas: apontamentos de pesquisa. In A. M. P. Favacho; J. A. Pacheco; S. R. Sales (Orgs.), *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, p. 75- 88, 2013.

FERREIRA, M. S. Currículo e cultura: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia. In: MOREIRA, A. F., CANDAU, V. (orgs.) *Currículos, disciplinas escolares e saberes*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

FERREIRA, M. S. História do Currículo e das Disciplinas: produzindo uma abordagem discursiva para investigar a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas. In: LEITE, M. & GABRIEL, C. T. (orgs.) *Linguagem, Discurso, Pesquisa e Educação*. 1ª ed. Petrópolis: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015, p. 265-284.

FERREIRA, M. S.; SANTOS, A. V. F.; TERRERI, L. Uma abordagem discursiva para investigar a relação entre teoria e prática nos currículos da formação de professores nas Ciências Biológicas. In: *Anais do XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Fortaleza: UECE, p. 1-12, 2014.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

GABRIEL, C.T. Teoria da História, Didática da História e narrativas: diálogo com Paul Ricoeur. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 32, nº 64, p. 187-210, 2012.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, I. F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf. Acesso em: 15 dez 2015.

JAEHN, L. & FERREIRA, M. S. Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 256-272, Set/Dez 2012.

POPKEWITZ, T. S. História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 173-210, 1994.

POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, T. S. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

POPKEWITZ, T. S. *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society by making the child*. New York: Routledge, 2008

POPKEWITZ, T. S. PISA – números, conduta de normalização, e a alquimia das disciplinas escolares. In A. M. P. Favacho; J. A. Pacheco; S. R. Sales (Orgs.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões* (89-108). Curitiba: CRV, 2013.

SANTOS, A. V. F. Investigando a disciplina escolar Educação Ambiental em Armação dos Búzios, RJ: entre histórias e políticas de currículo. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, 2010.

SANTOS, A. V. F.; FERREIRA, M. S. Entre sentidos de reforma e mudança curricular: o Enem em pauta. *XI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, 2014a.

SANTOS, A. V. F.; FERREIRA, M. S. Currículo e Avaliação: investigando o Enem como prática discursiva. In: *XI Colóquio/VII Colóquio Luso-Brasileiro/I Colóquio Luso-AfroBrasileiro sobre Questões Curriculares, Braga. Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e Contextos Locais*. Sto Tirso: De Facto Editores, v. 1. p. 124130, 2014b.

SANTOS, A. V. F.; FERREIRA, M. S. História da disciplina escolar Educação Ambiental em Armação dos Búzios, RJ: entre necessidades e condições de emergência de uma inovação curricular. *Pedagogia y Saberes*, no prelo.

TERRERI, L. *Políticas curriculares para a formação de professores em Ciências Biológicas: investigando sentidos de prática*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil, 2008.

TERRERI, L.; FERREIRA, M. S. Políticas Curriculares na formação de professores: sentidos de teoria e prática nas Ciências Biológicas. *Revista Educação Pública*, v. 22, p. 999-1020, 2013.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIANA, G. M.; MUNFORD, D.; FERREIRA, M. S.; MORO, L.. Relações entre teoria e prática na formação de professores: investigando práticas sociais em disciplina acadêmica de um curso nas ciências biológicas. *Educação em Revista (UFMG)*, v. 28, p. 17-49, 2012.

VIANA, G. M.; MUNFORD, D.; FERREIRA, M. S.; FERNANDES, P. C. Relações teoria-prática na formação de professores de Ciências: um estudo das interações discursivas no interior de uma disciplina acadêmica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, v. 23, p. 100, 2015.

LA “CULTURA ECONÓMICA” DE LOS MANUALES ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES DE LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA ESPAÑOLA COMO CONFORMADORA DE IDENTIDADES (1965-1982)³⁸⁷

Autora: M.Yovana Hernández Laina
Centro de Investigación MANES, UNED (España)
yhernandez@edu.uned.es

Actualmente la economía impregna todos los ámbitos sociales y se muestra por encima de ideologías y políticas. Es fácil observar cómo la actual sociedad globalizada, inmersa en un sistema económico capitalista que todo lo invade, deja patente que las estructuras económicas y la cultura que transmiten llegan a manipular la sociedad de un modo muy significativo, afectando a la transmisión de valores sociales, ideológicos y políticos. El protagonismo de lo económico es objeto de un reconocimiento pleno en cualquier ámbito de la sociedad, y está relacionado con una creciente demanda de conocimientos en materia económica.

De ahí surge la necesidad de examinar en qué forma la esfera de la economía se relaciona, desde una perspectiva histórica, con creencias, valores y patrones de conducta establecidos. La institución escolar es transmisora de procesos de socialización política, y en ella pueden observarse complejas relaciones entre el sistema político, económico y el escolar. La escuela, como transmisora de valores sociales e ideológicos, se convierte así en un medio de difusión de los mismos a través de sus prácticas y de los contenidos de los manuales escolares³⁸⁸. Por tanto, desde esta perspectiva histórica vamos a analizar aquellos aspectos de la *cultura económica* que transmiten los manuales escolares en la España de la transición de la dictadura franquista hacia la democracia.

El objeto principal que persigue esta investigación es analizar el papel que cumplió la “cultura económica” transmitida por la escuela española de la transición como factor de socialización política en la conformación de identidades, desde una perspectiva de transmisión de valores sociales e identidades políticas, observando el conjunto de informaciones, valores, conceptos técnicos e ideológicos relacionados con la cultura económica en los manuales. Por tanto, el objetivo que nos marcamos es examinar la

³⁸⁷ Esta investigación forma parte de la Tesis doctoral en la que me encuentro trabajando en la actualidad.

³⁸⁸ Giroux, Henry: Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, 1985, vol. 44, pp. 36-65.

representación de esta cultura económica en varias fuentes educativas durante los años del desmantelamiento de la dictadura franquista y la transición a un régimen democrático en España.

Hemos tomado como punto de partida el concepto de “cultura económica” del sociólogo estadounidense Peter L. Berger³⁸⁹. A su juicio, la cultura económica “*debería entenderse como «el medio ambiente cultural» en el que están insertas las instituciones y los procesos económicos. Aquí la palabra "cultura" se usa con el mismo sentido que le dan los antropólogos, es decir, se refiere al conjunto de creencias, valores y patrones de conducta establecidos que ordenan la vida en una sociedad determinada. Hablar de «cultura económica», entonces, sería indagar en qué forma la esfera de la economía se relaciona con estos otros aspectos de la vida*”.

El método de investigación utilizado en este trabajo conjuga de forma interdisciplinar el análisis de las fuentes, las categorías de análisis, los estudios sobre el lenguaje y el análisis del discurso. Se analiza, entonces, el factor económico en los manuales de la transición, desde la perspectiva de la transmisión de valores sociales e identidades políticas.

Los manuales escolares de Ciencias Sociales del periodo de transición a la democracia española y tardofranquismo han sido nuestras principales fuentes primarias. Pero también hemos visto necesaria la revisión del currículum y la legislación educativa para establecer el marco normativo, así como informes sociológicos de la época y revistas educativas.

La selección de los manuales escolares ha respondido a criterios previamente establecidos: pertenecen al segundo ciclo de la E.G.B. (Educación General Básica), y al área de Ciencias Sociales. Fueron editados por las principales casas editoriales de la Transición y por otras editoriales provenientes de la época franquista. También se ha tenido en cuenta que la muestra fuera lo suficientemente numerosa para dar coherencia al análisis. Del mismo modo ha sido necesario crear una conexión entre las fuentes y el contexto histórico, sociopolítico y educativo.

Por otro lado, se ha diseñado un aparato teórico-conceptual específico, con una serie de indicadores, que nos ha servido de base para la investigación. En este trabajo se presenta un resumen sintético del análisis de estas fuentes a través de este aparato teórico-conceptual.

³⁸⁹ Berger, Peter L.: “Observaciones acerca de la cultura económica”, *Estudios Públicos* nº 40, Santiago de Chile, CEP, primavera 1990, pp. 11-30.

La metodología utilizada es de corte cualitativo, usando como instrumento el análisis crítico del discurso³⁹⁰, que examina cómo la dominación se reproduce o se resiste en los discursos. Este enfoque plantea el discurso como algo susceptible de revelar factores subyacentes y a su vez, como instrumento capaz de proyectar esos contenidos en las representaciones sociales o individuales, y también para crear o cambiar visiones que pueden estar relacionadas con las ideologías legitimadoras del poder. Es lógico plantearse quiénes deciden los contenidos que deben aparecer en los manuales, o de qué modo deben ser presentados para dar soporte a la propia identidad de la ciudadanía de un país.

MODIFICACIONES DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA

Es interesante aclarar la diferenciación de la legislación educativa que históricamente nos concierne, puesto que en 1970 se opera un gran cambio respecto a la anterior etapa con la publicación de la Ley General de Educación (LGE). En el periodo que hemos trabajado anterior a esta Ley del 70, las actividades didácticas se regían en todas las escuelas primarias por unos *Cuestionarios Nacionales*³⁹¹ que fueron publicados en la revista *Vida Escolar* del año 1965³⁹². En ellos se constituye una nueva relación de materias de estudio y simples índices de nociones que los escolares deben asimilar. Es llamativo cómo dichos cuestionarios se vinculan explícitamente con el propio desarrollismo de esta etapa franquista, como podemos observar en los siguientes ejemplos:

“Se han tenido en cuenta los cambios producidos en las distintas esferas de la vida como consecuencia de la rapidez del desarrollo y de la aplicación de los conocimientos científicos.”

“Las advertencias de la «Sociología» y los supuestos del «Plan de Desarrollo Económico-Social» prescribieron la entrada en la Escuela de ciertos contenidos disciplinarios utilísimos para la adaptación y triunfo definitivo del educando en su vida social y profesional.”

³⁹⁰ Fairclough, Norman: *Discourse and Social Change*, Cambridge: Polity Press, 1992.

³⁹¹ Ministerio de Educación y Ciencia: *Nuevos Cuestionarios de Enseñanza Primaria*, Madrid, Magisterio Español, 1965.

³⁹² Centro de documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria: *Revista Vida Escolar*, nº 70-71, 1965.
<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/78020/00820083008698.pdf?sequence=1>

De las cinco áreas que se proponen dentro de estos cuestionarios, el que engloba las materias de Geografía e Historia es el de *Unidades didácticas, básicas y realistas*. La Geografía y la Historia aparecen en unidades didácticas diferenciadas en los dos cursos superiores, ocurriendo esto por primera vez, ya que con anterioridad formaban parte de la asignatura Formación del Espíritu Nacional, extremadamente vinculada a la formación de la identidad nacional-católica.

Con la Ley General de Educación del 70 se determinan distintas áreas de trabajo. Dentro del Área Social y Cultural encontramos las materias de Geografía e Historia, vinculadas también a las relaciones económicas, políticas y sociales, cobrando así mayor amplitud y con pretensión expresa de estimular el sentido de pertenencia activa a la comunidad nacional e internacional. Es aquí donde se observa cierta modificación en los planteamientos de la Historia, diluyendo su anterior papel ideológico para transformarse en una Historia más social y cultural.

CIENCIAS SOCIALES E IDENTIDAD

La Geografía y la Historia nacieron en el siglo XIX como Ciencias sociales, a la par que la formación de los Estados-nación. De este modo, estas disciplinas se convirtieron en vehículos para la conformación de identidades nacionales en cada Estado, siendo aún hoy fuente de controversia social e incluso política. Es notoria la inquietud constante de los gobiernos por los contenidos de dichas materias, ya que históricamente han contribuido a socializar a la ciudadanía con ciertos aspectos identitarios.

En la España de la transición del régimen franquista a la democracia se operaron grandes cambios socio-políticos que ya se venían fraguando desde los años 60, en la última etapa de la dictadura. El concepto de cambio, como afirma Pérez Garzón³⁹³, nos define a los humanos como especie social y esa realidad de cambio nos instala, tanto de forma individual como de forma colectiva, en la paradoja de la identidad y de la alteración. De ahí podemos deducir la importancia de la Geografía como ciencia de los distintos espacios humanos que no cesan de cambiar y, la Historia como motor de cambio social. Nuestras culturas están construidas sobre dos pilares básicos que quedan definidos sobre el tiempo y el espacio, el tiempo de la Historia y el espacio geográfico. De este modo hemos considerado las materias de Geografía e Historia como bases sobre las que se cimenta la

³⁹³ Pérez Garzón, Juan Sisinio: ¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la Educación*, 27, 2009, p. 38.

identidad social y nacional. También vamos a considerar como grandes condicionantes las relaciones sociales de personas y colectivos, en todas sus dimensiones de intereses, conflictos y búsquedas de poder, ya que los sentimientos de identidad de cada grupo o individuo se articulan desde las propias condiciones sociales de la época en cuestión o desde las propias relaciones sociales y culturales. Este puede ser uno de los motivos por los que las identidades son a menudo plurales y cambiantes³⁹⁴.

La identidad como concepto ha servido en muchas ocasiones de referente para el comportamiento cotidiano de un determinado lugar, país, región o cultura. Aunque si bien es cierto, se ha venido entendiendo como sentimiento de diferenciación frente a “los otros”, aquellos con los que no compartimos modos de vida o mantienen hábitos muy dispares a los “nuestros”. Ese sentimiento de pertenencia ha estado relacionado a un *espacio* concreto con el que se ha identificado ese modo de sentir y vivir. Esa identidad, en cierto modo, es un fenómeno que germina de la relación dialéctica entre individuo y sociedad.

LA PATRIA PRODUCTIVA Y LA CULTURA ECONÓMICA EN EL GIRO TECNOCRÁTICO. EL RELATO DESARROLLISTA EN LOS MANUALES ESCOLARES DE LOS 60.

El régimen dictatorial franquista nombra un nuevo equipo de Gobierno en 1957, con personas vinculadas al Opus Dei, cuyas líneas políticas desembocaron en un gobierno tecnocrático que se apoyaba en la eficacia de la gestión de un Estado teóricamente desideologizado. Si bien es cierto que esta supuesta desideologización de los tecnócratas no quedaba tan clara, ya que se basaba en la asunción de los principios del Régimen³⁹⁵. Este hecho representó un replanteamiento conceptual del franquismo, que implicó un cambio de política y también un proceso de desarrollo y progreso económico. El nuevo Gobierno toma medidas para liberalizar la economía. A pesar de las iniciales reservas del dictador respecto al plan, se experimentó en todos los sectores de la economía una amplia mejoría que influyó notablemente en la vida cotidiana de los ciudadanos, haciéndose

³⁹⁴ Sobre el concepto de identidad habría que hacer referencia obligada a algunas de las siguientes obras: Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas: *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1988; Weber, Max: «Comunidades étnicas», en *Economía y Sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1979; Pujadas Muñoz, Joan-Josep: «Algunas aproximaciones teóricas al tema de la identidad», en *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*, Madrid, Eudema, 1993; Giddens, Anthony: *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona, Península, 1995; Méndez, Leticia (coord.): *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad*, México, UNAM, 1996; Castells, Manuel: *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2. El poder de la identidad*, Madrid, Alianza, 1998; Boyd, Carolyn P.: *Historia patria: política, historia e identidad nacional en España, 1875-1975*, Barcelona, Pomares-Corredor, 2000.

³⁹⁵ Julia, Santos: “La sociedad”, en García Delgado, José Luis (coord.): *Franquismo. El juicio de la historia*, Madrid, Temas de hoy, 2000, pp. 69-143.

substancial a partir de 1961. Esto vino a demostrar la obsolescencia del sistema autárquico franquista, así como una necesidad urgente de apertura al exterior.

El crecimiento económico se convirtió en el eje central de estos años, entrando de lleno España en la economía de mercado, donde la adquisición de bienes materiales se convirtió en requisito fundamental de la modernidad. Paradójicamente, el materialismo y el consumismo demonizados anteriormente por el dictador en la primera etapa del franquismo, se convierten ahora en sustento y salvación del régimen³⁹⁶. Lentamente se favoreció al desarrollo de una nueva mentalidad, en sí contradictoria, donde el acceso a libertades materiales chocaba con la falta de libertades políticas.

La llegada de los tecnócratas supuso una importante transformación para la educación, y ésta comienza a ser considerada como pieza clave para fomentar el desarrollo y auge económico en la década de los 60. Era necesario crear un «capital humano»³⁹⁷ para llevar a cabo las transformaciones que se estaban programando. La creciente industrialización requería cubrir una serie de puestos de trabajo especializados, difícilmente asumibles por una ciudadanía poco o mal instruida. Es así como la educación se va definiendo como pieza clave en el engranaje del desarrollo económico, haciéndose necesario mejorar su accesibilidad, calidad y ámbito de actuación³⁹⁸.

Hasta estos momentos cruciales del régimen no se había abandonado el sentido espiritualista que invadía toda la enseñanza. Es a partir de la etapa desarrollista cuando los contenidos se vuelven más pragmáticos, siguiendo una clara estrategia de los tecnócratas del régimen. En palabras de Boyd, se pasa «de la movilización ideológica a la promoción de la disciplina del trabajo y el consumo»³⁹⁹. Comienzan desde este momento a asimilarse en las aulas las nuevas orientaciones desarrollistas, aunque en la educación primaria todavía se advierte el espiritualismo cristiano y politizado del Nacional Catolicismo. Parecía responder al objetivo de inculcar en el alumnado la misma fe en la imperecedera “patria” y en la religión que en la industrialización desarrollista⁴⁰⁰.

El discurso tecnocrático impregnó los textos, alabando la producción de las factorías y la disciplina del trabajo. De forma paralela se observaba todavía la caduca influencia de los valores nacionalcatólicos, que pretendían atribuir el despegue económico a la gracia de

³⁹⁶ García Delgado, José Luis: “La economía”, en García Delgado, José Luis (coord.): *Franquismo. El juicio de la historia*, Madrid, Temas de hoy, 2000, pp. 147-217.

³⁹⁷ Bas, Juan Manuel: “Política Económica”, *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 21, 1976, suplemento 3, «Fascismos y educación».

³⁹⁸ Boyd, Carolyn P.: *Historia patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*, Barcelona, Pomares-Corredor, 2000, p.241 y ss.

³⁹⁹ Boyd, Carolyn P.: *Ibid.*, p. 252.

⁴⁰⁰ Campos Pérez, Lara: *Los relatos de la nación. Iconografía de la idea de España en los manuales escolares (1931-1983)*, Centro de estudios políticos y constitucionales, Madrid, 2010, p. 213.

Dios y del Caudillo. Escolano señala que durante estos años se lleva a cabo una mezcolanza entre principios de corte espiritualista y de corte positivista, construyéndose de este modo dos relatos solapados «el de la racionalidad (discurso funcional) y el que pretende mantener la dogmática del régimen (discurso ideológico)»⁴⁰¹.

La apertura económica se transformó también en apertura política de cara al exterior. Prueba de ello son el comienzo de los posteriores trámites para la entrada de España en el Mercado Común Europeo. El nacionalismo seguía presente, aunque de un modo más taimado que en las primeras décadas del franquismo. Como señala Ismael Saz, a partir de la década de los 50 se produce un agotamiento del discurso de la nación basado en sus orígenes históricos⁴⁰². Pero el fin era meramente pragmático pues la cooperación entre los ciudadanos era estrictamente necesaria para motivar la productividad, y de ese modo lograr un mayor crecimiento económico.

El régimen buscaba ahora reducir los estereotipos y tópicos de la imagen de España de cara al exterior, minimizando el elemento más folclórico y sustituyéndolo por aspectos más en consonancia con el desarrollo y progreso económico. En el nuevo discurso comienza a observarse un concepto de unidad a dos niveles, entre españoles y entre las naciones europeas, pero siempre con el denominador común que era el enriquecimiento económico y material, y para eso era necesario dejar atrás las disputas ideológicas.

Así se fueron fraguando dos discursos diferenciados, aunque con un mismo objetivo material, el reconciliador y el nacionalcatólico ortodoxo. Ambos discursos quedaron reflejados en los manuales escolares de los años 60, como medio de socialización del Estado, para crear una conciencia laboral basada en la productividad y la eficacia, pero también basada en la obediencia y la sumisión hacia el régimen.

Poco a poco, y con la introducción de algunas ideas modernas en las editoriales, el discurso histórico de los manuales se irá enfocando más a la vida de los ciudadanos, apostando por una Historia más social y convirtiéndose en «una alternativa a la propaganda triunfalista y las afirmaciones sin bases científicas sobre la identidad nacional»⁴⁰³.

La historiografía oficial que el régimen seguía empleando en las aulas de los años 60 continuaba mostrando un razonamiento providencialista para su interpretación histórica. Las Ciencias Sociales seguían estando cargadas de componentes patrióticos y religiosos.

⁴⁰¹ Escolano Benito, Agustín: "Discurso ideológico, modernización, técnica y pedagogía crítica durante el franquismo", citado en Fernández Soria, Juan M.: *Educación, socialización y legitimación política (España. 1931-1970)*, Valencia, Tirant lo Blanch, 1998, p.191.

⁴⁰² Saz, Ismael: "Las Españas del franquismo: ascenso y declive del discurso de nación", en Forcadell, Carlos, Saz, Ismael y Salomón, Pilar (eds.): *Discursos de España en el siglo XX*, Valencia, PUV, 2009, pp. 147-164.

⁴⁰³ Boyd, Carolyn P.: *op. Cit.*, p. 245 Y ss.

Pero bajo las circunstancias socioeconómicas del nuevo desarrollismo, la anterior justificación histórica empleada por el régimen ya no se prestaba a los fines diseñados y la Historia, de este modo, dejó de ocupar un lugar destacado en los planes de estudio, ya que «no era una de aquellas materias vinculadas abiertamente con el proceso productivo»⁴⁰⁴. Pero la productividad y el desarrollo económico comenzaron a advertirse en el relato de la Historia, influyendo en su contenido. El pilar que antes suponían las heroicas luchas quedaría sustituido por los modelos de producción cuyo último fin sería el capitalismo.

Los manuales escolares de educación primaria continuaron siendo en los años 60 similares a los de los años de la posguerra, en cuanto a forma y contenido. El destacado cambio que se advertía eran las adaptaciones introducidas para velar por las necesidades desarrollistas. El lenguaje más poético comienza a quedar atrás, en aras de un nuevo discurso más realista, más en consonancia con el cientificismo y la supuesta asepsia ideológica de los tecnócratas⁴⁰⁵. De hecho, se comienza a observar cómo muchas de las figuras alegóricas antes usadas por el franquismo para su relato historiográfico dejan de serlo, para ser sustituidas por otras que no aludieran al sacrificio de la sangre. Ahora el escolar debía ser adecuadamente instruido para servir al fin último que era el desarrollo de la nación. Comienza a aparecer en los textos la idea de progreso y se introducen conceptos relacionados con la capacidad productiva.

El relato político asociado al desarrollismo comienza a vertebrar todo lo que acontecía en el país, sirviendo así a una nueva concepción del nacionalismo franquista implantado por los tecnócratas. La nación comienza a resurgir como resultado de los Planes de Desarrollo que han comenzado a dar unos frutos materiales y tangibles, dejando atrás la visión espiritual y alegórica. Como señala Rafael Abella, «la posesión de unos bienes propios, por modestos que fueran, trajo un cambio de mentalidad»⁴⁰⁶.

Este nacionalismo de espíritu tecnocrático y desarrollista fundamentaba la cohesión de la nación en la propia economía del país y su capacidad productiva, dejando atrás el discurso sobre la nación espiritual, asociado al sentimiento cristiano del pueblo español. El materialismo comienza a fluir en las esencias patrias, santificando la fuerza de trabajo del pueblo español pero desde una perspectiva material, asociada a la capacidad de generar riqueza. Esto suponía modificar el imaginario colectivo, sustituyendo las imágenes de santos, mártires o héroes por los nuevos protagonistas del desarrollismo, el obrero y el trabajo, que encumbrarían a esa España responsable del “milagro económico español”.

⁴⁰⁴ Boyd, Carolyn P.: *ibid.*, p. 249.

⁴⁰⁵ Lizcano, Emmanuel: *Metáforas que nos piensan*, Madrid, Bajo Cero, 2006, p. 237.

⁴⁰⁶ Abella, Rafael: *La vida cotidiana en España bajo el régimen de Franco*, Barcelona, Argos Vergara, 1985, p. 196.

Desarrollo económico y nacionalismo español quedaban así permanentemente unidos en una nueva concepción del régimen.

LA NACIÓN DEMOCRÁTICA Y LA CULTURA ECONÓMICA EN LA TRANSICIÓN. EL RELATO ECONÓMICO EN LOS MANUALES ESCOLARES HACIA LA TRANSICIÓN.

Los años 70 se conformaron como un camino imparable hacia la democracia, mientras que los años 60 quedaron atrás con su constante y elevado crecimiento económico, aquel que había generado en la vida política y social de la nación un sentimiento de optimismo y un ambiente de relativa euforia. Después, llegó la desaceleración de la economía y un nuevo problema añadido, la inminente decadencia del dictador. Este nuevo panorama sociopolítico y económico provocó un clima inevitable de inseguridad y tensiones, que desembocó en una importante muestra de posturas divergentes al régimen franquista, ya profundamente decadente y tocado.

El discurso oficial de la nación y el discurso real cada vez se dissociaban más durante este periodo de crisis final del régimen franquista. El programa de los tecnócratas de los años 60, que promovía el desarrollo económico y un cierto desarrollo político pero sin salir del ámbito conservador⁴⁰⁷, resultaba agotado para la sociedad de principios de los 70. La sociedad comienza a mostrarse más dinámica pese al inmovilismo y estancamiento político, surgiendo movimientos de oposición dentro de la clase política, el mundo intelectual y la propia población. El anterior discurso legitimador del régimen, que había inspirado la victoria en la Guerra Civil tras el levantamiento del 18 de julio, y los valores que había defendido el tradicional nacionalcatolicismo (militarismo, religión y patriotismo) ya no tenían nada que brindar a la sociedad española, y se fueron agotando.

La aparición de una clase media con unos niveles de riqueza y consumo aceptables, no parecía cuadrar con un régimen que pretendía mantener sus posturas autoritarias. La esencialidad de ser español estaba ahora relacionada con la capacidad productiva y de consumo de bienes, como televisores, coches o viviendas, perdiendo en gran medida la sacralidad para acabar aflorando un nacionalismo más «banal»⁴⁰⁸. Bernecker nos recuerda que en procesos rápidos de transformación de mentalidades, como en el caso español, la cultura autóctona y sus costumbres arraigadas suelen ser objeto de especial importancia,

⁴⁰⁷ Canellas Mas, Antonio: "La tecnocracia franquista: el sentido ideológico del desarrollo económico", *Studia Histórica. Historia contemporánea*, nº 24, 2006, pp. 257-288

⁴⁰⁸ Billing, Michael: "El nacionalismo banal y la reproducción de la identidad nacional", *Revista Mexicana de sociología*, nº 1, 1998, pp.37-57.

puesto que se presentan como elementos invariables frente a los nuevos valores transformadores⁴⁰⁹.

Con la muerte del dictador en noviembre de 1975, «España vivió en plena incertidumbre y total provisionalidad. Se asistió desde entonces a la desintegración acelerada del régimen»⁴¹⁰. España se encuentra de forma irreversible en una situación política que será el inicio del camino de la transición hacia la democracia. Pero esta democracia no apareció de forma inmediata con la muerte del dictador, de hecho durante la Transición convivieron elementos propios del franquismo con otros de carácter democrático⁴¹¹. Si bien es cierto que los de carácter democrático cada vez tenían más presencia, no olvidemos que, como afirma Ysás, la Transición no puede considerarse como un periodo absolutamente diferenciado de la época franquista. El régimen estaba muy presente aunque ya en un proceso de desmantelamiento. Tras la disolución de las Cortes franquistas comenzó un proceso en el que los partidos políticos comenzaron a organizarse para ser convocados a las primeras elecciones democráticas que se realizarían en 1977, donde el partido de Adolfo Suárez (UCD) consigue la victoria por mayoría simple.

Pero no nos olvidemos que con la crisis internacional del petróleo de 1973, y la posterior nefasta gestión económica y política del franquismo, España entró en una fase de conflictividad social y laboral. El espíritu de conciliación y la voluntad de consenso que imperaba en la clase política⁴¹² hicieron que los acuerdos colectivos, fruto de los Pactos de la Moncloa⁴¹³, fueran un comienzo que llevaría a aprobar la posterior Constitución de 1978. Se observaba así una voluntad consciente de atacar la crisis económica para poder sentar unas bases sólidas de un sistema democrático.

En 1982 el PSOE logra una cómoda mayoría absoluta en las elecciones generales y es en este momento cuando se puede afirmar que comienza una fase de consolidación de la democracia.

El acontecimiento más renombrable a nivel educativo en la recta final del régimen fue la aprobación de una nueva ley de enseñanza por parte del Ministro de Educación y Ciencia, José Luis Villar Palasí. La Ley General de Educación de 1970 (LGE) pretendía modernizar

⁴⁰⁹ Bernecker, Walter L.: "The change in mentalities during de late Franco Regimen", en Townson, Nigel (ed.): *Spain transformed. The late Franco Dictatorship, 1959-1975*, Nueva York, Palgrave McMillan. 2007, pp. 67-84.

⁴¹⁰ Fusi, Juan Pablo: *Franco. Autoritarismo y poder personal*, Madrid, Punto de lectura, 2001, p. 255.

⁴¹¹ Ysás, Pere: "La crisis de la dictadura franquista", en Molinero, Carmen: *La transición treinta años después. De la dictadura a la instauración y consolidación de la democracia*, Barcelona, Península, 2006, pp. 27-58

⁴¹² Marín Arce, José María: "Condiciones económicas y sociales de la Transición", en Molinero, Carmen (ed.): *Ibid.*, pp. 81-116

⁴¹³ Los *Pactos de la Moncloa* fueron un acuerdo entre todas las fuerzas políticas parlamentarias para intentar dar solución a la alarmante situación económica de la Transición, probablemente uno de los puntos más críticos de este proceso de cambio político.

de forma profunda todo el sistema educativo español. Si bien se planteó de forma muy ambiciosa, su pretensión era afrontar la necesaria «reconceptualización global del sistema educativo»⁴¹⁴.

El objetivo de la LGE era ajustar la educación a la nueva realidad social de esa España que se encaminaba de forma irreversible hacia un proceso de transición a la democracia. Promovía en sus argumentos la modernización del sistema educativo, adecuándolo a la nueva realidad social que ya se intuía de forma clara⁴¹⁵. Es con esta Ley que se modifica la terminología de la educación primaria, pasando a llamarse Educación General Básica (EGB).

No podemos menospreciar la guerra abierta que produjo la LGE entre las distintas fuerzas que entraron en juego con los cambios políticos. Todas ellas tenían como pretensión apropiarse en cierto modo del sistema educativo, pues este podía suponer un canal nada desdeñable de socialización política, donde inculcar ciertos valores y principios acordes a las diferentes ideologías participantes en el proceso.

Debía en estos años de cambio disputarse el control sobre la educación, y la izquierda y sobre todo el PSOE no iban a cejar en su empeño de hacerse con el control. La izquierda siempre se había vinculado a los planteamientos de la Institución Libre de Enseñanza, considerando fundamental la libertad de conciencia basada en una desideologización de la educación que se sustentara en unos valores universales y en una actuación más práctica en las aulas. Este pragmatismo se asociaba también a una nueva formación de la ciudadanía con el fin de desarrollar un trabajo productivo dentro de la nueva sociedad. En palabras de Llorente y Mayoral, «La escuela nacional no puede separarse de una concepción general del orden social, vinculada a la nacionalización de las fuentes de energía, materias primas, factorías...»⁴¹⁶.

Con la llegada en 1970 de la LGE, las prácticas pedagógicas se encaminaron de forma más clara hacia una educación activa y una formación integral, dejando atrás los aspectos más arcaicos que hasta ahora habían sido empleados en el proceder educativo. Si bien es cierto que esto había comenzado ya a ponerse en cierta medida en práctica en la década anterior, ahora se añadía el fomento de la creatividad en el alumnado, la evaluación continua y la personalización de la enseñanza. Ya desde principios de los 70

⁴¹⁴ Boyd, Carolyn P.: *op .cit.*, p.244

⁴¹⁵ *Ibid.*, p.325 y ss.

⁴¹⁶ Gómez Llorente, Luis y Mayoral, Victorino: *La escuela pública comunitaria*, Barcelona, Laia, 1981, p. 20.

numerosos grupos de enseñantes o movimientos de renovación pedagógica marcaron nuevas pautas para la tarea educativa en una nueva sociedad⁴¹⁷.

De todo lo anterior puede desprenderse un cambio en los manuales escolares muy llamativo, de hecho surge lo que se ha llamado la segunda generación de manuales escolares⁴¹⁸. La liberalización del sector editorial y el incremento de la producción de manuales escolares hicieron surgir a grupos empresariales de inspiración aperturista, frente a otras de carácter más tradicional que seguían estando asociadas al Estado o a órdenes religiosas. Estas últimas seguían manteniendo en muchos casos un discurso que todavía estaba cargado de espiritualidad, y en algunos casos terminaron desapareciendo al no poder adaptarse a las nuevas demandas del sector.

La enciclopedia queda atrás y el diseño del manual se moderniza con una distribución de contenidos mucho más pedagógica. Estos contenidos a impartir se recogen en los Cuestionarios Nacionales. Aparece el libro por materias y sus páginas ahora se llenan de ilustraciones de alta calidad que llegan a ocupar en muchos casos hasta el 50% del espacio. El empleo de la fotografía refuerza el sentido de realismo, dejando atrás aquellas imágenes alegóricas del pasado. Sin embargo, muchas de estas imágenes siguieron sin ser fieles a la realidad, en tanto en cuanto en ocasiones los pies que las acompañaban sugerían interpretaciones fuera de contexto.

Respecto a los contenidos publicados en los manuales, se sigue manteniendo de la etapa de los años 60 el elemento desarrollista de origen regeneracionista, mostrando las capacidades de los recursos naturales de país y la capacidad de España para producir riqueza con ellos. Se sigue advirtiendo la exaltación de determinadas obras de ingeniería civil, como pantanos y presas, carreteras y autopistas. Aparece también mención a los polígonos industriales de las grandes ciudades, e incluso las ciudades dormitorio que en muchos casos recogen a la población del éxodo rural.

Al relato puramente desarrollista se le añade ahora, a comienzos de los 70, un elemento folclórico y étnico que viene a sustituir al anterior militarismo y fervor religioso que en épocas anteriores habían sido fundamentales para definir el carácter identitario español. Comienzan a confluír de forma conjunta en los manuales de comienzos de los 70, modernidad y raíces étnicas: los toros, la exaltación de la Geografía, el turismo y el clima, estereotipos de una España alegre y próspera. Lo regional y lo local se reflejan en

⁴¹⁷ Viñao, Antonio: *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons, 2004, pp. 87-89.

⁴¹⁸ Escolano Benito, Agustín: "La segunda generación de manuales escolares", en Escolano Benito, Agustín (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar (2 vols.)*, Madrid, Fundación Germán Sánchez-Ruipérez, 1998, pp. 19-47.

representaciones banales que aluden a determinados rasgos culturales y folclóricos. Se usan las especificidades regionales como eje vertebrador de un nuevo concepto identitario al que adherirse.

Como ejemplo tenemos la representación de las playas españolas llenas de sombrillas y de turistas, reforzando el marco mítico de lugar paradisíaco, y que además alentaba el esfuerzo desarrollista, pues el sector turístico suponía una prueba más de cómo el empleo de los recursos naturales de la nación tenía como fruto importantes beneficios económicos. Si bien es cierto que este relato, como nos recuerda Juliá, no atiende en ningún caso a las consecuencias negativas de conservación del ecosistema⁴¹⁹ ni a la sostenibilidad, únicamente atiende a los beneficios con respecto a la calidad de vida y a la entrada de divisas gracias al turismo extranjero. Estas imágenes se convierten en símbolos de la riqueza del país y del estado del bienestar.

Otro ejemplo de la nueva iconografía banal asociada al folclorismo ancestral es el negocio de los toros, representados como auténtico espectáculo nacional, mostrando cualidades concretas atribuidas al ser español, como la valentía. También sirva de ejemplo el fútbol, que en este caso lograba reforzar las identidades regionales y levantar pasiones y emociones en encuentros deportivos considerados a su vez como espectáculo nacional. El regionalismo era integrado así en el sentimiento nacional.

En estos años de cambio de mentalidades, las propias editoriales muestran diferentes discursos en sus manuales, relacionados con el tipo de ideario que promovían. Es cierto que todas ellas se ven en la tesitura de ir adaptando los contenidos a la nueva sociedad cambiante, en mayor o menor medida. Los contenidos históricos se tornan hacia una Historia más social y cultural, dejando atrás el principio de legitimación belicista para abrazar la expresión artística, los sistemas de producción, el estado de bienestar o la organización social. El antiguo discurso oficial del régimen deja por tanto de tener sentido y los manuales escolares se tornan en su contenido económico mucho más cercanos al sistema capitalista internacional.

El relato político que se comienza a mostrar en el área de las Ciencias Sociales se muestra maquillado para que parezca representativo y estar así más acorde con las democracias europeas e internacionales. Comienza a hablarse de libertades, de división de poderes, de leyes, quedando estos conceptos totalmente desvirtuados de su sentido

⁴¹⁹ Juliá, Santos: *op. cit.*, 2000, pp. 69-145.

original, puesto que España tardaría todavía unos años en alcanzar la democracia⁴²⁰. En algunos manuales de Ciencias Sociales incluso se introduce una especie de tema inicial donde se tratan estos temas, antes incluso de la muerte del dictador⁴²¹. Este hecho pretendía crear en el alumnado una falsa sensación democrática que chocaba con la situación sociopolítica real del país. La Historia seguía por tanto teniendo cierta carga ideológica que servía como instrumento de creación de identidades.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El pasado y su Historia conforman muchos de los esquemas de conocimiento e interpretación de la realidad, y la cultura económica que nos transmite es capaz de configurar patrones ideológicos, tanto de forma individual como colectiva. La perspectiva temporal de la Historia también proporciona conocimientos relevantes sobre el pasado y a su vez nos ayuda a comprender la realidad educativa, política y económica actual, a través de procesos de transición.

Los manuales escolares de Ciencias Sociales de la transición muestran abiertamente un componente económico. Este componente económico está presente en el proceso de socialización política, y se vincula al cambio de régimen político y a la inserción de España en el sistema capitalista.

Comprobamos a través del análisis de los manuales escolares de la Transición⁴²² que no sólo se transmite una determinada cultura económica sino que ésta va obteniendo cada vez más protagonismo a medida que va pasando el tiempo. En el franquismo tecnocrático se observa la corriente desarrollista de forma manifiesta en las fuentes, y poco a poco, coincidiendo con el transcurso de los acontecimientos históricos de transición hacia la democracia el sistema capitalista se afianza en los contenidos de los manuales, asociado a las nuevas políticas. Este hecho va determinando un tipo de socialización política muy próxima a los valores del sistema capitalista.

La cultura económica analizada nos deja ver cómo la sociedad se veía y proyectaba, tanto en los manuales escolares como en otras fuentes analizadas. La visión de la cultura económica observada no es estática, fue cambiando dentro del discurso escolar,

⁴²⁰ Esto alude al concepto «constitucionalismo cosmético del franquismo» de Payne, Stanley G.: “¿Tardofranquismo o postransición?” en *Cuadernos de España Contemporánea*, Madrid, nº 2, 2007.

⁴²¹ AA.VV.: *Consultor. Ciencias Sociales 8*, Madrid, Santillana, 1974, pp. 9-31

⁴²² Escolano, Agustín: La segunda generación de manuales escolares. En Escolano, A. (dir.) *Historia ilustrada del libro escolar*, vol. 2, Madrid, Fundación Germán Sánchez-Ruipérez, 1998, pp. 19-47.

determinada por el contexto sociopolítico y económico del momento, que definió su contenido y enfoque. Podemos decir por tanto que la cultura económica que se transmite en la escuela va asociada al poder político. El sistema determinó en cierta medida qué contenidos económicos eran los más adecuados. Así, la cultura económica que la escuela transmite contribuye a construir el imaginario colectivo de la sociedad en cada momento histórico, asociado a unos patrones de socialización política concretos, puesto que los conocimientos económicos que promueven los manuales escolares están asociados al discurso oficial del poder y su sistema de valores, conformando así ciertas identidades.

Se llega a percibir el uso político de la cultura económica en la escuela como pieza clave para el cambio de esquemas mentales sociales e identitarios: en el caso de España y su evolución histórica, se va adaptando y pasa de promover los valores propios (autarquía-desarrollismo) a los universalmente conocidos (Europa-resto del mundo). La cultura económica está claramente relacionada con el imaginario colectivo que el poder quiere construir, y por lo tanto está ligada al discurso político oficial y a su ideología, convirtiéndose así en parte del proceso de socialización política y creación de identidades.

Observamos por tanto que dentro de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia han sido materias que se han ocupado de los saberes del espacio y tiempo y, que a su vez han colaborado en la tarea de perfilar y definir identidades, y es ahí donde la cultura económica que impregna las dos materias aparece como uno de los factores facilitadores de esa tarea. Estas disciplinas, y en concreto la cultura económica que transmiten, han dado soporte a identidades individuales y colectivas. Por supuesto que estas disciplinas no han sido las únicas aportadoras de los componentes identitarios, pero sí hay que considerar que han realizado decisivas aportaciones a la creación de identidades.

LA CONSTRUCCIÓN DE LOS HÉROES Y LOS ANTI-HÉROES EN LA CONFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DEL MEXICANO, A TRAVÉS DEL LIBRO ESCOLAR (SIGLO XIX Y PRIMERA DÉCADA DEL XX)

María de los Ángeles Rodríguez Álvarez
Universidad de Colima, México
mararoal7@yahoo.com.mx

Eugenia Roldán Vera
DIE-Cinvestav, México,
eroldan@cinvestav.mx

Un pueblo sin héroes es como un campo sin flores, como un cielo sin estrellas, como un corazón sin sentimientos. La historia gira en torno a ellos y nos relata sus proezas gloriosas y sus hechos memorables como una enseñanza para las generaciones futuras.

Introducción

¿Por qué estudiar la conformación de una identidad a través de la construcción del mito heroico en los libros escolares de historia de México?

En los discursos impresos en los libros escolares se puede encontrar cómo se filtró y estructuró el mito heroico; en ellos se puede rastrear la dinámica socio-emocional de una sociedad y además son un medio para inculcar una cultura homogeneizadora. Por otra parte, los libros de historia en la educación primaria son decisivos para la construcción de mitos porque en esta etapa de la vida “especialmente se moldea la mente y la conciencia de los futuros hombres y mujeres” (Mahamud, 1912, p. 56). En más de un sentido, los libros de texto son tanto “un artefacto cultural como político” (Serrano, 2014, p. 209).

Nuestro periodo de estudio va de mediados de siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX, es decir, considera los primeros libros de historia de México preparados para la asignatura de historia nacional en la primaria. La introducción de la enseñanza de la historia nacional iba en paralelo (como en la mayoría de los países en ese periodo) con la conformación de un estado nacional y la promoción estatal de un sistema educativo con pretensiones de homogeneidad. Por medio de los sentimientos y emociones en los contenidos de estos libros, agentes del estado transmitían su ideología en un momento en que era necesario adjudicar al concepto “Patria” un sentimiento de unión y de orgullo.

En México la particularidad de la conformación del estado nacional tiene que ver con dos factores: por una parte, el hallarse en una etapa de reconstrucción nacional a manos del partido liberal, triunfante en 1867 tras una serie de luchas ideológicas y civiles de varias décadas. Por la otra, este estado nacional surgió con fuertes visos de nacionalismo defensivo, marcado por el legado de dos invasiones extranjeras: la norteamericana (1846-1848), que resultó en la pérdida de más de la mitad del territorio mexicano, y la francesa (1862-1867), pactada con el partido conservador pero que culminó con la victoria definitiva de los liberales nacionalistas encabezados por Benito Juárez. Así, la historia patria habría de servir no solo a la consolidación del nacionalismo sino también a la creación de un imaginario histórico que le daría legitimidad al gobierno liberal triunfante. La historia nacional se convierte en parte de lo que Charles Hale denomina “un mito político unificador” (cit. en Roldán, 1995, p. VIII).

Con el triunfo del partido liberal se estableció la enseñanza de la historia nacional en todos los niveles educativos. Desde la Ley de Instrucción Pública en 1867, la enseñanza de la historia patria fue impulsada como medio para fomentar la conciencia nacional. Sin embargo, la historia que se empezó a enseñar no tendía a mostrar una visión partidaria sino que hizo énfasis en la necesidad de conciliación para contemporizar los odios partidarios que tanta desgracias habían traído al país (Roldán, 1995: 172). De hecho, hubo autores conservadores de libros de texto que fueron cautos en su discurso partidario para aunarse al discurso de la conciliación. Lo que se perseguía era construir una identidad común, como ocurrió también en el caso de Chile cuando se introdujo la enseñanza de la historia nacional después de 1860:

“Si identidad se define por la representación que se hace de sí mismo como miembro de una comunidad en oposición a otra, la identidad nueva que a nivel discursivo se buscaba formar - al margen de sus logros - era la pertenencia [a] la "nación". (Serrano, 2014: 212)

Los textos se convirtieron en productores de esta identidad, tanto individual como colectiva. La pertenencia a la nación no dependía de verdades o falsedades, sino de que llegara a ser creída por todos los que se adherían a ella. En ese sentido, la construcción de héroes fundadores venía a fortalecer el sentimiento nacional:

El héroe adquiere presencia permanente y se revela lo que Rachel D. Hutchins denomina como su función de *definir y unificar a la nación como comunidad*. Además de constituirse en arquetipos, en modelos de conducta, en ejemplos, los héroes son la representación más pura de lo que cada sociedad reconoce como lo mejor de sí misma. (Hutchins, 2011, p. 649, cit. por Mora, 2014, p.90)

Estado del arte

En México existen varios trabajos relativos a la representación de los héroes en los manuales escolares en distintos momentos de la historia. Son referencias obligadas el de Luz Elena Galván, “Héroes, antihéroes y la sociedad mexicana en los libros de texto de historia (1994-1997)” (1998); el clásico de Josefina Vázquez, *Nacionalismo y educación en México* (1975) sobre la conformación de la identidad nacional en los manuales a lo largo de la historia; estudios diversos sobre la relación entre la formación de la ciudadanía y la enseñanza de la historia a través de los libros escolares, como los de Rosalía Menéndez (2013) para el Porfiriato, el de Blanca García Gutiérrez para el periodo 1821-1876, y las tesis de Eugenia Roldán (1995), base fundamental para esta ponencia, y de José Manuel de la Mora, (2014). Dos trabajos sobre los libros de historia en la Secundaria son los de María Dolores Ballesteros (para el periodo 1993-2012) y el de María Guadalupe Mendoza Ramírez (2009) sobre el discurso de la historia oficial en los manuales de secundaria en los años 1934-1959. Otros aspectos referidos a la ciudadanía y la nacionalidad en libros

escolares son tratados en distintos capítulos del libro *Las disciplinas escolares y sus libros* (2010). Entre los trabajos que estudian representaciones de periodos históricos específicos se pueden mencionar el de Patricia Escandón (1988) sobre la historia antigua de México en los textos escolares del siglo XIX y el de Peter Dressendörfer (1991) sobre la época colonial en los libros de texto.

A pesar de la existencia de estos trabajos, se ha investigado poco en torno a la creación de imaginarios colectivos, la conformación de las ideologías y estereotipos culturales o sociales, o la enseñanza de un sistema de valores; de ahí la necesidad de un estudio sobre la construcción de héroes y anti-héroes en los libros escolares.

Marco teórico-metodológico: emociones, héroes y mitos

Nuestra perspectiva teórica considera que los libros de texto contribuyen a la formación de emociones y que la representación de los héroes (y anti-héroes) juega un papel central dentro del estímulo de tales emociones.

Kira Mahamud (2012, p. 35) señala que las emociones y los sentimientos nacionales tienen gran importancia en la conformación de la dinámica social en la infancia, cuando se puede persuadir a través del fomento del amor, odio, miedo, orgullo, vergüenza o deber. Estos sentimientos son provocados por estrategias psicológicas y lingüísticas, por ello para el análisis de los libros de texto recomienda estar atentos a las metáforas, palabras repetidas y frases construidas en negativo, todos los cuales tienen el fin de transmitir emociones y sentimientos. Además, aceptando que las emociones son históricas (construidas, fomentadas y experimentadas de acuerdo a ciertas convenciones de tiempo y lugar) (Reddy, 2001), en nuestro trabajo tomamos en cuenta las prescripciones de los educadores del último tercio del siglo XIX sobre la manera como convenía exaltar las emociones en la enseñanza de la historia.

Por otra parte, para el estudio de la construcción de los mitos heroicos, nos apoyamos en las propuestas de Mahamud y de Hugo F. Bauzá. Mahamud denomina la creación de los mitos como “la pedagogía del heroísmo” o “pedagogía sublime”, recurso didáctico utilizado como motivador en la educación en el que se asocian héroe-guerra y patria-heroísmo. La mayoría de los héroes corresponden al género masculino, están imbricados casi siempre en lo bélico-militar, son tipos austeros, sacrificados y caballerosos, a quienes en función de su acción se les justifica la crueldad:

La pedagogía del heroísmo lo que verdaderamente pretendía era forjar los sentimientos de orgullo nacional, de amor patriótico y de aguante y resistencia vitales como consustanciales al héroe, vivo o muerto, aplaudido por todos. Pretendía, igualmente, situar a la patria por encima del individuo [...] [Actúa como] seducción, persuasión y

atracción hacia comportamientos de obediencia y devoción: agradecimientos, respuesta y pago de la deuda contraída con los antepasados de la patria que defendieron [...] fuente de orgullo nacional, inclusión y valoración social, fórmula para evitar el rechazo y la vergüenza social..." (Mahamud, 2012: 418-419)

Asimismo, Bauzá en su libro *El mito del héroe*, sostiene que los héroes son "ídolos que [se crean] sólo tras su muerte, [que es cuando] adquieren dimensión mítica." Entonces las sociedades les erigen altares para rendirles culto, dándoles una significación religiosa; se les diviniza. Bauzá define algunas características que se repiten en el paradigma heroico:

- Los héroes suelen traspasar los límites impuestos; por medio de la transgresión rompen con las estructuras y viven por ello permanentemente en conflicto entre dos mundos. Este dualismo a veces les confiere una naturaleza piadosa y violenta a la vez; y así al romper con el orden establecido traspasan de lo humano a lo divino.
- Lo que más se valora de ellos es el móvil ético de sus acciones y éstas adquieren un valor simbólico.
- Normalmente están regidos por una ilusión, a veces de carácter utópico; quieren un mejor mundo, lo que los convierte en muchos casos en defensores de la justicia social. Vencen la fatalidad con coraje, son rebeldes, renovadores o revolucionarios en esa búsqueda por obtener mejores condiciones para su sociedad.
- Su nacimiento o infancia fueron notables de alguna forma, tienen una niñez bucólica, inimaginable o trágica, llena de prodigios, inventados para la posteridad. En cuanto más difícil o humilde fueron sus orígenes, más veneración obtienen.
- Se les crean atributos especiales; la iconografía contribuye a su leyenda.
- Su acto más honroso es el amor; conducidos por él, se entregan completa y totalmente a sus objetivos,
- Normalmente tienen una muerte trágica, una apoteosis final, en donde muestran una serena aceptación de su destino; es una especie de muerte iniciática que los redime y convierte en héroes. En muchas ocasiones sus cuerpos no llegan a ser sepultados o tienen muchas tumbas; de esta forma también se adscribe a la intemporalidad del mito. Es lo que Nietzsche llama "el principio de individuación" del héroe.
- Se les erigen monumentos en su honor donde se immortalizan; se les crean museos donde nacieron o vivieron.
- Una vez construido el mito se convierten en iconos, en estereotipos o moldes míticos difíciles de modificar.

Bauzá también señala que “la figura heroica ha sido utilizada, a lo largo de la historia, ya para justificar tal o cual dominación territorial, ya para consolidar una estirpe o dinastía determinada”. Resultado de una manipulación política – ideológica, “la figura del héroe, como la del santo, más que mitos son arquetipos culturales heredados de un pasado remoto en los que la realidad histórica y los embellecimientos de la imaginación se han imbricado inextricablemente.” (Bauzá, 1995, p. IX, 4).

A la luz de estos criterios, para la interpretación de las representaciones de los héroes en los libros de texto de historia del siglo XIX y principios del XX nos valdremos de la hermenéutica analógica. Analizaremos los indicadores lingüísticos y su contenido emocional en el lenguaje escrito (en esta ponencia no nos centramos en el lenguaje icónico) para identificar hasta qué punto se cumplen las características señaladas por Bauzá en la construcción de los míticos héroes y anti-héroes.

Los héroes en la enseñanza de la historia

Para esta ponencia se seleccionaron quince libros de texto (ver Anexo) en los que se analizan las representaciones de once personajes: 1) Moctezuma Xocoyotzín (penúltimo Emperador Azteca); 2) Cuauhtémoc (último Emperador Azteca); 3) Hernán Cortés (conquistador de México); 4) Miguel Hidalgo (inicia el proceso independentista); 5) José Ma. Morelos (continúa la Guerra de Independencia); 6) Agustín de Iturbide (consumador de la Independencia y Emperador); 7) Antonio López de Santa Anna (presidente de México 11 veces); 8) Los Niños Héroes (1847); 9.- Maximiliano de Habsburgo (Emperador de México 1864-1867); 10) Benito Juárez (presidente y defensor del República ante la Intervención Francesa); 11) Porfirio Díaz (Presidente de México de 1876 a 1911).

Mientras que los libros de las décadas 1860 a 1880 son más variados en sus visiones del pasado mexicano, con más diferencias entre las perspectivas liberales y conservadoras, los de las décadas siguientes apuntan a ser más uniformes, más conciliadores. Esto ocurrió después de los congresos de instrucción 1889-1891, cuando se propuso dar unidad a la educación nacional (Roldán, 1995).

La exaltación de los héroes se consideró importante desde los primeros libros de texto de historia producidos en México. Ya en 1858 Marcos Arróniz, señalaba que “el estudio de las biografías es utilísimo, pues él viene a ser un sucinto pero exacto fiel compendio de la historia de un país en todos sus ramos”; para que los hombres célebres descuellen, “natural es que hayan sobresalido por medio de las calidades predominantes en su siglo, y vienen a ser como sus estatuas vivientes”(Arróniz, 1858, p. 24-25, cit. por Roldán, 1995, p. 111.).

Unos años más tarde, la enseñanza de la historia a partir de la excitación de las emociones se hizo más fuerte con la introducción de las pedagogías de enseñanza intuitiva y enseñanza por los sentidos. Enrique Rebsamen, en su *Guía metodológica para la enseñanza de la historia* (1890), recomendaba empezar la enseñanza de esta asignatura en los primeros años de la primaria a partir de las biografías de los grandes personajes, porque a los infantes les gustan mucho las historias de su vida, hazañas, virtudes y defectos.

Héroes y anti-héroes míticos mexicanos

MOCTEZUMA:

El primer anti-héroe. Su pusilanimidad y malas decisiones favorecieron la conquista y le valieron el calificativo de traidor.

AUTOR	COMENTARIO
1870 PAYNO	Pusilánime. Se sometió a Cortés obedeciendo a su fanatismo.
1892 BANDALA	Supersticioso y tímido, pero valiente, esforzado e intrépido
1896 JULIO ZÁRATE	"Déspota, orgulloso y cruel." "Supersticioso y fanático"
[1906] PEREYRA	"Fue lapidado y declarado traidor por su pueblo."
1923 TORRES QUINTERO	Débil de carácter, supersticioso y rico. "¡Imagínense ustedes el susto que recibió (Moctezuma) cuando supo que los hombres prometidos por la profecía andaban navegando por las costas de su reino!"
1923 TORRES QUINTERO	"Pero el débil y supersticioso Motecuhzoma se encargó de allanar el camino a los conquistadores de su patria."
1923 TORRES QUINTERO	Quedó prisionero " y aun llegaron a engrillarlo como a un vil delincuente ¡Bien merecido lo tenía por su insigne debilidad"

CUAUHTÉMOC:

En el polo opuesto a Moctezuma quedó el último Emperador Azteca Cuauhtémoc, de quien la mayoría se expresan con una serie de halagos: "...su último rey y el más notable de sus héroes". Nos dio "Lección sobre el valor y patriotismo; Grandeza de alma de Cuauhtémoc" (Manterola, 1891). El tormento sufrido fue utilizado para inculcar el valor ante la adversidad. Ante el suplicio, dijo a su compañero el rey de Tacuba "¿crees que estoy acaso sobre un lecho de rosas?!" Cuando es apresado le dijo a Cortés: "Toma tu puñal y mátame" Frases simbólicas tal vez inventadas por alguno de los autores, que se han repetido indefinidamente como verdades históricas.

AUTOR	COMENTARIO
1862 ROA BÁRCENA	Joven intrépido, muere en el martirio Cuando fue preso dijo a Cortés: "Quitadme la vida, ya que no he sabido perderla en defensa de mi reino" Ignominiosamente torturado
1881 CÓRDOBA	Joven héroe que se mantuvo impávido en el suplicio
1894 JUSTO SIERRA	Joven de 23 años, menciona que al pedir que se unieran los pueblos vecinos contra los invasores, quiso crear una

	nacionalidad
1895 AGUIRRE CINTA 1903	"Malintzin (Cortés), pues he hecho cuanto cumplía en defensa de mi ciudad y de mi pueblo, y vengo por fuerza y preso ante tu persona y poder, toma luego este puñal y mátame con él"
1895 JOSÉ ASCENSIÓN REYES	Dice poco de él, excepto sobre su tortura y muerte
[1906] PEREYRA	Cuando fue apresado por Cortés, le dijo, como último rasgo heroico del sitio de Tenochtitlán, "Mátame". Cuando se le sometió a tormento "El estoico emperador humilló a sus verdugos con la altivez de su mutismo" Cuando se quejaba el señor de Tacuba él le dijo "¿Estoy acaso gozando - le decía- las delicias de un baño?"
1923 TORRES QUINTERO	Nobleza y bondad ¿En donde quedó la tumba de aquel mártir, de aquel héroe inmortal, para depositar sobre ella una corona de flores? Sufrió "¡Horrible suplicio!" y cuando le quemaron los pies expresó: "¿Acaso crees que yo estoy en un lecho de rosas?"
1923 TORRES QUINTERO	"Era de veinticinco años, de muy gentil presencia, valiente y esforzado guerrero, que se hizo temer de tal manera, que hasta sus mismos capitanes temblaban delante de él." "Toma luego este puñal y mátame con él"

HERNÁN CORTÉS:

En la imagen del conquistador de México encontramos valoraciones positivas y negativas. En la primera etapa son positivas, considerándosele hasta "fundador de la nacionalidad" pero gradualmente va ir perdiendo prestigio. Muchos lo señalan como ambicioso y cruel.

AUTOR	COMENTARIO
1862 ROA BÁRCENA	Noble, valeroso, astuto, fama por sus hazañas
1870 PAYNO	"Era un hombre muy afecto al estudio de la geografía, de la astronomía y de la navegación, que concibió la idea de que, además de las tierras ya conocidas, debían encontrarse otras muy fértiles y ricas, navegando al Oeste" / La avaricia lo cegaba
1881 CÓRDOBA	Soldado atrevido, astuta, talento
1890 GARCÍA CUBAS	Lástima que un guerrero de tales prendas "hubiera oscurecido sus glorias con algunos actos indignos de su nombre"
1892 TEODORO BANDALA	"gran hombre"
1894 JUSTO SIERRA	"su ambición se juntaba en él a la pasión del oro"
1895 AGUIRRE CINTA 1903	"Aquel aventurero audaz e inteligente, dotado de una férrea energía, venció las dificultades que surgieron a su paso ..."
1895 JOSÉ ASCENSIÓN REYES	"Es responsable de todo lo bueno que trajo la conquista". "Verdaderamente el fundador de la actual nacionalidad mexicana a que pertenecemos"
[1906] PEREYRA	"... joven hidalgo llamado por su ambición y por sus hechos a ocupar un lugar entre los hombres ilustres de su siglo:"
1923 TORRES QUINTERO	"Alegre, chistoso y decididor, y cuando la ocasión se presentaba, sacaba su espada y se daba estocadas con cualquiera"

MIGUEL HIDALGO:

Es el ídolo más importante de esta historia de héroes, denominado con el sagrado título de "Padre de la Patria". Los autores en más de una ocasión le señalan varios defectos y crueldad, pero con el tiempo su figura creció y se fueron borrando esas faltas.

AUTOR	COMENTARIO
1862 ROA BÁRCENA	Anciano de más de 60 años, fomentó varios ramos agrícolas e industriales y tenía ascendiente entre los indígenas.
1878 LONGINOS BANDA	"el benemérito cura de Dolores"
1890 GARCÍA CUBAS	Menciona el grito de independencia: "... al lanzar el grito de insurrección a la voz de Viva la Virgen de Guadalupe y muera el mal gobierno. ¡Grito de libertad...!"
1890 GUILLERMO PRIETO	"en aquel instante, con la expectativa de un sacrificio heroico, y confiándose él y solo él, el título de padre de la independencia." Conducta impecable de héroe hasta su fusilamiento
1894 JUSTO SIERRA	"A esa suprema resolución del cura debemos los mejicanos la patria; no lo olvidemos jamás." "El gran soldado de la patria"
1895 AGUIRRE CINTA 1903	"¡El cura Hidalgo, el anciano sublime, estaba convencido de que no habría de ver el fin de su empresa; pero su alma noble y valiente no se paraba a considerar los peligros; por eso a medida que el tiempo pasa y más se medita acerca de su obra, más se agiganta su excelsa figura ante nuestros ojos y más digno se hace de nuestra gratitud y respeto!"
1895 JOSÉ ASCENSIÓN REYES	"Hidalgo como sacerdote, hizo mal en provocar la revolución"; la Iglesia también hizo mal en luchar contra los insurgentes." "¡Decretó la libertad para los indios, hecho que basta para inmortalizarlo. En cambio los asesinatos que ordenó en Valladolid y Guadalajara, en las personas de muchos españoles indefensos e inocentes, son una mancha para su memoria."
1896 JULIO ZÁRATE	"...es el alma de la conspiración y el jefe del movimiento"
1902 NICOLÁS LEÓN	Gran estrategia militar
[1906] PEREYRA	"El cura era un hombre de ilimitada audacia. Tenía cincuenta y siete años: no era pues un anciano ... Era de carácter explosivo pero cortés en su trato, y ganaba corazones por el encanto de su voz caliente, sonora y animada." "Despreocupado en sus ideas y poco rígido en sus costumbres, sin ser un libertino..." "Su defecto capital era la ligereza. No meditaba sus actos... Ese defecto produjo el desastroso fin de su levantamiento."
1923 TORRES QUINTERO	"Decíanle sus compañeros el Zorro, por su viveza astuta..." "Fueron notables sus méritos" Comenta que le entregó dulces a los ejecutores de su muerte. Muestra imagen de la cabeza de Hidalgo en la jaula que se puso en la Alhóndiga de Granaditas; un ángel le coloca una corona de laurel. "Este niño, andando el tiempo y por sus grandes hechos, dejó escrito con letras de oro su ilustre nombre en la páginas de la Historia".
1890 REBSAMEN	"¿Dónde está el niño mexicano de 9 o 10 años de edad que no hubiera oído nunca el nombre del venerable Hidalgo? Este sólo nombre basta ya para electrizarlo, y las emociones de orden moral consiguientes son un estímulo directo para reforzar su atención."

JOSÉ MA. MORELOS:

El otro gran héroe de la Independencia, compite con el prestigio de Hidalgo. A pesar de que sus acciones militares son juzgadas como más meritorias, no logró superar finalmente el prestigio que ganó Hidalgo, quedando en segundo lugar.

AUTOR	COMENTARIO
-------	------------

1862 ROA BÁRCENA	Genio militar "el más notable de los caudillos de la insurrección"
1870 PAYNO	"campeón formidable" "Valiente cura da tan acertada disposiciones militares" "caudillo tan valiente y dotado de un talento militar tan notable." "El que sin duda se distinguió y tiene un alto lugar en la historia y en el corazón de los buenos mexicanos, fue Morelos."
1878 LONGINOS BANDA	"peleó gloriosamente"
1881 CÓRDOBA	"... gran sagacidad y penetración de espíritu, de carácter frío e inalterable, de una tenacidad y valor extraordinarios..." "... no pudo modificar algunos extravíos instintos de crueldad, ni apartarle de algunos extravíos" "... murió como un héroe"
1890 GARCÍA CUBAS	"siervo de la nación" notable estratega: "el caudillo más extraordinario de la insurrección"
1890 GUILLERMO PRIETO	excelente estratega, genio militar
1894 JUSTO SIERRA	"gran capitán" "Figura más brava": "de más instinto militar, de más abnegación republicana; Morelos es nuestro orgullo de mejicanos..."
1895 AGUIRRE CINTA 1903	"Morelos, el genio militar más grande de la América, el más eximio patriota mexicano..."
1895 JOSÉ ASCENSIÓN REYES	No hace ninguna mención elocuente ni negativa, quizás porque él era un canónigo
1896 JULIO ZÁRATE	Lo representa más joven. "alcanzó el primer lugar entre los defensores de la independencia."
1902 NICOLÁS LEÓN	"... valor extraordinarios de aquel sacerdote..." Menciona que llevaba un paliacate en la cabeza porque sufría de dolores de cabeza por el contacto con el aire.
[1906] PEREYRA	"El hombre más notable de aquella guerra y de todas las guerras que ha habido en Méjico, fue el que entonces tomó en sus manos la bandera de la patria." "... puso toda su alma al servicio de la patria, sin pedir otra recompensa que llamarse el siervo de la nación; pero no era un siervo de la nación, sino la nación misma, hecha heroísmo."
1923 TORRES QUINTERO	"Y marchó al suplicio. Se vendó por sí mismo y esperó. Dos descargas necesito para morir..." "Cuando la sangre de aquel noble mártir regó la tierra ... cuando su cuerpo, acribillado por las balas, dejó escapar el grande espíritu que durante cincuenta años le había animado, entonces pasó una cosa extraña, que la ciencia no explica satisfactoriamente." "Las aguas del lago, tan puras y tan serenas siempre, comenzaron a escaparse y a crecer; y sin que el huracán cruzase sobre ellas, y sin que la tormenta ocultara con sus pardas olas el cielo, aquellas aguas se levantaron y cubrieron las playas por el lado de San Cristóbal, y avanzaron hasta llegar al lugar del suplicio." "Lavaron la sangre del mártir y volvieron majestuosamente a su antiguo curso... "Ni antes ni después se ha observado semejante fenómeno. ¡Allí estaba la mano de Dios!"

AGUSTÍN DE ITURBIDE:

Militar que había combatido a los insurgentes, termina proclamando el Plan de Iguala junto con Guerrero y consuma la Independencia. Después se convierte en Emperador más tarde exiliado, regresa al país y es fusilado. Esta ambigüedad en sus acciones es quizás el motivo

por el que al principio y por algunos autores es manejado como héroe, pero con el tiempo fue perdiendo este lugar hasta terminar quedando en el lado negativo.

AUTOR	COMENTARIO
1862 ROA BÁRCENA	Astuto que supo conducir hacia la consumación de la Independencia al país.
1870 PAYNO	No le resta méritos, reconoce su valor, lástima que las había puesto al servicio de los contrarios, "Iturbide, el terrible Iturbide"
1878 LONGINOS BANDA	"LIBERTADOR Y GENERALÍSIMO D. AGUSTÍN DE ITURBIDE"
1890 GARCÍA CUBAS	Lo representa negativamente
1890 GUILLERMO PRIETO	Sus motivaciones eran viles, con robos e iniquidades. Talento militar, pero rapacidad y crueldad, "con mas astucia que talento... ambicioso"
1894 JUSTO SIERRA	"... prestó un servicio inmenso a la Patria; la República no fue generosa poniéndolo fuera de la ley, aunque tal vez esto fue necesario."
1895 AGUIRRE CINTA 1903	"El nombre de Iturbide voló de boca en boca, se olvidaron sus pasados yerros, se le aclamó Salvador de la Patria, ..."
1895 JOSÉ ASCENSIÓN REYES	"El solo no ha vuelto a alumbrar otro día tan memorable para México como el 27 de septiembre de 1821" Iturbide víctima inocente, cometió un grave error "Iturbide contaba con el apoyo de la nación y habría podido darle la paz y hacerla grande."
1902 NICOLÁS LEÓN	Cruel, cometía abusos, estafas y excesos. Pone en duda su patriotismo
1923 TORRES QUINTERO	Terriblemente sanguinario, asesino brutal de insurgentes para que bajasen a los infiernos. Emperador caprichoso y ambicioso. Una vez consumada la Independencia se conformó un gobierno sin ningún insurgente, lo cual "denotaba el desdén en que los tenía y despreciaba, a pesar, de haber dicho antes que la Independencia que proclamaba era la misma voz que resonó en Dolores,... y pidió que en adelante se celebrase el 2 de marzo de 1821 fecha del juramento del plan de Iguala, de esta forma no reconocía los esfuerzos y sacrificios de Hidalgo, Morelos y todos los que le antecedieron en la lucha. La Patria no salió de la dominación pues Iturbide vino a ser como una especie de virrey colonial. Después de su fusilamiento: "Así acabó aquel hombre que había consumado la independencia mexicana, sobre el cual es muy difícil emitir un juicio acertado." No fue un traidor.

ANTONIO LÓPEZ DE SANTA ANNA:

Otro personaje que fue quedando en el lado negativo. Aunque los autores (sus contemporáneos en su mayoría) a veces justifican sus acciones, al final del periodo definitivamente queda en el lado de los anti-héroes, sobre todo acusado de haber vendido la patria a los Norteamericanos en 1847.

AUTOR	COMENTARIO
1862 ROA BÁRCENA	Traidor a Iturbide
1870 PAYNO	Militar talentoso en la toma de Oaxaca: "... es sitiado y atacado ... pero se defiende con denuedo y se vale de mil ardides a cual más atrevido e ingenioso." Ocupó la presidencias varias veces.

	Al final empezó "a gobernar despóticamente, persiguiendo a todos los que no le eran adictos."
1878 LONGINOS BANDA	Dictador: "Tomó el nombre de Presidente provisional aunque fue un dictador con facultades omnímodas."
1881 CÓRDOBA	Durante la invasión española comandada por Barradas, tuvo un gran triunfo. No obstante después se convirtió en un dictador que tomó muchas medidas arrebatadas que le causaron animadversión general.
1890 GARCÍA CUBAS	Dictador, aunque durante la República Central fue "actor importante".
1892 TEODORO BANDALA	Dictador
1894 JUSTO SIERRA	Mal general, pero bravo soldado. "Fue un patriota". "Salvó la vida gracias a las vergonzosas promesas que hizo" "Apasionado de los placeres, del brillo militar, valiente, sin ideas fijas... personifica los defectos del pueblo mejicano..." "La Patria guarda respetuosamente sus huesos dentro de su tierra sagrada"
1895 AGUIRRE CINTA	"... creó la dictadura e hizo gala de su tiranía..."
1895 JOSÉ ASCENSIÓN REYES	"... hombre sin ningunas convicciones políticas y que solo buscaba su medro personal" "inepto y torpe"
1896 JULIO ZÁRATE	"Dictador... restringió la libertad de imprenta ... ignominiosa y opresiva dominación..." "tiranía y arbitrariedad"
1902 NICOLÁS LEÓN	"su falta absoluta de carácter y opiniones ... su ambición... fue el primero que la hirió de muerte [a la República]"
[1906] PEREYRA	"Este raro personaje tenía una manera especial de entender sus deberes cívicos... Santa Anna quería el poder para ser el amo, y no concebía otra manera de serlo que el ejercicio de un despotismo imbécil." "Rodeado de truhanes, entregado al vicio y a la adulación, era el tipo de tiranuelo mezquino que no contiene sus demasías ante ningún respeto." Dictador. "No fue generoso cuando venció, ni digno cuando lo vencieron."
1923 TORRES QUINTERO	"Y aquel hombre tan valiente, se acobardó entonces y, por salvar la vida, firmó el reconocimiento de la independencia de Texas. "indigna conducta" "Jamás hubo en México un gobierno tan atentatorio como el de entonces. La historia lo llama la Dictadura y a Santa Anna lo apellida Dictador."
1923 TORRES QUINTERO	"¡Mal mexicano, mal patriota, mal general y mal presidente de la República fue entonces aquel hombre!"
1923 TORRES QUINTERO	"¡El ánimo se subleva contra aquel infame gobernantes, y no puede menos que mandarle terrible maldición!"

MAXIMILIANO DE HABSBURGO:

El triste Emperador fallido es calificado por la mayoría de los autores como un hombre débil, idealista, víctima del partido conservador que lo trajo a México, aunque su espíritu era liberal. Su figura quedó por lo mismo ambivalente, negativa pero perdonada por haber sido un soñador que cayó por la ambición y empuje de su esposa Carlota Amalia.

AUTOR	COMENTARIO
1870 PAYNO	"Maximiliano murió con el valor de un caballero y con la dignidad de un príncipe."
1878 LONGINOS BANDA	Víctima de los conservadores: "... una comisión compuesta de mexicanos se presentó en Miramar a ofrecer la corona al desgraciado Maximiliano".
1890 GARCÍA CUBAS	No lo llama Emperador, simplemente lo denomina Maximiliano

1894 JUSTO SIERRA	"Infeliz príncipe, un artista, nacido para gobernar en un país italiano, quien aceptó la corona por presión de su esposa, la que aunque de noble corazón, poseía una ambición inmensa."
1895 JOSÉ ASCENSIÓN REYES	"pocas virtudes cristianas ... había mendigado en Europa"
1896 JULIO ZÁRATE	"Príncipe ligero hasta la frivolidad, versátil,... irresoluto y obstinado"
[1906] PEREYRA	"Era inteligente, ilustrado, simpático. Su defecto principal, la ligereza de carácter ... Hoy olvidaba lo que ayer había resuelto. Afable con el que tenía delante, casi siempre satírico y cruel con los ausentes. Fue ingrato y pérfido con todos sus allegados." "No nació para las luchas de la política. Su papel era el de gran señor, artista y brillante, pero inútil, a no ser como favorecedor de la cultura. Debíó haber pasado su vida viajando, escribiendo, soñando."
1923 TORRES QUINTERO	De "... ideas liberal y simpatizante con el pueblo" pero "ligero hasta la frivolidad; versátil hasta el capricho; ... irresoluto y obstinado..."
1923 TORRES QUINTERO	"Maximiliano era liberal. Y quería aparecer todavía más liberal como emperador de México, con el fin de agradar a los austriacos y ver si lo llamaban para darle la corona imperial de Austria." "No venía, pues, a quedarse: venía a ensayarse."

BENITO JUÁREZ:

El héroe liberal por excelencia, subió al estrado de la fama sobre todo por haber defendido la Patria durante la Intervención Francesa, a pesar de haber tenido en un principio opositores. Su origen indígena, que de inicio le debió restarle prestigio, con el tiempo le valió una prenda especial que lo integraría con gran fuerza al altar de los héroes mexicanos.

AUTOR	COMENTARIO
1870 PAYNO	A la muerte de Maximiliano y regreso de Juárez vino "El sistema del terror"
1878 LONGINOS BANDA	No le merece mayor atención
1890 GARCÍA CUBAS	No refiere su origen indígena
1894 JUSTO SIERRA	"Hijo de unos honrados labriegos indígenas, ... no sabía ni leer ni escribir... probablemente, ignoraba el castellano."
1894 JUSTO SIERRA	Tenía la virtud de la serenidad, "virtud superior que consiste en sacrificar serenamente la vida, la libertad o la fortuna, por cumplir con un deber, virtud que se llama valor civil." "... parecía como la estatua de bronce del derecho...."
1895 AGUIRRE CINTA	"... defendía a su patria y sostenía sus teorías de libertad e independencia." Autor de la Reforma y de nuestra "segunda Independencia." Benemérito de América
1895 JOSÉ ASCENSIÓN REYES	Lo representa muy negativamente por las leyes de Reforma de nacionalización y expropiación de los bienes del clero (autor muy religioso)
1896 JULIO ZÁRATE	De origen zapoteca, de familia "medianamente acomodada". Gran carácter. Pero no muestra admiración o veneración.
[1906] PEREYRA	"Juárez con una energía y una bravura de que no había precedentes en nuestra historia, luchó por la conservación de su gobierno, sin cesar amenazado de muerte, pues a la vez se le presentaban enemigos y poderosos en los campos de batalla." "Combativo, pero animoso, lo encontró la muerte el 18 de julio de 1872." "El bravo indio había jurado no abandonar el territorio patrio."

1923 TORRES QUINTERO	<p>El niño Benito tuvo una infancia idílica. Huérfano, humilde, y pastor de ovejas, huye a la ciudad donde será muy buen estudiante. Su imagen aparece adornada con una corona de laurel. Lo denomina "Benemérito de las Américas"</p> <p>A su regreso a la ciudad de México el 15 de julio de 1867: "Un altar se levantó en la glorieta de Carlos IV. Ante ese altar recibió el Benemérito las felicitaciones de las autoridades, y un grupo de niñas, vestidas de blanco, le presentó un laurel de oro. En seguida el altar quedó cubierto de coronas y flores, depositadas allí por el patriotismo popular."</p> <p>Cita célebre del héroe: "Que el pueblo y el Gobierno respeten los derechos de todos. Entre los individuos, como entre las naciones, el respeto al derecho ajeno es la paz."</p> <p>"Aquel hombre es una de nuestras mayores glorias; su nombre tiene fama universal: es el nombre de un demócrata y de un libertador. Es también la glorificación de una raza."</p> <p>"Cada año el pueblo visita su tumba y le manifiesta su gratitud y amor en las sinceras ofrendas de coronas y flores que reverentemente le lleva."</p>
-------------------------	---

LOS NIÑOS HÉROES:

Jóvenes casi niños que les correspondió defender el castillo de Chapultepec durante la intervención americana en 1847. El mito surgió en ese periodo, durante el siglo XIX no representó tanta importancia pero creció en el transcurso del siglo XX.

AUTOR	COMENTARIO
1894 JUSTO SIERRA	"Alumnos muertos en Chapultepec. ... que sucumbieron heroicamente la bandera de la patria en la guerra con los Estados Unidos."
1895 AGUIRRE CINTA 1903	Alumnos del Colegio Militar jóvenes de 14 a 18 años se portaron como buenos valientes, hasta la temeridad. "La Patria agradecida, ha erigido un monumento a la memoria de aquellos héroes..." Vienen sus retratos, pero no sus nombres.
[1906] PEREYRA	Muerte del héroe coronel Xicoténcatl y de los niños pertenecientes al Colegio Militar, cuya memoria se perpetúa en un monumento. No da nombres, ni los menciona como "Niños Héroes". Sino alumnos muertos en la defensa de Chapultepec.
1923 TORRES QUINTERO	<p>"Niños héroes de Chapultepec, muertos por la Patria, en lucha con los yanquis, el 12 de septiembre de 1847"</p> <p>"Jóvenes imberbes y muchos de ellos casi niños, sentían, no obstante, grande amor a la patria... pelearon como hombres..." Da sus nombres.</p> <p>"¡Gloria siempre a los alumnos del Colegio Militar!</p> <p>¡Noble y heroica juventud que ofreció a la patria, a la hora del peligro, su sangre y su vida!"</p>

PORFIRIO DÍAZ:

Presidente de México de 1876 a 1911, con un periodo interregno de 1880 a 1884. Por ser contemporáneo a los autores -algunos de ellos funcionarios de su gobierno- no se encuentran notas negativas o despectivas sobre su imagen. Más bien se le atribuye haber conseguido una larga época de paz y prosperidad para México. Sin embargo, después de iniciada la Revolución su perfil se convirtió totalmente negativo. Si Juárez gana terreno y fama durante el Porfiriato, se debe quizás a este misterioso paso que dan algunos

gobernantes autoritarios como el propio Díaz y Francisco Franco al utilizar ideológicamente la memoria de sus antecesores muertos (Juárez y Antonio Primo de Rivera respectivamente) dejándoles libre el espacio político. Como Juárez, Díaz era también de Oaxaca y tenía sangre indígena.

AUTOR	COMENTARIO
1870 PAYNO	"militar combativo y valiente, que no conoció nunca la derrota". "notable por su valor, por su actividad y por sus buenas inspiraciones militares."
1878 LONGINOS BANDA	Le concede el honor de la victoria en el final de la guerra de la Intervención Francesa, con la toma de la ciudad de México
1895 AGUIRRE CINTA 1903	"A la sombra de la paz, que con su hábil administración el señor general Díaz nos ha proporcionado, el país ...surcado por más de doce mil kilómetros de ferrocarriles..." y muchos más adelantos y riquezas "... gran estadista, creador de la paz y progreso que disfrutamos." Su obra puede resumirse en dos palabras "Paz y progreso".
1902 NICOLÁS LEÓN	"La obra realizada por el señor general Porfirio Díaz es verdaderamente grandiosa"
1923 TORRES QUINTERO	"La audacia y valor del general Díaz le habían dado una doble victoria: de sitiador de Puebla se transformó en sitiador de México ..."
1923 TORRES QUINTERO	"... aseguró la paz, el país pudo desarrollar las fuentes del progreso y de la riqueza pública. Nunca disfrutó la patria, en los tiempos pasados, de una era de prosperidad como la que esencialmente caracteriza el gobierno de Díaz." "Si el gobierno del que fue llamado por nosotros "Héroe de la Paz", y para los americanos "Constructor de México", pudo promover toda esa era de prosperidad y adelanto, ¿cómo es que cayó a los golpes de una revolución?" "¿Para qué votar? Díaz continuaría, y era bueno que continuara." Díaz constituyó así un gobierno personal. Gran Presidente precio que estaba pagado por el bienestar general que aseguraba al país. El descontento empezó por el grupo que lo rodeaba, los "científicos" y por la preocupación de qué pasaría a su muerte. Buscaron un Vicepresidente que lo solucionara y ahí empezaron los problemas, los mexicanos se dividieron. Díaz impuso a su candidato Ramón Corral "Pues bien, esa divergencia de opiniones fue el origen principal de la Revolución." Además ya no quisieron la reelección.

Conclusiones

Como muestran los cuadros, nuestros héroes cumplen con varias de las características planteadas por Bauzá en *El mito del héroe*. Todos son figuras masculinas, en su mayoría representados como soñadores idealistas que sobrepasaron con sus acciones la adversidad o al menos lucharon hasta la muerte por ello. Casi todos por sus valientes y azarosas acciones ganaron el puesto que los historiadores les concedieron en el altar de la Patria. Cuauhtémoc, quien no obstante haber luchado contra los conquistadores, conservó una imagen muy positiva al grado que durante el siglo XIX se convirtió en el paladín de la

memoria gloriosa del pasado prehispánico. Los antihéroes son Moctezuma y Antonio López de Santa Anna. En el trato a Cortés hay valores encontrados aunque predomina la admiración por su valentía y calidad de estrategia militar, mientras que Maximiliano es tratado con ambigüedad: es visto más como víctima del engaño de los conservadores que lo llevaron a gobernar un país que no lo quería. Benito Juárez es romantizado, sobre todo a partir de su condición de indio que es usada como muestra de un país unido y homogéneo. Porfirio Díaz sale triunfante en esta etapa, aunque la Revolución Mexicana lo convertiría en antihéroe y recientemente su figura está siendo reivindicada.

La mayoría de los héroes tuvo una muerte trágica a excepción de Juárez; con todo, su muerte (natural) súbita siendo presidente posibilitó también el engrandecimiento de su figura. En contraste, el anti-héroe Santa Anna logró morir de viejo en su cama. La pérdida de los restos de Cuauhtémoc contribuyó a construir su heroicidad: Torres Quintero, emocionado, pregunta *¿En dónde quedó la tumba de aquel mártir, de aquel héroe inmortal, para depositar sobre ella una corona de flores?*

Por otra parte, en los cuadros hemos visto que los autores manejan una retórica llena de calificativos, metáforas, metonimias y otros tropos para motivar en sus lectorcitos la emoción y los sentimientos de amor, orgullo, piedad y también de enojo. Estas son tareas fundamentales en la construcción de los mitos heroicos, una de cuyas funciones principales es convertir en modelos de conducta las vidas y acciones de los personajes.

Se puede apreciar que, una vez construido el mito, los héroes y antihéroes se convierten en iconos, en estereotipos o moldes míticos difíciles de modificar. A la fecha tenemos los mismos héroes y antihéroes forjados en el siglo XIX, y no han faltado "desgarramientos de vestiduras cuando en los textos contemporáneos se borran personajes o acontecimientos que se habían convertido en mitos en los libros escolares de historia" (Roldán, 1995, p. 179). Sin embargo, a pesar de su persistencia, los mitos no son inamovibles, como lo muestra la ulterior transformación de la figura de Porfirio Díaz a lo largo del siglo XX y XXI. Y aunque las prescripciones pedagógicas para la enseñanza de la historia ya no se centran en la exaltación de los héroes, éstos siguen constituyendo los motores que dinamizan la enseñanza de la historia.

BIBLIOGRAFÍA

Bauzá, Hugo F. (1998). *El mito del héroe: Morfología y semántica de la figura heroica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Dressendörfer, Peter (1991). *La época colonial en textos escolares mexicanos: un problema de identidad nacional*. Buenos Aires: Alianza Editorial.

Escandón, Patricia (1988). La historia antigua de México en los textos escolares del siglo XIX. *Secuencia. Revista americana de ciencias sociales*, 10, enero-abril 1988, pp. 33-42

Galván Lafarga, Luz Elena (1998). "Héroes, antihéroes y la sociedad mexicana en los libros de texto de historia (1994-1997)", en Pérez Siller, Javier y Radku García, Verena (coords.), *Identidad en el imaginario nacional, reescritura y enseñanza de la historia*. México: El Colegio de San Luis, Instituto Georg-Eckert, 1998, pp. 205- 228.

Galván Lafarga, Luz Elena y Lucía Martínez Moctezuma, (coords.) (2010). *Las disciplinas escolares y sus libros*. México: CIESAS, UAEM y Juan Pablos editor.

Mahamud Angulo, Kira (2012), *Adoctrinamiento emocional y socialización política en el primer franquismo (1939-1959)*. Emociones y sentimientos en los manuales escolares de enseñanza primaria, Tesis para obtener el grado de doctor, UNED-España.

Manterola, Ramón (1891). *Cartilla sobre historia patria. Escrita y arreglada al sistema cíclico*. México: Imprenta del Gobierno Federal.

Mendoza Ramírez, María Guadalupe (2009). *La cultura escrita y los libros de texto de historia oficial en México (1934-1959)*. México: El Colegio Mexiquense.

Menéndez, Rosalía (2013). *Las escuelas primarias de la ciudad de México en la modernidad porfiriana*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Mora, José Manuel de la (2014). *Personajes, procesos y conceptos en los manuales de historia de México de educación primaria 1862-1908*, tesis para obtener el grado de doctor en Ciencias Sociales, Universidad de Colima, México.

Rebsamen, Enrique (1890). *Guía metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la República Mexicana*. Jalapa.

Reddy, William (2001). *The Navigation of Feeling: A Framework for the History of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Roldán Vera, Eugenia (1995). *Conciencia histórica y enseñanza; un análisis de los primeros libros de texto de historia nacional. 1852-1884*, tesis de licenciatura. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.

Serrano, Sol (2014), *Enseñanza de la historia e identidad nacional: un vínculo a historizar desde la experiencia chilena, 1850-1930*, *Encounters/encuentros/Rencontres on Education*, 15, 209-222. <http://dx.doi.org/10.15572/ENCO2014.11>, consultado el 30 de noviembre 2015

ANEXO: LIBROS DE TEXTO CONSULTADOS:

Aguirre Cinta, Rafael (1895). *Lecciones de historia general de México desde los tiempos primitivos hasta nuestros días. Arregladas para su uso en escuelas primarias de la República*. México: Librería de la Vda. De Ch. Bouret.

Banda, Longinos (1878). *Catecismo de historia y cronología mexicana escrito para las escuelas primarias*. Guadalajara: Exconvento de Santa María de Gracia.

Bandala, Teodoro (1892). *Cartilla de la historia de México, dedicada a las escuelas de la república mexicana siguiendo el orden marcado en el programa oficial para las escuelas del Distrito Federal y territorio de Tepic y Baja California*. México: Librería y Papelería de M. Cambeses.

Córdoba, Tirso R. (1894). *Historia elemental de México*, México, Imp. Católica, 1881, xii, 476-11 p. García Cubas, Antonio, *Cartilla de la historia de México. Primer año. Para uso de los establecimientos de instrucción primaria*. México: Antigua Imprenta de E. Murguía.

García Cubas, Antonio (1894). *Cartilla de la historia de México. Primer año. Para uso de los establecimientos de instrucción primaria*. México: Antigua Imprenta de E. Murguía.

León, Nicolás (1902). *Compendio de la historia de México desde los tiempos prehistóricos hasta el año 1900*. México: Herrero Hermanos Editores.

Payno, Manuel (1870). *Compendio de la historia de México; para el uso de los establecimientos de instrucción primaria*. México: Imp. de F. Díaz de León y Santiago White.

Pereyra, Carlos [1906]. *Historia del pueblo mexicano*. Méjico: J. Ballescá y C^a, Sucesores.

Prieto, Guillermo (1886). *Lecciones de historia patria, escritas para los alumnos del Colegio Militar*. México: Ofic. Tip .de la Sría. de Fomento.

Reyes, José Ascención (1895). *Nociones elementales de historia patria escritas conforme al programa de la vigente ley de instrucción*. México: Herrera Hermanos Editores.

Roa Bárcena, José María (1862). *Catecismo elemental de la historia de México; desde su fundación hasta mediados del siglo XIX, formado con vista de las mejores obras y propio para servir de texto a la enseñanza de este ramo en nuestros establecimientos de instrucción pública*. México: Imp. de Andrade y Escalante.

Sierra, Justo (1894). *Catecismo de historia patria*. México: Libr. de la Vda. de Ch. Bouret. (En Justo Sierra, Obras completas, vol. ix: Ensayos y textos elementales de historia, ed. ordenada y anotada por Agustín Yáñez, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1984).

Torres Quintero, Gregorio (1904/1923) *La Patria Mexicana. Tercer Ciclo*. México: Herrero Hermanos Sucesores (La primera edición es de 1904, pero fue la de 1923 la que se trabajó).

Zárate, Julio (1884). *Compendio de historia general de México, desde los tiempos más remotos hasta la época presente. Aumentada con una noticia cronológica de los gobernantes de México hasta nuestros días*. México: Libr. de la Enseñanza.

LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN EN COLOMBIA ¿UN SABER ESCOLAR O UN ACUERDO TRADICIONAL?⁴²³

Gineth Andrea Álvarez Satizabal⁴²⁴

El título de esta presentación encierra para su autora varios interrogantes. En primer orden, y cercano a los intereses del proyecto en que éste se inscribe, es 1) ¿Cómo se configuró la enseñanza de la religión católica en la escuela colombiana? 2) ¿Es posible enmarcar su práctica en el ámbito de los saberes y disciplinas escolares? y 3) ¿Qué tipo de vestigios, acontecimientos y vivencias podría llegar a concretarse en esta relación? El segundo orden de interrogantes plantea una hipótesis de interpretación sobre la presencia de la iglesia⁴²⁵ en la escuela colombiana, misma que ha sido pactada y renovada en diferentes momentos de la historia, acercándonos -¿por qué no?- a la consumación de un acuerdo tradicional.

Esta presentación tiene como objeto reflexionar cuáles son los aspectos problemáticos y los potenciales de analizar la enseñanza de la religión en Colombia como un saber escolar. Para lo cual es inevitablemente referenciar el papel preponderante que ha tenido la iglesia en el ámbito público y político. Ya que finalmente la premisa a discutir que quiere proponer esta presentación, es hasta qué punto los arreglos históricos entre la iglesia y el Estado en Colombia, no sólo facilitaron la instauración de la enseñanza de la religión en las escuelas, sino que propició el surgimiento de instituciones en defensa de la educación católica a lo

⁴²³ La presente ponencia se enmarca en el proyecto: “Miradas sobre la configuración de los saberes y disciplinas escolares en Colombia” financiado por la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín.

⁴²⁴ Doctoranda en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de General Sarmiento y el Instituto de Desarrollo Económico y Social, Buenos Aires, Argentina.

⁴²⁵ A lo largo de este documento se empleará el término <<iglesia>> para referirme a la Iglesia Católica Romana.

largo y ancho del país. Las mismas que de manera activa participan en el debate público, en defensa de la participación de la iglesia católica en la educación de forma reaccionaria por lo menos durante la primera mitad del siglo XX.

La discusión de esta premisa parte de un análisis donde prima el componente histórico, como el escenario privilegiado para ver las tensiones y acuerdos entre el poder político y eclesiástico. Mirada que se emparenta con la comprensión de los saberes escolares, en tanto se parte de reconocerles como parte del escenario de historización de los contenidos de la enseñanza, y como el lugar privilegiado para conocer cómo funcionan, circulan y se apropian en la escuela los saberes. En esta mediación el factor principal será la historización de los hechos sociales.

Los apartados propuestos para esta presentación son dos: el primer apartado presenta las guías de este documento sobre los saberes escolares, y el segundo se enfoca en construir de manera histórica el consenso social sobre la enseñanza de la religión en la escuela. Esto con el fin de ubicar algunos indicios la constitución de un régimen de educación católica, que propugnará la enseñanza de la religión como contenido escolar.

I. Acercamientos a los saberes escolares.

i.

Este apartado antes de presentar respuestas unívocas sobre los saberes escolares y la escolarización de la enseñanza religiosa, pretende plantear algunos cuestionamientos sobre cómo enlazar estos dos temas. La pregunta principal es si resulta pertinente o no la reflexión desde los saberes escolares sobre el aquí denominado acuerdo tradicional por la enseñanza de la religión.

Versiones anteriores del proyecto sobre saberes y disciplinas escolares se han encargado de definir elementos teóricos y analíticos para pensar distintas áreas del conocimiento, entre ellas tenemos: la filosofía, el lenguaje, la aritmética y la matemática. Algunas de estas premisas, que resultan de especial relevancia para esta presentación, se pueden resumir en los siguientes tres enunciados: *Uno* “el campo de la historia de los saberes y disciplinas escolares tiene como objeto de estudio los contenidos de enseñanza. Este campo se ocupa de analizar y reflexionar sobre cómo la enseñanza de las ciencias y los saberes funcionan, circulan y se apropian en la escuela”. *Dos* los saberes y disciplinas escolares poseen una

autonomía constitutiva, son, en consecuencia, una invención de las prácticas de enseñanza”. *Tres* “el saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde pueden localizar discursos de muy diferentes niveles” (Ríos, 2015).

Bajo estas consignas de interpretación y a partir de la lógica de la historización de los hechos sociales es que toman forma las siguientes preguntas: ¿cómo se construye un saber escolar?, ¿cuáles son los factores externos y culturales que inciden en la construcción de un determinado saber escolar? Y por lo tanto ¿puede considerarse la enseñanza de la religión en Colombia como saber escolar donde primó un consenso cultural, debido a la cultura creyente que caracteriza el país? Si es así, ¿en qué momento se hace presente y se instituye como un saber?

II. Las referencias a un pasado imposible de borrar: historia de una educación católica.

ii.

Este apartado tiene como eje de interés una reconstrucción histórica de momentos en la historia política colombiana donde, de manera reaccionaria o no, se fomentó la educación católica en el país. Para tal fin se tendrán en cuenta los vestigios que dejaron la denominada “guerra de las escuelas” de 1876 y 1877, la firma del Concordato con la Santa Sede en 1887, la reacción conservadora a las políticas educativas de los gobiernos liberales de los años treinta del siglo XX, y con ello la consolidación de instituciones a nivel nacional e internacional en defensa de la educación católica.

En el año 2014, un número de la revista digital *Semana Educación* sobre la formación religiosa en los colegios⁴²⁶, abrió una rendija para el debate. En un corto intercambio sobre el tema, el exmagistrado de la Corte Constitucional Carlos Gaviria⁴²⁷, manifestó que la escuela debía formar a niños, niñas y adolescentes en la reflexión “antropológica, sociológica e histórica del fenómeno”, antes que en el “indoctrinamiento en cualquier

⁴²⁶ Al respecto ver: “La bendita clase” en *Semana*. Colombia, 28 de noviembre de 2014. (Consultado el 27.09.215). Disponible en: <http://www.semana.com/educacion/articulo/contenido-cuarta-edicion-semana-educacion/410518-3>

⁴²⁷ Al respecto ver: Gaviria Díaz, Carlos. “¿Se debe enseñar religión en los colegios y escuelas?” en *Semana*. Colombia, 13 de diciembre de 2014. (Consultado el 27.09.215). Disponible en: <http://www.semana.com/educacion/articulo/debe-ensenarse-religion-en-los-colegios-escuelas/411972-3>

sistema religioso”. En el mismo medio el pastor de la iglesia cristiana Casa Sobre la Roca, Darío Silva-Silva⁴²⁸, en respuesta reclamó la libertad plena de la enseñanza; y expresó que en su religión formaban buenos cristianos, para que fueran buenos ciudadanos.

Más allá de este pequeño debate público sobre la formación religiosa en las escuelas colombianas, o sus argumentos a favor o en contra, la legislación ampara este tipo de enseñanza y establece sus términos en el Decreto 4500 del 2006. Este decreto es la continuidad de la Ley Estatutaria 133 de 1994⁴²⁹ y de la Ley General de Educación de 1994, la cual obliga a los colegios del país a dictar y evaluar religión, aunque cada institución es libre de escoger los contenidos y profesores. Lo cierto es que en ningún caso se debate la distinción entre los colegios públicos y privados, como sí pasa en otros lugares del mundo, donde la enseñanza de la religión es parte de los currículos de instituciones que tengan algún tipo de inspiración religiosa, mas no de la escuela pública, institución que por el contrario es considerada como laica⁴³⁰.

La introducción anterior permite ver cómo a lo largo de la historia política de Colombia, el poder político y el poder eclesiástico han tejido múltiples alianzas, hasta el punto de que el poder político se ha encargado de representar las opiniones de la iglesia en diferentes momentos históricos. Esta condición sin duda hizo posible la edificación de muchos consensos sociales, ya que es alimentada por una cultura mayoritariamente católica, por lo menos hasta el reciente fortalecimiento de iglesias protestantes. El principal consenso fue la indiscutible participación de la iglesia católica, de sus rituales y símbolos en la escuela.

Momentos históricos hacia la construcción social de un consenso

⁴²⁸ Al respecto ver: Silva-Silva, Darío. “Es mejor formar sabios que eruditos” en *Semana*. Colombia, 28 de noviembre de 2014. (consultado el 27.09.215). Disponible en: <http://www.semana.com/educacion/articulo/es-mejor-formar-sabios-que-eruditos/410540-3>

⁴²⁹ En esta ley se desarrolla el Decreto de Libertad Religiosa y de Cultos, el mismo que es reconocido en el artículo 19 de la Constitución Política. Se norma además que se debe ofrecer educación religiosa y moral de acuerdo a la religión a la que sus estudiantes, y queda explicitado que los estudiante pueden tomar la decisión de no participar en esta clase y reportarlo en su matrícula.

⁴³⁰ Los casos específicos de América Latina donde no se imparte enseñanza de la religión en las escuelas públicas son: Cuba, México, Paraguay y Uruguay.

El antecedente más complejo de la política educativa en el siglo XIX fue el decreto-ley de 1870, que estableció el carácter gratuito, obligatorio y laico de la enseñanza primaria y la definió como una función del Estado y una obligación de la familia. Ese decreto-ley facultaba al Estado para organizar la instrucción pública, reglamentar el sistema educativo y fundar las escuelas normales en las ciudades capitales. Para ello se contrataron misiones alemanas de científicos y administradores que buscaban dar impulso a una educación pragmática a través de escuelas normales y de agricultura (Díaz, 2008). Si bien la reforma no rompía relaciones con la Iglesia, pues dejaba algunas horas de instrucción religiosa y asignaba a los curas la inspección del contenido moral de la enseñanza religiosa, sí establecía la neutralidad religiosa del Estado. Esta oposición llevó al país a una guerra civil conocida como la Guerra de las escuelas.

El esperado retorno de la Iglesia sobre el control educativo se completó con la Regeneración y la firma del Concordato⁴³¹, aprobado por la ley 35 de 1888. Así, los gobiernos conservadores establecieron un sistema educativo católico-moderno, orientado hacia el control y dominio de la técnica con el fin de civilizar a la sociedad y llevar al país hacia el progreso (Álvarez, 2011). El artículo 41 de la Constitución de 1886 define que la educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica, que la instrucción primaria costeada con fondos públicos, será gratuita y no obligatoria, y que estará delegada a la Iglesia. Los inspectores eclesiásticos debían administrar la inspección escolar y vigilar la implementación de la enseñanza religiosa, que según Helg (2001) se ejercía menos sobre las conductas que sobre los contenidos.

La firma del Concordato con la santa sede en 1887, bajo la Regeneración reafirmaría para la historia de Colombia un régimen de cristiandad (Múnera, 2011). Varios de los artículos del acuerdo citado insistían que la educación e instrucción pública en universidades, colegios y escuelas se organizaría en conformidad con los dogmas y la moral de la religión católica. Además, se le reconocía el poder de administración a la Iglesia del amplio

⁴³¹ Los artículos que desarrollan cuestiones importantes sobre la educación son varios. El artículo 12 establece que la educación e instrucción pública en universidades, colegios y escuelas deberá organizarse y dirigirse en conformidad con los dogmas y la moral de la religión católica. En esos centros será obligatoria la enseñanza religiosa y la observancia de las correspondientes prácticas piadosas. En consecuencia, el artículo 3 otorga a los obispos el derecho a inspeccionar y elegir los textos de religión y moral. Además, el gobierno se compromete a impedir que se propaguen ideas contrarias al dogma católico y al respeto debido a la Iglesia en la enseñanza del resto de las asignaturas. Finalmente, el artículo 14 concede a los obispos la potestad de retirarle a los maestros la facultad de enseñar religión y moral, si no lo hacen en conformidad con la doctrina ortodoxa.

engranaje de instituciones educativas, que tenía bajo su dirección a lo largo y ancho del país.

En 1903 el ministro Antonio José Uribe proclamó la Ley Orgánica, que articuló el sistema educativo en torno a los principios de la religión católica. Se continuó afirmando, por lo tanto, que la educación religiosa y moral era indispensable para la construcción de la nación. Los nuevos planes de estudios para la educación primaria privilegiaban la enseñanza religiosa y cívica. Estas dos disposiciones tenían como base principal tres cuestiones: la educación religiosa en todos los niveles, instrucción industrial en la escuela elemental y en el bachillerato, y estudios profundos en la educación superior. En 1904, el Decreto 491 estableció el programa para las escuelas primarias y secundarias urbanas y rurales, que incluía las clases de lectura y escritura, aritmética y religión. Esta última incluía oraciones, cuestiones bíblicas y el catecismo de Gaspar Astete (Helg, 2001).

El año 1927 inicia con vientos de cambio para la educación colombiana tras el paso de la misión pedagógica alemana (1924-1926) que hizo una evaluación detallada sobre el estado del sistema educativo y propició el marco para una reforma. En ese año se creó el Ministerio de Educación Nacional, que estableció el carácter obligatorio de la enseñanza elemental por medio de la Ley 56, y simultáneamente garantizó la libertad de enseñanza. Sin embargo, no le reconocía al Estado ninguna labor educativa y, por ende, no le obligaba a crear escuelas públicas. El Decreto 1951 (de 1927) abolió la educación secundaria oficial, que era primordialmente jesuita, y le concedió al Estado más poder de control, organización e inspección de los colegios secundarios que dependían de la iniciativa privada (Helg, 2001). Ese año el gobierno no renovó el contrato con los jesuitas, vigente desde 1886 (Farrell, 1997). Estas decisiones preocuparon a la Iglesia, institución que advertía que se daban las condiciones para la privatización y la libre competencia en la educación secundaria, lo cual favorecería a los colegios liberales y protestantes (Helg, 2001).

El primer gobierno de López Pumarejo (1934-1938) estableció la educación laica (Herrera, 1993), es decir, libre de la influencia religiosa, en la que el Estado tendría una mayor intervención en la elaboración y control de programas de estudio. Si bien resultaba ser un modelo muy distinto al impuesto por los conservadores y la iglesia en el concordato de 1887, no le prohibía a la Iglesia el seguimiento de sus tareas educativas ni pretendía acabar con la educación confesional (Arias, 2005:75). La reforma no partía de un enfoque anticlerical, como la presentaron sus detractores. Lebot (1979) sostiene que sólo se tomaron medidas limitadas contra ciertos privilegios de la Iglesia, mas no se pretendió

eliminar su presencia del ámbito educativo. Las principales críticas a la Revolución en marcha, por parte de los conservadores y de la Iglesia, eran que expresaban un rechazo a la sociedad tradicional y que el Estado sería ineficaz para concretarlas. Los debates generados en respuesta a las medidas tomadas en el ámbito educativo se enfocaron en la disciplina escolar y la crítica conservadora a la escuela tradicionalista abstracta y genérica.

Ante estas medidas, los círculos católicos colombianos se organizaron para su reacción de diversas formas, e incluso algunas acompañadas por las autoridades eclesiásticas. Por ejemplo, en 1940 se aprobó una proposición realizada por el obispo de Manizales, Luis Concha, sobre la creación del Comité Nacional Permanente de Enseñanza Religiosa, que como proyecto tomaría en cuenta las disposiciones de la Santa Sede para su organización nacional, diocesana y parroquial.

La creación de la Confederación Nacional de Colegios Privados Católicos (CONCOLCA) en 1938, bajo aprobación del Arzobispo Ismael Perdomo. Esta institución surgió como resultado del Primer Congreso de Educación Católica. La CONCOLCA cambió su nombre en 1944 por el de Confederación de Colegios Católicos⁴³². El acuerdo de 1944 del Episcopado, titulado Confederación de Colegios Católicos⁴³³, expresa la legitimidad de esa institución. Asimismo, impulsó y apoyó esta propuesta desde cada curia a sus dos mejores obras: la *Revista Pedagógica* y los Cursos de Vacaciones para Profesores de segunda enseñanza, así como la Asociación de Padres de Familia y amigos de la educación.

Esta institución se encargó de dar cobijo a las preocupaciones de los distintos colegios confesionales del país, además de propiciar la creación de instituciones de similares características en las principales ciudades. Desde sus orígenes estuvo bajo la dirección del jesuita Jesús María Fernández⁴³⁴ hasta 1944, quien dirigió también la revista de la confederación desde sus orígenes en 1942, denominada como *Revista Pedagógica*. En esta revista se encuentran textos de los colegios asociados del país, así como algunos artículos sobre cuestiones del método de la enseñanza y denuncias sobre la situación de la educación católica en el país.

⁴³² *Conferencias Episcopales de Colombia* (1956) Tomo I, Bogotá: El catolicismo. Esta institución posteriormente se llamará Consejo Nacional de Educación Católica (CONACED), su nombre actual.

⁴³³ *Conferencias Episcopales de Colombia* (1956) Tomo I, Bogotá: El catolicismo, p.157-158

⁴³⁴ Ex rector de la Universidad Javeriana en el momento de su reapertura en 1936. Se desempeñará también como el primer presidente de la Confederación Interamericana de Educación Católica y de su revista.

En este escrito se sustenta la idea de que la situación privilegiada que le brindó la legislación a la iglesia en Colombia en materia educativa influyó no solo en la construcción de consensos sociales, sino también habilitó espacios de denuncia y acción pública de parte de los círculos católicos, tal como es el caso de la Confederación anteriormente reseñada y la creación por iniciativa del episcopado colombiano de la Confederación Interamericana de Educación Católica (CIEC).

Dicha organización es constituida en el primer Congreso Interamericano de educación católica (celebrado en Bogotá del 1 al 10 de junio de 1945)⁴³⁵ y confirmada en el Segundo Congreso (en Buenos Aires del 5 al 15 de octubre de 1946)⁴³⁶. La celebración del primer y segundo Congreso Interamericano de Educación Católica apuntó a consolidar un proyecto que vinculara a todos los países desde el norte hasta el sur del continente. Asimismo en estos eventos se hizo explícita la intención de hacer expansivo el proyecto de educación católica a los distintos niveles educativos de cada país y a las distintas clases sociales. El primer congreso tuvo como prioridad gestar un plan para la creación de la Confederación. Sumado a esto, el encuentro sirvió como espacio de definición para los lineamientos de cada uno de los posteriores congresos, como la discusión sobre la relación entre el Estado y la educación (deberes y derechos, monopolio estatal, libertad de enseñanza, reparto proporcional y subvención de la educación, etc.). Todas cuestiones muy cercanas al momento histórico cercano de Colombia en la época de los gobiernos liberales.

La convocatoria de este primer congreso fue enviada a todos los países de América a través de cartas a los arzobispos y obispos de América, a los provinciales de las congregaciones docentes para que le dieran aviso a todos los colegios de religiosos del continente y a los docentes colombianos. Estas comunicaciones fueron firmadas por Ismael Perdomo, Arzobispo de Bogotá. Asimismo el poder ejecutivo emitió decretos de exención de impuestos a los participantes extranjeros y el Ministerio de Educación fue el encargado de las gestiones para el préstamo de las instalaciones del Teatro Colón y la Universidad

⁴³⁵ Este congreso contó con el apoyo del Estado colombiano, En una entrevista posterior al cierre del Congreso, el padre Félix Restrepo (Rector de la Universidad Pontificia Javeriana), confirmó que el apoyo recibido del gobierno por \$5.000 para subvenir con amplitud los gastos de este primer congreso. En: Buitrago Germán, 13 de Junio de 1945, "Una Labor Efectiva y Práctica Realizó el Congreso Católico Interamericano de Educación", *El Tiempo*, p.7

⁴³⁶ En el congreso de 1945 se creó esta institución vigente hasta la actualidad y cuya sede central está en Bogotá. Estos congresos sobre la cuestión educativa desde la perspectiva católica se siguen celebrando con regularidad en países de América. El XXIV Congreso se realizó en enero del 2016 en Sao Paulo, Brasil.

Nacional de Colombia. Si bien López Pumarejo no participó de la apertura del Congreso, sí envió un mensaje a las delegaciones allí reunidas. El Ministro de educación Antonio Rocha también emitió un comunicado de recepción a las comisiones internacionales.

En el programa-proyecto adjunto a la invitación se explicitaba la necesidad de celebrar dicho congreso pronto para que cuando llegaran las organizaciones oficiales de la postguerra ya existiera esta unión de la educación católica. Expone el texto que ya estaba planeada la creación de un Centro Oficial Panamericano para dirigir la educación en todas estas Repúblicas. Además, se estableció como necesidad principal intervenir en la educación desde la teología cristiana, en especial con las guías de las encíclicas de Pío XI y León XIII. También se profundizó sobre la necesidad de afianzar la concepción del triángulo de las instituciones de orden moral, entendidas éstas como las sociedades educadoras por privilegio natural.

Estas cuestiones fueron evaluadas por un Comité, compuesto por el personal de la Pontificia Universidad Javeriana y la Confederación Nacional de Colegios Privados Católicos de Colombia (CONCOLCA), encargados de hacer el llamado a dicho evento. El congreso se desarrolló en Bogotá entre el 1 y 10 de Junio, convocado por la alta jerarquía católica colombiana, las comunidades religiosas y sus instituciones en América. Su celebración contó con el pronunciamiento de beneplácito por parte del Vaticano, que señaló algunas directivas y cuestiones que deberían ser tratados en esa ocasión. El congreso gozó del aval y los pronunciamientos expresados con adhesiones, conceptos y bendiciones de distintos preladados de toda América, de la jerarquía católica de Colombia y del magisterio americano.

La puesta en relieve de estos hechos históricos, tiene como interés presentar al lector la compleja red de significados y de instituciones que se configuraron en Colombia en defensa de la educación católica a lo largo del siglo XX. Ejemplo de ello son las discusiones de los años sesenta y setenta sobre la administración y coordinación del bachillerato. El paso siguiente de esta indagación es encontrar si algunos de los elementos que aquí se nombraron, coadyuvaron a la constitución de la enseñanza religiosa como un saber escolar.

El objetivo de esta presentación era reflexionar sobre aspectos problemáticos y potenciales de analizar la enseñanza de la religión en Colombia como un saber escolar, que, si bien no se logró en su totalidad, sí quedaron abiertos una serie de interrogantes importantes sobre la relación saber escolar y enseñanza de la religión para el contexto colombiano. En este sentido, vale la pena dejar enunciado que el gran valor que posee el encuentro de estas dos cuestiones, es que brinda respuestas sobre la necesaria historización de los contenidos escolares y con ello de las formas de apropiación de los saberes, mediante un grupo determinado de prácticas en las escuelas.

Asimismo se buscó acercar algunas conclusiones reflexivas desde una perspectiva histórica sobre cómo la tradición de la educación católica en Colombia, ha hecho pervivir la tradición de la enseñanza de la religión, hasta convertirla como parte del currículo escolar. En este sentido, quedan varias preguntas abiertas a la discusión, entre ellas se encuentran: ¿cómo la escuela ha participado de la constitución de esta área como un saber escolar?, ¿dónde habitan la serie prácticas de enseñanza que históricamente circularon y se apropiaron en la escuela sobre la enseñanza de la religión?, ¿en qué momento la enseñanza de la religión católica se instaura en la escuela como una disciplina escolar? Y ¿de qué manera se regularon los contenidos que la acompañan?.

Referencias bibliográficas

Álvarez, Margot. (2011). "Religión, política y educación en Colombia. La presencia religiosa extranjera en la consolidación del régimen conservador durante la Regeneración". *Historiolo. Revista de historia regional y local*, vol. 3(no. 6), Medellín: Universidad Nacional.

Arias, Ricardo. (2003). *El episcopado colombiano: intransigencia y laicidad (1850-2000)*. Bogotá: Ceso-Ediciones Uniandes-Icanh.

Buitrago Germán, 13 de Junio de 1945, "Una Labor Efectiva y Práctica Realizó el Congreso Católico Interamericano de Educación", *El Tiempo*, p.7

Conferencias Episcopales de Colombia (1956) Tomo I, Bogotá: El catolicismo.

Farrell, Robert. (1997). "Una época de polémicas: críticos y defensores de la educación católica durante la Regeneración". *Revista colombiana de educación*, No.35, pp.5-40.

Helg, Aline. (2001). *La educación en Colombia: 1918-1957*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Herrera, Martha. (1993). "Historia de la educación en Colombia. La República Liberal y la modernización de la educación: 1930-1946". *Revista Colombiana de Educación*, vol. 26, p. 97 – 124.

Lebot, Yvon. (1979). *Educación e ideología en Colombia*. Bogotá: La carreta ediciones.

Múnera, Leopoldo (2011) —El Estado en La Regeneración (¿La modernidad política paradójica o las paradojas de la modernidad política?). En: Múnera, Leopoldo. *La regenera revisitada: pluriverso y hegemonía en la construcción del estado-nación en Colombia*. Bogotá: Carrera Editores: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales

Ríos, Rafael (2015). "Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares". *Artículo en publicación*.

**LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA LA ESCUELA PRIMARIA
(HISTORIA Y GEOGRAFÍA): UN ANÁLISIS DE LOS MÉTODOS PROPUESTOS POR
LOS MAESTROS DE LA ESCUELA NORMAL DE INSTITUTORES DE MEDELLÍN
(1938-1944)**

Nubia Astrid Sánchez Vásquez⁴³⁷

Rosa María Bolívar Osorio⁴³⁸

INTRODUCCIÓN

La actual Escuela Normal Superior de Medellín (ENSM) es la más antigua institución formadora de maestros en el departamento de Antioquia, inicia labores en la ciudad en 1851 y consolida su proyecto formativo a lo largo de la primera mitad del siglo XX. Pese a las dificultades sociales, políticas y financieras por las que atravesó el país durante la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del siglo XX, es posible visibilizar el aporte que hizo la ENSM a la formación de maestros.

Esta ponencia presenta el análisis de ocho tesis de grado para optar al título de institutor en la entonces Escuela Normal de Institutores de Medellín entre los años 1938-1944. Nos proponemos mostrar algunas de las influencias pedagógicas presentes en ellas a la luz de ciertos referentes bibliográficos identificados en las tesis de los maestros, al tiempo que se presentan las concepciones y conceptualizaciones acerca de los métodos para la enseñanza de la historia y la geografía en la Escuela Normal de Institutores durante los años que abarcó el estudio.

⁴³⁷ Magister En Educación, Universidad de Antioquia. Estudiante de Doctorado Interinstitucional en Educación en la Universidad del Valle. Docente Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. astridsanchez05@gmail.com

⁴³⁸ Magister en Educación, Universidad de Antioquia. Estudiante de Doctorado Interinstitucional en Educación en la Universidad del Valle. Docente investigadora. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Investigadora Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. rosabolivar14@gmail.com

Las tesis (o monografías) de grado de los maestros formados en las escuelas normales, entre fuentes documentales, representan un valioso registro para hacer visible una historia de la enseñanza de las disciplinas y los saberes en la escuela. Además, tales documentos funcionan como filtros de apropiación para hacer tangible como funcionaron los procesos de formación de los maestros colombianos durante la primera mitad del siglo XX. (Ríos, 2012: 184)

Los trabajos de grado que se analizaron fueron:

- *Metodología de la historia en la escuela primaria*. Hernández M, Ciro (1943). Tesis de grado para optar el título de Maestro, Escuela Normal de Institutores de Antioquia.
- *La historia y su enseñanza*. Malagón B, Jaime (1938). Tesis de grado para optar el título de Maestro, Escuela Normal de Institutores de Antioquia.
- *La escuela y la sociedad*. García, Joaquín (1940). Tesis de grado para optar el título de Maestro, Escuela Normal de Institutores de Antioquia.
- *Educación y política*. Marín O, Jairo (1941). Tesis de grado para optar el título de Maestro, Escuela Normal de Institutores de Antioquia.
- *Apuntes sobre el excursionismo escolar*. Ramírez, B. (1938). Tesis de grado para optar al título de maestro. Medellín. Escuela Normal de Varones de Antioquia.
- *Apuntes sobre el excursionismo*. Tesis de grado para optar al título de maestro. Sánchez, H. (1940). Escuela Normal de institutores de Antioquia.
- *La Geografía en la Escuela Primaria*. Cossio, J. (1941). Escuela Normal de Varones de Antioquia.
- *Metodología General de la Geografía en la Escuela Primaria*. Ortiz, Pedro Nel. (1938). Tesis de grado para optar al título de Institutor. Escuela Normal de institutores de Antioquia.

De la misma manera que en el trabajo de Ríos, las tesis de grado analizadas aquí “no se examinaron desde la clásica dualidad teoría-práctica, es decir, como un registro que da cuenta del cómo el maestro funciona como simple aplicador de los métodos modernos de enseñanza. Por el contrario, se evaluaron como un registro documental que da cuenta de las interacciones entre contenido y enseñanza, y al maestro como un sujeto de saber que construye conocimiento sobre el contenido que enseña.” (2012:183)

El estudio permitió develar estas tesis de grado como instrumentos para conocer parte de la historia de la enseñanza de las ciencias sociales en la primera mitad del siglo XX en la ciudad. Siguiendo a Escolano (2001:15), estos trabajos resultan ser un soporte curricular y un espejo de la sociedad que los produce (...). En consecuencia, se convierten en piezas claves que ayudan a reconstruir la historia de estas disciplinas escolares.

Igualmente, se pudo visibilizar una historia social del currículo y de los métodos y procedimientos de enseñanza utilizados en la época. Para (Goodson, 1991:13) por ejemplo, el currículo no es únicamente la “fuente documental” o “la guía oficial sobre la estructura institucionalizada de la escolarización”. Su definición trasciende los documentos públicos o estatales, en la medida en que concibe que estos en la práctica son irrelevantes. Para él tanto maestros, como alumnos y libros de texto pueden ser determinantes en la construcción y comprensión del mismo.

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Para Ríos (2013:89), una de las perspectivas metodológicas más representativa, conocida y utilizada en las prácticas de enseñanza, durante la primera mitad del siglo XX, por los maestros colombianos fue la denominada con el nombre de “centros de interés” de Ovidio Decroly. A partir de la lectura y análisis de las tesis de los futuros institutores de la Escuela Normal de Varones se pudo evidenciar los usos que éstos hacían del método propuesto por este pedagogo belga.

Para el caso de la enseñanza de la historia en la escuela primaria, ésta debería cumplir específicamente con dos finalidades: formar e informar. En palabras de (Malangón J, 1940: 9) la historia debía formar el sentimiento e informar el pensamiento. Con la primera de ellas, se buscaba desarrollar la personalidad del niño, atendiendo a la formación del amor patrio y el orgullo nacional, educar en principios morales, la formación del carácter, la sensibilidad social, la voluntad, el ejercicio de la memoria, el cultivo de la imaginación y la facilidad de discernimiento.

En cuanto a los fines informativos, plantea que la enseñanza de la historia debe desarrollar las nociones necesarias para comprender los valores sociales, los ideales de una época y

los hechos llevados a cabo por los grandes hombres. La historia es ante todo una materia moralizadora y no una acumulación de conocimientos sin objeto. (Malangón J 1940: 11).

Sin lugar a dudas, el principal aporte de Ovidio Decroly presente en las tesis analizadas es el conocido método de los centros de interés. Para el maestro (Hernández C, 1943)

La enseñanza de la historia debe ser intuitiva y para conseguir esto debe aprovecharse como material didáctico, los recursos que proporcione el medio ambiente o geográfico, donde se agita la vida del niño. Por esta razón, la enseñanza de la historia debe partir del medio ambiente, es decir de lo conocido a lo desconocido, de lo cercano a lo lejano, de lo fácil a lo difícil, de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo compuesto, etc. (p. 7)

Lo anterior lo podemos evidenciar a partir de los contenidos sugeridos para cada uno de los grados en la escuela primaria, en los cuales se parte de lo particular como la familia, la escuela y el barrio hasta llegar a lo general como el municipio, el departamento o el país. Del mismo modo, dichos contenidos acercan al estudiante a su entorno inmediato, para el cual sugiere entre otras cosas el trabajo con anécdotas personales, medios de transporte conocidos y visitas a las autoridades civiles y eclesiásticas.

Para (Hernández C, 1943) los centros de interés se dividen en tres etapas: observación, asociación y realización o expresión y la historia tiene su lugar especial dentro de ellos. A través de la asociación se puede potenciar el trabajo con los centros de interés, aludiendo a la herramienta de la asociación histórica, plantea que

El profesor puede hacer uso de ella de manera permanente en su trabajo, puede enlazar los contenidos que enseña con otras materias y sus narraciones pueden ir acompañadas de preguntas acerca del tema con el fin de dar lugar a la asociación de ideas por parte del niño. (p. 9)

Vale mencionar que para cada una de estas etapas se especificaba el uso de procedimientos y actividades que permitieran alcanzarlas. Por ejemplo,

Para enseñar esta asignatura, es necesario que los conocimientos históricos que se van a transmitir pasen por las tres etapas ya citadas. Primero se observa, luego viene como fruto de la observación, la asociación y la realización. (...) Todo conocimiento humano debe captarse a base de observación detenida; y es aquí donde se relleva la importancia de los paseos y excursiones, como procedimientos para enseñar historia. (Hernández C, 1943: 9)

Al igual que para la observación se proponían ciertos procedimientos como los ya enunciados, para las etapas de la asociación y la realización. Entre ellos pueden citarse algunos como los de ordenación de los hechos para aprender la noción de tiempo, (día, semana, década, mes y año) los de agrupación, es decir aquellos hechos relacionados con la vida del hogar o la sociedad; procedimientos siguiendo un orden cronológico, por efemérides, por regresión y procedimientos por exposición sincronística, que consiste en enseñar simultáneamente los hechos históricos que sucedieron al mismo tiempo en dos lugares distintos.

A lo largo de las tesis analizadas se pudo evidenciar el uso de otros procedimientos como el narrativo expositivo, el de lectura comentada, el comparativo, el sinóptico, el de dramatización y el de realización. Asimismo, ejercicios de expresión oral, escrita, manual y dramática. Los anteriores con el fin de que el niño aprendiera a expresarse en público, hiciera resúmenes de las observaciones y las clases, ilustrara con dibujos, mapas y recortes sacados de periódicos o revistas, modelara mapas, hiciera el plano de la escuela, de la ciudad o el pueblo donde vivía, pues esas obras manuales y dibujos eran consideradas como auxiliares del maestro para enseñar historia. (Malagón, 1940:17)

Se reconoce también, el uso de materiales didácticos que proponen algunas de las tesis analizadas, los cuales permiten hallar correspondencia entre las finalidades que perseguía el método y los demás componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje que planteaban los maestros.

Se debe emplear como material didáctico todo aquello que sea familiar al niño, utensilios domésticos, planos, estatuas, mapas, fotografías, monedas, estampillas, películas cinematográficas, aparatos de proyecciones luminosas y el museo preparado por el mismo niño como resultado de las excursiones. El material

didáctico enumerado, abre amplio campo a la observación, base principalísima para la adquisición de todo conocimiento y etapa fundamental del moderno método de enseñanza de los “centros de interés. (Hernández C, 1943:14).

Como se puede apreciar, la enseñanza de esta disciplina escolar en el período histórico estudiado apostó por la observación y la asociación de los hechos históricos. En las tesis se percibe un fuerte rechazo por procedimientos como el catequístico y el dictado sin explicación, ya que eran calificados por los mismos maestros como procedimientos “rezagados” y “anticuados” frente a los ofrecidos por las pedagogías activas.

Asimismo, destacamos la iniciativa por parte de los maestros para enseñar la disciplina escolar en relación con otras disciplinas presentes también en la escuela. Para varios de ellos, y muy de cerca a lo propuesto por el método global de Decroly, la historia es compañera inseparable de la geografía y la cívica ya que dichas asignaturas se complementan unas a otras y se resumen con el nombre de “Estudios sociales”. De la misma manera, proponen que el método narrativo expositivo se conecte con otros temas de instrucción especial, con la geografía, la gramática y la literatura, pues quedaría incompleto el conocimiento si no se hiciera notar que alrededor de él pueden hacerse composiciones literarias y trabajos gramaticales. (Malagón, 1940:14)

En este sentido y siguiendo a (Ríos, 2013:103) se puede afirmar que en Colombia, el impacto de la Escuela Nueva, con propuestas como las de Decroly, si tuvo efectos transformadores en las concepciones sobre la escuela y la infancia y sobre las prácticas de enseñanza en las instituciones formadoras de maestros y la escuela primaria.

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

La apropiación de las ideas de Decroly en la Escuela Normal de Varones no sólo se evidencia en la enseñanza de las ciencias naturales y la lectura y escritura asunto que ha

sido demostrado en los trabajos de Ríos y Cerquera⁴³⁹ y Herrera⁴⁴⁰ y en la historia como se ha presentado anteriormente, sino que también influyeron en las propuestas de los maestros normalistas para la enseñanza de la geografía como vamos a presentar en este apartado.

“el planteamiento básico de la propuesta pedagógica de Decroly consiste en pensar la situación educativa y de enseñanza a partir de los intereses del niño, ya que estos últimos fungen como fuerza y estímulo para la actividad mental (observación, asociación, expresión). Para ello Decroly propone la aplicación e implementación de un programa – “currículo”- que considere unas ideas asociadas basadas en los intereses del niño.” (Runge, 2012: 273.)

Influenciados por estas ideas de la Escuela Nueva, las tesis de los maestros de la Escuela Normal entre 1938 y 1944 muestran una gran relevancia por los métodos activos entre ellos toma protagonismo el excursionismo como estrategia fundamental para la enseñanza de la geografía. Se lo promueve como una estrategia que bien organizada y planeada se convierte en la mejor forma de aportar al desarrollo físico y moral del niño.

“ellas –las excursiones- coadyuvan a suavizar un poco la pesada tarea realizada de acuerdo con un centro de interés, llevan a los niños al conocimiento preciso de la región, sus costumbres y riquezas, por medio de lo cual pueden ellos establecer comparaciones de alguna importancia, ya sean geográficas o sociológicas, con otras regiones. Una excursión bien pensada, en la cual se desarrolle un verdadero plan de estudios, no puede menos que despertar en el niño amor e interés por la naturaleza”. (Ramírez, 1938:15-16).

Se configuran las excursiones escolares como la máxima estrategia para la enseñanza activa de la geografía desde la mirada de los centros de interés y del método de proyectos, adicionalmente se valoran ellas por el potencial que tienen para aportar en lo que se denomina la formación integral del ser humano pues se ocupa de la dimensión moral, intelectual y físico- social del niño.

⁴³⁹ Ríos, Rafael y Cerquera, Marta. (2012). Escuela Nueva y enseñanza de las ciencias naturales en el saber pedagógico Colombiano. primera Mitad del Siglo XX. CES. Universidad Nacional. 139- 163)

⁴⁴⁰ Herrera, Sandra. (2012). Entre métodos y textos escolares. Enseñanza de la lectura y la escritura en la primera mitad del siglo XX en Colombia. CES. Universidad Nacional.

“Entiéndase por educación integral aquella que no se entretiene únicamente en el desarrollo de una sola facultad, sino aquella que abarca todos los aspectos de la educación. Podemos decir que es la misma educación de que hablaba Platón, la que tiende a desarrollar en armonía el cuerpo y el espíritu, es aquella que engloba por completo el complejo hombre. Podríamos comparar la educación integral a un inmenso edificio que reposa sobre tres columnas: lo moral, lo intelectual y lo físico-social; si uno de estos pilares sufre algún desperfecto la obra corre el riesgo de derrumbarse.” (Sánchez, 1940:13)

Esta posibilidad de que la enseñanza de la geografía contribuye a la formación integral se deriva de la conceptualización que sobre la geografía se asume en estas tesis. La geografía es asumida como una ciencia que se encarga de la descripción de la tierra en la cual su objeto de estudio es el denominado lugar geográfico.

“(…) el lugar geográfico es el principal centro, o mejor dicho, es el resultante de una serie de actividades concurrentes, a saber: unas políticas, otras físicas, otras económicas y otras étnicas, etc. En consecuencia, para poder conocer bien el lugar geográfico, es necesario tener nociones de geología, botánica, historia, astronomía, política y psicología. Prueba esto, una vez más, que la geografía se relaciona con la mayoría de las ciencias. Podemos decir que la ciencia geográfica es como una concentración de la casi totalidad de las ciencias en general. Algún autor dijo esta célebre frase: “La geografía es la historia del presente”.” (Ortiz, 1938:18)

Como se aprecia, circula una concepción de la geografía como una ciencia integradora, de la cual se derivan dos consecuencias; en primer lugar que a partir de ella se pueden relacionar muchas áreas y por ello es propicia para la educación integral y en segundo lugar que el maestro para su enseñanza debe tener un amplio conocimiento no sólo de la geografía sino de las ciencias con las cuales se relaciona.

Este estatuto científico que se da a la geografía es visto como un acontecimiento positivo de gran valor, gracias al cual la enseñanza de la geografía adquiere prestigio como contenido escolar aumentando su relevancia dentro de la escuela.

“en la actualidad se considera la geografía como una ciencia social de vital importancia y de un gran valor educativo, y digo de un gran valor educativo por lo siguiente: la geografía es de un excelente valor práctico, porque hace apreciar la

fecundidad de nuestro país, su porvenir económico y su actividad; también nos informa sobre la naturaleza del suelo, sus producciones, transporte y cambio: de tal suerte que es como la clave por medio de la cual la humanidad puede dar despliegue tanto a la actividad colectiva como a la individual".(Ortiz, 1938:11)

Con estos fines prácticos, donde la geografía sirva para el conocimiento del lugar geográfico, entre estas tesis aparecen dos pequeños manuales para la enseñanza de la geografía en la escuela primaria. En ellos se perfilan como contenidos desde la geografía física: la formación de la tierra, el achatamiento de los polos, la atmósfera, el viento, la presión atmosférica, la lluvia, el rayo, el trueno y el relámpago, la electricidad, el arco iris y el volcán. Se asumen los programas de la época dados desde el Ministerio de Educación, pero siempre se hace especial énfasis en que estos contenidos y los de los programas deben ser trabajados con experimentos en los que el niño pueda observar en pequeño los fenómenos físicos que le permitan representar a escala los fenómenos de los que el maestro habla.

Esta forma de trabajar los contenidos guarda similitud con las sugerencias que para el área de ciencias naturales se daban en el mismo periodo. Apropiando las ideas de Decroly la observación y la experimentación están en el centro del método, pero aquí de la misma manera que en las ciencias naturales como dicen Ríos y Cerquera "el individuo no experimenta en tanto que no modifica el fenómeno analizado sino que lo colecciona, tal como la naturaleza se lo ofrece. En este sentido lo observa y lo razona experimentalmente (...) al maestro le preocupaba mostrar el fenómeno físico a través de la repetición, descubrir la experimentación del mismo (...) experimentar es colocar el fenómeno físico en condiciones apropiadas para que pueda observarse individualmente cada acción y sus efectos".(2012:155)

Se hace alusión a la existencia de dos métodos, analítico y el sintético. Del método sintético se dice que consiste en estudiar las partes para llegar por último al conocimiento de conjunto. Y al contrario el método analítico parte del conjunto para llegar más tarde a la parte aislada y se presenta una tercera alternativa que es el método mixto que es una combinación de los dos anteriores.

Para Cossio (1941) la geografía puede enseñarse por cualquiera de los tres métodos, así, por el método analítico, se partiría de enseñar la tierra, haciendo notar la forma que tiene,

las dimensiones, características y movimientos, resaltando que en este método se prescinde de la observación directa. Respecto al método sintético se dice que

“(…) en este, la enseñanza principia por lo familiar para el niño, que viene a ser el lugar donde vive; se facilita más que el método anterior, pues se parte de lo conocido a lo desconocido, que es un principio de la pedagogía que ha de tener muy presente el maestro que quiera dar a sus discípulos una muy buena instrucción.” (p.19)

Según el autor este método, el sintético, es el que presenta mayores ventajas, sobre todo porque facilita la observación directa poniendo en contacto al niño con los conceptos o fenómenos estudiados, además este método se puede articular al método de proyectos y el método de observación o constructivo.

De otro lado, en las tesis estudiadas abundan las recomendaciones de los maestros sobre las diferentes técnicas y procedimientos para la enseñanza de la geografía, es en esta parte donde es más visible el saber del maestro, su propia producción en la cual fundamentados en los autores de referencia pero orientados por la experiencia se dejan ver las orientaciones para la enseñanza de la geografía.

Uno de los ejercicios más relevantes es la elaboración mapas, a ellos se les atribuye mucha importancia como principal instrumento para que los niños puedan representar la realidad. Se presentan de manera diferenciada los mapas, los mapas mudos y los croquis. Según Ortiz (1938) “los niños deben hacer mapas para grabar mejor los conocimientos, a la vez que son un ejercicio para adiestrar la mano en el dibujo y la escritura. El maestro vigilará que los niños no pongan en los mapas todas las cosas que en realidad tiene la región que están representando. Más bien se harán varios mapas; uno por ejemplo con las ciudades, otro de las carreteras, otro con los ríos y ferrocarriles.” (p. 23)

Articulado a los mapas aparecen en segundo lugar, las lecciones como estrategia para la enseñanza de la geografía, son exposiciones preparadas y en las cuales debe aprovecharse el material de la escuela esto con la finalidad de que el estudiante pueda representarse los contenidos de los que habla el maestro. Las lecciones “ sea que hable el alumno, sea que hable el maestro, siempre se darán delante de mapas y sobre láminas ya acordadas para tal fin, nunca incomprensibles y mal colocadas, porque entonces una parte de la clase quedaría a ciegas” (Ortiz,1938:.22)

En tercer lugar encontramos el cuestionario, se presenta en el manual de Ortiz como una estrategia que busca por medio de la interrogación de manera inductiva, de lo simple a lo complejo ir llegando a la comprensión de los fenómenos. “el cuestionario no es lo que muchos maestros creen, un interrogatorio rutinario de preguntas desordenadas. No. Es un núcleo de problemas pequeños, pero que tienen entre si una estrecha relación para dar solución a un punto, dirigidas bien la observación y la instrucción, teniendo como lema no dejar ninguna cosa sin observarse ni resolverse. (1938: 25)

Un ejemplo de esto puede verse en este cuestionario sobre el río Magdalena.

¿Yendo de Popayán al Banco se atraviesan muchos afluentes? ¿grandes o pequeños? ¿tienen deltas en sus desembocaduras?

En el alto de Honda averigüe, si le fuere posible, la causa de la pendiente.

¿Encuentra usted una pendiente semejante en la vertiente del río Cauca?

Otros ejercicios que aparecen son: las recapitulaciones, el globo, el álbum geográfico, los viajes imaginarios, las lecturas e incluso el cine, del cual por supuesto se dice que sería ideal que existiera en las escuelas pero además se lamentan las pocas películas que hasta la fecha se habían producido del tema.

Finalmente para el contexto actual de la enseñanza de la geografía sería interesante recoger estos ejercicios y procedimientos que desde la disciplina los maestros recomendaron, algunos de los cuales perviven a través del tiempo aunque se han modificado sus técnicas y en algunos casos se ha perdido por completo el sentido y valor formativo de algunas de ellas. Un estudio como este nos permitiría hacer visibles las continuidades y discontinuidades y problematizar la proclamada novedad en los métodos y contenidos que autores más contemporáneos nos han presentado.

CONCLUSIONES

De acuerdo con lo presentado en líneas anteriores, planteamos como nivel conclusivo los siguientes aspectos:

Es indudable la apropiación de las ideas de Ovidio Decroly que hicieron los maestros de la Escuela Normal de Institutores de Medellín. Para nuestro caso, específicamente el aporte pedagógico conocido con el nombre de los centros de interés. Su valor se encuentra en la relevancia que para la enseñanza de la historia y la geografía alcanzaron procesos como el observar, asociar, experimentar y realizar.

Si bien, no podríamos hablar en las tesis analizadas de una apuesta por la integración de los estudios sociales (historia, geografía y cívica); sí se podría plantear que a través del método globalizador de Ovidio Decroly hay una apuesta por romper con la enseñanza de las disciplinas de manera aislada. Ejemplos claros de ello los encontramos en estrategias de enseñanza como las excursiones.

Las fuentes aquí trabajadas ponen de manifiesto hasta qué punto asuntos que aparecen como novedosos en los actuales discursos de la didáctica de la historia o de la geografía, en realidad tienen una amplia trayectoria en la cual fueron propuestos por los maestros de escuela como producto de su construcción de saber pedagógico y gracias a la cultura de formación pedagógica quedaron por escrito en estos detallados registros con teorías, observaciones, sugerencias y sus vivencias.

La vigencia de las preguntas planteadas en estas tesis, el tratamiento a los contenidos, las recomendaciones para la enseñanza de la historia y la geografía convierten este material en una invaluable fuente para el estudio de los actuales maestros en formación de los programas de licenciatura en ciencias sociales.

Bibliografía.

Cossio, Jesús. (1941). La Geografía en la Escuela Primaria. Medellín. Escuela Normal de Varones de Antioquia. Archivo Pedagógico de la Escuela Normal Superior de Medellín.

Escolano Benito Agustín (2001). Sobre la construcción histórica de la manualística en España. Revista Educación y Cultura. 29-30 (XIII, Ene-sep.) 13-24.

García, J (1940). La escuela y la sociedad. (Tesis de grado para optar el título de Maestro, Escuela Normal de Institutores de Antioquia, 1943), Archivo Pedagógico de la Escuela

Normal Superior de Medellín. Tesis de grado de los maestros de la escuela normal de varones de Antioquía, 1938- 1944

Goodson, Ivor (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbito de investigación de la historia del currículum. Revista de Educación, (295), 7-37.

Hernández M. Ciro (1943). Metodología de la historia en la escuela primaria. (Tesis de grado para optar el título de Maestro, Escuela Normal de Institutores de Antioquia, 1943), Archivo Pedagógico de la Escuela Normal Superior de Medellín. Tesis de grado de los maestros de la escuela normal de varones de Antioquía, 1938- 1944

Malagón B, Jaime (1938). La historia y su enseñanza. (Tesis de grado para optar el título de Maestro, Escuela Normal de Institutores de Antioquia, 1943), Archivo Pedagógico de la Escuela Normal Superior de Medellín. Tesis de grado de los maestros de la escuela normal de varones de Antioquía, 1938- 1944

Marín O, Jairo (1941). Educación y política. (Tesis de grado para optar el título de Maestro, Escuela Normal de Institutores de Antioquia, 1943), Archivo Pedagógico de la Escuela Normal Superior de Medellín. Tesis de grado de los maestros de la escuela normal de varones de Antioquía, 1938- 1944

Ortiz, Pedro Nel (1938). Metodología General de la Geografía en la Escuela Primaria. (Tesis de grado para optar al título de Institutor.) Medellín. Escuela Normal de Varones de Antioquia. Archivo Pedagógico de la Escuela Normal Superior de Medellín.

Ramírez, Bernardo (1938). Apuntes sobre el excursionismo escolar.(tesis de grado para optar al título de maestro.) Medellín. Escuela Normal de Varones de Antioquia. Archivo Pedagógico de la Escuela Normal Superior de Medellín.

Ríos Beltrán, Rafael y Sáenz Obregón, Javier (2012). Saberes sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la escuela nueva en Colombia. Centro de Estudios Sociales. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Ríos Beltrán, R (2013). Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. Revista Historia y Sociedad. 24 (Enero- Junio) 79-107

Runge, Andrés. (2012). Pedagogía y didáctica, primera mitad del siglo XX. Análisis de la literatura pedagógica de referencia de la Escuela Normal de Varones de Medellín. En: Ríos Beltrán, Rafael y Sáenz Obregón, Javier (2012). Saberes sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la escuela nueva en Colombia. Centro de Estudios Sociales. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Sánchez, Hernando (1940). Apuntes sobre el excursionismo.(tesis de grado para optar al título de maestro.) Medellín. Escuela Normal de Varones de Antioquia. Archivo Pedagógico de la Escuela Normal Superior de Medellín.

LA FILOSOFÍA COMO “DISCIPLINA ESCOLAR” EN COLOMBIA, PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX*.

Liliana Martínez Sarmiento⁴⁴¹

La existencia de un sistema escalonado, ascendente y progresivo de educación resulta natural a muchos, sin embargo, el paso por la primaria, cursar el bachillerato y luego culminar una carrera universitaria solo fue posible en Colombia luego de múltiples ajustes, disputas, reestructuraciones y tensiones en la organización del sistema escolar. La Filosofía, como “filosofía enseñada”, desempeñó un papel determinante en la constitución de dicho sistema. Estudiar la filosofía escolar en Colombia implica abordar un desafío político-epistemológico, e implica estudiar la historia de dos instituciones que acompañaron su configuración por un lado la Facultad de Filosofía y letras del Colegio Mayor del Rosario por otro lado el bachillerato como nivel intermedio en el sistema escalonado de educación. Ambas instituciones existieron por el desmantelamiento de la tradicional Facultad menor de Filosofía y Letras, lo cual sólo fue posible cuando el sistema educativo abandonó su formato colonial. El bachillerato se constituye en el lugar de las tensiones y disputas debido a la hegemonía, en la dirección de los colegios por los pedagogos católicos el *plan humanístico-filosófico*. Considerado por excelencia como un método y una didáctica que proporcionaba un equilibrio y un punto de encuentro entre los principios generales y las disciplinas fue el lineamiento tradicional que se utilizó para la educación secundaria en el país. Estas condiciones ayudaron a que la filosofía escolar se arraigara como un sello característico del bachillerato a pesar de los cambios, modificaciones y las múltiples propuestas reformadoras. La Filosofía, así entendida, en tanto escolarizada y sistematizada en un pensum, debía proporcionar un vocabulario común, una ideología, que se presentó en dos sentidos, que comparten una estructura epistemológica: de una parte unas ideas generales ordenadoras y de otra parte un sentido común. No obstante, la filosofía escolar no cambió, era inamovible. Como Curso de coronamiento del bachillerato, su pensum y contenidos continuaron siendo prácticamente los mismos durante todo el Siglo, utilizando la estructura

* Proyecto “Saberes y disciplinas escolares en Colombia”. Equipo “La filosofía como disciplina escolar”. Investigadores: Oscar Saldarriaga V; Juan Manuel Dávila D. y Liliana Martínez S. (Contrato RC 424-2011. Univalle-Colciencias/ Proyecto 005283 Pontificia Universidad Javeriana).

⁴⁴¹ , Historiadora de la Pontificia universidad Javeriana, Magister en educación de la Universidad Pedológica Nacional Profesora universidad Javeriana, asistente de decanatura Facultad de Ciencias Sociales Pontificia universidad Javeriana

colonial de tratados, tampoco se pugnó la utilidad o validez de la filosofía neotomista, esto implicó que no existiera una discusión de tipo estructural sobre el saber.

Sistema escalonado.

“Uno de los males más graves de que adolece el sistema de la educación colombiana hasta ahora, consiste en el olvido casi total de este primer principio que llamaremos de *graduación* [...] Si hacemos mérito de tales verdades, sólo nos proponemos con ello llamar la atención hacia hechos que envuelven enseñanzas que nos importa aprovechar: Y es una de ellas la necesidad de la graduación de los estudios por rigurosa escala, y la consiguiente de establecer colegios diversos, adoptados y adecuados para las distintas edades y para las diversas profesiones de los alumnos. [...]. Nace de aquí la necesidad de que la enseñanza no se verifique sino por medio de grados, en rigurosa escala ascendente: escala según la cual ningún joven debe llegar á emprender cursos de materias superiores ó profesionales sin haber antes ganado los que á su profesión correspondan en la facultad de filosofía y letras; no debe tampoco llegar á esta última sin haber antes recibido, en un liceo preparatorio, la conveniente educación moral y adquirido los conocimientos proporcionados a su edad”.⁴⁴²

El año de 1892 fue de especial importancia en el proceso de consolidación del “sistema de educación” nacional. Una vez creadas en papel las reglas básicas sobre el sistema de graduación –escalonado–, en especial las concernientes a las relaciones entre la secundaria y la superior, se dio espacio para que inquietudes, que hasta entonces no se habían manifestado, o a las que no se les habían prestado atención, empezaran a desempeñar un papel importante en el nuevo contexto. En los años siguientes el Ministerio de Instrucción Pública implementó reformas con el fin de fortalecer el sistema de graduación y corregir las falencias del “nuevo sistema”.

Una de las reformas más importantes que se realiza es conocida como el Plan Zerda, por haber sido diseñada e implementada por el Doctor Liborio Zerda cuando se desempeñaba como Ministro de Instrucción Pública de Miguel Antonio Caro. Esta reforma tenía como principal propósito terminar de desmontar las diferentes reformas realizadas por los radicales en la década de 1870, y crear, en definitiva, nuevas bases que respondieran a los principios de la Regeneración. Éstas servirían de directriz de la instrucción pública hasta 1924. Los planteamientos generales del Plan Zerda se encuentran consignados en la Ley 89 de 1892, y su decreto reglamentario 349 del 31 de diciembre del mismo año. Finalmente completa la reforma el Decreto número 429 de 1893, sobre Instrucción Pública Primaria. Pero el Plan Zerda era la culminación de la labor realizada por el Ministro anterior, el Doctor José I. Trujillo quien mediante el Decreto 62 de 1889 estableció la educación escalonada o el principio de graduación. Este decreto no consistió simplemente en introducir pre-

442 M.I.P.N. Memoria de 1890,p. XVIII.

requisitos para ingresar a la educación secundaria y profesional, también indicaba un cambio de mirada y nuevos intereses en el área educativa y pedagógica, cuyo objetivo era la juventud: crear una pedagogía para los jóvenes empieza a ser el ideal. Pedagogía que igualmente tiene la función de introducir o reorganizar los usos sociales sobre la edad, separando niños de jóvenes asignándoles a cada cual una función en la sociedad. Tanto Trujillo como Zerda dan solución a un problema planteado años atrás por el Doctor Jesús Casas Rojas. La preocupación giró alrededor de un tema que había sido planteado en reformas anteriores. Colombia no contaba con una reglamentación que se encargara de separar y conectar a la vez los diferentes niveles de educación de forma precisa; no existía la ascendente escala de primaria, secundaria y universidad, por ende no había instituciones que se especializaran en cada uno de los niveles, ni existía claridad en cuanto a las edades de los alumnos que cursaban cada nivel, ni los conocimientos y propósitos formativos de cada uno. A partir de consideración sobre los grados de educación ideales, Casas Rojas denuncia la limitación del pensum aprobado por el Decreto 596 de 1886, y pasa a desarrollar con lujo de detalles toda la concepción oficial de “Los Regeneradores” sobre la formación intelectual y moral de la juventud, y en últimas, se diseña la función y objeto que debería cumplir este “nuevo nivel educativo”, bajo la inspiración clásica del “bachillerato humanístico”. Citaré en extenso lo correspondiente al segundo grado, por su importancia programática, en la “exposición de motivos” que aparece en la Memoria de 1888.

“El 2º grado es indispensable para todo el que aspire a una carrera científica. Dudo que las enseñanzas que, según el artículo 14 del Decreto orgánico, comprende la Facultad de Filosofía y Letras, sean todas las que en rigor se necesitan para una educación secundaria, tal como la reclama el completo desarrollo de las altas facultades intelectuales del hombre. Parece que el estudio de *las Humanidades* no figura allí sino mutilado, en comparación de la extensión que suelen tener en Universidades extranjeras bien establecidas. Desde luego se advierte que hace allí falta la enseñanza de la lengua griega. El tiempo señalado para los estudios de la lengua patria y la lengua latina es demasiado estrecho. En dos años de estudio no es posible aprender sino la Lexigrafía, la Ortografía y la Sintaxis Castellana y la Lexigrafía y Sintaxis Latina. La Prosodia y la Métrica de estas dos lenguas requieren a lo menos otro año de estudio. El conocimiento de la lengua patria, de la lengua y el de sus respectivas literaturas, forma el objeto de las Humanidades, curso completo de enseñanzas mediante las cuales el pensamiento y la lengua del alumno adquieren el debido desarrollo y la preparación necesaria para ulteriores estudios. Autores muy respetados atribuyen a este ramo del saber la más decisiva importancia, para asegurar el buen éxito de la alta educación intelectual, afirmando que no hay, entre los modernos, un hombre de primera clase en la Literatura, La Ciencias, la Magistratura o el Ministerio Sacerdotal que no haya sido un excelente Humanista [...]”⁴⁴³

⁴⁴³ M.I.P.N., *Memoria de 1888*, pp. XXVI-XXX.

Legislativamente, los principios expuestos por el Ministro toman forma en el decreto 62 del 29 de enero de 1889. Este decreto realizó en el Colegio del Rosario, lugar que se utilizó como laboratorio, una separación entre la educación preparatoria y profesional, proporciona a cada uno de los niveles una extensión determinada con los cursos correspondientes. Esta reglamentación tenía la intención de fortalecer las reformas sobre el principio de graduación que se habían dictado en el período anterior, bajo el ministerio de Casas Rojas. No se trataba simplemente de reglamentar la entrega de un título, con esta reforma el bachillerato empezó a ser un lugar independiente de las carreras profesionales, y se les asignó una doble función: en primer lugar la ya conocida de ser el requisito previo para el ingreso a la carrera profesional, en la concepción pedagógica que lo designaba como el lugar para desarrollar las facultades intelectuales necesarias para las carreras profesionales. En un segundo lugar, se dio al bachillerato la misión de preparar a los jóvenes que sin tener la intención de continuar los estudios profesionales desearan utilizar los conocimientos adquiridos en este nivel para su vida laboral. Esta segunda función de alguna forma permitía que más jóvenes se interesaran por realizar este tipo de estudios. Así, el bachillerato se convirtió poco a poco en un mecanismo de ascenso y movilidad social. Esta doble función asignada al bachillerato se constituirá en uno de los principales factores de debate, la tensión constitutiva entre su función de “élite” para formar los altos profesionales, pero a la vez su función “democratizadora” para formar cuadros letrados de rango medio y bajo. Así, lo que hemos visto es cómo entre 1880 y 1899 se realizaron diferentes reformas que terminaron por reglamentar —casi sin proponérselo— el sistema escalonado de educación. La importancia del sistema escalonado de educación radicó en la inserción del bachillerato como nivel intermedio, entre la educación elemental y la formación profesional. Esto permitió que el bachillerato intentara la constitución de un nivel independiente, y no solo como un simple pre-requisito para el ingreso a las Facultades Superiores de la Universidad. Igualmente, posibilitó crear comunicación entre dos formas escolarizadas de educación que hasta entonces habían existido de manera independiente e inconexa, primaria y universitaria, y generar parámetros de clasificación y normalización de la población escolar; presentando la escolarización como un paquete unificado y con un fin común, casi como un proceso evolutivo que se fue naturalizando en la sociedad. En este camino de conformación del sistema escalonado como nivel intermedio entre la primaria y la universidad, la filosofía terminó siendo el saber que sufre las transformaciones más radicales; se elimina la facultad Inferior en donde la Filosofía tiene un carácter propedéutico y adquirió dos nuevas formas de ser o de existir. En primer lugar toma una nueva forma institucional, de Facultad

Superior que confiere el título de Doctor en Filosofía y Letras y en este sentido la Filosofía se transforma en una profesión, esto obliga a que el saber se modifique. En segundo lugar, la Filosofía asume institucionalmente la figura de curso en el bachillerato como coronamiento del proceso formativo de dicho nivel educativo. Este fenómeno apuntaba a una dualidad con la que tuvo que lidiar la Filosofía, la tensión entre *formación* y *especialización*, tensión constituyente del sistema escolarizado.

Doctorado en Filosofía y letras: un camino hacia la profesionalización

La Filosofía se constituye en un saber profesional con la creación del Doctorado de Filosofía y Letras que existió de 1890 a 1930. Como lo enunciamos anteriormente las características de esta transformación se observan desde dos perspectivas; en primer lugar desde el punto de vista del saber, la Filosofía universitaria pierde su carácter propedéutico para estudios superiores, y ella misma adquiere un carácter especializado, profesional y de cierre de un proceso formativo; en segundo lugar, desde un punto de vista institucional, se transforma en una Facultad Superior que otorga título de Doctor en Filosofía y Letras, luego de cumplir con los requisitos impuestos por la institución que faculta a su portador para desempeñar una labor intelectual en la sociedad. Estas características reflejan el propósito fundamental de esta nueva Facultad: la formación de un cuerpo pedagógico, de maestros, la élite de profesores colombianos que no solo se encargaran de transmitir conocimientos sino que también fueran los llamados a diseñar las políticas sobre educación, la dirección de colegios y desempeñaran cargos en el Ministerio de Instrucción Pública: Muestra de lo anterior, que ilustra el proceso de conformación y legitimación de la profesionalización de la Filosofía, lo constituye como hecho representativo, la creación de la Academia de Filosofía y Letras en 1910 con el “fin de cultivar los estudios propios de Facultad de Filosofía y Letras del Colegio de Rosario y el de propender al adelantamiento nacional en al campo de la educación e instrucción”⁴⁴⁴ Un recorrido por las actividades de la Academia y de sus miembros permite ver cómo desde la Academia y la Facultad de Filosofía y Letras se consolida un proyecto propuesto y liderado por Monseñor Carrasquilla; presidente honorario de la academia, rector del Colegio Mayor de Nuestra señora del Rosario y Ministro de instrucción Pública, y además convertido en el principal exponente de la política sobre educación secundaria católica en Colombia hasta 1930, año de su muerte. Tras ella, fue relevado por importantes intelectuales jesuitas, como el español Prudencio Llona, y los colombianos Jesús María Fernández y Félix Restrepo. Crear un cuerpo intelectual y administrativo de maestros

⁴⁴⁴ «La academia de Filosofía y Letras.» Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario XII, nº 115 (Junio 1916)pg 257

universitarios-profesionales católicos, que se diferenciara de los maestros de las normales⁴⁴⁵ al introducir así una división que incluso hoy es posible encontrar, entre los maestros de primaria y bachillerato, y los intelectuales que se ocupan de temas educativos. Este “semillero de maestros” construido desde la filosofía como saber fundamental entendida como un ejercicio pedagógico-didáctico acompañaría y reforzaría un proyecto político-religioso de nación. En conclusión, la Filosofía como profesión, en Colombia, empieza a definirse en una estrecha relación con la pedagogía, relación que debe ser entendida como elemento constitutivo de la llamada filosofía profesional. En este punto es posible afirmar que la Filosofía profesional, durante los primeros treinta años del Siglo XX en Colombia, tuvo existencia en la medida que cumplía una función docente. La profesionalización de su uso para la enseñanza era, por decirlo figurativamente, el canto de cisne del régimen de verdad que “subordina la filosofía a la pedagogía al presentar *la función de la filosofía en términos de enseñanza*”. Lo anterior quiere decir que esta Facultad universitaria de Filosofía fue el último eslabón del secular régimen de verdad que ha tratado a la Filosofía como Pedagogía, su última paradoja, porque profesionaliza y autonomiza una profesión que no es la de filósofo sino la de profesor de secundaria, universidad o de funcionario de la instrucción pública. Ahora bien, lo fundamental y crucial para nuestra investigación, es que la creación de la Facultad universitaria de Filosofía y Letras, fue, en sentido estricto, la condición de posibilidad de aparición de la Filosofía como disciplina escolar debido a que institucionalizó la división de la filosofía enseñada entre el nivel universitario y el nivel secundario, una filosofía “completa” o “superior” y una condensada y propedéutica. Pero también porque dedicó a los profesionales de la Superior a aprender a enseñarla en la secundaria, profesionalizándolos en la producción del saber específico de la filosofía para el bachillerato, es decir, creando ahora sí la relación entre *disciplina de referencia* y *disciplina escolar*. No obstante, hay una tercera razón para empezar a reconocer acá el proceso de creación de una “disciplina escolar”, aunque parezca circunstancial. Se trata de un efecto de poder relacionado directamente con la voluntad de hegemonía del poder pastoral de la Iglesia católica: la filosofía neotomista fue expresamente diseñada para el sistema educativo, a partir de la secular tradición de los seminarios y colegios religiosos del siglo XVI. Pero mientras en ellos funcionó como un bloque continuo que llevaba a los estudios de teología, en la experiencia de los colegios religiosos para seculares se convirtió en un producto intelectual singular, destinado al modelamiento de una *forma mentis* en la juventud, y como veremos, se especializó en

⁴⁴⁵ En estas instituciones se educaba a los maestros para las escuelas primarias.

proponerse como una “gimnástica mental”, dijéramos una tecnología para el ejercicio del raciocinio y fortalecimiento las “facultades superiores” de la mente.

Curso de bachillerato de Filosofía y Letras: la filosofía del bachillerato

Otra forma que toma la Filosofía luego de la eliminación de la Facultad Inferior es el Curso de Filosofía que hace parte del pensum del recién inaugurado bachillerato moderno y que se convirtió en un requisito fundamental para concluir este ciclo escolar. Este Curso significó el fin de la *filosofía enseñada* e inaugura la *filosofía escolar*, y con ello da inicio a un nuevo “régimen de institucionalización” de la filosofía. Aunque el Curso de Filosofía comparte la estructura formal y de contenidos con el Doctorado, tiene una distancia fundamental; el Curso de Filosofía del bachillerato no abriga una pretensión profesionalizante, al contrario, el Curso, conserva la idea “de formar al hombre”, manteniendo la idea que se presentaba en las Facultades Menores. Así, colocar la filosofía escolar como formando una parte del conjunto de materias del bachillerato, obliga a redefinir su estatus epistemológico en este conjunto y además a que adquiera y justifique una utilidad para el estudiante. Emerge así, un lugar de encuentro donde las fuerzas y sus tensiones son evidentes. Aunque el bachillerato responde a una institucionalidad de corte moderno, el principio de educación escalonada, sus fines se encuentran ligados a una lógica que podríamos llamar “antigua”, pues conserva las formas y las finalidades que tenía en la configuración epistémica racional, donde la Filosofía es la columna vertebral de la formación; es la que enseña a pensar y a crear criterio, es la ciencia de los principios y las causas. Es precisamente este principio el que se encuentra en pugna con las nuevas dinámicas. En este duelo entre la institucionalidad y los fines entre lo antiguo y lo moderno, este Curso de Filosofía adquiere la función de elemento de coronamiento del bachillerato, indispensable para hacer parte de un selecto grupo social que compartía la formación filosófica dada, creando una “ideología”, una cultura general o una formación humanística: de esta manera se instaura una especie de “pirámide espiritual” que subordinaría a los *técnicos* frente a los *humanistas*. La razón es del todo clásica, racional; la filosofía perenne, sin decir siquiera su nombre, ya se había integrado como forma arquitectónica de la distribución social del saber a través del bachillerato. Este fenómeno apuntaba a una dualidad con la que tuvo que lidiar la Filosofía y, por supuesto, el bachillerato, el problema entre *formación* o *especialización*. Son las reformas educativas realizadas al bachillerato durante la primera mitad del Siglo XX las que nos permiten ver cómo actúa la dualidad. Dos son las principales Reformas que tomaremos como referente en este recorrido por ser significativas para nuestro campo de estudio. En primer lugar está la llamada reforma Uribe, el compendio legislativo, la Ley 39 de 1903 que

junto con su decreto reglamentario 491 del 1904 y siendo Ministro de Instrucción Pública Antonio José Uribe se convirtió en la bitácora de navegación en el campo educativo durante casi treinta años del Siglo XX. En segundo lugar, la reforma realizada en 1927, luego de la llamada Misión Pedagógica Alemana, que se concretó en el decreto 1951. Es importante aclarar que durante la primera mitad del siglo XX son múltiples los cambios de pensum que se realizaron al bachillerato, prueba de ello es un artículo publicado en 1956 y titulado *Veintiún planes de Bachillerato*⁴⁴⁶, en el que se muestra cómo en el transcurso de once años se modificó en veintiún ocasiones el pensum, evidenciando la contante discusión y la álgida polémica sobre este nivel escolar. Ahora bien, lo que interesa resaltar es que ninguna de las reformas realizadas apuntaba a la eliminación de la Filosofía como coronamiento, ésta se constituye en un elemento prácticamente indiscutible en la organización interna del bachillerato al generar en un primer momento una sensación de estabilidad de la filosofía escolar en el bachillerato, pero es precisamente este enunciado el que nos obliga a estudiar con detenimiento los elementos de las reformas para observar las dinámicas, tensiones y fuerzas de esta discusión. Luego de la etapa de organización del sistema escalonado de educación y del nacimiento del bachillerato como nivel independiente de la universidad y de la primaria, se inició la discusión sobre el “tipo” de bachillerato que debía ofrecer este nivel educativo, debate que se extendió por las dos primeras décadas del siglo XX, se centró en los tipos de bachillerato; es decir, sobre la especialización que debía tener. La discusión sobre los “tipos” es inaugurada por la Reforma Uribe en la que se planteó la creación de los dos tipos de bachillerato: el técnico y el clásico, cada uno de seis años independientes, que tenían como propósito la preparación de los jóvenes para el ingreso a la universidad. No era simplemente obreros capacitados para la industria o ciudadanos que participasen en la producción y el mercado, lo que se buscaba en particular con el bachillerato, era un ciudadano de clase alta o media alta, un “intelectual nuevo” especializado, útil y práctico para el país. Esta innovación propuesta por la Reforma Uribe implicó una importante transformación en la concepción misma del bachillerato, aunque se presentaba como un escalón preparatorio para el ingreso a las Facultades Universitarias, elemento que siempre ha acompañado al bachillerato, la preparación universitaria ahora era especializada: humanística o científica. El propósito era fortalecer, o incluso crear, una forma de trabajo moderna, en que la distinción no se presentara bajo los criterios de trabajo manual e intelectual, lo que se proponía era una noción de trabajo intelectual más amplio, que incluía

⁴⁴⁶ Henao, Daniel. «Veintiún planes de Bachillerato.» *Revista Javeriana* 45, nº 221 (Febrero 1956): 15-19.

por una parte el trabajo práctico o técnico y por otra el trabajo académico o clásico. En este sentido la dificultad no es solo de títulos, lo que está en discusión es de qué manera el bachillerato, como unidad formativa, pierde poco a poco una identidad, históricamente asignada. Lo que sucedió fue el modo en que el proyecto humanista-filosófico terminó “ganando”. El hecho es que, por un lado, se conservó el Curso de Filosofía como cierre a la formación, no obstante se asintió la incorporación de nuevas materias al pensum en razón de la necesidad de conocimientos prácticos y modernos. Este consentimiento por parte de los pedagogos católicos responde a los principios del neo-tomismo; ya los escolásticos del siglo XIX justificaron su retorno asegurando que podían medirse en iguales o mejores condiciones con “los modernos”, puesto que su filosofía era capaz de reunir los prestigios de la Tradición con la vitalidad de la Novedad (*Nova et Vetera*), y las certezas de la religión católica con las verdades de la ciencia moderna. Y en Colombia, esta “restauración de la filosofía tomista se añadía a una serie de viejas batallas en contra o a favor de la escolástica que se habían venido dando desde fines del siglo XVIII, y que tomaron la forma de las clásicas querellas entre “Antiguos” y “Modernos” por los textos de filosofía requeridos para la formación de los futuros letrados. La discusión sobre el bachillerato durante la primera década del siglo XX, se centró en los “tipos” de bachillerato; es decir, pensada en la especialización que debía tener; no obstante, existía un consenso en el modelo unificado de seis años para cualquiera de los tipos de bachillerato. En busca de la regulación e, incluso, de una solución ante la variedad de tipos surgió una curiosa salida; el modelo bifurcado o diversificado. La implementación del modelo bifurcado fue el resultado de la propuesta del gobierno de traer a Colombia una misión de pedagogos alemanes que ayudaran a resolver los problemas del sistema escolar de educación. Esta curiosa manera, decimos, curiosa, porque ante un problema que en principio entraña qué debe ser enseñando y para qué, lo que se propone como solución es un nuevo modelo de organización. Modelo bifurcado, cuya implantación generó el enfrentamiento entre el modelo unificado, seis años de estudio que tiene por objeto el ingreso a la universidad y que se relaciona con el proyecto, humanista -filosófico, y el modelo diversificado, cuatro años de un bachillerato común para todos, y dos años más de estudio para aquellos que deseaban continuar la carrera profesional; los dos últimos años se dividían en tres especializaciones según la carrera profesional, al inaugurar un largo camino de discusión sobre el modelo de organización al interior del bachillerato. La polémica educativa estrenó rumbo. En esta etapa, la segunda mitad del Siglo XX, la preocupación fundamental fue la de modernización educativa. Luego de una primera etapa de constituir una educación más

“moderna” que significó asimilar los efectos de la división del trabajo producida por la progresiva inserción del país en el mercado internacional, le siguió una nueva etapa, en la que el contenido de la “modernización educativa” se desplazó hacia otro objetivo: la democratización de la educación. La “democracia”, que se había nutrido de los saberes sobre la organización científica del trabajo, empezó a ocupar un lugar en los discursos de Estado como un discurso circunscrito a la instrucción pública, despojado de tono político. Se perfiló en él una nueva finalidad social para la educación: el movimiento de la población, es decir, la ampliación de los espacios a los sectores sociales requeridos por las nuevas relaciones de producción, la *movilidad social*. Este nuevo modelo de organización implicó una alineación de la filosofía escolar. La filosofía desaparece del bachillerato común de cuatro años y quedó ubicada en el ciclo de especialización, pero conservó de esta manera la función de preparación para la universidad y su forma arquitectónica de la distribución social del saber a través del bachillerato. Lo paradójico del asunto consistió en que si bien la reforma pretendía “democratizar el bachillerato” lo que se hizo fue generar una mayor discriminación del saber y es la filosofía la que determina esta división, son únicamente los “intelectuales” los que adquieren la “ideología” necesaria para pensar y tener criterio, convirtiéndolos en un grupo selecto de ciudadanos. Así la filosofía como pedagogía no sufre cambios es su función en el ciclo de especialización donde se presentan modificaciones que dinamizan la filosofía en una sinergia diferente. Si bien la filosofía continuó siendo parte del ciclo de cierre, ya no es el curso final de su formación, en esta nueva estructura es la primera formación que debe recibir el joven y aún más importante es que se especifica el tipo de tratado que debe acompañar la formación filosófica; Psicología para los futuros médicos, ética, sociología y psicología para los abogados y filosofía, sin más, para los ingenieros. La filosofía no se presenta como un todo sino como partes que deben ser enseñadas según la necesidad profesional, en esta medida se pierde su carácter universal y se empieza a definir desde una especialización del saber. La transformación de los manuales utilizados y el contenido en cada uno de los tratados continúan siendo los mismos de principio de siglo, o incluso anteriores. Al mismo tiempo, los programas oficiales de filosofía continuaron siendo diseñados bajo la supervisión de la Iglesia católica prácticamente hasta entrada la década de 1970, y finalmente, la educación secundaria a lo largo del siglo XX se mantuvo, casi en su totalidad, en manos de los educadores católicos y de sus organizaciones filiales. Así fue que los manuales de filosofía tomista se introdujeron como guía para los colegios y universidades católicas; no podemos olvidar que aunque existía unidad en considerar la filosofía tomista como fuente de verdad para la construcción

de los manuales, había diversas versiones; cada comunidad religiosa creó su propia adaptación, pues finalmente los manuales y su uso eran el producto de un trabajo intelectual colectivo y el resultado de decisiones epistemológico-políticas por parte de los sectores intelectuales interesados en la hegemonía dentro del sistema educativo

La función estratégica de la filosofía escolar como Cultura General

El fenómeno visible, generalizado y determinante, que singularizó las características de la filosofía escolar durante el siglo XX en Colombia fue, hasta entrada la década de 1970, el dominio del canon neotomista en los colegios de bachillerato tanto oficiales (públicos y privados) como privados. Se trata de un caso único en la América latina, que sólo tuvo un equivalente relativo en el Canadá francófono de la misma época. Por ello la situación colombiana ha podido ser considerada como un exitoso laboratorio de hegemonía de la filosofía católica en un mundo liberal, secularizado. En el capítulo precedente hemos mostrado que el canon de la filosofía enseñada en el sistema educativo oficial, el canon neotomista, se remite al canon de las ciencias organizado desde el siglo XVIII por Christian Wolff. Hemos esbozado también los combates —e hibridaciones— epistémicos, epistemológicos y políticos que se trenzaron entre las diversas tradiciones intelectuales, en particular con las filosofías positivistas. En ese sentido, no debe perderse de vista nuestro hallazgo, la paradójica y tensional situación producida por el desfase entre los planos epistémico y político que marcó la vida de la filosofía católica en el sistema educativo e intelectual colombiano: mientras que el pensamiento católico mantenía la hegemonía política y ética como filosofía oficial, la hegemonía epistémica le pertenecía a la ciencia experimental y a sus filosofías afines, como el positivismo. La “*philosophia perennis*” —uno de los nombres que quiso darse el neotomismo para asegurar su legitimidad entre los saberes seculares— debió situarse siempre a la defensiva frente a los “avances de las ciencias” tanto naturales como sociales, teniendo que probar a cada paso que la fe no era incompatible con cada nuevo hallazgo o hipótesis científica que aparecía. La hipótesis que queremos sostener es que, en medio de las disputas entre las filosofías seculares y la filosofía católica, en medio de la eclosión de un nuevo conjunto de saberes sobre lo social —las llamadas ciencias sociales—, y teniendo en cuenta que, por razones políticas no hubo prácticamente disputas *directas* contra el contenido de la filosofía neotomista, pero que a su vez la ciencia positiva constituía el régimen epistémico legítimo; el dispositivo que hizo posible la legitimidad epistémica y pedagógica de la filosofía neotomista como coronación del bachillerato, fue su conversión o refiguración bajo la forma de un saber no curricularizado que se denominó *Cultura General*. Si es cierto que el ámbito de “la cultura”,

siguiendo la pista de Michel de Certeau arriba sugerida, fue el campo de enfrentamiento por la hegemonía intelectual y ética entre la Iglesia católica y las fuerzas secularizadoras – que no fueron solo liberales, como se ha creído-, cerraremos esta exploración sobre las condiciones de funcionamiento de la Filosofía como disciplina escolar, señalando algunas pistas para iniciar investigaciones sobre las modalidades de aparición de la “esfera de lo cultural” y sus efectos estratégicos en nuestro sistema educativo en el siglo XX.

Cultura significa lo mismo que *cultivo*, *colere*. La palabra es, pues de antiguo abolengo pero su acepción actual es moderna. En vano buscaréis en nuestros clásicos el nombre de *Cultura*, y menos el de *Cultura General*, aplicada al cultivo del entendimiento humano. Entonces se cultivaban los campos, pero los hombres se criaban, educaban, instruían, formaban... Con todo eso, el *concepto* de la *Cultura General* es antiguo, y aun podemos decir que se realizaba más perfectamente en tiempos pasados que en la Enseñanza moderna. En ésta se ha entendido que la *Cultura General* debía obtenerse por la suma de una multitud de *particulares*. El hombre *culto*, se ha creído que era el que sabía *un poco de todo*. Por el contrario, antes se pensaba que, la *Cultura General* (aunque no le dieran este nombre) consistía en poseer cierto caudal de *ideas generales*; de aquellas que iluminan todas las cuestiones, y sin las cuales en toda cuestión científica, por muchos pormenores que se conozcan, es necesario andar a oscuras. Esta *Cultura General* se adquiría en la antigua organización de los estudios, en el trienio filosófico. Pero hoy, desterrados los estudios de Filosofía (más o menos absolutamente). de los planes de enseñanza propedéutica, y relegados a la Facultad especial que lleva aquel nombre, la inmensa mayoría de jóvenes van a las carreras de maestro, de abogado, de médico, de ingeniero, etc., sin aquella *Cultura General*, cuyo defecto los priva muchas veces de seguridad y tino en su vida científica”.⁴⁴⁷

Esta aproximación construida desde el “qué es” este saber o conocimiento, no desde su parte operativa o institucional, presenta el término en tensión entre dos modos de cultivo del entendimiento: el antiguo —por *las ideas generales*— y el moderno —por la acumulación de informaciones particulares—. Puente entre lo viejo y lo nuevo, y a partir del contraste entre ambos se ilumina *la parte de verdad* que cada uno posee. La cuestión fundamental radicó en el desplazamiento de la filosofía a una nueva esfera en el repertorio de los saberes modernos, ciencias y disciplinas profesionales, en donde entró a coexistir en el mismo nivel con las demás ciencias o saberes presentes en el bachillerato, pues ya se asumió —en este caso con nostalgia— la filosofía como una disciplina particular que dejó de ser un saber estructurante. En este juego de lo nuevo con lo viejo, sucede lo que narramos: la profesionalización de la Filosofía en el Doctorado de Filosofía y Letras del Colegio Mayor del Rosario y la consolidación del Curso de Filosofía como coronamiento del Bachillerato. Ahora bien, se continuó buscando un principio universal que permitiera ordenar el mundo y la formación del hombre, y si ya parece que la filosofía no es una alternativa, ello no implicó la renuncia a la búsqueda de las ideas generales y a la formación

⁴⁴⁷ Ruiz Amado, Ramón. *Cultura general filosófica*. Barcelona: Librería religiosa, MCMXIX pag 4

que estas proporcionaban; sin embargo, lo anterior no impidió que el gran problema de la especialización como principio emergente en el mundo escolar dejara de ser lo que fue. De la tensión mencionada surgen los elementos que conformaban la *Cultura General*, que aparece así como la nueva ruta que garantizó la formación de los jóvenes del bachillerato bajo el modo clásico de cultivar el entendimiento desde las “ideas generales”. Hasta el momento con el horizonte problemático de discusión que hemos presentado es posible arriesgarse a desplegar algunos elementos que definen la *Cultura General*. La *Cultura General* fue un saber que trascendió los meros contenidos, Ortografía, Filosofía, Urbanidad, etc. Lo que ella pretendía era desarrollar el *entendimiento humano* desde una estructura organizada y sintética del conocimiento, o sea desde las ideas generales entendidas como principios universales y articuladores. Al comprender las ideas generales: como un proyecto racional que tenía una función social, esto es; *Aquello que nadie puede ignorar en la sociedad en medio de la cual ha de vivir*. Las ideas generales instalaron a la *Cultura General* como un “conocimiento socialmente compartido” un valor cultural que fue útil para estandarizar y normalizar las nociones racionales mínimas que la sociedad y el ciudadano debían tener. Desde el plano social, la *Cultura General* fue una marca de distinción cuyo contenido y exigencias variaban según la clase social, la profesión y el sexo. Ahora bien, lo notable es que no se apelaba a Dios o a la religión como argumento, todo quedaba en el mundo terrenal, humano, científico o cotidiano. La *Cultura General* se vuelve así en realmente general y si lo vemos a la luz de los autores que hemos analizado en este recorrido, se trata nada menos que de la actualización política, pastoral y social de la noción de *sentido común*: a la vez, un grupo de principios primeros de razón y un consenso social heredado por tradición. La *Cultura General* proporcionaba un punto de encuentro para *todos* y al mismo tiempo actuaba como una categoría de clasificación por ello es un término con estirpe de orden y jerarquía de clase. La cuestión con la *Cultura General* radicaba en que además de proveer un compendio de las verdades que todo hombre “culto” debía saber no sólo para acceder a las disciplinas científicas, universitarias, sino para vivir en “la sociedad” –la sociedad letrada, la sociedad civil–, se trataba de hacer pasar esos conceptos epistemológicos, (el “qué es”) a la vida social, (el “para qué sirve”).

Buscando un Pénsum...y hallando un Canon.

Para hacer posible este paso había que disponer de un espacio y un tiempo para su ejercicio. Ese fue el objetivo final del bachillerato como espacio escolar. En consecuencia, la *Cultura General* como un tipo particular de “conocimientos” que debían estructurar el

bachillerato, tenía que cumplir, al parecer, con ciertos requisitos: planes de estudio, textos, rituales, normas, actores, clasificación, distribución de los espacios, tradiciones, entre otros. En razón de lo anterior, el paso más complicado, sino el más importante, consistía en normalizar en un p^éns^um la *Cultura General*, o sea, lograr la sistematización de un número de materias o disciplinas en un programa de estudios común y unificado que pudiera ser enseñado. En última instancia significaba elegir cuáles eran los contenidos y conocimientos que debían estar presentes en el bachillerato. En términos más metodológicos, el problema consiste en determinar si es pertinente considerar esta Cultura General como un *saber escolar*. Lo que nos interesa en este punto es saber cómo la *Cultura General* fue normalizada en un p^éns^um, y si ello bastaría para caracterizarla como un saber escolar como otros. Al revisar los p^éns^umes o programas de estudio del bachillerato en ellos es evidente que no existía ninguna materia que se denominara Cultura general, este hecho marca nuestra primera conclusión, no es posible considerar la Cultura General como una materia que fue enseñada en el bachillerato. Parece ser que fue otra cosa, algo más.

Continuando con los programas de estudio encontramos, un conjunto de materias que aparecen constantes en el bachillerato: Castellano, Idiomas, Historia Geografía, Aritmética y Geometría, Ciencias Naturales, y Filosofía. Cada una de estas materias tiene su historia y sus ritmos particulares. Podríamos considerar este grupo de materias como la normalización en un programa escolar de la Cultura General, no obstante ninguna de estas materias de manera individual puede ser llamada Cultura General, lo que además implicaría reducir el “saber” denominado Cultura General solo al grupo clásico ya enumerado, pero quedarían por fuera las materias que se fueron introduciendo a lo largo del siglo XX, que no sólo fueron las Ciencias Sociales, sino asignaturas como Educación Física - que ingresa en 1928⁴⁴⁸-, Trabajos manuales, Dibujo, Higiene, Trigonometría, Urbanidad, con las divisiones y especializaciones que se hicieron de cada materia. Por otro lado hubo materias que fueron desapareciendo, como el Latín –retirado definitivamente en 1951-, o transformándose, como la misma Filosofía. Así, lo que era recurrente, más allá de las materias, fue aquella idea constante según la cual la Cultura General siempre constituyó un conjunto de materias, en algunos casos de grupos temáticos, a partir de los cuales se definió lo que un programa de bachillerato debía contener y que al parecer organizaba un sistema educativo. Debemos constatar, entonces, que la Cultura General no podía ser normalizada y sistematizada en un p^éns^um según sus contenidos, porque no los tiene, es un saber ausente de contenidos aunque necesite de ellos para su existencia. No era una

⁴⁴⁸ Decreto número 57 de enero 13 de 1928. En: Gallego, *Pensumes Colombianos ...*, 35.

ciencia o una disciplina cuyos contenidos son curricularizados, ni creó un método o un manual para ser enseñada, aunque hubiese habido libros llevando su nombre. Ella no coincide con el canon escolarizado, con los diversos pensum adoptados en el Colegio tras las batallas y negociaciones con las tradiciones intelectuales. Ella forma un conjunto de *principios* que atraviesan las disciplinas escolares. Diríamos que la Cultura General fue normalizada en los pénsum del bachillerato de un modo bastante particular, no como materia sino como principio ordenador. ¿Podemos decir que no fue una disciplina escolar, pero constituyó un saber escolar, un saber general sobre la escuela, en términos de Javier Sáenz? La existencia de la C. G. depende de la institución escolar, y al mismo tiempo la Cultura General es la Institución, para nuestro caso El Colegio, pues solo existe en su interior y solo en el bachillerato. Pero su modo de existencia no nos autoriza a tratarla como un saber escolar y abordar su historia; ni a estudiarla como una disciplina escolar, ni a definirla desde la historia del currículo ni tampoco a presentarla como un currículo oculto. La C.G. es un principio ordenador que creó un marco de mínimos que debía tener el bachillerato como formación moderna del ciudadano culto, por lo que lo constituye el conjunto de las ideas generales, el conocimiento socialmente compartido, un valor cultural que sirvió para estandarizar y normalizar las nociones racionales mínimas que todo ciudadano debía tener; un valor cultural intangible que es propio del bachillerato y que se extiende a toda la sociedad. Pero no tan solo eso, pues su carácter epistemológico se diluye en un alcance superior al clasificar y ordenar la sociedad y por ello adopta el carácter político que lo determina como dispositivo de poder. Ella pertenece, en los términos en que esta historia de la Filosofía escolar se ha planteado, al plano del canon epistémico; a esa zona virtual donde el saber pedagógico fija las reglas que deciden qué sujetos y qué ideas están (o no) dentro del campo de la C.G. Está en el lenguaje discreto que se cuele a través de los intersticios del pensum. La Cultura General hizo posible una “salida” epistemológica a los enfrentamientos de tipo político que se dieron a lo largo del siglo XX entre liberales, conservadores, Iglesia, Estado, laicos, público o privado y que terminaron compartiendo la Cultura General como fin último del Bachillerato. Ella posibilitó la negociación entre la tradición de la Iglesia y los preceptos científicos, entre la especialización y la formación, entre lo nuevo y lo viejo de la educación y de la sociedad. En conclusión la Cultura General en tanto Saber propio del Colegio terminó siendo un Valor Cultural intangible que actuó como fuerza ordenadora. Constituyó el principio de racionalidad que debería haber detenido o al menos civilizado la violencia.

Coda: La estructura epistémico-pedagógica del bachillerato y la “filosofía de los profesores”

Habiendo llegado a este punto, nuestro relato sobre la génesis moderna de la filosofía escolar, revela su verdadero *sujeto*: el “hombre común”, que termina siendo, ni más ni menos, que el Bachiller, ese individuo que en virtud del sistema escolar, ha podido someterse a esta sutil *disciplina de la verdad*, se ha hecho apto para llegar a manejar los lenguajes de la política, de la opinión pública, los medios de comunicación y de la cultura de masas, y termina convertido en ese sujeto autorregulado y juicioso que todos conocemos: el ciudadano, nosotros mismos. Y esto gracias a que el *objeto* sobre el que agrupan todas las negociaciones entre los cánones escolarizados, de tradición y epistémicos, es esa figura a la vez racional, cotidiana y mítica: el Hombre. La singular coincidencia de estructura y de efectos entre la filosofía neotomista que hemos analizado aquí, y la filosofía secular, sólo es explicable por su carácter común de ser pedagogías para el bachillerato: plegamiento de los tiempos, ambas proceden directamente de la matriz renacentista de la *Filosofía escolar como Pedagogía*. Es por ello que la función a la vez conceptual y narrativa del “hombre” ha podido mantener en funcionamiento su propia *lógica irénica*. Pero no se trata de una mentalidad, ni un imaginario, ni una *forma mentis*: es un muy histórico y concreto dispositivo de saber/poder. Hasta el punto de que, hoy en día, el “contenido” de la filosofía en la escuela secundaria bien puede ser sustituido –y de hecho lo está siendo- por las llamadas “ciencias sociales” sin mayores cambios de fondo. Pues mientras el formato de la escuela de enseñanza secundaria se conserve casi idéntico a como fue diseñado por los pedagogos humanistas del siglo XVI, y se prolongue en la proteiforme Cultura General, se mantendrá su clásico efecto pedagógico y social: ocuparse de formar la interioridad de los sujetos con un saber sobre cómo puede el sujeto llegar a la verdad, que es a la vez una técnica de adquisición de *su* verdad, la verdad sobre sí. Moderno o tradicional, neotomista o positivista, confesional o laico, metropolitano o periférico, europeo o latinoamericano, es ese producto genérico de la escuela secundaria moderna que ha sido la “filosofía de los profesores”, esa *Filosofía escolar como Pedagogía* para la formación del “hombre común”.

LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL URUGUAY (1948-1959): TENSIONES ENTRE LO PEDAGÓGICO Y LO TÉCNICO-PROFESIONAL

Mag. Paola Dogliotti

FHCE-ISEF-Udelar

paoladogliottimoro@gmail.com

Presentación⁴⁴⁹

Este texto plantea un análisis de las principales discursividades (Pêcheux, 1990) en torno a la formación de los profesores de educación física en el Uruguay, en el período comprendido entre los años 1948 y 1959, en el ámbito del Instituto Superior de Educación Física (ISEF⁴⁵⁰). El trabajo es parte de un estudio más amplio sobre las discursividades en torno a la formación en educación física en el Uruguay, teniendo como antecedente principal una investigación anterior, Dogliotti (2012; 2015), que abarca el período 1874 – 1848.

El estudio se sostiene teórico-metodológicamente en el análisis de discurso de Pêcheux, quien entiende “da discursividade como estrutura uo como acontecimento” (Pêcheux, 1990: 55), “el punto de encuentro de una actualidad y una memoria” (Pêcheux, 1990: 17). Desde esta perspectiva analítica el énfasis estará puesto tanto en el rastreo de las redes de sentido en torno a esta formación así como en sus fracturas y resignificaciones.

Se toman como principales fuentes de indagación los diversos documentos curriculares del período seleccionado: folleto de promoción del curso, condiciones de ingreso, planes de estudios de los años 1948 y 1956, informe realizado por la jefatura de estudios sobre el plan de estudios preparado por el Seminario desarrollado en enero de 1956, manual de estudios dirigido a los profesores de educación física en la década.

Entre los principales problemas de indagación se plantean por un lado, la tensión

449 Este trabajo se inscribe en las líneas de investigación: “Políticas educativas, cuerpo y curriculum” del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales que se enmarca en el Grupo de Políticas Educativas y Políticas de Investigación (GPEPI) del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (Udelar), Uruguay; “Políticas educativas, curriculum y enseñanza” y “Enseñanza Universitaria” del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE-Udelar). Este trabajo es producto del proyecto de investigación financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Udelar: “Los orígenes de la formación del profesor de educación física en el Uruguay (1937-1966)”.

450 En ese período y hasta el final del siglo XX, única institución en el Uruguay que otorgaba el título de “profesor de educación física” con reconocimiento oficial (Ministerio de Instrucción Pública). Existía una formación desde el año 1922 hasta la década del 70, que formaba Secretarios Técnicos y Directores de Educación Física desarrollada en Montevideo en el marco del Instituto Técnico de la Federación Sudamericana de Asociaciones Cristianas de Jóvenes, con una duración de 4 años. Para un análisis de esta formación en su primeras décadas consultar Dogliotti (2015). El Curso de Profesores de Educación Física fue creado en el año 1939 en la órbita de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF: fundada en el año 1911 en el segundo gobierno del presidente José Batlle y Ordóñez para encargarse del desarrollo de la educación física tanto en el sistema educativo como fuera de éste, en el todo el territorio nacional); en el año 1952 se le otorga a la institución donde se desarrollaba el Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física el nombre de “Instituto Superior de Educación Física” (ISEF) (Gomensoro, 2012: 79). Durante todo el siglo XX éste dependió de la CNEF que a su vez dependía a nivel ministerial de los diversos modos en los que se llamó el Ministerio de Educación y Cultura.

entre la formación técnica y la pedagógica, entre lo profesional y lo docente, y por el otro, entre la formación académica y universitaria y la formación profesional. Se analizarán los cambios y continuidades en relación al período anterior donde se da la gestación del Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física (1939-1947), a partir de un análisis comparativo de los principales datos, cuadros y análisis ya elaborados en un trabajo anterior (Dogliotti, 2012; 2015).

Respecto a la justificación temporal, se señala que el estudio comienza en 1948, año en que Alberto Langlade (1919 - 1980)⁴⁵¹ asume como Secretario del Curso de Profesores de Educación Física (desde 1949 hasta 1967 ocupó el cargo de Jefe de Estudios), intuyendo que éste imprimirá una nueva perspectiva y discursividad a la formación ya que fue de los pocos profesores de educación física reconocidos a nivel nacional e internacional. Esto se debe a su obra en el campo de la gimnasia⁴⁵², si bien a nivel nacional ha tenido una destacada trayectoria a nivel de la preparación física de selecciones de básquetbol y fútbol, y en la dirección técnica de cuadros reconocidos en estos deportes. Entre 1952 y 1967 es profesor de Gimnasia Especial en la Carrera de Fisioterapia de la Facultad de Medicina. En 1963 es designado Profesor Extraordinario de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile. Ha dictado cursos de posgrado y conferencias sobre las temáticas de la gimnasia y el entrenamiento deportivo a nivel internacional. El ISEF lleva su nombre a partir de la ley 16.086 del 18 de octubre de 1989⁴⁵³ (Uruguay, 1989). Destacamos de las principales fuentes seleccionadas para el análisis de esta década, por su densidad discursiva, escritas por él: Informe sobre el plan de estudios preparado por el Seminario desarrollado en 1956 y Apuntes de Teoría y

451 Profesor de Educación física egresado del Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física, luego llamado ISEF, si bien, el tercer año de su carrera la cursó a través de una beca en el Instituto de Educación Física y Técnica de la Universidad de Santiago de Chile, en el año 1945, cuando obtiene el título al regresar de su beca, rindiendo examen de todas las asignaturas. En 1946 ingresa como ayudante de Gimnasia Práctica y Teoría de la Gimnasia a cargo del profesor Pedro de Hegedus, quien se retira en 1947 y desde 1948 a 1967 asume la titularidad. En 1949 concurre a la Segunda Lingüada de Gimnasia en Estocolmo donde cursa 4 meses de estudio en la GCI (Instituto Central de Gimnasia, sigla en sueco, creado por Pedro Enrique Ling en 1813). En 1952 inicia una vista sistemática a los centros especializados de Educación Física en Europa (Finlandia, Suecia, Dinamarca, Alemania, Holanda, Bélgica, Francia, Suiza, Inglaterra, Portugal e Italia). A través de su mediación varios profesores recién recibidos obtienen becas para estudiar en la GCI de Estocolmo en el año 1955; en la Escuela de Educación Física de Colonia, Alemania en el año 1957, 1965 y 1970.

452 Entre sus obras se destacan: Teoría General de la Gimnasia, Buenos Aires, Stadium, 1970 (en coautoría con su esposa Nelly Rey de Langlade); Gimnasia Especial Correctiva. Buenos Aires: Stadium, 1966; Actividades físicas programadas en la rehabilitación de algunas cardiopatías. Buenos Aires: Stadium, 1976 (en coautoría con Nelly Rey de Langlade)

453 Disponible

en:

<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=16086&Anchor=>

***Discursividad normalista*⁴⁵⁴: el profesor de educación física como un maestro, pedagogo, educador**

En el manual elaborado por Alberto Langlade para los estudiantes a profesor de educación física, denominado “Apuntes de Teoría y Didáctica de la Gimnástica” del año 1951, en el capítulo 1 destina la segunda sección al “profesor de educación física”⁴⁵⁵. Lo pedagógico comienza a tomar mayor espesura en esta década⁴⁵⁶, en tanto comienza definiendo al profesor como un pedagogo: “Para que la actividad a realizar cumpla con sus finalidades educativas, el pedagogo encargado de impartirla debe poseer las siguientes cualidades”, que coinciden con la estructura del apartado: a- Condiciones físicas b- morales c- temperamentales y d- intelectuales.

Por otra parte, es de destacar la influencia norteamericana⁴⁵⁷ en la elaboración de esta sección, en tanto, realiza síntesis textuales de cuatro instituciones educativas de aquel país, una de la Fraternidad Phi Delta Kappa, movimiento de la iglesia mormona, de donde extrae el “código de ética” que debe poseer todo educador a quien denomina “buen

454 Entendemos a esta discursividad (a diferencia de la universitaria que se centra en la producción de conocimiento y en la formación de profesionales en variados formatos) a aquella configurada a partir del desarrollo de los sistemas educativos modernos con el cometido de llevar adelante el gobierno de las almas de los niños. Por ello en ella lo central está puesto con diferentes énfasis y formatos en la relación establecida entre el docente y el alumno, en los modos de disciplinar y normalizar las conductas del niño, en lo que Foucault (2006) llamó *poder pastoral*.

455 Este capítulo está formado por 6 secciones: 1º- Generalidades 2º- El Profesor de E. Física 3º- La gimnástica educativa. Fines. Elección de los ejercicios. 4º- El esquema de Gimnasia. Su historia y moderna concepción. 5º- La curva de fatiga o pregresión en la intensidad del esfuerzo en un esquema de gimnasia educativa. 6º- Bibliografía (Langlade, 1951). Para un análisis de esta sección (2º) sobre la figura del profesor de educación física en la propuesta de Langlade y su relación con las disciplinas, la dominación, la retórica y la parrhesía consultar Fuentes; Muiño 2015.

456 Como veremos más adelante en este trabajo, al reformularse el plan de estudios en 1956, se aumentan en gran medida las cargas horarias de las materias del campo de las ciencias de la educación y comienza a estructurarse la malla curricular en tres grandes áreas: ciencias de la educación, ciencias biológicas, y asignaturas técnicas y otras varias (Langlade, 1956a: 10).

457 Es de destacar que nuevamente en esta década se continúa en forma similar a las cuatro décadas anteriores, con la influencia de Estados Unidos en las grandes concepciones sobre la educación y la educación física en el Uruguay. Para analizar esta influencia se recomienda seguir Dogliotti (2015).

maestro”. La segunda en citar, es la Asociación de Universidad y Colegios de Nueva York, transcribiendo igualmente su Código de Ética, en tercer lugar cita el prólogo de libro “Principles of education” de Chapman y Gounts, y finalmente cita a la Escuela de Educación de la Universidad de Syracuse, (escuela privada, fundada en 1870 en la ciudad de Nueva York) que presenta ocho recomendaciones para el educador.

La expresión mayor de normalismo presente en este texto se encuentra en el referido a “condiciones temperamentales”: “d) Vocación profesional”. El término trabajo no debiera existir en el vocabulario del educador y si alguna vez lo utiliza en las conversaciones comunes, en su intimidad espiritual lo debe considerar como sinónimo de recreación, o sea: una “actitud” especial, motivada por un centro de interés” (Langlade, 1951: 7. El subrayado es del autor). Se desprende de esta cita, la oposición entre trabajo y vocación, el profesor de educación física se debía identificar a mediados de siglo XX, al igual que en sus inicios, con la *discursividad normalista* que se alejó claramente de la concepción del maestro como un trabajador⁴⁵⁸.

Se aprecia a lo largo de esta sección del manual, junto a Fuentes; Muiño (2015) una marcada ponderación del rol del profesor por su labor educativa.

***Discursividad tecnicista*⁴⁵⁹: pragmatismo sajón**

En la cita realizada por Langlade del prólogo del libro “Principles of education” de Chapman y Gounts, se muestra claramente que los conocimientos que debía poseer el maestro son los que permitían resolver los problemas de la vida cotidiana.

Saludando a sus alumnos el maestro preguntó: ¿Qué aprenderán ustedes de mí? Y los alumnos respondieron: Como cuidaremos nuestros cuerpos. Como educaremos nuestros hijos. Como trabajaremos juntos. Como viviremos con nuestros hermanos. Como jugaremos. Para que fines viviremos. Y al ponderar el maestro estas preguntas, la tristeza se apoderó de su corazón, porque sus conocimientos no alcanzaban a resolver estas cosas (Chapman y Gounts *apud* Langlade, 1951: 8).

Esta cita da cuenta de los sesgos predominantes que poseía a mediados de siglo

458 Respecto a las discursividades en la formación de los docentes de educación física en el Uruguay (1874-1948) consultar Dogliotti (2015).

459 Basándome en Dogliotti (2015:) se entiende por *discursividad tecnicista* aquella que tiene como fin principal la actividad, la acción como principio estructurador de la experiencia. Con una marcada influencia de la filosofía pragmática sajona, esta perspectiva si bien tuvo su punto mayor de inflexión en el campo de la enseñanza y en la teoría curricular a mediados de siglo XX, tiene sus antecedentes a inicios del siglo XX en las aplicaciones de los principios de la administración tayloriana al campo educativo. Para profundizar en esta discursividad consultar Bordoli (2005).

XX la pedagogía anglosajona, el pragmatismo, corriente filosófica que imbuía las prácticas educativas y la formación de los maestros desde inicios de aquel siglo. Los conocimientos valorados eran los que se podían aplicar y tenían una vinculación directa con “la práctica”: “los maestros deben sentir un interés permanente por la lectura y discusión de los hechos diarios, que se produzcan en la política, la economía, los asuntos internacionales, la literatura, la música, el arte, las ciencias, los deportes y el cinematógrafo” (Langlade, 1951: 8). Para esto, según Langlade, dentro de sus condiciones intelectuales, el profesor de educación física debía poseer una “amplia cultura general”:

Como el campo de acción del profesor de educación física, escapa de las disciplinas especializadas de su asignatura y comprende la órbita general del complejo problema educacional, es necesario que posea una cultura general sólida, que le permita hallar solución a las múltiples contingencias que en su función diaria se le presentarán (Langlade, 1951: 7).

Langlade entendía en su discurso higienista de época que las disciplinas especializadas de la educación física estaban compuestas fundamentalmente por las ciencias biológicas. Estas ciencias escapaban al campo de acción del profesor, a su actividad cotidiana y en esto fundamenta la necesidad de que posea una cultura general sólida que le permita resolver los problemas que se le presentan en su actividad profesional. Se vuelve a insistir nuevamente aquí, texto basado fundamentalmente en el pragmatismo sajón, en que los conocimientos adquiridos por el profesor de educación física deben estar vinculados con la práctica.

Lo profesional y lo pedagógico

El profesor de educación física para Langlade, debía tener una “sólida preparación técnico-profesional, apuntalada por una base pedagógica incommovible” (Langlade, 1951: 8). La tensión entre lo profesional y lo pedagógico formaba parte del discurso de época en el marco de las discusiones que daban los profesores de educación física en la década del 50 en el Seminario organizado por el ISEF, a raíz de la formulación de un nuevo plan de estudios. Para Langlade, ambas dimensiones constituían al profesor de educación física: “en lugar de formar solamente profesionales, la finalidad de este instituto se encauza en la formación de docentes. El profesional, reflejará en sus obras sus proceso de formación. La labor del docente se reflejará en la personalidad de sus miles de alumnos” (Langlade, 1956a: 3). Langlade destaca como diferencia entre el profesional y el docente que el segundo pone la centralidad de su tarea en el alumno.

En el informe elevado por Langlade, el 14 de abril de 1956, al Director de la División Profesional de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF), el profesor Andrés Ciappesoni, sobre las posibilidades de poner en práctica el Plan de Estudios Preparado por el Seminario del ISEF, desarrollado en enero de 1956, denuncia la endogamia que estaba atravesando el ISEF al discrepar con algunos aspectos de la organización del Seminario que no permitió “a personas ajenas al cuerpo docente del Instituto Superior de Educación Física, expresar su opinión sobre problemas inherentes al mismo. (...) Las deliberaciones se efectuaron casi exclusivamente entre profesores del Instituto Superior de Educación Física” (Langlade, 1056a: 2). Considera que para la “formación profesional del docente” de educación física es necesario, además de integrar a profesores de otras áreas de conocimiento, una formación especializada:

...deseo dejar constancia de que considero insuficiente para poder expresar con propiedad sobre el problema de la *formación profesional del docente* de Educación Física el ser, únicamente, Profesor de Educación Física o Profesor de Educación Física con cátedra o ayudantía en el Instituto Superior de Educación Física. Es necesario, además, estar especializado o, por lo menos, haber profundizado el interés respecto del problema a que da lugar la formación del Profesor de Educación Física, sus objetivos y sus medio, puesto que, de otra forma, se corre el peligro de incurrir en graves errores (Langlade, 1956a: 3, el resaltado es nuestro).

Es importante destacar de esta cita, como Langlade nombra a la formación incluyendo ambos aspectos: lo profesional y lo docente. Este modo de denominación se presenta varias veces en el informe analizado. Lo novedoso en esta década está en la ampliación de los aspectos docentes. Al señalar los tres factores más importantes a tener en cuenta “cuando las casas serias de formación docente profesional, intentan un cambio en sus Planes de Estudio,” menciona el pedagógico (además de la infraestructura y los cambios del contexto social más amplio). Así lo explicita: “Ante un movimiento pedagógico de vital importancia que modifique el concepto central de la docencia, o enfoques parciales de la misma” (Langlade, 1956a: 4).

Langlade también denuncia, como parte de la endogamia señalada precedentemente, la falta de preparación en los aspectos pedagógicos de los profesores del ISEF al solo provenir de la CNEF:

El Sr. Director del Instituto, con el mismo espíritu realista que animó al actual Plan de Estudios, entendió que debíamos valernos para dictar las asignaturas, de profesores u otros profesionales que estuvieran en íntimo contacto con la CNEF. De allí que una de las grandes fallas del actual Plan de Estudios, sea la falta de asignaturas de carácter educacional y pedagógico, cosa imputable a juicio del suscrito, a la carencia de profesores de jerarquía para su difícil misión, dentro del personal de la CNEF (Langlade, 1956a: 6-7).

Frente a esta dificultad, Langlade expresa, junto a otros profesores que participaron del Seminario que “tal vez esos mismos seminaristas fueron quienes como el suscrito opinaron que el Instituto Superior de Educación Física debe depender de la Universidad” (Langlade, 1956a: 15). Langlade aspiraba junto a otros docentes del ISEF a una formación universitaria que trascendiera lo meramente técnico-instrumental. Esto se aprecia cuando discrepa con otros colegas del Seminario que sostienen que para aprender primeros auxilios no se necesitan conocimientos de anatomía y fisiología,

no se necesita saber ni por donde pasa una vena, ni porqué circula la sangre, etc., etc., sino saber, por ejemplo donde aplicar un torniquete en caso de hemorragia. (...) También los demás profesores de asignaturas técnicas, podríamos decir, con parecido fundamento, que no se necesita saber los aportes de las ciencias biológicas para ser un buen “ENSEÑADOR” o “ENTRENADOR” de gimnasia o basket-ball, o natación, o atletismo” (Langlade, 1956a: 15-16, las mayúsculas son del autor).

Langlade apostaba a una formación universitaria del profesor de educación física que implicaba una base teórica sólida compuesta fundamentalmente en conocimientos de las ciencias biológicas, de las ciencias de la educación, aunque esta formación siempre debía estar vinculada a la práctica, a la experiencia.

Sabemos que los razonamientos constructivos de nuestras disciplinas se basan en los conocimientos biológicos, pedagógicos, psicológicos y sociales.

No es lo mismo detener una hemorragia de una vena o arteria del brazo, haciendo compresión acá o allá “porque así me lo enseñaron”, a hacerlo con total conocimiento de causa y este conocimiento de causa implica necesariamente, poseer el sedimento dejado por la anatomía y la fisiología” (Langlade, 1956a: 16).

Pero la apuesta está en una formación sólida que permita fundamentar sus acciones como docente y no más allá de esto. En este sentido, el modo de entender el trabajo profesional, muy ligado al discurso sajón de ese momento se refiere a aspectos relativos al trabajo y la experiencia: “reconocer que el fundamento del trabajo profesional radica en el desarrollo de una actitud superior, basada en la investigación y en la experiencia crítica, y reconocer que está obligado a adquirirla” (Langlade, 1951: 6). Pero la investigación, en esta década, pareciera que está por fuera de su incumbencia profesional, en tanto, se propone solamente que “el buen maestro persistirá en su mejoramiento profesional manteniéndose al día, en cuanto a los resultados de las investigaciones y de las prácticas probadas en materia de educación” (Langlade, 1951: 5). Para esto, Langlade sostenía que el profesor de educación física “con cátedra o ayudantía en el Instituto Superior de Educación Física”

debía “estar especializado o, por , lo menos, haber profundizado el interés respecto del problema a que da lugar la formación del Profesor de Educación Física, sus objetivos y sus medios, puesto que, de otra forma, se corre el peligro de incurrir en graves errores” (Langlade, 1956a: 3). En un país que en el año 1956 contaba únicamente con 90 profesores de educación física titulados (ISEF, 2014), era muy difícil encontrar soluciones al planteo realizado por Langlade: la escasa preparación de los formadores de formadores.

Los planes de estudio de 1948 y 1956

En el período seleccionado se implementaron dos nuevos planes de estudio⁴⁶⁰, en 1948 y en 1956⁴⁶¹. En 1953 hubo una modificación menor al plan de estudios de 1948⁴⁶². El plan de estudios de 1948 presenta pequeños cambios en relación a los programas de estudio de los años precedentes (1939-1947⁴⁶³), agrega Danzas para mujeres, Fútbol y Aparatos para varones, Basquet-Voleibol para ambos sexos, Dietética y Nutrición, Biotipología y Nociones de Música e Impostación (CNEF, 1948)⁴⁶⁴. Las pequeñas modificaciones que se establecen en 1953 tienen escaso valor analítico porque la mayoría no llegan a instrumentarse⁴⁶⁵. Podemos decir que los principales cambios en el período seleccionado para este trabajo se presentaron en el plan de estudios de 1956, proyectado en el Seminario del Instituto Superior de Educación Física, realizado en enero de 1956. Por

460 Es importante destacar que no podemos hablar propiamente en esta época de “planes de estudio” en tanto estos fueron reconstruidos retrospectivamente nucleando los programas de las materias a partir de escolaridades de los estudiantes y de fuentes de horarios y memorandum sobre organización de los cursos. La primera vez que se nombra retrospectivamente como plan de estudio es el de 1948, en Langlade (1956a). Desde 1939 a 1947 las fuentes halladas lo llaman “Programa de Estudios del Curso de Profesores de Educación Física” (Dogliotti, 2012 y 2015).

461 En trabajos anteriores (Dogliotti 2009; 2012) se presentó al plan 56 como del 59 a partir de la información de los planes de estudio otorgada por la Dirección de ISEF en 2007. En Dogliotti (2014) ya presentábamos dudas sobre la veracidad de esta información al contrastarla con Langlade (1956a) e ISEF (1956). A partir de Torrón (2015) que desarrolla un estudio minucioso de las escolaridades de los estudiantes entre los años 1939 y 1973, y los compara con diversos documentos de horarios y con notas enviadas por Langlade a profesores, se da cuenta que el nuevo plan de estudios fue implementado en el segundo trimestre de 1956.

462 Según Alberto Langlade “el Plan de Estudios del Instituto Superior de Educación Física fué (sic) aprobado en reunión general de Profesores y está en vigencia desde marzo de 1948. Fue modificado por resolución del 7 de febrero de 1953 en algunos de sus puntos” (Langlade, 1956a: 5).

463 Las principales modificaciones en esos años se debían a la disponibilidad de docente para su dictado. Para un análisis detallado de los cambios de unidades curriculares entre 1939 y 1947 referirse a Torrón (2015: 59).

464 Un cuadro de las asignaturas y cargas horarias del Plan 1948 se encuentra en Torrón (2015: 70).

465 Según Torrón (2015: 74) se agregan en tercer año la materias: Excursionismo y campamentos, Fisiología aplicada, Esgrima y Equitación. La primera y la cuarta nunca se dictaron y las dos restantes ya se habían dictado en el período anterior (1939-1947). Sobre el detalle de asignaturas y cargas horarias de la adecuación 53 del plan 48 referirse a Torrón (2015: 74).

este motivo, nos detendremos un poco más en este plan para el análisis y lo compararemos con los programas del período anterior.

La carrera habilitaba en este período, al igual que en el período anterior (1939-1947), al título de profesor de educación física, tenía tres años de duración (CNEF, 1948; ISEF, 1956). Al momento de egresar, según el artículo 148 de la ley 11923⁴⁶⁶, los docentes pasaban “automáticamente a ocupar cargos presupuestales de Profesor de Educación Física de 2º Categoría” (ISEF, 1956).

En relación a los requisitos de ingreso, al igual que en la década pasada, se requería: “haber cursado cuatro años de enseñanza secundaria o el ciclo equivalente en los Institutos Normales”, “no poseer más de 24 años las mujeres y 27 los varones”, “certificación de la ciudadanía”, “certificado médico expedido por la CNEF”, “referencias personales suscritas por dos personas de calificada actuación”, “aprobar el examen de aptitud física (Atletismo, Natación y Gimnasia)” y en esta década se agrega: “redacción de un tema propuesto por el Director” (ISEF, 1956).

La selección de aspirantes se realizaba con aquellos que habían cumplido con lo requisitos expuestos en el párrafo anterior. Se seleccionaban a los que mostraban “mejores aptitudes y condiciones hasta cubrir el número de admisión que para cada año fijará la Comisión Nacional de Educación Física” (ISEF, 1956).

Es importante destacar de esta década, que en el año 1958 fue la primera vez que se reunió el Claustro y el Consejo Asesor del ISEF. Ese año el país estaba atravesando un clima de protestas, huelgas sindicales y las huelgas estudiantiles que luchaban por una Ley Orgánica para la Universidad. Ese mismo año el profesor Alberto Suppici sustituyó a Andrés Ciapessoni en la dirección del ISEF. En 1959 fue designado el coronel Luis Busch director del ISEF con carácter de honorario (Gomensoro, 2012). Según la memoria anual del año 1959 de la CNEF, ese año no sesionó el Consejo Asesor ni la Asamblea del Claustro (CNEF, 1959: 54).

Se deja constancia en esta memoria que en ese año se inscribieron 116 aspirantes para realizar el “Curso de Preparatorio Libre”, 49 lo aprobaron, 27 fueron rechazados por el Tribunal de Admisión y 27 no se presentaron. Por resolución N° 11807, la CNEF resolvió autorizar el ingreso a todos los aspirantes” (CNEF, 1959: 53).

En esta década fueron becados varios profesores recién egresados al exterior:

466 Esta ley tuvo vigencia entre el 23 de marzo de 1953 hasta el 26 de diciembre de 1967, “fecha esta última en que entra a regir la ley 13640, en cuyos artículos N° 218 y 219 se deroga la norma anterior, estableciendo el ingreso por concurso” (Lodeiro, 1989: 36).

Martha Busch, Julio Litwin y Juan Santángelo a EEUU, Alba Machín a Francia, Nestor Ibarra y Hugo Fonticella a Suecia, Juan A. Seoane a Alemania (Loderio, 1989: 38; Gomensoro, 2012: 79). La mayoría de estos profesores a su regreso formaron parte del cuerpo docente del ISEF.

A continuación se presenta un cuadro que muestra la distribución de materias del Plan de Estudios del año 1956 agrupadas en cuatro grupos que son desde nuestra perspectiva las grandes áreas de conocimiento que estructuran este Plan: ciencias biológicas, técnico-profesional, ciencias de la administración y ciencias de la educación⁴⁶⁷.

Asignaturas	1° año	2° año	3° año	Carga horaria total
				3179
Grupo 1: ciencias biológicas	Horas semanales			561
Anatomía	3 (1°) (2°) ⁴⁶⁸	3 (1°)		153
Fisiología		2 (1°) (2°)		68
Fisiología Aplicada			2 (1°)	34
Biología	2 (1°)			34
Antropometría y Estadística		1 (2°)		17
Quinesiología		2 (1°)		34
Higiene	3 (1°)			51
Dietética			1 (2°)	17
Primeros Auxilios		2 (2°)		34
Gimnasia Terapéutica			3 (2°)	51
Biotipología	2 (1°)			34
Ortografía		2 (2°)		34
Grupo 2: técnico profesional	Horas semanales			1513
Teoría de la Gimnasia		2 (1°) (2°)	2 (1°) (2°)	136
Gimnasia Educativa (Fem y Mas.)	3 (1°) (2°)	3 (1°) (2°)	2 (1°) (2°)	272
Gimnasia en Aparatos (Mas.)	1 (2°)	1 (1°) (2°)	1 (1°) (2°)	85
Gimnasia Rítmica (Fem.)		2 (1°) (2°)	1(1°) (2°)	102
Atletismo (Fem y Mas.)	2(1°) (2°)	2 (1°) (2°)	2 (1°) (2°)	204
Práctica Docente en Atletismo			1 (2°)	17
Natación Práctico	2(1°) (2°)	2 (1°) 1 (2°)	2 (1°) 1 (2°)	170
Teórico	1(1°) (2°)	1 (2°)	1 (2°)	68

467 Para Langlade, las asignaturas propuestas en el Seminario que elaboró un nuevo plan de estudios en enero de 1956, "a pesar de no indicarse expresamente parecen estar agrupadas en la siguiente forma: A) Ciencias de la educación, B) Ciencias biológicas, C) Asignaturas técnicas y otras varias" (Langlade, 1956a: 10).

468 Corresponde (1°) y (2°) a primer y segundo semestre, respectivamente.

Práctica Docente en Natación			2 (1°)	34
Fútbol	2(1°) 1(2°)			51
Técnica y Didá. Basket-Ball y Volley-Ball	2 (2°)	2 (1°) (2°)	1 (1°)	119
Remo	2(1°) (2°)			68
Tennis			1 (1°)	17
Deportes de Defensa Personal (Mas /Fem)/ Lucha / Boxeo / Esgrima (Fem y Mas.)		1 (1°) (2°)	1 (1°) (2°)	68
Ritmos y Danzas		1 (1°) (2°)	2 (1°) (2°)	102
Juegos y Deportes		2 (1°)	1(1°)	51
Grupo 3: ciencias de la administración	Horas semanales			136
Fundamentos y Técnicas de la Recreación	3 (2°)			51
Nociones de Organización Administrativa		2 (2°)		34
Cuidado y Conservación de Útiles			1 (2°)	17
Dibujo	1(1°) (2°)			34
Grupo 4: ciencias de la educación	Horas semanales			918
Práctica Docente en Plazas de Deportes,, Gimnasios y Rincones Infantiles		2 (1°) (2°)	3(1°) (2°)	170
Práctica Docente en Establecimientos de E. Primaria		1 (2°)	2 (1°) (2°)	85
Práctica Docente en Establecimientos de E. Secundaria			1 (1°) 2 (2°)	51
Historia de la Educación Física	3 (1°)			51
Filosofía	2 (1°) 3 (2°)			85
Pedagogía Descriptiva (2°) Pedagogía (3°)		2 (1°) (2°)	3 (1°) (2°)	170
Psicología		2 (1°) (2°)	3 (1°) (2°)	170
Inglés	2 (1°) (2°)	2 (1°) (2°)		136

Cuadro N° 1. Plan de estudio de la Carrera en Educación Física del año 1956: listado de materias, distribución por año y cargas horarias. Fuente: Elaboración personal a partir de ISEF (1956).

Con la intención de realizar un análisis comparativo entre el período seleccionado (1948-1959) y el anterior (1939 – 1947), a continuación se presenta un cuadro comparativo de las cuatro áreas de formación establecidas y la carga horaria total entre el programa de

estudios de 1945⁴⁶⁹ (analizado en Dogliotti, 2012; 2015) y el plan de estudios de 1956.

	Programa 1945	Plan 1956
Carga horaria total	2324h.	3179h.
Ciencias Biológicas	416 h. / 18%	561h. / 17,00%
Técnico Profesional	1522h. / 65,00%	1513h./ 48,00%
Ciencias de la Administración	128h. / 6%	136h. / 4,00%
Ciencias de la Educación	258h. / 11,00%	918h./ 29,00%

Cuadro Nº2. Cantidad y porcentajes de cargas horarias por áreas temáticas (cuadro comparativo en Programa de 1945 y Plan de 1956). Fuente: Elaboración personal a partir de CNEF (1945) e ISEF (1956).

En relación a las cargas horarias totales de cada período, como se desprende del cuadro, el plan este período tiene una carga horaria muy superior del período anterior, superándolo en 855 horas. El aumento principal se debe al incremento del grupo Ciencias de la Educación, con un aumento de 668 horas donde se incluyen materias como Pedagogía en segundo y tercer año, Filosofía e Inglés (esta última instrumentada desde 1946), y aumentan los tipos y cantidades de prácticas docentes, como también se incrementan en gran medida las cargas horarias de Historia de la Educación Física y Psicología. En una carta enviada por Langlade, el 22 de agosto de 1956, al Director de la División Formación Profesional, en relación a la Práctica Docente, destaca:

la importancia de esta asignatura en los procesos de formación profesional de los futuros profesores de Educación Física. Los tres aspectos que implican la práctica docente: a) formulación de objetivos y planeamiento de los medio b) realización de la actividad c) evaluación y crítica de la actividad, exigen de quien imparte esta disciplina, una conjunción de preparación y experiencia profesional que le permita afrontar exitosamente las múltiples y variadas circunstancias que se presentarán en el desarrollo de la asignatura (Langlade, 1956b: 1-2).

Se expresa claramente en la cita la importancia dada en esta década, a diferencia de la anterior, a la formación para la docencia.

En relación al agrupamiento Ciencias Biológicas, si bien el porcentaje en relación a la carga horaria del plan se mantiene similar, se aumenta la carga horaria en 145h. Esto es debido a que en el período seleccionado (1948 – 1959) se agregan asignaturas como

469 Se selecciona el programa de estudios de 1945 como el más representativo del período (1939 – 1947) en tanto de las dos fuentes encontradas en la época (Rodríguez, 1939; CNEF, 1945) es el que más coincide con las asignaturas realmente cursadas por los estudiantes a pesar de la variaciones ocurridas en el período.

Dietética (en 1948 denominada Dietética y Nutrición), Biotipología (incluida desde 1948), Ortofonía (ingresa en 1948 como Nociones de música e impostación), y se incrementan las cargas horarias de Anatomía, Higiene, Primeros Auxilios y Gimnasia Terapéutica que incluye los contenidos de la materia Masaje que se suprime desde 1948 (en el plan del 48 su denominación era Kinesiterapia).

En relación al agrupamiento Técnico Profesional, si bien el porcentaje total en carga horaria disminuye en un 18%, la carga horaria se mantiene prácticamente igual, disminuyendo en un total de 9h. Pero hay una redistribución de cargas horarias y tipos de materias incluidas en esta área que da cuenta de un cambio de constitución de los saberes técnicos del campo. La gimnasia en su globalidad se diversifica y aumenta en gran medida su carga horaria, pasando de 320h en el programa de 1945 a 595h en este plan. Se incorporan nuevas materias como: Teoría de la Gimnasia (creada en 1946), Gimnasia en Aparatos (para varones) incluida en 1948 y Gimnasia Rítmica (para mujeres)⁴⁷⁰. La materia Gimnasia cambia su nombre a Gimnasia Educativa⁴⁷¹ diferenciada en Femenina y Masculina. En este período (1948 - 1959) aparecen por primera vez los deportes colectivos: Fútbol con 51h, creada en 1948, Técnica y Didáctica del Basket-Ball y Volley-Ball con 119h., incorporada en 1948, pero Juegos y Deportes baja su carga horaria de 98h a 51h. Por otra parte, disminuyen en gran medida las cargas horarias de Remo de 192 a 68h, Tennis de 112 a 17h. y Esgrima con 192h y Boxeo con 128h se compactan en una única materia denominada Deportes de Defensa Personal (Masculina y Femenina) con tan solo 68h. Por otra parte, se agrega una nueva unidad curricular: Ritmos y Danzas de 102h, creada en 1948 con el nombre de Danzas.

En relación al grupo Ciencias de la Administración se presentan escasas variaciones, hay un aumento en la carga horaria total en este plan en relación al programa de 1945, en un total de 8h, con una disminución del área de un 6% a un 4%. La materia Recreación y Plazas de Deportes cambia su nombre por Fundamentos y Técnicas de la Recreación aumentando su carga horaria de 32h a 51h y Organización de la Educación Física de 32h cambia por Nociones de Organización Administrativa, y Cuidado y Conservación de Útiles con una carga de 32h y 17h respectivamente. Por otra parte, Dibujo disminuye su carga horaria de 64h a 34h.

470 Esta unidad curricular plasma el nuevo movimiento de la gimnasia moderna femenina, con una propuesta más libre y una aproximación al ritmo, la danza y a lo expresivo (Torrón, 2015: p. 95).

471 Este cambio se debe, según Torrón (2015: 95) a los planteos de Ling (Rey de Langlade, 1950).

En síntesis, los principales cambios en relación a los saberes que constituyeron la formación de profesores de educación física en el periodo seleccionado (1948-1959) se deben a:

1- Un aumento significativo de asignaturas del campo pedagógico, que incluye por primera vez la materia Pedagogía en el plan de estudios y que se incrementa sustantivamente la carga horaria de las psicologías. Las prácticas docentes adquieren mayor especificidad y carga horaria, y se diversifica la propuesta.

2- En relación a lo específico de la disciplina, la identidad de las prácticas corporales en este período se inscribe en la diversificación y profundización de las gimnasias y comienzan a emerger los deportes colectivos (Fútbol, Basquetbol y Voleibol), por otra parte, prácticamente desaparecen las luchas de la malla curricular. El área del tiempo libre, el ocio y la recreación continúa como el gran ausente en este período.

Entre enseñar, entrenar y educar

El programa de Atletismo de primer año “práctico” está discriminado según los sexos en mujeres y hombres, y presenta únicamente el siguiente detalle:

Mujeres

- 1.- Lanzamiento de la bala (4 kgs.)..... 7.00 mts.
- 2.- Salto alto (western y barrel roll)..... 1.05 mts.
- 3.- Salto largo..... 3.50 mts.
- 4.- 60 metros llanos..... 9.4/10
- 5.- 50 metros con vallas (4 vallas de 0.76 mts.)..... elemento de juicio.

Varones

- 1.- Lanzamiento de la bala (7 kgs.)..... 7.00 mts.
 - 2.- Salto alto (western y barrel roll)..... 1.30 mts.
 - 3.- Salto largo..... 4.80 mts.
 - 4.- 100 metros llanos..... 13"2/10
 - 5.- 110 metros vallas (10 vallas de 0.91 mts.)..... elemento de juicio
- (ISEF, 1956: 9)

De la lectura del cuadro se aprecia claramente una diferenciación negativa en detrimento de las mujeres entre las marcas exigidas a los hombres y a las mujeres. Lo central del programa es el cumplimiento de marcas, y en ninguna parte se explicita la importancia de la técnica a no ser en la carrera de vallas. El *tecnicismo* es una característica central en la enseñanza de esta época, no se diferencia entre la preparación de un atleta y la de un profesor. Sin embargo en la materia Fútbol, en la parte práctica, se distinguen dos apartados, uno orientado a cómo entrenar y el segundo a la ejecución técnica y de rendimiento de determinados ejercicios de tiro, dominio y bloqueos de pelota.

Parte práctica (apartado A)

- 12.- Ordenar una sesión de entrenamiento con ejercicios aplicativos de los

fundamentos técnicos del juego y para mejorar las condiciones físicas exigidas por cada uno de ellos.-

a) Para el tiro: A) con los pies B) con la cabeza.

b) Para el dominio de la pelota: A) detenido, B) con carrera (practicar variantes que lo hagan efectivo)

c) Para el quite y la intercepción debe incluirse el caso del cuidavalla.- (ISEF, 1956: 11-12).

Este ejemplo da cuenta que la enseñanza no solo se orientaba a la buena ejecución y al rendimiento sino a saber enseñar, aunque entre enseñar y entrenar no se presentaba casi diferencia, al menos en las materias “prácticas”. Si la enseñanza la definimos en relación a un cierto saber que es transmisible en su dimensión de conocimiento⁴⁷², a una episteme que permita bordear cierto real, quizás en el caso de la enseñanza de técnicas, convenga remitirse mejor a entrenamiento, ¿qué relación con el saber se presenta en la enseñanza de una técnica?, sino más que la aplicación de cierta progresividad, secuenciación, y luego corrección en relación a un parámetro ideal, de determinados ejercicios.

Las gimnasias son por excelencia en esta década diferenciadas en masculina y femenina. Se presenta Gimnasia educativa Femenina y Masculina. Gimnasia en Aparatos para varones y Gimnasia Rítmica para mujeres. En relación a los contenidos de las gimnasias educativas, la dirigida a las mujeres está más orientada a ejercicios fundamentalmente de flexibilidad mientras que la de varones disminuye en gran medida esta habilidad y duplica la cantidad de ejercicios denominados “exploradores de fuerza”. Por otra parte, ambas gimnasias presentan en su primera parte “ejercicios cuyo principal objetivo es disciplinar, estimular, educar, en el sentido general de la palabra” (ISEF, 1956: 13), dentro de los que se presentan: ejercicios de orden, de compostura: “saludar dando la mano” y ejercicios de marcha de 120 a 130 pasos por minuto. Además de entrenar en aspectos técnicos y tácticos, y en una mínima medida desarrollar algunas habilidades de enseñanza en términos fundamentalmente instrumentales (entendida como el desarrollo de determinadas progresiones y metodologías de ejercicios que permitieran el aprendizaje secuencial en el alumno), también el educar era otro de los propósitos fundamentales de la formación del profesor de educación física. La educación, a diferencia de la enseñanza se aleja de su dimensión epistémica, en torno al saber y se centra en el disciplinamiento del cuerpo y el gobierno de las poblaciones (Foucault, 1992). Al igual que en la década anterior

472 Para esta distinción entre saber y conocimiento nos basamos en Behares (2004). El saber a diferencia del conocimiento no es representable, puesto en texto, ni transmisible sino que se presenta en falta o imposible de representar.

este aspecto ocupaba un lugar importante junto al entrenamiento técnico-instrumental en esta formación.

Consideraciones finales

A partir del corpus documental encontrado en la década del 50', podemos conjeturar como aproximación primaria, que los principales cambios curriculares se presentaron en la incorporación de las pedagogías, las psicologías y las prácticas docentes como especificación curricular de un discurso. Esto permitía primariamente un pequeño deslizamiento de una formación exclusivamente técnica y pragmática, centrada en la buena ejecución de ejercicios hacia una preparación para el ejercicio de la docencia. El profesor de educación física no solo debía ser un buen ejecutor, atleta, deportista, gimnasta sino que debía tener conocimientos pedagógicos que le permitieran trabajar en las instituciones educativas. El aislamiento que sufría la CNEF en relación tanto a la universidad como a la formación magisterial y de profesores, hacía que los formadores de formadores no estuvieran preparados para este cometido.

Es importante destacar por una parte, la influencia sajona en relación a los modos de entender la docencia que configuraron una *discursividad normalista* que se mantuvo con diferentes énfasis durante la primera mitad del siglo XX. Pero, sin embargo, en relación a la ascendencia sajona sobre los modos de ejercitar el cuerpo, la figura de Alberto Langlade debilitó en parte la influencia que el movimiento de la asociación cristiana de jóvenes brindó a la configuración de los *sports* en Uruguay. La gimnasia ocupó un lugar destacado y prominente frente a los deportes en la formación de los profesores de educación física en el Uruguay si bien el básquetbol y el voleibol, al igual que el fútbol, por primera vez son incluidos como unidades curriculares en este período.

Por otra parte, comienza a emerger la necesidad de salir del estado endogámico que sufría el ISEF y se muestran los primeros planteos, fundamentalmente a través del jefe de estudios, Alberto Langlade, en relación a que el ISEF debía depender de la Universidad. Las principales tensiones oscilaban entre lo técnico – profesional y lo pedagógico, no se presenta todavía la necesidad de la investigación como una de las tres funciones del docente del ISEF, ni las tensiones que ocurrirán recién a fines de siglo XX y fundamentalmente en el siglo XXI al pasar a la Udelar, entre lo profesional y lo académico.

En los modos de entender el papel del profesor de educación física y su enseñanza, más que una enseñanza se presentaba una educación y/o entrenamiento de diversas técnicas corporales, en tanto, más que una relación con el saber, se pretendía la

incorporación de determinados gestos corporales incorporados de generación en generación por los diversos deportes y gimnasias provenientes de países europeos y norteamericanos y quizás por algunas danzas de esta región. Pero el modelo ya estaba dado, se presentaba escaso lugar para trascender el cuerpo orgánico, máquina, pero otro cuerpo inevitablemente persistía en estar allí aunque no se lo tenía en cuenta.

Fuentes

COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA (CNEF) (1945) Curso para profesores. Período de inscripciones de ingresos para 1945. Montevideo: Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física. CNEF.

_____. (1948) Memorandum sobre la organización de los estudios y catedráticos del Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física. Montevideo: Curso para la preparación de Profesores de Educación Física - CNEF.

_____. (1959) Memoria Anual 1959. Montevideo: CNEF.

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA (ISEF) (1956) Folleto de difusión del “Profesorado en Educación Física”. Montevideo: ISEF - CNEF.

_____. (1956) Plan de estudios del año 1956. Asignaturas discriminadas por año, carga horaria y programas de cada una de las unidades curriculares. Montevideo: ISEF – CNEF, 8/07/1959.

_____. (2014) Libro de registro de firmas de titulados en educación física. Montevideo: ISEF- Universidad de la República (Udelar).

Langlade, Alberto (1956a) Informe sobre Plan de estudios preparado por el Seminario del ISEF. Montevideo, 14 de abril de 1956. Montevideo: ISEF.

_____. (1956b) Carta de la Jefatura de Estudios del Instituto Superior de Educación Física al Señor Director de la División Formación Profesional de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF), Montevideo, ISEF – CNEF, 22 de agosto de 1956.

_____. (1951) Apuntes de Teoría y Didáctica de la Gimnástica. Montevideo: Curso Superior de Educación Física. ISEF - CNEF, Agosto, 1952.

Lodeiro, P. (1989) Destellos del Curso de Profesores de Educación Física (desde los orígenes al 89). Montevideo: Magui.

Rodríguez, J. J. (1939) Programa de Estudios. Instituto Nacional de Educación Física. Montevideo: CNEF.

Uruguay (1989) Ley 16.086 Alberto Langlade. República Oriental del Uruguay. 10/10/1989.

Disponible

en:

<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/TextoLey.asp?Ley=16086&Anchor=>. Acceso: 23/1/2016.

Referencias

- Behares, L. E. (2004) Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la “fantasía didáctica”. En: Behares, L. E. (dir.) *Didáctica mínima. Los Acontecimientos del Saber*. Montevideo: Psicolibros; pp. 11-30.
- Bordoli, E. (2005) La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo. En: Behares, L. y S. Colombo (comps.) (2005) *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza*. Montevideo: FHCE; pp. 17-25.
- Dogliotti, P. (2009) “Cuerpo y currículum: un análisis de los planes de estudio de la formación del profesor de Educación Física del ISEF (1939-1988)”. En: *II Jornadas de Investigación en Humanidades*. Montevideo: FHCE-UdelaR, nov. de 2009 (en CD).
- _____. (2012) *Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)*. Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Área Social. Universidad de la República. 327p. Disponible en: http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_paola_dogliotti.pdf. Acceso: 1-3-14.
- _____. (2014) “Educación/enseñanza del cuerpo y género en la formación de profesores de educación física en el Uruguay (1949-1959)”. Ponencia presentada en el XV *Encuentro Nacional, X Internacional de Investigadores en Educación Física* y I Encuentro de Extensión, Instituto Superior de Educación Física, 16 a 18 de octubre de 2014, Montevideo.
- _____. (2015) *Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay (1874-1948)*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República (Udelar).
- Foucault, M. (1992) *Historia de la sexualidad. Tomo I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- _____. (2006) *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fuentes, N.; Muiño, J. (2015) Una historia de prescripciones. El rol social y la figura del profesor de educación física en la propuesta de Langlade (curso Teoría de la Gimnasia 1956). Montevideo: Tesina para recibir título de Licenciado en educación Física. Instituto

Superior de Educación Física. Universidad de la República. 62p.

Gomensoro, A. (2012) Historia de la formación de docentes en educación física en Uruguay. En: González, M. (comp.) *La educación física en Latinoamérica. Orígenes y trayectorias de la formación de profesores*. Tucumán: EDUNT. p. 69 – 90.

Pêcheux, M. (1990) *O Discurso. Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.

Torrón, A. (2015) Gimnasia y Deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939-1973): su configuración y su enseñanza. Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza. Área Social. Universidad de la República. 194 p.

LER, ESCREVER E DANÇAR: ORGANIZAÇÃO PRÁTICA DOS ESTUDOS E EDUCAÇÃO DAS MULHERES EM PORTUGAL (SÉCULO XVIII)⁴⁷³

ARNAUT DE TOLEDO, César de Alencar
Doutor em Educação
Universidade Estadual de Maringá
caatoledo@uem.edu.br

RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano
Doutora em Educação
Universidade Estadual do Norte do Paraná - *campus* Jacarezinho
vanessaruckstadter@uenp.edu.br

O século XVIII pode ser entendido como o século da Pedagogia. A crença iluminista na razão, no progresso e na perfectibilidade humana impulsionou um otimismo pedagógico. Nesse sentido, destaca-se a atuação do iluminista português Luis António Verney (1713-1792). O objetivo deste texto é analisar a proposta de organização prática dos estudos em Portugal a partir do plano de reformas de Verney, especialmente no que diz respeito à educação das mulheres, expresso no conjunto de dezesseis cartas publicados em 1746

⁴⁷³ Este texto é uma versão ampliada das discussões sobre a temática da educação das mulheres a partir dos resultados da pesquisa desenvolvida no Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. A pesquisa resultou na tese, defendida em 2012, intitulada **Luis António Verney e o Projeto Pedagógico Modernizador do Reino Português: uma análise do Verdadeiro Método de Estudar (1746)**.

intitulado **Verdadeiro Método de Estudar** (VME). A discussão sobre a educação em Portugal contribui para pensar a própria organização da educação no Brasil, parte do Império português até o século XIX.

Até o século XVIII não havia educação feminina sistematizada em Portugal. Assim, é possível conhecer sobre a educação das mulheres a partir de publicações de homens de diferentes níveis educacionais, sociais e econômicos, tais como António Nunes Ribeiro Sanches (1699-1783) e Francisco Xavier de Oliveira (1702-1783), chamado Cavaleiro de Oliveira, cujas obras tratavam de educação (RIBEIRO, 2002). Entre eles, destacamos para análise e debate a figura de Luis António Verney.

Verney é frequentemente associado às reformas pombalinas. Todavia, a sistematização da educação para as mulheres não foi contemplada pelas famosas reformas promovidas por Pombal. Não havia até o final do século XVIII em Portugal Escolas Régias para meninas, por exemplo (RIBEIRO, 2002).

Apesar de não ser objetivo central deste texto realizar ampla revisão de literatura sobre o tema, alguns realces se fazem necessários antes de apresentarmos nossa discussão⁴⁷⁴. Segundo Ribeiro (2002) a história da educação feminina ainda não foi adequadamente escrita em Portugal, tampouco no Brasil. De modo mais amplo, a própria abordagem de uma história e historiografia das mulheres é, de certo modo, recente. Um exemplo pode ser observado a partir da obra **Domínios da História**, publicada em 1997 e organizada por Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas. Nela são apresentados caminhos e desafios para a historiografia, e, dentre as temáticas abordadas, os organizadores apontavam como eminente campo de investigação e linha de pesquisa, a História das Mulheres. Num capítulo da obra, Rachel Soihet destaca que as principais contribuições historiográficas relativas a temáticas ligadas à história das mulheres são: ação e luta das mulheres, mulheres e trabalho, mulheres, família e maternidade, mulher e sexualidade (SOIHET, 1997). Dentre os temas apresentados não aparece uma possibilidade importante: a educação das mulheres. Finaliza afirmando que:

A escassez de vestígios acerca do passado das mulheres, produzidos por elas próprias constitui-se num dos grandes problemas enfrentados pelos historiadores. Em contrapartida, encontram-se mais facilmente representações sobre a mulher que tenham por base discursos masculinos determinando quem são as mulheres e o que devem fazer (SOIHET, 1997, p. 282).

⁴⁷⁴ Indicamos a ampla revisão realizada em arquivos e bibliotecas em Portugal sobre o tema por Ribeiro (2002), publicada na obra **Vestígios da Educação Feminina no século XVIII em Portugal**.

Em coletânea organizada por Mary Del Priore (1997), intitulada **História das Mulheres no Brasil**, há destaque para um texto acerca das mulheres e o processo de escolarização. Trata-se do capítulo escrito por Guacira Lopes Louro, intitulado **Mulheres na sala de aula**, que tem como recorte o Brasil após a independência, sobretudo após a segunda metade do século XIX e o processo de feminilização do magistério.

Nesse sentido, este texto propõe um recorte para pensar a proposta de um autor iluminista português do século XVIII no que se refere à educação das mulheres, apresentada ao final de seu amplo plano de reformas para os métodos de ensino em Portugal no século XVIII. Trata-se, todavia, de uma aproximação inicial ao debate e não um aprofundamento sobre o tema específico acerca da educação das mulheres. Também cumpre destacar a preocupação em inserir a proposta de educação das mulheres de Verney em seu projeto maior, considerando que se tratava de um plano idealizado de reformas, e, do mesmo modo, a representação acerca de como deveria ser a educação das mulheres em consonância com o que Verney considerava como um projeto modernizador para o reino português via a reforma dos métodos de ensino, e portanto, uma reforma do Estado e da sociedade.

Apresentaremos inicialmente autor e obra, com enfoque em sua proposta geral de reformas para o reino português a partir do VME. Na sequência, apresentaremos a proposta de Verney para a organização prática de estudos, em especial, sua contribuição para os debates acerca da educação das mulheres em Portugal em interlocução com os jesuítas, que prontamente escreveram respostas às críticas proferidas por um certo “frei barbadinho da Itália”⁴⁷⁵.

Com ascendência francesa, Verney era um dos filhos do casal Dionísio Verney e Maria da Conceição Arnaut. Nasceu em 1713 e morreu em 1792. Passou a maior parte de sua vida adulta na Itália, onde finalizou seus estudos em Teologia e Jurisprudência Civil. Realizou seus estudos iniciais com os padres da Companhia de Jesus no colégio de Santo Antão em Lisboa, mas teve parte de sua formação com os padres oratorianos, ordem à qual pertenceria anos depois. Em 1742 foi nomeado Arcediago em Évora, a quem cabia a administração de parte da diocese.

Sua condição de estrangeirado possibilitou contato com o que considerava um conhecimento moderno. Nesse sentido, Verney pautou seu novo método sobretudo a partir

⁴⁷⁵ Verney publicou sua obra sob o pseudônimo de Frei Barbadinho de uma congregação da Itália.

da crítica àquele existente, o método jesuítico, considerado por ele antigo. Inaugurou em Portugal um extenso debate em torno dos métodos de ensino, o que inclui um polêmico diálogo por meio de panfletos em resposta à sua obra escritos pelos próprios padres jesuítas⁴⁷⁶.

Para além da contenda com os padres jesuítas, o pensamento de Verney possibilita a compreensão sobre como a época via a educação, de acordo com suas necessidades e objetivos. Reformar os métodos de ensino, para Verney, era reformar a própria mentalidade e cultura portuguesas. Assim, em sua principal obra, propôs amplo projeto de reforma em todos os níveis de ensino e em todas as áreas do conhecimento de então.

Foi na Itália que redigiu longas páginas com um diagnóstico da educação em Portugal, e as endereçou aos padres da Companhia de Jesus. A obra chegou a Portugal ainda em 1746, ano de sua primeira impressão. O navio que trazia os livros foi apreendido pelo Tribunal do Santo Ofício para apreciação. A apreensão gerou curiosidade e motivou a ampla circulação do livro em Lisboa, o que fez com que o VME chegasse às mãos de um público culto e esclarecido (DE ANDRADE, 1966). A quarta e última edição foi publicada em língua portuguesa entre os anos de 1949 e 1952, por ocasião do II centenário de publicação da obra. Trata-se da edição organizada e comentada em cinco volumes, de acordo com a temática das cartas, por António Salgado Júnior.

As dezesseis cartas de Verney estão assim organizadas: Carta I – Gramática e ortografia da língua portuguesa; Carta II – Gramática Latina; Carta III – Latinidade; Carta IV – Grego e Hebraico; Carta V – Retórica; Carta VI – Continua o estudo da Retórica; Carta VII – Poética; Carta VIII – Filosofia; Lógica; Carta IX – Metafísica; Carta X – Física; Carta XI – Ética; Carta XII – Medicina; Carta XIII – Jurisprudência; Carta XIV – Teologia; Carta XV – Direito Canônico; Carta XVI – Observações várias (sobre a organização prática dos estudos e sobre a educação das mulheres).

Podemos destacar que cada área do conhecimento reconhecida pela ciência moderna até o século XVIII se fazia presente nas temáticas abordadas nas cartas. Além disso, cada uma das áreas se fazia presente nas escolas portuguesas. Em cada uma delas, propõe-se reformar especialmente o seu ensino, por essa razão, denomina o conjunto de suas cartas como um método novo e verdadeiro de organizar os estudos. Além disso, dedica a última carta especialmente à organização prática dos estudos, além de

⁴⁷⁶ Assim como o VME de Verney, esses folhetos foram publicados de modo anônimo, sob a proteção de pseudônimos (RUCKSTADTER, 2012).

incluir um apêndice no qual fazia a defesa da educação das mulheres. (RUCKSTADTER, 2012, p. 76).

Considerando sua proposta de reforma para os diferentes níveis de ensino presentes em Portugal, podemos subdividir seu Plano de reformas em três: Plano de Reforma das Escolas Baixas (cartas I a VII); Plano de Reforma das Escolas de Filosofia (cartas VIII a XI) e, por fim, Plano de Reforma das Universidades (cartas XII a XV). Após seu último plano de reformas, o autor apresentou em sua última carta (XVI) um resumo sobre a organização prática dos estudos, e nela inseriu uma defesa da educação da mulher.

O conjunto epistolar segue uma mesma estrutura. Cada carta é

“[...] composta por uma introdução, onde conceitua cada área, ressalta a sua importância e dá notícia do seu histórico. Outro ponto em comum ao apresentar a evolução histórica de cada uma das áreas a serem reformadas é o enaltecimento da antiguidade clássica, da cultura e sociedade dos gregos e romanos, a quem atribuía uma superioridade cultural a ser imitada. Sua defesa da Cronologia e da História como estudos auxiliares, nesse sentido, contribuiriam para que o passado servisse de molde ao presente, como exemplo a ser seguido. Todavia, sempre apresenta a cautela com que os antigos devem ser lidos. Sua preocupação era romper com o argumento da autoridade, em uma época em que se defendia ainda a autoridade do argumento”. (RUCKSTADTER, 2012, p. 79).

Outro ponto de destaque é a ênfase sobre a necessidade de reformar o modo de ensinar a fim de torná-lo útil. Essa é uma palavra que se repete muitas vezes ao longo de suas dezesseis epístolas.

Sua proposta de *iluminar* Portugal almejava, sobretudo, formar homens e mulheres úteis à República e à Igreja, que culminaria, a partir de sua concepção e de seu plano idealizado de reformas, no progresso de Portugal. “Refundar a nação, do XVIII ao XIX, era imperativo que passava também pela escola” (BOTO, 1996, p. 170). Buscar causas e propor soluções para o decadentismo português: esse foi o principal ponto de debate entre os iluministas portugueses no século XVIII, sobretudo aqueles considerados estrangeirados. Dentre os estrangeirados destacaram-se, além de Luis António Verney, Antonio Nunes Ribeiro Sanches e Dom Luís da Cunha (1662-1749) (BOTO, 1996).

A obra de Verney apresenta, de modo geral, um diagnóstico do ensino em Portugal para, na sequência, apresentar um plano de estudos, considerado por ele um método moderno. Na última carta de seu programa o estrangeirado português apresenta uma síntese de suas cartas e traz em detalhes como deveria ser a organização prática dos

estudos, que inclui observações sobre os métodos de ensino e as aulas, bem como um apêndice sobre a educação das mulheres. Verney foi responsável por introduzir em Portugal essa discussão, a partir da interlocução, sobretudo com Rollin e Fenélon, a quem cita diretamente em sua carta dedicada ao tema.

Ribeiro (2002) destaca que no século XVIII português havia resistência em relação aos estudos de uma mulher, e que o tema era até mesmo motivo de piada:

Naquela época, muitos portugueses resistiam ao fato de se oferecer às mulheres, erudição. As poucas que alcançavam uma educação mais aperfeiçoada foram motivo de crítica e deboche de homens e mulheres que a rodeavam. (RIBEIRO, 2002, p. 34).

Pode-se perceber essa resistência ao tema naquele contexto, por exemplo, em um dos panfletos em resposta à obra de Verney. Trata-se das **Reflexões Apologéticas à Obra Intitulada Verdadeiro Método de Estudar [...]**, crítica ao VME escrita pelo padre jesuíta José de Araújo, mas publicada em 1748 sob o pseudônimo de Frei Arsênio da Piedade⁴⁷⁷. Nessa questão Araújo responde à Verney: “[...] não me meto nisso, porque sempre ouvi dizer, que não era prudência intrometer-se a governar casas alheias; e elas, se querem, bem o farão, porque nunca ouvi, que houvesse tolo para a sua conveniência; e se elas não querem acudir ao governo das suas casas, nada valerão os seus conselhos.” (REFLEXÕES, 1748, p. 54).

Justifica que a educação das mulheres, apesar da resistência em Portugal, não é novidade em outras nações. Mas, por quais razões e quais mulheres deveriam ser educadas? Primeiro, porque as mulheres têm a mesma capacidade intelectual que os homens. Nesse ponto destaca:

Pelo que toca à capacidade, é loucura persuadir-se que as mulheres tenham menos que os homens. Elas não são de outra espécie no que toca a alma; e a diferença de sexo não tem parentesco com a diferença do entendimento. A experiência podia e devia desenganar estes homens. Nós ouvimos todos os dias mulheres que discorrem tão bem como os homens [...] (VERNEY, 1952, vol. 5, p. 124-125).

⁴⁷⁷ “O folheto do padre José Araújo (1681-1759) foi organizado em 15 reflexões, com pouco mais de 50 páginas. Centralmente elas refutam as ideias propostas no VME, sobretudo em relação à renovação dos métodos de ensino e às críticas endereçadas à Companhia de Jesus.” (RUCKSTADTER, 2012, p. 112).

Araújo concorda que as mulheres têm a mesma facilidade para compreender as ciências que os homens, mas que isso em nada é moderno, e cita o exemplo de Santa Catarina de Alexandria e da mística Santa Teresa de Jesus, ou a capacidade de comandar exércitos como a duquesa de Orleans ou as Amazonas guerreiras antigas. Mas na sequência, o jesuíta apresenta sua verdadeira concepção da posição e função das mulheres: que se elas devem se ocupar em bordar, fazer trabalhos manuais, sobretudo governar suas casas, e educar seus filhos. Assim, como terão tempo livre para os estudos? Só se forem senhoras da primeira esfera (nobres). E questiona: quem vai se atrever a obrigá-las a isso? (REFLEXÕES, 1748).

Segundo, defende a educação das mulheres por considerá-la necessária para a educação dos filhos, pois eram as mães as primeiras a ensinar a língua. Para ele principalmente devem ser educadas as mães de família, pois são elas as primeiras mestras dos filhos, e, uma mãe não instruída, poderia ocasionar prejuízos futuros na formação das crianças.

Terceiro, para o autor, o estudo da mulher seria útil ao governo da casa e que, “[...] a direção do económico fica na esfera de sua jurisdição”. (VERNEY, 1952, vol. 5, p. 125).

Por fim, defende que a partir da educação das mulheres poderiam ser formados os bons costumes, para que em tempos ociosos pudessem empregar sua inteligência a coisas úteis e honestas. Afirma que tanto as mulheres casadas quanto as donzelas poderiam encontrar grande utilidade nos livros. Sugere, no caso das mulheres casadas, que os maridos poderiam buscar entretenimento fora de casa uma vez que suas mulheres não sabiam conversar:

Certo é que uma mulher de juízo exercitado saberá adoçar o ânimo de um marido áspero e ignorante, ou saberá entreter melhor a disposição de ânimo de um marido erudito [...] (VERNEY, 1952, p. 126).

Do mesmo modo aponta a utilidade da educação às mulheres solteiras no que se refere aos seus parentes. Assim, percebemos claramente a defesa da educação da mulher, casada ou solteira, para promover o que o autor considerava “a paz nas famílias” (VERNEY, 1952, vol. 5, p. 126).

A partir desta apresentação inicial do tema, bem como da justificativa para a educação das mulheres, o autor passa a delinear o programa de estudos considerado por ele adequado.

Ao apresentar seu plano de estudos para as mulheres, defende que a elas seja destinado o mesmo programa que apresentou aos rapazes. A esta etapa chamou de Estudos elementares, que contemplava em seu programa os elementos da fé, ler e escrever, catecismo histórico, gramática portuguesa e as quatro operações Aritméticas. Dos cinco aos sete anos, devem aprender os elementos da fé, seguido da língua portuguesa. Depois, enfatiza a necessidade de que aprendessem a ler e escrever corretamente, o que julga ser uma raridade em Portugal. Repete que tanto às mulheres quanto aos homens o ensino deve ser lúdico, e devem aprender se divertindo, de preferência com figuras, desenhos e pinturas. Depois do aprendizado da língua, assim como os meninos, deveriam aprender as quatro operações.

Na sequência deveriam se dedicar aos estudos complementares, divididos em: Geografia e História Sagradas, História Universal, especialmente a grega e a romana e a História de Portugal. Apresenta a mesma consideração pelos estudos históricos e geográficos, e repete em grande parte o programa já apresentado aos rapazes.

Após os estudos complementares deveriam se dedicar aos estudos especializados de Economia Doméstica, tanto para o governo da casa quanto especificidades em trabalhos femininos. Defende que as mulheres deveriam estudar economia doméstica para o bom governo da casa. Na sociedade moderna, isto é burguesa, que almejava para Portugal, os homens deveriam ser úteis ao bem público e à igreja exercitando suas profissões. As mulheres, por sua vez, deveriam ser úteis na organização e administração da casa⁴⁷⁸.

Aprender a contar seria necessário para que as mulheres pudessem administrar bem o seu lar. Verney defende que as donzelas deveriam aprender a ter o seu livro de contas domésticas, onde seria registrada a receita e a despesa da casa. Destaca ainda que aprender a conservar e até aumentar as rendas da casa são fatores importantes, para que não sejam arruinados seus bens caso fiquem viúvas e tenham que cuidar sozinhas dos filhos.

Propõe ainda uma segunda parte da economia: para administrar bem a casa, recomenda que as mulheres ocupem seu tempo livre com trabalhos manuais. Sugere que aprendam a tricotar e a coser. Para as que têm posses, um trabalho como esse pode ser necessário para evitar o ócio e proporcionar uma boa administração da casa. Já para as

⁴⁷⁸ Nesta parte cita diretamente pela primeira vez o francês Charles *Rollin* (1661-1741), professor da Universidade de Paris e do Colégio de Artes que já havia demonstrado uma preocupação em reformar os métodos de estudos na França, sobretudo a partir da crítica aos jesuítas.

mais pobres poderia significar inclusive evitar gastos desnecessários à família. (VERNEY, 1952, vol. 5).⁴⁷⁹

Por fim, sugere estudos condicionados, como canto, música e dança. Para ele, a vantagem maior desses estudos consistia no divertimento da própria família. Mas não devem empregar muito tempo e dinheiro nisso. Já as religiosas, devem aprender o mínimo para suas atividades, principalmente aprender a tocar órgão.

A dança, além do aspecto do entretenimento, serviria inclusive para educar o corpo. Aborda timidamente esta questão, remete novamente a Rollin, e afirma que poderia ser um exercício útil para que não ficassem com a costa curva. Araújo não aprova essa ginástica às mulheres, e justifica que há outras formas de endireitar as costas. (REFLEXÕES, 1748).

Verney defende o aprendizado do latim somente para as freiras, não para as mulheres comuns. Não via sentido no fato de que as freiras repetiam orações na língua sem entender o que diziam.

Conclui suas considerações sobre a educação das mulheres destacando que:

Certamente que a educação que a educação das mulheres neste Reino é péssima; e os homens quase a consideram como animais de outra espécie; e não só pouco aptas, mas incapazes de qualquer gênero de estudo e erudição. Mas, se os Pais e Mães considerassem bem a matéria, veriam que têm gravíssima obrigação de as ensinar melhor; e que de o não fazerem resulta gravíssimo prejuízo à República, tanto nas coisas públicas, como domésticas (VERNEY, 1952, vol. 5, p. 149).

Atribui, assim, a responsabilidade da educação das meninas aos pais, diferente da proposta apresentada no início da carta para os meninos, pois sua educação seria útil à República, tanto nos assuntos públicos quanto nos domésticos.

A reforma dos métodos de estudos seria o meio para modernização do reino português para Verney. Nesse intento, o papel das mulheres era centralmente de primeiras educadoras, por essa razão, deveriam aprender a ler e escrever a língua materna corretamente a fim de educar seus filhos. Além disso, atribuía às mulheres a tarefa do bom governo da casa a fim de manter a harmonia familiar. Verney reforçava com essa definição

⁴⁷⁹ Nesta parte aponta como a História poderia servir no convencimento da importância de tais afazeres manuais a partir do exemplo de Júlia, filha do imperador Otaviano Augusto, que cuidou pessoalmente da educação da filha e lhe ordenava que trabalhasse com a lã. Apresenta ainda outros exemplos de nobres que fiavam ao longo da história. Para ele, a história tinha o sentido de aprendizado e de evolução. Começa todas as suas cartas utilizando a história como prolegômeno (RUCKSTADTER, 2012).

os lugares sociais de homens e mulheres na sociedade portuguesa do século XVIII: “[...] o espaço feminino restrito à esfera privada e o masculino à esfera pública.” (RIBEIRO, 2002, p. 43).

A modernização visada por Verney parecia necessária devido ao grande atraso econômico do reino português. As estruturas fundiárias pouco produziam, as colônias indicavam esgotamento próximo do sistema extrativista que predominava e movimentos nativistas surgiam, especialmente no Brasil, o que poderia abalar profundamente a governança e a produção de riquezas na metrópole. Sua defesa da educação das mulheres indicava o caminho da incipiente industrialização que se desenhava em Portugal, para o que, seria necessária mão de obra com formação e cultura urbanas, incluindo as mulheres. Mas o fato é que a ideia da educação escolar para as mulheres teve, em Portugal, resistências, desde o século XVIII, e que adentraram o século XIX, e que necessitam de maior investigação a fim de compreender a educação das mulheres, de modo específico, bem como a educação de modo mais amplo, não apenas em Portugal, mas seu possível impacto em terras brasileiras.

REFERÊNCIAS

- BOTO, C. Iluminismo e educação em Portugal: o legado do século XVIII ao XIX. **Revista da Faculdade de Educação** (USP), São Paulo, v. 22, n. 1, 1996, p. 169-191.
- DE ANDRADE, A. A. B. *Verney e a cultura do seu tempo*. Coimbra: **Acta Universitatis Conimbricensis**, 1966.
- _____. *A Reforma Pombalina dos estudos secundários (1759-1771): contribuição para a história da pedagogia em Portugal*. Coimbra: **Acta Universitatis Conimbricensis**, 1981.
- LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 443-481.
- RIBEIRO, A. I. M. **Vestígios da Educação Feminina no século XVIII em Portugal**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.
- RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano Ruckstadter. Luis António Verney e o Projeto Pedagógico Modernizador do Reino Português: uma análise do Verdadeiro Método de Estudar (1746). 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012.

SOIHET, Rachel. História das Mulheres. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (orgs.)

Domínios da História. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p. 263-284.

VERNEY, L. A. **O Verdadeiro Método de Estudar**. Vol. 5. (Cartas XV-XVI). Lisboa: Sá da Costa, 1952.

LIBROS Y APROPIACIONES LECTORAS EN LAS ESCUELAS DEL MÉXICO POSREVOLUCIONARIO (1921-1928)⁴⁸⁰

Francisco Javier Rosales Morales
CINVESTAV, México
fjrosales@cinvestav.mx

Introducción

En esta presentación analizo algunos discursos sobre la lectura del período de 1921 a 1928 surgidos en el contexto de la política educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP), es decir, en la etapa de reconstrucción nacional que siguió al proceso revolucionario (1910-1921). En esos años la SEP desarrolló una intensa campaña de producción y distribución de libros para la creación de bibliotecas. Tal producción estuvo dominada por la publicación de obras clásicas de la literatura universal a iniciativa de José Vasconcelos, primer secretario de educación (1921-1924), las cuales fueron distribuidas gratuitamente a bibliotecas públicas, escolares y de particulares que así lo solicitaran. En la ponencia presento las formas de apropiación de tales libros enfocándome en las bibliotecas escolares: testimonios escritos de estudiantes, maestros, directores e inspectores.

La investigación se basa en la revisión de una serie documental: *Solicitudes y donaciones de libros* perteneciente al Archivo Histórico de la SEP. Dicha serie se compone de cartas enviadas por personas de los más diversos sectores y regiones del país (dirigidas a las autoridades educativas requiriendo una pequeña biblioteca); en ellas se hallan los motivos específicos que mueven a estos actores a pronunciarse y que permiten identificar rasgos de una práctica: el *cómo* se leía dentro de un contexto escolar o, por lo menos, las variadas disposiciones hacia el libro y la lectura. Esto se contrastará con la propuesta de formación lectora de los intelectuales adscritos a la empresa educativa oficial, en artículos publicados en la revista de la SEP *El Libro y el Pueblo* (1922-1925).

⁴⁸⁰ Esta ponencia se desprende de mi proyecto de maestría en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, México. Tesis dirigida por la Dra. Eugenia Roldán Vera. Para mis estudios de maestría cuento con una beca del Conacyt.

Las solicitudes en cuestión se componen por un número cercano a cuatro mil expedientes y son, en un porcentaje considerable, cartas escritas en un tono formal y conciso que no proporcionan información sobre las disposiciones o las prácticas de lectura. No obstante, también hay una cantidad significativa de solicitudes, las suficientes para emprender un análisis de orden cualitativo, que abarcan temas de diversa índole relacionados con la cultura escrita en el espacio escolar⁴⁸¹. Asimismo, éstas aportan datos de las escuelas, la clase de estudiantes que se atendían en ellas y, en algunos casos, de la población a la que pertenecían. Este tipo de solicitudes se acompaña generalmente de otros documentos tales como los programas de acción para el funcionamiento de las bibliotecas, diseñados por las mismas escuelas, o bien las gacetas estudiantiles, que en su conjunto dan pie para reconocer los paradigmas de lectura válidos para una comunidad en un tiempo y espacio determinados (Chartier, 2000). El análisis propuesto parte de este reconocimiento, caracterización y diferenciación en el uso de los libros.

Como sustento teórico-metodológico se encuentran, principalmente, los trabajos de Roger Chartier (2000), Robert Darnton (2003) y Michel De Certeau (2000). Del primero retomo conceptos como representación, apropiación y comunidades de lectores. Del segundo utilizo la noción de circuito de comunicación para entender la lectura como un proceso dinámico de mediaciones entre el autor, el editor, los bibliotecarios y, claro, el lector. En tanto del tercero recupero la forma de entender la lectura como una práctica de producción de sentido.

La ponencia está organizada de la siguiente manera: en los dos primeros apartados sintetizo la política editorial de la SEP en dos periodos definidos, 1921-1924 y 1924-1928, con el fin de presentar los discursos oficiales sobre la lectura y sus variaciones. A continuación analizo varios tipos de discursos de apropiación de la lectura en situaciones escolares, contrastándolos con los oficiales.

Elevar el pueblo a la cultura: los libros y revistas de la SEP (1921-1924)

Un aspecto central en la política educativa de José Vasconcelos (1921-1924) fue el impulso al libro y la lectura. Esto se concretizó en la creación de bibliotecas públicas⁴⁸², la edición

⁴⁸¹ Para este texto trabajé con un total de 79 expedientes provenientes de la mayoría de los estados de la República mexicana (Aguascalientes, Chiapas, Chihuahua, Coahuila, Colima, Distrito Federal, Durango, Estado de México, Guanajuato, Hidalgo, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas, Tlaxcala y Zacatecas).

⁴⁸² En 1920 existían en el país 70 bibliotecas y para abril de 1924, según Jaime Torres Bodet —director del Departamento de Bibliotecas— se habían fundado ya 1,916 y se habían repartido 297,103 volúmenes, lo que resulta un esfuerzo financiero y editorial considerable (La estimación de los volúmenes es realizada por Fell, 2009).

de obras clásicas de la literatura universal para repartir gratuitamente en las escuelas, y el lanzamiento de las misiones culturales en zonas rurales. Estas últimas estaban conformadas por un cuerpo docente encargado de “comunicar el campo con la ciudad, llevando lo que ésta tenía de bueno: la salubridad, la cultura, ...los libros” (Meneses, 1998, p. 329).

Para articular esta promoción y dar vida al libro por medio de una práctica lectora constante, se inició la campaña contra el analfabetismo en 1921. Esta buscó no sólo combatir la ignorancia de la población más marginada, sino incorporar a los maestros, estudiantes e incluso amas de casa como promotores activos de la cultura escrita: “por lo que lucha Vasconcelos es por lograr el advenimiento de toda una concepción nueva de las relaciones entre el productor literario y artístico y el pueblo” (Fell, 2009, p. 14). Esto tenía el objetivo de “rescatar la cultura del anquilosamiento de la clase media, admiradora del utilitarismo sajón” (citado en Meneses, 1998, p. 280). Estas ideas y acciones de Vasconcelos buscaban incidir directamente en la formación de la sociedad. Por tanto, la función del Departamento de Bibliotecas, uno de los tres pilares de acción de la SEP junto con el Departamento Escolar y el de Bellas Artes, sería fundamental no sólo en la creación o acondicionamiento de establecimientos sino también en la difusión de libros, pues de este Departamento dependería, además, la Dirección Editorial (Quintana Palí, 1988).

Los títulos publicados —que inundarían de libros al país por primera vez en su historia, según Vasconcelos— fueron seleccionados en notable concordancia con la visión trascendente de la lectura que tenía el ministro de educación, con un cariz más estético que didáctico. Vasconcelos no pretendía popularizar o “proletarizar” la cultura, más bien se trataría de elevar al pueblo a una especie de “aristocracia espiritual que luego habría de denominarse raza cósmica” (Arreola Martínez, 2009, p. 7)⁴⁸³.

La lectura, para Vasconcelos (1982 [1925]), debía ser una especie de “arrebato emocional” que sacudiera a las personas de las contingencias cotidianas, de la simple costumbre. En eso consistiría una verdadera cultura, en la transformación por el arte. Los libros que no suscitara este arrebato bien podrían ser útiles para otras cuestiones, podrían servir para instruirnos e ilustrarnos sobre los diferentes campos de conocimiento de la actividad humana, algunos de ellos podrían incluso ser divertidos o, de lo contrario,

⁴⁸³ Es preciso entender que la pedagogía de Vasconcelos resulta de una síntesis de lo ético con lo estético, donde la cultura nacional, mediante la unidad étnica y lingüística (la del pueblo mestizo o raza cósmica), pueda hacer frente a la opresión de otras naciones. La raza cósmica sería, para Vasconcelos, una sociedad de personas libres y creadoras. Por ende, la educación debería estar a la altura de esta exigencia (Cfr. Arreola Martínez, 2009, pp. 7-8).

aburridos; pero seguirían siendo incapaces de extraernos de una actitud normal: son los libros que, en palabras de Vasconcelos, “se leen sentados”. Para él los verdaderos libros, los esenciales, son los que se leen de pie porque es inevitable resistir a su impulso. No cabe aquí una postura intermedia:

Los hombres inteligentes, con Aristóteles a la cabeza, nos inventan interpretaciones moderadas como cuando nos dicen que la tragedia alivia porque la representación del dolor causa alegría, y que así el principio de la vida triunfa sobre sus negaciones. ¡Parecen temer que algún día los hombres comprendan, y por eso escriben los libros que nos vuelven a la calma y al buen sentido, los libros que nos engañan: los libros que leemos sentados porque nos apegan a la vida! (Vasconcelos, 1982 [1925], p. 259)

Vasconcelos contó con el apoyo del estado y los recursos financieros para poder llevar a cabo un proyecto editorial de grandes proporciones, aunque de breve duración, que incorporaba esta visión estética de la práctica lectora para un público considerado popular. La SEP publicó este tipo de libros “esenciales” en la colección llamada de los Clásicos, la cual en su núcleo básico estaba formada por diecisiete obras⁴⁸⁴: Homero, la *Iliada* (2 vols.) y *La Odisea*; Esquilo, *Tragedias*; Eurípides, *Tragedias*; Dante, *La divina comedia*; Platón, *Diálogos* (3 vols.); Plutarco, *Vidas paralelas* (2 vols.); los *Evangelios*; Romain Rolland, *Vidas ejemplares*; Plotino, las *Enéadas* (selección); Tolstoi, *Cuentos escogidos*; Tagore, *Obras escogidas*; Goethe, *Fausto*. Por otra parte, se incluyeron las recopilaciones de la literatura universal hechas por Gabriela Mistral, *Lecturas para mujeres* y las versiones infantiles *Lecturas clásicas para niños* (2 vols.), realizadas por escritores como Carlos Pellicer, Julio Torri y Gabriela Mistral. No obstante, la distribución editorial se matizaría con otro tipo de temas.

El Departamento de Bibliotecas se ocupó también de la distribución de otros libros. Los libros seleccionados (no siempre publicados por la SEP) fueron divididos, a su vez, en distintos “tipos de bibliotecas”. La “biblioteca” no hacía referencia sólo al establecimiento físico sino al acervo. Desde la biblioteca más básica (tipo 1), que incluía doce libros, hasta la más grande (tipo 5), la cual constaba de ciento cincuenta volúmenes, se designaban de acuerdo al número de habitantes por población, así como por el tamaño de la institución receptora. Además se podía enviar una biblioteca “especializada” de acuerdo a las necesidades de la población que así lo requiriera al Departamento. Las colecciones especializadas correspondían a la biblioteca agrícola, la pedagógica (con autores como Aristóteles, La Bruyère, John Dewey, Maria Montessori, Pestalozzi, Rousseau), la industrial,

⁴⁸⁴ El proyecto original era llegar a las cien obras. Al salir Vasconcelos de la Secretaría se abandonó tal empresa.

la de pequeñas industrias, o la infantil (con autores como Christian Andersen, Louise M. Alcott, Edmondo de Amicis, Saturnino Calleja, Lewis Carroll). Para las escuelas el interés estaba puesto en las bibliotecas infantiles y pedagógicas, aunque en algunas comunidades rurales también se solicitaban libros de agricultura (*Boletín de la SEP*, 1922, enero, pp. 285-298). Las bibliotecas se remitían según la disponibilidad de las obras y no siempre fue posible satisfacer la demanda (Fell, 2009; Quintana Pali, 1988).

Junto con los libros, las revistas de la SEP *El Libro y el Pueblo* y *El Maestro* igualmente fueron distribuidas en las escuelas. Estas publicaciones periódicas buscaban, entre otras cosas, educar el sentido estético de la práctica lectora.

Cambio en la política educativa, otro papel para los libros y la lectura (1924-1928)

La sucesión presidencial en 1924 supuso una nueva etapa dentro del proceso de reconstrucción nacional. El gobierno de Plutarco Elías Calles dio un impulso al progreso económico y social basado en la construcción de caminos que unificaran al país, la creación de industrias, el mejoramiento de la organización estatal y el control financiero, así como el impulso a la educación (Meyer, 1996). En este último punto, y a diferencia de lo que ocurrió en el gobierno anterior (Álvaro Obregón), Calles resultó especialmente determinante en imprimir su visión de la educación a la política de la SEP. Consecuentemente, el nuevo secretario de educación, José Manuel Puig Casauranc, se vería limitado en llevar a cabo una acción educativa acorde al ideario callista y no tendría el protagonismo de un Vasconcelos. Más importante que la figura del secretario sería la labor promotora de Moisés Sáenz como subsecretario, encargado de implementar y vigilar las nuevas pautas de la educación en México (Meneses, 1998).

Para el presidente Calles la educación debería estar al servicio directo del progreso material y, por ende, social. La veta pragmática de una educación así entendida casaba bien con las propuestas pedagógicas de John Dewey sobre la escuela activa. Estas concepciones y procedimientos fueron introducidos al país gracias a las visitas que profesores comisionados por la Secretaría pudieron realizar a Estados Unidos a partir de 1923. De este modo Sáenz hizo de esa doctrina la médula para la escuela rural mexicana. La actitud del subsecretario puede ser mejor comprendida en sus propias palabras:

Gran distancia hay entre la vieja escuela de leer, escribir y contar, a esta Escuela Rural de las montañas de México. Enorme distancia en verdad desde la estrecha, restringida vida de la escuela tradicional, a esta real y natural comunidad de niños y maestros, en la que criar

un pollo es una empresa tan importante como aprender un poema (Sáenz, 1926, citado en Quintana Pali, 1988, p. 256).

La lectura sería relegada pues se creía propiciaba una función pasiva en la amplia gama de las labores cotidianas de la vida en el campo: lo rural, revalorado por el discurso oficial, se ubicaba en el centro de atención de la SEP en contraste con las connotaciones negativas que tenía en el pasado⁴⁸⁵. Finalmente, al ser sometido el Departamento de Bibliotecas a un recorte presupuestal, los libros perderían gran parte de “ese poder redentor, casi sagrado, casi mágico, que Vasconcelos les había adjudicado” (Quintana Pali, 1988, p. 259).

Bajo estas diferentes concepciones y cambios suscitados en tan pocos años, a continuación propongo contrastar los discursos sobre la lectura movilizados por las publicaciones de la SEP —cómo y porqué debía leerse— con las representaciones de la lectura plasmadas en las solicitudes al Departamento de Bibliotecas de la SEP y que conforman otros discursos de la lectura. Con esto se pone en juego el análisis de los distintos grados y formas de apropiación lectora.

“No me abras sólo por curiosidad”. Libros que hablan por sí mismos: la lectura como autoformación

En 1922, cuando la labor cultural de la SEP estaba aún en ciernes, una asociación estudiantil denominada la Unión de Estudiantes Guanajuatenses del Colegio del Estado, donde se asumían todos como maestros y discípulos a la vez, buscaba ir más allá de la “cátedra oficial”. Para ello consideraban al libro como el mejor medio:

Queremos comenzar a luchar solos, adquiriendo impulso por nuestra propia cuenta. Pero para cumplir tales propósitos, hemos tropezado con la gran dificultad de carecer de bibliotecas, fuentes a donde recurrir. La biblioteca de este Colegio, a pesar de sus trece mil volúmenes, no nos presta gran ayuda porque carece en absoluto de obras modernas sobre todo sociológicas⁴⁸⁶.

⁴⁸⁵ Sin embargo, como señala Rockwell (2007) para el caso de Tlaxcala, un estado rural, ser el foco de atención del discurso de las autoridades no significa precisamente un mejoramiento de las oportunidades: “Los fondos educativos se destinaron cada vez más a las zonas urbanas y a los grupos sociales privilegiados. [...] La posibilidad de alcanzar estudios superiores se alejó cada vez más de la población indígena y rural” (p. 302).

⁴⁸⁶ Carta de la Unión de Estudiantes Guanajuatenses al Secretario de Educación Pública y Bellas Artes, Guanajuato, Gto., 1922. Archivo General de la Nación, Fondo Archivo de la Secretaría de Educación Pública, Departamento de Bibliotecas (en adelante AGN, AHSEP, DB), caja 31269, exp. 24-5-15-33, f. 3. Se respeta la grafía original de todos los documentos que conforman estos expedientes.

Tenemos entonces una biblioteca de ¡trece mil volúmenes! considerada por los estudiantes prácticamente como inútil. Seguramente esta biblioteca, como cualquier otra, no contaba con un sistema moderno de clasificación que facilitara su consulta, pues éstos fueron implementados sobre todo a partir de 1924 cuando se adoptó el sistema de Melvil Dewey para todo el sistema público (Quintana Pali, 1988).

Además, había algo en el libro que lo dotaba de autoridad y vida propia, con una capacidad de transformación para que una persona pudiera luchar sola, una vez hubiera leído.

En efecto, con el proceso de reconstrucción nacional se tenía la confianza en que la educación habría de ser el mejor medio para la unificación, así como la encargada de formar a los ciudadanos que sostuvieran el progreso social y material; donde una vez superado el analfabetismo, y gracias a la lectura, cada uno podría instruirse más allá de la escuela accediendo a múltiples saberes. En la visión de las autoridades, las revoluciones sociales también son capaces de perturbar los hábitos culturales más arraigados. No obstante, como indica Anne-Marie Chartier, “el siglo XX ve nacer el fracaso escolar en lectura, de manera masiva e irreductible, como efecto inevitable de la obligación” (2001, p. 185). Esto debe entenderse como una tendencia general. Aunque si se enfoca la mirada, podemos notar en gran parte de las peticiones que los lectores percibían su práctica no como una obligación impuesta desde fuera, sino como un deber moral llevado a cabo con entusiasmo. Muchos estaban conscientes, entre ellos David Próspero Cardona, director de una escuela primaria semiurbana en el D.F, que los libros no debían ser sólo instructivos sino a la vez amenos para que los alumnos lograran tener “el respeto al libro, viéndolo en lo sucesivo como un amigo a quien se consulta”⁴⁸⁷. Los “libros instructivos”, para las alumnas más pequeñas (no hacían referencia a libros de texto) se podrían tratar de cuentos y novelas de Julio Verne⁴⁸⁸. Por otra parte, un grupo de estudiantes de Puebla, en voz de su representante, interpretarían esta obligación como una forma de renacimiento espiritual:

Al formular esta atenta solicitud he tenido en cuenta, primeramente, la obra realizada por ese Departamento que Ud. preside, consistente en una amplia difusión de libros como medio educativo y en segunda, el hecho, profundamente desconsolador de que nuestra Biblioteca

⁴⁸⁷ Carta de David Próspero Cardona a Esperanza Velázquez Bringas, Jefa del Depto. de Bibliotecas, Tacuba, D.F., 23 de febrero, 1925. AGN, AHSEP, DB, caja 31236, exp. 24-6-47-7, f. 2.

⁴⁸⁸ “Deseando nosotras fundar una biblioteca instructiva de cuentos y novelas instructivas como las de Julio Verne. No contando con recursos suplicamos a Ud. nos haga favor de obsequiarnos algunos cuentos y otras con lo que seremos altamente favorecidas”. Carta firmada por las alumnas del grupo de 2° año (Concepción Sánchez, María Aguirre, Catalina Ubaldo y Luz Flores) de la Escuela Primaria Elemental No. 62 a José Vasconcelos, D.F., 19 de mayo, 1924. AGN, AHSEP, DB, caja 31171, exp. 24-6-9-11, f. 3.

se ha venido a convertir en un verdadero almacén de antigüedades sin que sea posible tanto para nosotros como para el Colegio [...] remediar tan deplorable situación. El anhelo más ferviente de los estudiantes actuales es en estos momentos, que parece iniciarse un renacimiento espiritual muy elevado como reacción a la bancarrota moral presente en que ha prevalecido, como único móvil de las acciones humanas las miras de un utilitarismo bochornoso; el de nutrir su espíritu en las fuentes que han de darle una orientación definitiva hacia el benéfico ideal del interés común por el engrandecimiento de la Patria, y ese anhelo no se verá realizado sino cuando se disponga de los medios necesarios para ello, uno de los cuales viene a ser constituido por las Bibliotecas cuando estas responden fielmente a tan elevado deseo⁴⁸⁹.

La carta es de 1927 y el presente, su presente, es considerado como de un “utilitarismo bochornoso” al que buscan anteponer un ideal más elevado, un guiño a la labor vasconceliana, sin duda.

Evidentemente, mucho de este ímpetu debe entenderse por la naturaleza propia de las fuentes y, por ende, ser tomado con cierta cautela. El solo hecho de enviar una carta solicitando más libros denota ya la buena disposición y deja de lado a las personas con desinterés por la cultura escrita⁴⁹⁰. Incluso, dentro del mismo corpus de solicitudes, puede valorarse un involucramiento más genuino entre los lectores que se expresan mostrando algo de sus percepciones, de la forma en que dan significado a la importancia del libro en sus experiencias —los marcos cognitivos— en oposición con la rigidez de una petición que no pasa de la formalidad, siendo al final la que más abunda. ¿Cómo evaluar entonces las representaciones que nos hablan más de un cierto tipo ideal que de una práctica común? Con todo, aún sin importar que estos testimonios correspondan a una inflexión individual, ellos portan significados sociales, puesto que, nos lo recuerda Darnton, “cuanto tiene que ver con el libro lleva la marca de las convenciones sociales” (2014, p. 281) y, más todavía, lejos de presentar evidencias incontestables sobre el desinterés por la lectura, de lo que se trata, además, es el de poder percibir algo de esa otra cara de la moneda, de quienes logran articular la convicción, también generalizada, de que la lectura es capaz de mover montañas (cfr. Darnton, 2014, p. 347). Por tanto, el amor al libro, y el consecuente cultivo del espíritu que propicia, es expresado de diversas maneras por los directores de las escuelas, reconociendo, casi siempre, la labor cultural de la SEP. Aquí un ejemplo:

⁴⁸⁹ Carta de Hugo H. a Esperanza Velázquez Bringas, Jefa del Depto. de Bibliotecas, Puebla, Pue., 23 de julio, 1927. AGN, AHSEP, DB, caja 31160, exp. 24-8-43-65, f. 2.

⁴⁹⁰ Por ejemplo, en trabajos de historia social y regional sobre esta época (Giraudó, 2004; Rockwell, 2004) se ha mostrado la desconfianza en una educación que resultase demasiado “libresca” en favor de la oralidad que bien podía prescindir de la palabra escrita.

Me propongo infundir entre mis educandos y sus familiares el amor al libro, hacerles comprender todas las bellezas que derraman sobre el espíritu las lecturas de los grandes maestros y procurar por todos los medios posibles que comprendan la generosidad y la grandeza de la tarea nobilísima emprendida por el Dpto. a su cargo. Las horas hábiles para el estudio, comprenden las primeras horas del día, quedando a mis educandos todas las horas de la tarde libres para cultivar su espíritu con buenas lecturas⁴⁹¹.

Claro que éstas son sólo buenas intenciones, no sabemos si en esta escuela los estudiantes hayan pasado efectivamente sus tardes cultivando su espíritu con buenas lecturas⁴⁹². Pero al menos, así lo expresa el deseo de una mayor variedad de lecturas, porque los libros con los que se cuenta en la escuela ya han sido leídos y se teme decrezca el interés en esta práctica. Esta necesidad real es la que da origen a la mayoría de las solicitudes: propiciar una lectura extensiva.

Antes de proponer una discusión entre si prevalecía una forma extensiva en oposición a lo intensivo de la recurrencia en un mismo y reducido cuerpo de obras, hay que considerar que no necesariamente lo extensivo excluía una costumbre más intensa, si se ignora, lo que ya para fines del siglo XVIII ocurriera en Europa: “la evidencia según la cual la anticuada lectura repetitiva a menudo era más mecánica y ritual que intensa, en tanto que la nueva moda en favor de las novelas produjo una experiencia no menos sino más intensa” (Darnton, 2014, p. 327).

Esta forma de lectura puede contribuir, en parte, a socavar los valores de un régimen político, sobre todo si en los textos se ataca abiertamente la moral y costumbres de las clases dirigentes. O también puede marcar un camino hacia la evasión en épocas de plena agitación social como en el México revolucionario donde “el movimiento armado tampoco alejó a muchos lectores comunes de los libros. Gran parte de ellos permaneció como en un sueño, ajenos a los vaivenes de la lucha, sobre todo en algunas ciudades de provincia” (Loyo, 1999, p. 245).

Al final de cuentas, y por diversas razones, los libros no abundaban para todos los sectores. En la mayoría de las escuelas rurales y de las periferias urbanas aún se percibían como artículos de lujo, ajenos, reliquias en algún museo. Había que convertirlos en vehículos capaces de transformar el medio social. Algunos consideraban que el libro incluso podía prescindir de la mediación del profesor:

⁴⁹¹ Carta de Heliodora Moreno a Esperanza Velázquez Bringas, Jefa del Depto. de Bibliotecas, Xoco, D.F., 6 de agosto de 1928. AGN, AHSEP, DB, caja 31177, exp. 24-9-16-44, f. 3.

⁴⁹² Posteriormente desarrollo, hasta donde las fuentes y el espacio lo permiten, el cómo se llevaba a la práctica estas intenciones (Infra. p. 12-15).

Los escasos libros que existen en Chilapa, ni alcanzan para la niñez, ni son los adecuados para instruírla; los maestros que allí enseñan, tampoco son competentes en toda la extensión de la palabra. Pero si usted oye nuestra petición y nos obsequia libros para una biblioteca pública y para la instrucción de nuestros hijos, estamos seguros que aun con la incompetencia de los maestros que les imparten instrucción, podrán ser mañana más instruidos que nosotros que nos criamos casi en el analfabetismo⁴⁹³.

La familiaridad con el libro no significaba la pérdida de cierta aura que aún lo seguía rodeando. En las revistas y bibliotecas de la SEP, bajo la forma de un decálogo, el libro aparecía casi como un objeto de culto, con una voz propia que indicaba cómo tratarlo: “No me abras sólo por curiosidad. No humedezcas las yemas de los dedos para volver mis hojas. No tosas ni estornudes sobre mis páginas. No me toques sino con las manos limpias. Me avergonzaría si estando sucio me pidiese en préstamo otro lector”. (*El Libro y el Pueblo*, 1928, febrero). Pues eran libros que al final se compartían, pasando de mano en mano, ennoblecidos por el contacto de cada lector no acostumbrado a una posesión privada del mismo. Jaime Torres Bodet lo expresaba así:

Sentiríamos entonces el amor respetuoso que los humildes profesan a la obra escrita y perdurable, ese amor que más o menos hemos casi todos perdido en el desgaste del trabajo cotidiano y por efecto también de la relativa facilidad con que algunos logramos obtener los libros como simple materia del mercado.

Gustaríamos como algunos han gustado, como yo gusté en mis años de mozo y de estudiante, la delicia de la novela que se lee lentamente, un poco cada día; sufriríamos celos de amante al verle alguna vez en mano extraña, seduciendo otra alma distinta de la nuestra y de tener que interrumpir por fuerza el hilo de oro de nuestra imaginación y de su relato (Torres Bodet, 1922, p. 45).

Respeto, cariño, amor y hasta celos por un objeto. Dentro de cierto empalago también habría que establecer límites. No únicamente en una valoración fetichista de la lectura, sino en leer cualquier cosa, o leer de más. De esta forma, hay un paralelismo con la idea presentada por Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard (cfr. 1994, p. 17), si para finales del siglo XX, “más lectura” parece nada, en los albores del siglo “poca lectura” era ya demasiado, tanto en Francia como en México.

“No queremos bibliómanos: queremos gente lectora, nada más”. Los peligros del libro

⁴⁹³ Carta de Manuel Lucero, Isaías Olvera y Marcelino Ortiz al Ministro de Educación Pública, Chilapa de Díaz, Oax., 22 de noviembre, 1927. AGN, AHSEP, DB, caja 31217, exp. 24-9-22-10.

“Me parece que se lee demasiado. Demasiado y mal”. Con estas palabras Roberto F. Giusti, en un artículo en la revista *El Libro y el Pueblo* (1922, p. 99), se refería a una queja de los libreros mexicanos. Había una crisis de incultura que, para él, no provenía de la escasez, sino paradójicamente de la disponibilidad creciente de diversos textos. En contraposición a una forma extensiva de lectura la cual no propicia experiencias significativas, habría que desarrollar la intensidad, de orden cualitativo, en la práctica lectora. Para ello sólo hacía falta una buena selección de libros: los “libros de cabecera” –los que se leen de pie–. “Sin el amor a éstos, no concibo la verdadera cultura; sin embargo, esa especie de amor va desapareciendo del mundo. Debemos hacer lo posible para que así no sea. Es menester que nuestros hijos tengan sus libros de cabecera y que los frecuenten por amor, no por obligación” (Giusti, 1922, p. 100). La preocupación, entonces, no se hallaba en que se diera el tipo de lecturas que no aportaban realmente a un proceso de autoformación o autoconocimiento; éstas podrían ser útiles para otras cuestiones. El problema estaba en perderse en el cúmulo de información de la cultura escrita, el cual parecía muy vasto.

Pero la inquietud de algunos intelectuales no era sólo de esta índole.

Jaime Torres Bodet, en la inauguración de la biblioteca que llevaría el nombre de Gabriela Mistral (colaboradora de honor de la SEP en esos años), afirmaba: “Aprenderíamos también que sólo se lee bien cuando se lee despacio y cuanto se lee poco” (Torres Bodet, 1922, p. 45). No importa si esos libros son los que uno frecuenta por amor. Había que leer poco. ¿Por qué?

Para no caer en el fanatismo y, sobre todo, por impulso vital. En palabras de Mistral (1922. P. 57): “Mezclad siempre la hora de esa lectura con muchas de experiencia [...] Nuestra humanidad actual, que es débil, suele reemplazar a la vida con la lectura, por laxitud. Bienaventurados los que se vigorizan con los libros sin anegarse a ellos”.

En los lectores se percibe esta última postura de diversas formas. Sobresale en la petición de libros científicos, pues éstos, sólo “después de la Naturaleza, constituyen una poderosa fuente de información” pero que no reemplazan a la experiencia misma en el medio⁴⁹⁴.

Otros comprendían la importancia de la lectura como agente para un cambio social concreto, una forma de contrarrestar malos hábitos, los vicios de unos que afectaban a toda una comunidad. Así, los vecinos —de diferentes edades y ocupaciones— del barrio donde

⁴⁹⁴ Así lo señalaban las estudiantes de la “Sociedad Minerva” de la Escuela “Juana de Asbaje y Ramírez”. Carta de Sabás González y Cristina Herrera al Secretario de Educación Pública, Tampico, Tamps., 28 de enero, 1927. AGN, AHSEP, DB, caja 31204, exp. 24-9-9-63.

se encontraba la escuela oficial de Sásabe, Sonora, solicitaban un lote, de cien a ciento cincuenta libros, para la escuela primaria de la localidad. Esta biblioteca serviría para todos los habitantes de los alrededores, a donde, por lo visto, aún no habían llegado las luces de la cultura esparcidas por la Secretaría:

Creemos que uno de los medios más eficaces de que las masas populares se incorporen a la instrucción, es la lectura: la lectura de buenos libros; que al par que diviertan, despertando el interés por el saber, formen en el individuo la convicción de que para honrar y servir al país, debe procurar ilustrarse.

Nuestro pueblo no lee; esto es una verdad indiscutible y amarga.- No lee, por muchos motivos: porque un gran porcentaje no sabe; porque los que saben no tienen el hábito ni el gusto por la lectura; -porque aun cuando hubiera gente amante de la lectura, no podría leer, porque se carece de libros. Las autoridades, por regla general, son ignorantes y nada les preocupa menos las cuestiones educativas. Nadie piensa en que cada pueblo tenga un salón de lectura, a donde la juventud -por lo menos- vaya a solazarse, en vez de pasar días, semanas y meses, en garitos y cantinas⁴⁹⁵.

Dos cosas llaman la atención de esta solicitud: primero, la noción de que el acercamiento al libro debe ser por un interés genuino, sólo así habrá amistad con el mismo. Pero, en segundo lugar, aclaran:

Nosotros no somos refractarios al adelanto; si somos ignorantes, es porque no se nos ha enseñado. Nos quejamos de 'ignorancia nacional' pero no la combatimos; queremos que la gente se ilustre sola, sin provocarlo con cosas de interés. Teniendo un pequeño gabinete de lectura, primero la curiosidad y luego el interés, atraeran a las gentes e insensiblemente, se convertirán en amigos del libro. No queremos bibliómanos: queremos gente lectora, nada más. La proporción entre lectores y no lectores, es sencillamente alarmante. Especialmente, la gente trabajadora no lee. Por eso es pasto de los traficantes del saber y de la política. Por eso el labrêgo, el obrero, permanecen indiferentes ante todo movimiento que tienda al mejoramiento⁴⁹⁶.

Más que una amistad con el libro, éste es el vehículo que transforma a las personas y sus relaciones con los demás:

Creemos que la influencia del libro es muy grande: ¡Cuántos prosélitos del vicio, del crimen, del fanatismo; cuántos escépticos; cuántos hombres de sentimientos mezquinos (hipócritas,

⁴⁹⁵ Carta de Luis P. Méndez, Pastora M. Pélez, Jesús M. Urías, Esther Mendoza, E. P. Méndez, Belia Muñoz, Ma. Luisa Moreno, Margarita Urías y Alberto López al Secretario de Educación Pública, Sásabe, Son., 26 de noviembre, 1927. AGN, AHSEP, DB, caja 31297, exp. 24-8-40-33.

⁴⁹⁶ *Ibid.*, caja 31297, exp. 24-8-40-33.

egoistas, misántropos, etc.) se lograría convertir por medio de la lectura. El libro despierta la emotividad, aun en los más vacíos e insensibles: no hay duda⁴⁹⁷.

A veces, como en este caso, las bibliotecas eran promovidas por los vecinos para la escuela. En otras ocasiones eran las escuelas las que, abriendo sus puertas, instalaban una biblioteca para el barrio, fuera a iniciativa de los estudiantes o de las autoridades escolares. A continuación analizo algunas de las vicisitudes a las que debían de hacer frente, así como las prácticas que se generaban.

“Resultaron más armarios que libros”. La puesta en marcha de la biblioteca escolar

Hasta el momento se ha podido entrever en el público la conciencia de que la revolución estaba ahora cimbrando los hábitos culturales. Del anhelo de elevación espiritual a sentirse parte de un proyecto de reivindicación nacional, se estaba despertando un deseo de lectura, de manera individual —como una experiencia de autoformación—; pero que era, a la par, capaz de transformar las relaciones sociales. ¿Pero cómo se llevaban estos supuestos a la práctica? Para responder esta pregunta servirá entender a los lectores como productores de sentido, a la manera en que lo hace Michel De Certeau (2000). De acuerdo a este autor, lo que los lectores producen no tiene la forma de algo acabado, sino que se da en la forma de “trayectorias” o “*maneras de emplear* los productos impuestos por el orden económico dominante” (p. XLIII). Se trata de una producción oculta pero que se puede descubrir en las prácticas o “tácticas” que todo individuo ejerce en la vida cotidiana, en tanto a un consumo cultural se refiere. En este caso, la organización de la biblioteca escolar puede mostrar algo sobre estas lógicas de producción de sentido.

La agencia de los estudiantes, maestros y directores en ciertas escuelas para sostener las bibliotecas es una situación que permite diferenciarlas de las que simplemente solicitaban bibliotecas, sin explicar más sobre su implementación (lo cual no quiere decir que no tuvieran capacidad de agencia). Por cuestiones de espacio, en esta ponencia sólo presento algunos casos que describan estas prácticas.

Establecer una biblioteca, equiparla, enriquecerla, no era sólo a la espera de que la SEP enviara los libros. Distintas estrategias se utilizaban.

En Tlahualilo, Durango, la Compañía Agrícola Industrial de esa población contaba con veintiún escuelas, tanto para los trabajadores como para sus hijos. La directora general de esas escuelas, la Sra. J. H. Vaughan, expresaba el deseo de la comunidad por tener

⁴⁹⁷ *Ibid.*, caja 31297, exp. 24-8-40-33.

una biblioteca, donde, siendo la mayoría de los estudiantes pobres, no tenían “la comodidad de leer un buen libro”⁴⁹⁸. La biblioteca que se había podido reunir hasta ese momento era de 303 volúmenes —sobresalía una Enciclopedia en 28 tomos y el *Tesoro de la Juventud* en 20 tomos— y significaba para los alumnos y profesores la materialización de sus deseos e ideales, a decir de la directora. Dicha biblioteca se instaló en el edificio de la Escuela de Niñas, el 18 de abril de 1925. Gracias a la realización de tres kermeses y otras colectas pudieron recaudar \$918.69 para hacerse de esos libros a los que sumaron la colección enviada por la SEP, logrando equiparla en total con 343 tomos

los que representan una parte para empezar cada departamento relacionado con una Biblioteca. Después de colocar los volúmenes en sus lugares, resultaron más armarios que libros; pues, es claro que se necesita muchísimos tomos para llenarlos y mucho dinero para surtir una Biblioteca. Es un proceso lento y poco a poco será preciso añadir más obras, según las oportunidades y energías de esta Asociación; pero, al fin, esperamos que la Biblioteca naciente hoy, pueda crecer y proporcionar una fuente de informe y conocimientos á los habitantes de esta comunidad⁴⁹⁹.

Terminaba la ceremonia de apertura de esta biblioteca con una advertencia de la directora a los lectores del futuro: esperaba que recibieran tanto gusto en leer como a ellos el esfuerzo en trabajar por construirla. Añadía “los libros son los buenos amigos que esperan á uno para divertirle en cualquier hora; no cambian de modo ni estilo; sus principios son fijos y su ayuda indispensable. Cuando hemos pasado de este mundo, estos tomos sobrevivirán para otorgar ayuda y placer á otras generaciones”⁵⁰⁰.

Se trata de una herencia en la cual los libros no pierden nunca a sus lectores y, además, es la toma de responsabilidad de cara a la opinión pública, que trae a cuento las palabras de Walter Benjamín sobre el sentido más elevado de las colecciones: “El título más noble de una colección la constituirá siempre su carácter hereditario [...] Si las colecciones públicas quieren ser, desde la perspectiva social, más decentes; desde la perspectiva científica, más útiles que las privadas, es porque los objetos solo en aquellas hacen valer sus derechos” (citado en Köhn, 2014, p. 212). Sin embargo, a veces, resultaba más el ímpetu en construir la biblioteca —reflejado en que los armarios quedaran casi vacíos— que en la obtención de los libros mismos.

⁴⁹⁸ Acta de apertura de la Biblioteca por la Sra. J.H Vaughan, Primer Ejecutivo de la Asociación de Alumnos, Tlahualilo, Dgo., 18 de abril, 1925. AGN, AHSEP, DB, caja 31240, exp. 24-6-47-49, f. 7.

⁴⁹⁹ *Ibid.*, caja 31240, exp. 24-6-47-49, ff. 7-8.

⁵⁰⁰ *Ibid.*, caja 31240, exp. 24-6-47-49, f. 7.

“Habiendo ido de casa en casa a mendigar un libro, logrando reunir unos 300 volúmenes, los que desgraciadamente son en su totalidad, obras dogmáticas, de legislación, y de incongruente literatura de autores desconocidos”⁵⁰¹. Y a pesar de ello, la biblioteca del centro educativo de San Francisco del Rincón en Guanajuato se encontraba noche a noche colmada de lectores, “de esa turba proletaria y semi ignara” como José Macías, director de la escuela en esta población, los llama.

En otra escuela, en el Distrito Federal, también había una gran concurrencia a la biblioteca, aunque tampoco contaran con suficientes libros. Esto porque era una obligación asistir. Si bien la idea de instalarla nació de que “los alumnos mismos resolvieron formar su Biblioteca”⁵⁰². Y mientras que algunos alumnos conseguían más libros y otros construían los muebles, los profesores y el director, por su parte, procurarían

que los alumnos la frecuenten, para lo cual cada curso asistirá a ella obligatoriamente media hora por día para buscar la información que necesite para la realización de los 'Proyectos', además del tiempo voluntario para leer obras divertidas. Haremos después reuniones culturales en nuestra pequeña biblioteca a las que procuraremos que asistan los padres de los niños. Creemos que procediendo en esta forma, la Biblioteca formada por el esfuerzo de los niños, rendirá buenos frutos. Los consejos de ese Departamento nos serán muy valiosos, si se digna dispensarnoslos⁵⁰³.

¿Cuáles podrían ser estos consejos? La propuesta de formación lectora en *El libro y el Pueblo* da muchas pistas. En cuanto a consejos de carácter más práctico estaba aprender a catalogar los libros —para lo cual se ofrecía un curso por correspondencia— (Manrique de Lara, 1925). En la Escuela Primaria Tipo de Morelia, Michoacán, resolvieron la catalogación de la siguiente manera:

El bibliotecario electo ha sido el niño Francisco Ceniceros (alumno del 5o. Año) quien lleva actualmente su biblioteca de la siguiente forma: [se mencionan 4 tipos de registro bibliográfico, por autor, título, asignatura, número de libro]. Y así, [...] llevando los niños el Inventario de sus libros de la Biblioteca conforme a estos principios de Bibliognóstica, es sumamente fácil encontrar una obra con cualquier dato que de ella se ministre⁵⁰⁴.

En esta misma escuela, el trabajo de organizar y mejorar la biblioteca se había dividido. A la vez que los estudiantes de los últimos grados se encargaban de hacer un

⁵⁰¹ Carta de José Macías al Ministro de Educación Pública, San Francisco del Rincón, Gto., 1922. AGN, AHSEP, DB, caja 31269, exp. 4-5-15-50.

⁵⁰² Carta de Lisandro Calderón a Esperanza Velázquez Bringas, Jefa del Depto. de Bibliotecas, D.F., 12 de julio, 1926. AGN, AHSEP, DB, caja 31210, exp. 24-8-23-91, ff. 7-8.

⁵⁰³ *Ibid.*, caja 31210, exp. 24-8-23-91.

⁵⁰⁴ Carta de Salvador Calderón Álvarez a Esperanza Velázquez Bringas, Jefa del Depto. de Bibliotecas, Morelia, Mich., 30 de septiembre, 1925. AGN, AHSEP, DB, caja 31214, exp. 24-7-27-1, f. 8.

reglamento, así como de ir a conseguir más libros “acercándose a solicitar de las personas más conspicuas y amantes de la cultura de la localidad”, los alumnos de los primeros años estaban “afanados en decorar los marcos de unos cuadros sobre asuntos infantiles”, mientras los niños de grados intermedios construirían sus propios cuadros donde plasmarían “un Pinocho grande pintado con vivos colores, un Robinsón en la misma forma y otros dibujos y pinturas tomadas de algunas láminas de cuentos fantásticos”⁵⁰⁵. La lectura de dichos cuentos tomaba una forma material. Tal vez esos dibujos sólo fueran una copia de las ilustraciones. No obstante, hablan de una forma de apropiación del espacio destinado a la biblioteca escolar. “También los niños disponen sobre una serie de capacidades para renovar las cosas; por ejemplo, pintando o recortando” (Benjamin, citado en Köhn, 2014, p. 211). Era la materialización de los deseos e ideales de los estudiantes y maestros.

Conclusiones

Los cambios en la política educativa se ven reflejados en la formación de lectores. Ésta no fue de ninguna manera impositiva, pero sí estaba muy determinada por la producción editorial: no se podría comparar la colección de los *Clásicos* con unos manuales para aprender a cultivar la tierra, ni los grados de formación que estaban implicados con cada tipo de lecturas: sus objetivos son distintos. Lo que pudo haber sido una complementariedad estuvo marcado por la oposición, la de dos formas de entender la importancia de la lectura. Sin duda, el recorte presupuestal a la SEP a partir del gobierno de Calles sería el parteaguas. Lo que era tan importante para Vasconcelos fue visto como un adorno prescindible para las nuevas autoridades.

En cambio, el público lector de las escuelas estaba lejos de explicitar estas contrariedades. Lo importante para ellos era simplemente que hubiera libros y que fueran de variedad temática (finalmente, lo propuesto por Vasconcelos). También era importante demostrar a la SEP que no estaban sólo a la espera de su ayuda: las bibliotecas se sostendrían y enriquecerían a partir de su trabajo y esfuerzos.

El libro, además, tenía un poder de transformación individual y social muy significativo. Por encima de los maestros incompetentes, la biblioteca se erigía como el símbolo de modernidad de la educación en las poblaciones receptoras, capaz de erradicar los malos hábitos.

⁵⁰⁵ *Ibid.*, caja 31214, exp. 24-7-27-1, f. 9

Esta es sólo una muestra de lo que las apropiaciones lectoras aportan a un mejor entendimiento de las culturas escolares. Falta aún mucho por recapitular e incluso por distinguir de acuerdo a las diferencias entre un medio rural con uno urbano, o incorporar las formas de alfabetización y lo que éstas pueden aportar al estudio de la lectura, por ejemplo.

Por último, en estas bibliotecas el carácter social, y las redes de lectura que propician, nos esconden el aspecto más íntimo, la del libro ante su lector único. Por lo que no puedo terminar más que con una interrogación (tomando en cuenta que aún me falta trabajo por integrar): ¿Será que la sociabilidad que hace posible una biblioteca es menos un medio que un fin?

Referencias

Fuentes primarias

- Archivo

Archivo General de la Nación

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública

Solicitudes y donaciones de libros, 1922-1928, en Fondo del Departamento de Bibliotecas y del Departamento Editorial.

- Publicaciones periódicas

Boletín de la Secretaría de Educación Pública, 1922-1928

El Libro y el Pueblo, 1922-1926, 1928-1935

Gamio, M. (1925, abril-junio). Los libros útiles para México. *El Libro y el Pueblo*, 4 (4-6), 14-17.

Giusti, R. (1922, octubre). Los libros de cabecera. *El Libro y el Pueblo*, 1 (8), 99-100.

Manrique de Lara, J. (1925). Plan para una campaña de publicidad y propaganda para una biblioteca pública. *El Libro y el Pueblo*,

Mistral, G. (1922, septiembre). Varias clases de libros. *El Libro y el Pueblo*, 1 (1), 56-57.

Torres Bodet, J. (1922, agosto). Discurso pronunciado por el Jefe del Departamento de Bibliotecas en la inauguración de la Biblioteca Pública "Gabriela Mistral" el 4 de agosto de 1922. *El Libro y el Pueblo*, 1 (1), 45.

La Antorcha

Vasconcelos, J. [1925] (1982). Libros que leo sentado y libros que leo de pie. En Vasconcelos, J. *Textos. Una antología general*. México: SEP-UNAM.

Fuentes secundarias

- Arreola Martínez, B. (2009, noviembre). José Vasconcelos: El caudillo cultural de la Nación. *Revista Casa del Tiempo*, 3 (25), pp. 4-10. Revisado el 4 de enero de 2015. Tomado de http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/25_iv_nov_2009/casa_del_tiempo_eIV_num25_04_10.pdf
- Chartier, A. M. (2001). La enseñanza de la lectura: Un enfoque histórico. En Martínez Moctezuma, L. (coord.) *La infancia y la cultura escrita*. México: Siglo XXI.
- Chartier, A. M; Hébrard, J. (1998). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1994). De la historia del libro a la historia de la lectura, En Chartier, R. *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza Universidad.
- _____. (2000). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Darnton, R. (2003). Historia de la lectura. En Burke, P. (coord.) *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.
- _____. (2014). *Los best sellers prohibidos en Francia antes de la revolución*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fell, C. (2009). *José Vasconcelos: Los años del águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México posrevolucionario*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Giraud, L. (2004). Lectores campesinos, maestros indígenas y bibliotecas rurales. Puebla y Veracruz, 1920-1930. En Castañeda García, C. et al. (coords.) *Lecturas y lectores en la historia de México*. México: CIESAS-ColMich-UAEM.
- Köhn, E. (2014). Coleccionista. En Opitz, M; Wizisla, E. (eds.) *Conceptos de Walter Benjamin*. Buenos Aires: Las cuarenta, p. 197-239.
- Loyo, E. (1999). La lectura en México, 1920-1940. En *Historia de la lectura en México*. México: El Colegio de México.
- Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana.

Meyer, J; et al. (1996). *Estado y sociedad con Calles. Historia de la Revolución mexicana*. México: El Colegio de México.

Quintana Pali, G; et al. (1988). *Las bibliotecas públicas en México: 1910-1940*. México: Secretaría de Educación Pública.

Rockwell, E. (2004). Entre la vida y los libros. Prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo XX. En Castañeda, C., et al. (coords.) *Lecturas y lectores en la historia de México*. México: CIESAS-ColMich-UAEM, pp. 327-357.

_____. (2007). *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: ColMich-CIESAS-CINVESTAV.

LIVRO PARA CRIANÇAS: NOTAS PARA SE PENSAR AS RELAÇÕES ENTRE CULTURA ESCOLAR E PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA ALÉM DA ESCOLA

Dra. Marcia Cabral da Silva - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, marciacs@ism.com.br

Introdução

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa em andamento que examina livros em coleções para a formação das crianças no contexto brasileiro desde fins do século XIX até a segunda metade do século XX⁵⁰⁶. Assim, na capa do livro *Histórias da Avozinha*, publicação da Editora Livraria Quaresma (1936)⁵⁰⁷, recupera-se a chave de uma biblioteca de autores célebres da Literatura Infantil no Brasil.

⁵⁰⁶ Projeto de pesquisa “*Livros em coleções: o caso da Biblioteca Infantil da Livraria Quaresma (1894-1960)*” desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (Proped), Linha de Pesquisa: Instituições, Práticas Educativas e História.

⁵⁰⁷ Em estudo anterior (Silva, 2015), identifiquei em 1894 a ocorrência de um primeiro título avulso no jornal *O Paiz*, de ampla circulação no Rio de Janeiro, *Contos da Carochinha*, que, em 1895, já se encontrava na 5ª edição. Observe-se, no entanto, que, em 1896, apenas dois anos depois, já são anunciados cinco títulos: *Contos da Carochinha*, *Histórias da Avozinha*, *Histórias do Arco da Velha*, *Os Meus Brinquedos* e *Histórias da Baratinha*. Esse conjunto já nos permite considerar a invenção de uma Coleção destinada à formação das crianças brasileiras.



Histórias da Avósinha, Rio de Janeiro,
Editora Livraria Quaresma, 1936

Bibliotheca da
Livraria Quaresma

Histórias da
Avósinha. Livro
para crianças.
Contendo
maravilhosa
collecção de
contos
populares,
moraes e
proveitosos de
vários paizes,
traduzidos uns,
e outros
apanhados da
tradicção oral.

Trata-se da menção ao escritor e cronista fluminense Alberto Figueiredo Pimentel (1896-1914). Figueiredo Pimentel não era um mero desconhecido no cenário cultural da época. Escreveu para a imprensa periódica, inaugurando a coluna *Binóculo* no periódico *Gazeta de Notícias* (1907), onde discutia as novidades recém-chegadas ao Rio de Janeiro, então Capital Federal: moda, comportamento, chá das cinco, entrudos. Notabiliza-se, sobretudo, pela invenção do slogan “o Rio civiliza-se”, emblema que simbolizava, em grande medida, o projeto político e civilizatório em torno da construção de uma identidade nacional e moderna para a capital do país.

Os emblemas, como se sabe, não se expressavam apenas nas grandes obras públicas que alteraram profundamente a fisionomia da cidade, mas, sobretudo, nos valores, sensibilidades e relações sociais daquele contexto histórico: reformas arquitetônicas, a demolição das habitações populares, bondes, energia elétrica, revistas de variedades, a pequena e a grande imprensa, além de bem acabados livros em coleções. O escritor-cronista estava atento às mudanças. Além do trabalho na imprensa, salta aos olhos seu

investimento em um tipo de literatura sensacionalista para homens, bastante vendida à época, como o best-seller *O Aborto* (1903) pode bem exemplificar⁵⁰⁸.

Mas, ao lado desses investimentos na condição de homem de letras, dedicou-se também a compilar histórias extraídas da tradição oral e outras por ele inventadas no último quartel do século XIX para a formação das crianças no âmbito do projeto editorial da Editora Livraria Quaresma ou Livraria do Povo.

O livro *Histórias da Avozinha*, dentre os outros livros infantis que organizou, pode ser considerado um clássico no sentido indicado por Calvino (1994), visto que:

Os clássicos são livros que exerceram uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual (...).

Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes). (1994, p. 11).

Na direção da influência particular segundo a qual esses livros se impõem como inesquecíveis, ou como “tradição inventada”, na perspectiva de Hobsbawn (2014), observa-se o fato de que circularam na sociedade brasileira e conformaram uma cultura escolar (JULIA, 2001) no Brasil por aproximadamente um século⁵⁰⁹. De tal modo, o livro examinado é considerado, nos limites deste estudo, como fonte e objeto privilegiado no âmbito da historiografia do livro infantil, assim como da História da Educação no Brasil.

Bibliotheca Infantil da Livraria Quaresma em meio à tradição dos livros para as crianças de seu tempo

No último quartel do século XIX, era lugar comum entre os intelectuais brasileiros a crença na necessidade de mudanças à luz de tudo aquilo que representasse as nações consideradas civilizadas: ciência, invenção, modernidade. E mais, os benefícios advindos de uma cultura letrada. Pensava-se, sobretudo, na ampliação dos incipientes sistemas de ensino, na ainda frágil instrução primária, assim como no problema do analfabetismo, dentre os grandes males que impediam a consolidação de tal projeto. A instrução e a

⁵⁰⁸ A esse respeito, conferir pesquisa desenvolvida por El Far (2004), assim como o estabelecimento do texto e a organização de *O Aborto* por Mendes e Catharina (2015)

⁵⁰⁹ Na pesquisa em andamento, identificaram-se reedições pela Livraria Editora Quaresma até os anos de 1960. Posteriormente, os livros foram editados pela Editora Technoprint. Nos anos de 1990, circulam edições da Editora Garnier, o que chama a atenção devido à longevidade da publicação. No entanto, os elementos físicos da publicação foram bastante modificados. O nosso investimento de análise recobre o período entre 1894 a 1960, quando a publicação limitava-se à Livraria Editora Quaresma.

educação cívica, sob essa visada redentora, eram assuntos para debates na grande imprensa e, em particular, por parte dos intelectuais alinhados às instituições de maior prestígio no campo da *intelligentsia* brasileira: Academia Brasileira de Letras, Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, aparelhos educativos do Estado. Evidencia-se, pois, o tom ufanista predominante nos enunciados de livros dirigidos à formação das crianças, como o prefácio assinado por Coelho Netto e Olavo Bilac, no livro didático *A Terra Fluminense: Educação Cívica* (1898)⁵¹⁰

Não conseguimos, por certo, apresentar um trabalho perfeito. Mas anima-nos a convicção de que não poupámos esforços para escrever um livro original, em que a creança encontrará, summariamente indicadas, toda a vida política, toda a vida moral e toda a vida commercial da Terra Fluminense. Neste livro, a Historia e a Fantasia andam unidas; e procurámos aproveitar os assumptos, de maneira que podessem elles interessar não somente a intelligencia, mas também o coração das creanças. A grande e a pequena lavoura, as origens da civilisação e do trabalho, as industrias, os aspectos da Natureza, o commercio, a formação dos núcleos geradores do progresso, a evolução política, o passado, o presente e o futuro do Estado do Rio de Janeiro estão, parece-nos, resumida e claramente contidos nesta obra. Quizemos fugir da aridez, da fôrma complicada e da banalidade, ao mesmo tempo; dirão os competentes se nos saímos bem da empreza. *E se nestas poucas paginas sinceras a creança aprender a amar a sua Pátria, estarão satisfeitos os desejos de Coelho Netto e Olavo Bilac.* (p.1) (grifos nossos)

A história da educação brasileira - em particular a história da instrução pública primária – revela um modo de constituição singular no que diz respeito à aquisição das primeiras letras no período em que se lançam os livros da *Biblioteca Infantil Quaresma*. Conforme as pesquisas na área⁵¹¹, findo o estudo das cartilhas, cartas de ABC, com a finalidade específica de ensinar a decodificar letras, sílabas e palavras, introduzia-se uma sequência de livros de leitura, cujo conteúdo versava sobre os mais diversos assuntos – da formação do universo aos ensinamentos morais e cívicos.

A produção de Abílio César Borges, Barão de Macaúbas, é emblemática desse tipo de impresso, tendo marcado a história da leitura pedagógica no Brasil com sucessivas edições, tanto no que diz respeito aos livros graduados de leitura (1º, 2º, 3º, 4º), quanto à

⁵¹⁰ Livro sobre a formação do Estado do Rio de Janeiro conjugando noções históricas, geográficas e físicas, escrito em coautoria por Coelho Netto (1864-1934) e Olavo Bilac (1865-1918). O livro era dirigido aos professores e na folha de rosto pode-se ler: “Livro unanimemente aprovado pelo Conselho Superior de Instrução do Estado do Rio de Janeiro”.

⁵¹¹ Entre uma ampla produção acadêmica em torno da morfologia das cartilhas, dos livros de leitura, dos manuscritos no caso brasileiro, ver, em especial: Pfromm Neto, 1974; Munakata, 1999, p. 577-595. Lajolo, 1996, p. 3-9; Frade, 2010, p.171-191; Vidal, 1999, p.335-359. Cunha, 2008, p.127-138; Batista, Galvão e Klinke, 2002, p. 27-47.

adaptação de *Os Lusíadas*, de Camões, cantos escolares, desenho linear ou geometria, tratados de leitura em voz alta, método para o ensino da língua francesa⁵¹².

Importa observar o fato de que este tipo de livro veiculava conhecimentos designados científicos ao lado de parábolas e pequenos contos cívicos, como se pode ler no *Terceiro Livro de Leitura* para uso das escolas brasileiras, em sua nova edição – reformada e melhorada⁵¹³:

REGRAS DE MORAL E CIVILIDADE

RESPEITO E OBEDIENCIA ÀS AUTORIDADES

Além de nossos paes, caros meninos, devemos respeito e obediencia a todas as pessoas que estão encarregadas do governo da sociedade, isto é, ás autoridades. O destino do homem, queridos meninos, é obedecer e mandar obedecer, alternativamente.

Desde que nascemos ficamos sujeitos a esse imperioso destino.

Quando pequenos, apenas entrados na vida, temos logo que obedecer a nosso paes, e até aos que estão em condição inferior á nossa, taes como as amas e os próprios servos, quando encarregados de nos acompanhar, ou vigiar.

Depois entramos para a escola, e temos que obedecer e respeitar não só ao mestre, como até aos monitores e decuriões.

Depois entramos na vida social, e ahi temos que obedecer e respeitar, desde o chefe do Estado até o soldado raso; desde os magistrados superiores até os officiaes de justiça ou meirinhos; desde o chefe de policia até o inspector de quartirão.

Sempre e por toda a parte o dever da obediencia e respeito!(BORGES, 1890, p.254-255)

A infância e os livros formavam, por assim dizer, um binômio indissociável para o alcance de uma sociedade letrada e, na direção daquele ideário republicano, obediente e civilizada: “Sempre e por toda parte o dever da obediência e respeito!”. Com o objetivo de

⁵¹² Conforme o biógrafo do educador, Isaias Alves, Abílio César Borges (1824-1891) publicou o *Terceiro livro de leitura* em Bruxelas em 1871 (Alves, 1936). Em verbete desenvolvido por José Gonçalves Gondra (2002), lê-se Antuérpia 1872 e 1881. Consultou-se um exemplar na seção de obras raras da BN, em junho de 2008 e em agosto de 2011, onde consta 1ª edição, 1870, Bruxelas. As datas são próximas e, para fins deste artigo, considerei a última referência. Merecem destaque outras produções escritas por Abílio César Borges, com ênfase no campo pedagógico: *Epítome da gramática portuguesa* (1860); *Epítome da gramática francesa* (1860); *Primeiro e segundo livro de leitura* (1866); *Terceiro livro de leitura* (1870, 1871), *Os Lusíadas* (1879); *Pequeno tratado de leitura em voz alta* (1879); *Desenho linear ou geometria prática popular* (1876); *Novo primeiro livro de leitura – leitura universal* (1888); *Cantos – ensino da música nas escolas, colégios e famílias* (1888); *Quarto livro de leitura* (1890, em colaboração com o Dr. Joaquim Abílio Borges), além de discursos e conferências (Alves, 1936, p. 161-194).

⁵¹³ Em um período de vinte anos desde a sua primeira edição (1870, 1871 ou 1872), já se encontrava na 65ª edição. Estima-se, portanto, uma média de mais de três edições por ano.

melhor compreender os discursos que incidem sobre aquela infância e sua educação por meio da leitura, cabe um primeiro movimento de análise e a tentativa de responder às seguintes questões: quais os livros de leitura em circulação no campo da educação das crianças brasileiras à época da invenção da *Bibliotheca Infantil da Livraria Quaresma Editora*? Por meio de qual ideário esses livros de leitura conformaram a infância? Qual a originalidade desse empreendimento, a exemplo de *Histórias da Avosinha*, por parte de uma Livraria Editora voltada para publicações para as crianças e para o povo?

No Brasil, o campo de edições para crianças, segundo a chave que articulava fantasia-conhecimento, pode ser identificado entre o fim do século XIX e o início do século XX. Em grande parte, tratava-se de traduções dos clássicos estrangeiros e de uma rarefeita produção local. Comparecem nesse mapeamento, por exemplo, os clássicos da literatura ocidental, como *Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift, 1888; *Robson Crusoe*, de Daniel Defoe, 1885, traduzido e adaptado por Carlos Jansen para a Editora Laemmert, assim como as traduções de Figueiredo Pimentel editadas pela Editora Quaresma. Além desses títulos, destaca-se tanto a produção das escritoras Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes de Almeida *A árvore*, de 1916, *Contos Infantis*, de 1886, quanto a narrativa longa dos escritores Olavo Bilac e Manoel Bonfim, *Através do Brasil*, de 1910, dentre outros (ARROYO, 1968).

Muitos desses clássicos não tinham uma destinação para a criança, mas, segundo um tratamento editorial peculiar, que acompanhava as tendências editoriais estrangeiras, passa a constituir um acervo de leitura próprio para a criança. Além desse aspecto, merece observação o fato de que muitos livros veiculavam conteúdo relacionado à instrução, aos ensinamentos cívicos e morais⁵¹⁴, como pode ser observado na tradução do clássico italiano *Cuore (1886)* de Edmond De Amicis, em 1891, pelo intelectual João Ribeiro. Outra ilustração é o livro *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manoel Bonfim. Tal como o conteúdo do antológico livro francês voltado para o ensino elementar, *Le tour de France pour deux garçons*, de G. Bruno⁵¹⁵, de 1877, esses intelectuais brasileiros alinhavam-se à concepção então em voga: a de formar crianças para conduzir futuramente a nação, inspirados em narrativas exemplares.

Ao protagonizar esta tradição, os personagens crianças, em ambos os livros, empreendem uma viagem pelo território brasileiro, aprendendo sobre a natureza, sobre os

⁵¹⁴ Verificar, nesta direção, estudo de Patrícia Hansen (2011) que denomina este tipo de literatura de cívico-pedagógica, com vistas à consolidação de uma identidade nacional para o país em meio a um campo de disputas.

⁵¹⁵ Pseudônimo de Augustine Tuillerie, esposa do escritor Alfred Fouillé.

feitos históricos, como se estivessem diante de uma aula em uma Escola Ativa, protagonistas de uma enciclopédia em movimento.

O ALGODÃO

Correu, então, uma semana, que foi de certa serenidade de espírito para os dois meninos. O trabalho, a preocupação, a fadiga, a novidade da vida foram derivativos para a magua que os oprimia.

Os dias eram de labuta extenuante; á noite, antes do sono profundo em que os mergulhava o cansaço, havia ainda a distração do sertão tranquilo que sucedia á refeição. Alguns dos tropeiros e dos trabalhadores da roça traziam os violões ao vasto terreiro que defrontava a casa da fazenda: cantavam as “modinhas” do sertão, cheias de saudade e melancolia; ás vezes, justavam em “desafios”, e improvisavam quadrinhas de ingênua graça, provocando risos nos presentes. Juvencio, com a sua vivacidade habitual também fazia parte do divertimento, e contava historias rimadas, em que havia diálogos de homens e animaes, - brigas heroicas entre sertanejos boiadeiros, e disputas fabulosas entre a onça e o sapo, ou entre a cobra e o lagarto. Os dois meninos apreciavam com encanto aquella inocente alegria dos trabalhadores. (BILAC e BOMFIM, 1931, p.110)

No período da invenção da *Biblioteca Infantil Quaresma* e mesmo nas duas primeiras décadas do século XX, o livro de leitura escolar e a produção que, posteriormente, é denominado de leitura literária para a infância apresentam fisionomia ambígua: instruir divertindo e fantasiar moralizando. Os livros de leitura, em grande parte importados de Portugal, tinham uma destinação certa: o sistema escolar. Verifica-se, portanto, que a identidade do que hoje se pode considerar literatura para infância encontrava-se à época fortemente marcada por produção estrangeira e associada a vínculos escolares. Mas não apenas a eles. Ancoravam-se, sobretudo, no ideário ufanista de um projeto de identidade nacional para o país presente nas instituições e nos discursos dos agentes sociais.

Os vínculos escolares evidenciam-se, nos livros de leitura, como dispositivos e normas por meio dos quais se dão a ver as culturas escolares naquelas escolas primárias, tal como observa Dominique Julia (2001). Importa considerar, sobretudo, que os mecanismos sociais evidenciados nos livros de leitura como dispositivos escolares que marcam os currículos, os modos de se ensinar não são restritos às práticas dos agentes nesse âmbito. Desfolham-se na sociedade e são por ela fortemente influenciados. A *Biblioteca Infantil Quaresma* é exemplar das evidências cívico-patrióticas ali reunidas.

Ao traçar uma história do livro no Brasil, Hallewell (1985) destaca também, dentre outros, o empreendimento do editor Quaresma no setor dos livros voltados para crianças, redimensionando a grande influência dos livros importados até então:

Quaresma também merece ser mencionado pela revolução que trouxe no campo das edições para crianças no Brasil. A maior parte da literatura infantil naquela época, e praticamente todos os livros para crianças menores, vinham de Portugal;

e mesmo aquela pequena parte produzida no Brasil seguia ainda, na linguagem, os usos da pátria mãe. A criança não apenas se confundia com as palavras e os estilo grotesco desses livros: freqüentemente tinha dificuldades até mesmo para compreendê-los. (p.201)

Histórias da Avosinha (1936): entre a cultura escolar e as práticas educativas para além da escola

Em 1894, o jornal *O Paiz*, de ampla circulação na cidade do Rio de Janeiro à época, anunciava um exemplar avulso intitulado *Contos da Carochinha*. No entanto, em 1896, dois anos depois do modesto investimento, já são anunciados cinco títulos: *Contos da Carochinha*, *Histórias da Avosinha*, *Histórias do Arco da Velha*, *Os Meus Brinquedos* e *Histórias da Baratinha*. Esse conjunto de títulos já nos permite considerar a invenção⁵¹⁶ (Albuquerque Júnior, 2007) de uma coleção destinada à educação das crianças brasileiras.

⁵¹⁶ O uso do termo invenção, na perspectiva apontada por Albuquerque Júnior (2007) remete a uma inflexão epistemológica nos estudos históricos que problematiza os conceitos de origem, formação. Dialogamos com a proposição do historiador, visto que a análise tende a evitar as armadilhas relacionadas às chaves tradicionais bem marcadas de início e de fim dos processos históricos.

Trata-se, pois, de cinco títulos editados segundo formatos harmônicos e projetos gráficos bem definidos. Nos limites deste estudo, sublinha-se o exame do livro *Histórias da Avosinha*, na edição de 1936, designada na folha de rosto como *Nova Edição*. Ainda segundo o editor e o organizador: “contendo maravilhosa coleção de contos populares, moraes e proveitosos de vários paizes, traduzidos uns e outros apanhados da tradição oral.” Livro encadernado em capa dura, em pequenas dimensões. Na capa, ilustrada em três cores, observa-se a imagem de uma velhinha cercada de crianças, sugerindo-se a tradição de se contar histórias em voz alta: as antológicas histórias da carochinha ou do arco da velha. Destacam-se também o organizador das histórias: Figueiredo Pimentel, assim como os destinatários em tamanho de letras maiores: “Livro para crianças”. Na lombada, pode-se ler o preço do livro encadernado em destaque 8\$000 (oito mil reis), o que à época da circulação do livro equivalia aproximadamente à assinatura por dois meses do *Jornal O Paiz*.

Ao final do volume, registrava-se o sumário, com a indicação das páginas de cada história, em geral, de extensão, entre 3 e 6 páginas. No que diz respeito aos protocolos de leitura, conforme observa Chartier (1990,1999), importa o exame da folha de rosto, onde se destaca o nome do ilustrador: Julião Machado. Além de capista, ele ilustrou a obra com 131 gravuras. A inserção de Julião Machado no projeto editorial da *Bibliotheca Infantil* facultou a qualidade gráfica do livro, como se pode notar nas vinhetas, capitulares e ilustrações. O ilustrador distinguia também o projeto editorial por ser considerado caricaturista destacado na imprensa da época, visto ter colaborado inicialmente na *Gazeta de Notícias*, mais tarde em *A Cigarra* (que fundou em 1895, com Olavo Bilac), *A Bruxa* (da qual foi um dos fundadores, com João Laje e Olavo Bilac, em 1896), *Jornal do Brasil*, *O País*, *Jornal do Comércio*, *A Noite* e *D. Quixote*⁵¹⁷

⁵¹⁷ MACHADO, Julião. (J. Félix. M, São Paulo de Luanda, Angola, 1863 – Lisboa, Portugal, 1930), desenhista e caricaturista ativo no Rio de Janeiro entre 1894 e 1920. Conferir em Ayala (1973)



Histórias da Avosinha (1936).
Ilustrações de Julião Machado

No que se refere ao conteúdo, observam-se, de início, os cinquenta títulos constantes na tabela a seguir:

TÍTULO	PÁGINAS
1-O companheiro de viagem	11-28
2-O avô e o netinho	29-31
3- O soldado e o diabo	33-37
4-O violino mágico	39-42
5-O miudinho	43-47
6- O sargento verde	49-54
7- O patinho aleijado	55-62
8- O bezouro de ouro	61-71
9-O moço pellado	p.73-82
10- Os tres cavallos encantados	p.83-91

11-História de um pintinho	p.93-99
12- O papagaio encantado	p.101-109
13- O moleque de carapuça dourada	p.111-121
14- a onça e o cabrito	p.123 – 129
15- O afilhado do diabo	p.131-139
16- O principe enforcado	p.141-149
17- A princeza dos cabellos de ouro	p.151-174
18-O peixe encantado	p.175-182
19-O passaro mavioso	p.183-188
20- Joaquim, o enforcado	p.189-198
21- O principe querido	p.199-214
22- O anjo da guarda	p.215-222
23- A casa de maribondos	p.223-226
24-O macaco e o moleque	p.227-230
25- O bom juiz	p.231-232
26- A moça encontrada no mar	p.233-239
27-As tres princezas encantadas	p.241-246
28- Os anões magicos	p.247-253
29- Aventuras de um jabuty	p.255-258
30- A gatinha branca	p.259-275
31- O Dr. Grilo	p.277-280
32-O grande advogado	p.281-283
33-Os anõesinhos feiticeiros	p.285-289
34- A casa mal assombrada	p.291-293

35- Aventuras do Zé Galinha	p.295-306
36- O kagado e o urubu	p.305-309
37-A princeza adivinha	p.311-314
38-Os tres ministros	p.315-317
39-O pai e o filho	p.318
40- A rainha das aguas	p.319-329
41- A moça do lixo	p.331-333
42- A velha feiticeira	p.335-340
43- A sapa casada	p.341-345
44- A onça e a raposa	p.347-348
45-O anel magico	p.349-353
46- Um raio de sol	p.355-359
47-A faquinha e a bilha quebrada	p.361-367
48- A burra e o seu burrinho	p.369-380
49-O vestido rasgado	p.382-385
50- A alma do outro mundo	p.387-391

Note-se, a título de exame, um conto exemplar: *O Príncipe Querido* (conto 21). *O Príncipe Querido* alinha-se a outros contos do livro, cujos protagonistas são legítimos representantes da sociedade de corte (ELIAS, 2001), tais como o conto 16- O Príncipe Enforcado; 17- A princesa dos Cabellos de Ouro; 27- As três Princezas Encantadas; 37- A Princeza Adivinha; 38- Os três Ministros; 40- A Rainha das Águas.

Na perspectiva dos estudos desenvolvidos pelo sociólogo Norbert Elia (1993, 2001,) e, em *Sociedade de Corte*, em particular, os indivíduos organizam-se em sociedade por vínculos de interdependência. Isto quer dizer que, para examinar o lugar social ocupado pelo rei, rainha, príncipe, princesa, monarcas de um modo geral, é necessário realizar cuidadosa operação sociológica por meio da qual os vínculos de poder que os monarcas mantêm com os súditos sejam evidenciados por um lado, e, por outro, os de subalternidade dos súditos em relação aos monarcas. Nesse tipo de sociedade, diferentemente das sociedades burguesas industriais, as esferas entre público e privado se misturam porque a

ostentação do espaço íntimo e a exuberância dos comportamentos, das vestimentas, dos aposentos cumprem função importante de hierarquizar os espaços sociais. Logo, contribuem para estabelecer a mencionada relação de interdependência entre as classes sociais.

Outro ponto importante na perspectiva sociológica de Norbert Elias (2001) diz respeito aos rituais de etiqueta os quais funcionam como dispositivos reguladores dos lugares ocupados pelos indivíduos, por um lado. Por outro, consistem em dispositivos autorreguladores das ações dos próprios indivíduos. Ou seja, a compreensão, aos olhos contemporâneos, de simples marcas de ostentação seria um equívoco.

O conceito de interdependência presente nas sociedades de corte contribui, pois, para o exame de *O Príncipe Querido*. Esta história é contada pelo preceptor Salomão para o ensinamento de todos: grandes e pequenos; ricos e pobres; fidalgos e plebeus; reis e vassalos. O filho querido do generoso rei Ubaldo XV do país de Karkom, nascera em meio ao luxo e à riqueza. No entanto, como a linhagem paterna, nascera bom e virtuoso. Por conseguinte, ambos eram amados e reverenciados pelo povo. No entanto, ao longo da vida, sofre provações ocasionadas por entes fantásticos. Torna-se mau e arrogante. É, então, castigado, transformando-se em um misto de animal selvagem. O povo, por seu permanente status de pobreza, oferece-lhe a oportunidade de praticar o bem. Ao praticar uma boa ação, quebra-se o feitiço e ele volta a reinar em Karkom. Moral da história: “a felicidade consiste em estarmos bem com nossas consciências, fazendo sempre o bem”.

Os lugares sociais dos agentes são, do ponto de vista dos discursos veiculados nesta narrativa, esferas interdependentes e bem definidas. Os monarcas, no curso da história e, principalmente no desfecho, não se deslocam do lugar de poder que ocupam na hierarquia social. Segundo o *ethos* da sociedade representada em *O Príncipe Querido*, o povo, subserviente, encontra-se à espera da generosidade real, simbolicamente divina, de modo a sobreviver.

Considerações finais

Nessa perspectiva, a pesquisa institucional em curso buscou examinar, nos limites deste estudo, o conteúdo da obra, contendo os cinquenta contos. O exame dos protocolos e discursos indicou, sobretudo, como o livro *Histórias da Avosinha* conformou a infância de seu tempo e de outros tempo, segundo a longevidade constatada (1894/1936-1860/1994). A originalidade do empreendimento por parte da Livraria Editora Quaresma

consiste, pois, no esmero editorial da produção e em conjugar publicações para o povo e para crianças, segmentos sociais indispensáveis à consolidação do projeto de identidade nacional no âmbito político-ideológico de sua invenção.

Trata-se de um livro de leitura construído a partir de um cânone moral, cívico-patriótico que regulou este livro e parte expressiva dos livros destinados à formação das crianças à época da invenção da *Bibliotheca Infantil Quaresma*. E não somente, haja vista os vestígios de sua produção nos anos de 1930 até os anos de 1990, aspectos que muito nos chama a atenção.

Os vestígios acerca da circulação e recepção da obra puderam ser identificados, até o momento, em livros de memórias (BANDEIRA, 1954) e em outros relatos de autores brasileiros. No entanto, consistem em desdobramentos desta pesquisa preliminar. Além disso, importa sublinhar que os artefatos e discursos relativos à cultura escolar na perspectiva teórica que relaciona cultura escolar e vida social não se limitam ao âmbito da escola. Desfolham-se, por assim dizer, nas relações dos agentes sociais com a sociedade. De tal modo, foi possível localizar a circulação de obras que compunham a *Bibliotheca Infantil Quaresma* em listagens de livros recomendados pelo Ministério da Educação e Saúde (1936-1938)⁵¹⁸ e em acervos pessoais, como indicam depoimentos de escritores brasileiros⁵¹⁹.

Dentre os principais resultados alcançados, registra-se, portanto, a longevidade desse livro de leitura para crianças que, conforme o cânone, parece garantir em alguma medida a permanência de obras clássicas, como a examinada, na condição de artefato representativo da cultura escolar de seu tempo e de outros tempos, assim como da vida em sociedade.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE JUNIOR. D. M. *História: a arte de inventar o passado. Ensaio de teoria da história*. Bauru, SP: Edusc, 2007..

⁵¹⁸ Conferir dados já levantados a esse respeito, em SANTOS, A. C. *A Comissão Nacional de Literatura Infantil e a formação do público leitor infanto-juvenil no Governo Vargas (1936-1938)*. Dissertação de Mestrado. UFRJ/IH/PPGHIS, 2011, 153 páginas.

⁵¹⁹ Note-se que aspectos relativos à circulação da *Bibliotheca Infantil* serão mapeados ao longo da pesquisa em andamento (2015-2018). Conferir dados preliminares em BANDEIRA (1954) e MEIRELES (1984).

ALVES, I. *Vida e obra do barão de Macaúbas*. Rio de Janeiro: Edições Infância e Juventude, 1936.

ARROYO, L. *Literatura infantil brasileira: ensaios de preliminares para a sua história e suas fontes*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

AYALA, W. (coord.). *Dicionário brasileiro de artistas plásticos*. (Coleção Dicionários Especializados 5). Brasília: INL, Ministério da Educação e Cultura, 1973, 3º vol (M-P); il, 29 cm, p. 16.

BANDEIRA, M. *Itinerário de Pasárgada*. Rio de Janeiro: Jornal de Letras, 1954.

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O.; KLINKE, K. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1896-1956). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, maio/junho/julho/agosto 2002, p. 27-47.

BILAC, O. ; BOMFIM, M. *Através do Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1938.

BORGES, A. C. *Terceiro livro de leitura para uso das escolas brasileiras*. 1. ed. Bruxelas, Typographia e Lithographia E, Guyot, 1870.

BORGES, A. C. *Terceiro livro de leitura para uso das escolas brasileiras*. 65 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1890. [Primeira edição: 1870, 1871, Bruxelas].

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/ Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução: Mary del Priori. Brasília: Editora Universidade de São Paulo, 1999.

COELHO NETTO; BILAC, O. *A Terra Fluminense: Educação Cívica*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1898.

CUNHA, M. T. S. *Manuais escolares e civilidade: a série graduada Pedrinho (décadas de 50 a 70 do século XX)*. Cadernos de Pesquisa – Pensamento Educacional, v.3, Paraná, 2008, p.127-138.

EL FAR, Al. *Páginas de sensação. Literatura popular e pornográfica no Rio de Janeiro (1870-1924)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004

ELIAS, N. *A sociedade de corte*. Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Prefácio de Roger Chartier. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ELIAS, N. *O processo civilizador. Formação do Estado e Civilização*. Vol II. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FRADE, I. C. A. S. *Livros para ensinar a ler e escrever: uma pequena análise da visualidade de livros produzidos no Brasil, em Portugal e na França, entre os séculos XIX e XX*. In:

BRAGANÇA, A; ABREU, M. (org.). *Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros*. São Paulo: Editora Unesp, 2010, p.171-191.

GONDRA, J. G. Abílio César Borges – verbete. In: FÁVERO, M. L. A. ;BRITTO, J. M. (Org.). *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: T.A. Queiroz/EDUSP, 1985.

HANSEN, P. Autores, editores e leitores. O que os livros cívicos para crianças da Primeira República dizem sobre eles? *História*, São Paulo, v.30, n.2, p.51-80, ago/dez, 2011.

HOBBSAWN, E. *Tradição Inventada*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n.1, p.9-44, 2001.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. Enfoque. *Em aberto, Brasília*, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996, p.3-9.

MEIRELES, C. *Problema de Literatura Infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MENDES, L.; CATHARINA, P. P. (orgs.) *O Aborto*. Romance de Figueiredo Pimentel. Acompanhado de apresentação, notas, posfácio, documentos e Glossário. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

MUNAKATA, K. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, M.(org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil/Fapesp, 1999,, p.577-594

PFROMM NETO, S. et al. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor, 1974.

SANTOS, A. C. *A Comissão Nacional de Literatura Infantil e a formação do público leitor infanto-juvenil no Governo Vargas (1936-1938)*. Dissertação de Mestrado. UFRJ/IH/PPGHIS, 2011, 153 páginas.

SILVA, M. C. da. Contribuições para a historiografia da literatura infantil no Brasil: Leonardo Arroyo e Cecília Meireles. In: SILVA, Márcia Cabral da; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. (orgs.). *Literatura, Infância e Educação*. *Revista Teias*, v.16, n.41, 2015, p.33-43.

VIDAL, D. G. Livros por toda parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil. In: ABREU, M. *Leitura, história e história da leitura*. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil/Fapesp, 1999, p.335-359.

LOS PRIMEROS TEXTOS ESCOLARES DE HISTORIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS IMAGINARIOS DE LA IDENTIDAD NACIONAL ECUATORIANA (1870-1930)⁵²⁰

Juan Carlos Brito Román
Universidad Nacional de Educación UNAE
juan.brito@unae.edu.ec

Introducción

Construida sobre las bases territoriales de la colonial Real Audiencia de Quito, a la postre Distrito del Sur de la Gran Colombia, la República del Ecuador llegó a la vida como Estado independiente en agosto de 1830. Al tradicional nombre de Quito –con el que no todas las regiones se sintieron identificadas– le suplantó el de Ecuador, en honor a la línea equinoccial que atraviesa el país y que fuera delimitada por la Misión Geodésica Francesa en el siglo XVIII. En adelante «ecuatoriano» pasó a ser el patronímico con el que se conocerá a los naturales del nuevo Estado-nación sudamericano.

Al día de hoy y luego de transcurridos más de 185 años de fundación del país, la *nacionalidad ecuatoriana* se ha cristalizado en la identidad de 14 millones de personas, y sin mayor temor a equivocarme, bien se puede afirmar que sobre su legitimidad pesan pocos, sino es que virtualmente nulos cuestionamientos. Esta ausencia de «fricción dialéctica» respecto a la identidad ecuatoriana quizá pueda interpretarse en acuerdo con la propuesta de Anderson (1983), de entender el nacionalismo como fenómeno que se asume más cercano a las categorías de «parentesco» y «religión», antes que a las de «liberalismo» o «fascismo». Es decir, un fenómeno ontológico primordial (la familia o Dios), antes que un devenir (tomar una determinada posición política); o en otras palabras, se trata de un *ser*, y no de un *hacerse*.

Pero bien, aunque en la sociedad moderna haya hecho mella una visión cercana a la de Begehot (1988: 83), para quien las naciones son “tan antiguas como la historia”, y que de esta noción sea subsidiaria aquella ontología primordial sobre los nacionalismos a la que acabamos de hacer referencia, lo cierto es que gracias a los estudios de Anderson (1983), Gellner (1983) y Hobsbawm (1998), sabemos que los nacionalismos estatales –tal como los entendemos hoy–, son una construcción de los siglos XVIII y XIX, y que su consolidación

⁵²⁰ El presente trabajo es un informe preliminar de la tesis doctoral titulada “Métodos, currículum y textos escolares en la construcción de los imaginarios de la identidad nacional ecuatoriana (décadas de 1870 a 1930), que el autor está realizando con la Universidad de Santiago de Compostela USC, bajo la dirección del Dr. Antón Costa Rico. Se aborda el tercer capítulo, relativo a los manuales escolares de historia patria.

en el imaginario social fue un proceso ascendente y paulatino. De ello se desprende que la noción de *identidad nacional ecuatoriana* tiene mucha más fuerza hoy respecto a la que tuvo en 1830, y que la misma se fue forjando en el descender de la historia republicana, aunque en el discurso historiográfico tradicional su esencia se pierda *en la oscuridad de los tiempos*.

Ahora bien, ¿cuáles fueron los elementos que ayudaron a modelar los sentidos de identidad nacional en los Estados emergentes? A no dudarlo, estos fueron múltiples y variados, sin embargo, una importante tradición de estudios ha puesto énfasis central en el papel desempeñado por la institución escolar como espacio privilegiado de difusión de los mensajes y símbolos nacionalistas (Lowe, 1999; Del Pozo, 2008; Herrera, 2008). Es bien sabido que los sistemas de educación pública y nacional tienen su germen en el pensamiento iluminista del siglo XVIII –cuyo punto culminante fue la Revolución Francesa– y que se llegan a institucionalizar y difundir a mayor escala en el siglo XIX. Asimismo y como hemos señalado, otro hecho importante en estos dos siglos fue la construcción de los Estados nacionales modernos. Ambos procesos van juntos de la mano, pues como observa Ossenbach (2002: 27)

Otro factor decisivo para la organización de los sistemas públicos de enseñanza sería la necesidad de transmitir a través de la escuela nuevos valores que debían contribuir a la creación de una conciencia nacional y un nuevo imaginario colectivo, en cual se concretó muchas veces en la idea de *la patria*

Aunque es verdad que estas ideas de corte iluminista fueron bien recibidas en América Latina, no podemos pasar por alto el hecho de que profundas diferencias estructurales entre nuestro continente y Europa (incluso entre países europeos) condicionaban la real aplicación de estas *políticas educativas*, pese a que en el ideal hayan permanecido latentes. En su estudio sobre el caso chileno, Serrano (2014) nos advierte del riesgo de engarzar mecánicamente el proyecto de construcción nacional con los contenidos curriculares decimonónicos, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza de historia patria. Variables como etnia, asentamiento territorial, demografía, clase social y género, determinaron una marcada asimetría en la distribución de la cobertura escolar, a lo que agrega la marginalidad que la historia nacional ocupó en el currículum frente a la historia universal, fundamentalmente europea.

Esta constatación no pone todavía más en alerta si consideramos que Chile fue una de las naciones vanguardistas en Sudamérica en materia educativa; fue pionera en la fundación de normales pedagógicas (a donde el gobierno ecuatoriano envió varios

becados) y contó con la colaboración de insignes educadores de la talla de Domingo Faustino Sarmiento o Gabriela Mistral. Con todo, en nuestro estudio –que se encuentra en fase de investigación– hemos podido identificar una voluntad ascendente, a partir de la década de 1870, por incluir contenidos nacionales en los manuales escolares (en dicha década identificamos la primera producción de textos de historia patria para las escuelas y colegios del país). Precisa subrayarse que esta voluntad nacionalista parte desde las élites intelectuales y económicas, desde cuyo discurso emanó el imaginario de identidad ecuatoriana, contando con escasa recepción entre la gran masa de la población, privada en su mayor parte de acceso al sistema educativo.

Por lo demás, resulta mucho más sencillo estudiar en ámbito de emisión de los discursos sobre la identidad nacional en los manuales de historia que el ámbito de recepción de los mismos entre el estudiantado y los maestros de a pie. Este es, pues, un gran escollo metodológico difícil de salvar:

[...] por la dificultad de precisar qué libros se emplearon en cada época concreta para la enseñanza de cada una de las materias en los distintos centros escolares, y, finalmente, por el desconocimiento casi imposible de superar del modo en que dichos manuales fueron utilizados dentro de las aulas por profesores y alumnos. (Villalaín, 2001: 85)

En todo caso, echaremos una mirada a las escasas cifras escolares de entonces para intentar esbozar una panorámica cuantitativa sobre los receptores de tales discursos, que de antemano sabemos se trató de una minoría privilegiada. Más sencillo nos resultará contextualizar dichos discursos en algunos de los supuestos ideológicos, filosóficos e institucionales desde los que parten, pues nos ha sido relativamente fácil identificar la filiación a la que adhieren sus autores, muchos de ellos personajes de renombre en el quehacer cultural y político del país.

De las fuentes

Aun otro escollo metodológico más; Villalaín (2001: 85) también refiere la dificultad de localizar los antiguos manuales escolares “por los problemas que se derivan de su falta de conservación, a pesar de las numerosas ediciones publicadas”. Y es que a diferencia de otro tipo de obras que se atesoran en las bibliotecas, los manuales escolares son vistos como publicaciones de uso y descarte, una vez finalizado el año escolar. Afortunadamente, hemos podido localizar el repertorio completo –salvo por una obra– de los manuales escolares para el periodo de nuestro estudio (décadas de 1870 a 1930), gracias al reporte

de los mismos realizado por el padre dominico José María Vargas en su obra *Historia de la cultura ecuatoriana. III tomo (s/f)*, y a la conservación de dichos textos en la biblioteca jesuita Aurelio Espinoza Pólit en la ciudad de Quito.

Otra fuente primaria está constituida por los Registros Oficiales (R.O.) documentos que recogen las leyes, proyectos de ley, decretos, comunicados, informes a la nación, etc., dictados desde los distintos poderes del Estado y sancionados por el Ejecutivo. Este ha sido un verdadero y francamente tedioso «trabajo de hormiga», pues ha implicado la revisión de miles de páginas durante más de un año. Gracias a la información extraída de estos archivos he podido agregar a la lista un texto que no es reportado por el padre Vargas. Cabe indicar que de los Registros Oficiales también se desprenden informaciones sobre las políticas educativas y el tratamiento a la producción de textos nacionales en general, y de historia para los fines de esta exposición.

Son también fuentes primarias algunas obras escritas durante el periodo de nuestro estudio, reeditadas por el Banco Central del Ecuador en los volúmenes de la colección *Pensamiento Ecuatoriano*, dos de ellos dedicados al pensamiento pedagógico. De dichas obras están siendo extraídas valiosas informaciones de primera mano (como se indicó, este estudio está en fase previa de investigación).

Estructura del estudio

Antes que nada, no debemos dar por sentado que a la creación del Estado nacional ecuatoriano vino aparejado el proyecto de suscitar una conciencia de identidad nacional por medio del sistema educativo; como paso previo y de manera diagnóstica, debemos identificar qué sentido tenía la identidad nacional para los fundadores de la patria y sus inmediatos herederos. Para ello revisaremos muy brevemente algunos sucesos históricos que pueden echar alguna luz a este respecto. A priori, si la conciencia nacional no estaba cimentada en el imaginario de las clases dirigentes, mal podríamos esperar que se hubiesen tomado acciones para fomentarla en el sistema educativo.

Con todo, a medida que avanzan los años sí hemos podido identificar una voluntad política e intelectual por adaptar contenidos nacionales a la educación, y hacer de ésta un medio de difusión y reproducción del nacionalismo. Con este fin, en primer lugar, identificaremos los discursos presentes en los textos escolares y los podremos en relación con las fuentes que los animan, tanto ideológicas (políticas) como filosóficas e institucionales; se trata, pues, de un criterio superestructural.

Nuestro segundo criterio se aproxima a las fuentes primarias desde las que se escribieron los primeros manuales de historia; ¿de dónde obtuvieron sus datos? máxime si consideramos la ausencia de historia local en los estudios coloniales. Adelantemos que fuentes existen, pero al ser éstas pioneras, son por lo mismo imperfectas y parciales, hecho que no tardó en ser señalado por los primeros historiadores nacionales que se preciaban de militar en el *lado científico*. Todo esto suscitó –ya para el periodo entresiglos– un debate epistemológico sobre el valor de las antiguas fuentes; mientras algunos osaron poner entre paréntesis las antiguas glorias nacionales, otros condenaban tal «herejía».

Por último, nuestro tercer criterio es coincidente con la observación de Serrano (2014: 211) sobre:

[...] el uso de manuales de historia nacional que expresan no solo un nacionalismo supuestamente unificador, sino los debates por la hegemonía política e ideológica y los conflictos internos entre quienes toman las decisiones sobre lo que se estudia.

No obstante que el nacionalismo se ha llegado a constituir en “[...] el valor más universalmente legítimo en la vida política de nuestro tiempo” (Anderson, 1983: 19), con lo cual su propia existencia no es mayoritariamente puesta en duda (otras cosa son los conflictos entre nacionalidades), la cuestión sobre las características y el modo de ser de los miembros de componen los colectivos nacionales no ha llegado a ser un proceso de consenso unánime. Si bien, como observa Gramsci (1986), los grupos que ejercen la hegemonía tienden en mayor medida al consenso, en ocasiones han entrado en disputa por establecer distintos modelos de sociedad. En el Ecuador, el mayor conflicto en este sentido tuvo lugar entre los siglos XIX y XX, enfrentando a *conservadores*, que luchaban a favor del status quo imperante y el mantenimiento de un *ethos conservador* (Nistri, 2013) contra los liberales, quienes bregaban por lograr cambios reformistas y el establecimiento de una sociedad laica. En suma, nuestro tercer criterio toma como base la lucha por el establecimiento de un determinado *ethos de identidad ecuatoriana*, conservadora o liberal, según el proyecto de los grupos dominantes enfrentados.

Así pues, buscaremos triangular el criterio superestructural, con el criterio epistemológico (el debate sobre las fuentes primarias) y el criterio por establecer un ethos de identidad nacional. En ellos podremos rastrear los discursos por modelar determinadas formas de identidad nacional ecuatoriana y suscitador imaginarios, presentes en los manuales escolares de historia.

Desarrollo

¿Existía un sentido de unidad nacional tras la fundación de la República? ¿Tenía algún poder de convocatoria social el *nacionalismo ecuatoriano*? Ya bastante avanzado el periodo republicano, un reconocido autor se pregunta en su trabajo sobre la enseñanza en el Ecuador “¿La Patria, Significa algo para nuestros escolares?” (Tamayo, 1914: 134) A inicios de la República, incluso cabría llevar más allá la misma pregunta, esta vez trocando *escolares por políticos*. De otro modo, ¿cómo entender que hombre que lucharon por fundar la República o defender sus fronteras se presenten negociando su partición?

Si bien esos hechos rebasan los límites de esta exposición (aunque los abordados en la tesis como diagnósticos del «grado de cohesión nacional»), ellos son una muestra de lo endeble que se presentaba el sentido de nacionalidad ecuatoriana en los primeros años republicanos, incluso entre los políticos y las élites económicas. En todo caso, la división del país en 4 regiones independientes en 1859 puso sobre el tapete el tema de la identidad nacional, cuestión que poco a poco empezó a interesar a los intelectuales de entonces – escritores también de libros de texto, como veremos– quienes desde el romanticismo empezaron la reflexión y el proyecto activo por diseñar un modelo de identidad ecuatoriana.

Identificación de las obras

MANUALES ESCOLARES DE HISTORIA PATRIA		
Año	Título	Autor
1871	Compendio de historia del Ecuador, arreglado para las escuelas y colegios de la República	Pedro Fermín Cevallos
1874	Capitulo histórico en: Catecismo de geografía del Ecuador	Juan León Mera
1881	Compendio abreviado de historia del Ecuador	G.M. Bruño (Hermanos de las Escuelas Cristianas)
1899	Lecciones de historia del Ecuador para los niños	Roberto Andrade
1915	Compendio de historia del Ecuador	G.M. Bruño (Hermanos de las Escuelas Cristianas)
1915	Historia elemental de la República del Ecuador	Federico González Suárez
1915	Compendio de historia del Ecuador, arreglado para los colegios y escuelas de la República	Camilo Destruge
1920	Historia de la República del Ecuador	José Le Gaouhir

1931	Compendio de historia patria	Belisario Quevedo
1938	Breve historia general del Ecuador	Óscar Efrén Reyes

Gracias al reporte del padre Vargas ha sido posible localizar todas las obras enlistadas, salvo el texto *Historia elemental de la República del Ecuador*, escrito en 1915 para el Pensionado Nacional por el célebre historiador, Federico González Suárez. A más de estos textos, pude localizar en los Registros Oficiales el pequeño libro *Lecciones de historia del Ecuador para los niños* de Roberto Andrade, obra de retórica liberal (marcadamente anticlerical) y de amplia difusión que curiosamente no es reportada por el padre dominico. Si bien este libro se encuentra en el fichero de la biblioteca Aurelio Espinoza Pólit, la obra se encuentra extraviada⁵²¹. Luego de buscarla en varias bibliotecas del país, finalmente pude dar con ella en la Universidad del Azuay.

El análisis más profundo del contenido discursivo en cada uno de estos textos es un trabajo que aún está por hacerse, de momento, se ha realizado una lectura rápida de sus páginas—con más detenimiento en los prólogos— con el fin de contextualizar las distintas obras dentro de nuestros tres objetivos de estudio (superestructural; de las fuentes primarias/epistemológico; de formación de un ethos de identidad ecuatoriana). Para ello también nos hemos servido del reporte de los textos en los Registros Oficiales y de la impresión de observadores de la época. La revisión de la biografía de los autores de los manuales igualmente nos ha sido de ayuda a este propósito.

Criterio superestructural

Los discursos presentes en los manuales escolares no surgen *ex nihilo* en la mente de los autores, ellos mismos están sujetos a una serie de estructuras que los atan y condicionan. Dentro de nuestro criterio superestructural, analizaremos parte de ese soporte estructural en lo que concierne a los supuestos filosóficos que podrían haber influido en los distintos autores, de lo cual también se desprende su posicionamiento político, máxime que durante el tiempo que abarca nuestro estudio tuvo lugar una de las rupturas más radicales en la historia del Ecuador; la disputa que enfrentó a conservadores y liberales. Dentro del criterio superestructural también quedan englobadas las instituciones (fundamentalmente la Iglesia

⁵²¹ En la misma biblioteca, el texto de Belisario Quevedo, también de retórica liberal y anticlerical, aunque menos “condenatorio” que el manual de Andrade, se encuentra lleno de tachones a mano, así como interjecciones (NO!) O signos de admiración (!!) y notas varias que interpretan los hechos narrados de manera diferente.

y el Estado), desde las que se dictaban las leyes y normas sobre educación y producción editorial en el Ecuador.

Empezando por lo institucional, la firma en 1862 del Concordato entre el Estado ecuatoriano y la Santa Sede concedió a los obispos –en sus artículos 3° y 4°– la facultad de supervisar el contenido de los textos escolares y vigilar que la educación se imparta conforme a la doctrina y la moral católica. En este contexto, es evidente que ninguna *interpretación liberal de la historia* podría llegar a las páginas de los manuales, y muy difícilmente a las aulas escolares, aunque esta posibilidad continuó inquietando al arzobispo de Quito, quien además temía que los propios textos católicos podrían constituirse en un arma arrojada en su contra:

El Liberalismo lo sabe, el Liberalismo no se engaña: con tal que el maestro sea laico ¿qué importa que los textos no lo sean? –Antes el maestro se servirá de esos mismos textos católicos como de armas de combate contra la cristiana fe de los alumnos. ¿Cómo?... Un meneo de cabeza, a tiempo, una sonrisa desdeñosa; una mueca compasiva, son más poderosos para causar graves heridas en las almas candorosas de los niños, que todos los argumentos de la impiedad docta y de la incredulidad erudita. (González Suárez, 1906: 201)

Para cuando el arzobispo de Quito publica esta pastoral ya se había producido cambios superestructurales –con el advenimiento de la Revolución Liberal– que daban lugar a la libertad de imprenta y otorgaban al Estado la responsabilidad de designar de los textos escolares. A estos efectos, en 1899 el Concordato es reemplazado por la Ley de Patronato, cuyo artículo 10 reza:

Art. 10. La dirección de la Instrucción Pública y la designación de textos en los establecimientos de carácter nacional y municipal, lo mismo que en los establecimientos de instrucción libre que no fueren creados por la autoridad eclesiástica, corresponde exclusivamente al Gobierno, sin injerencia alguna de parte de dicha autoridad; atribución que la ejercerá el Ministro del ramo conforme á las leyes respectivas. (R.O. 3 de agosto de 1899: N° 919, pp. 7445)

En todo caso y previo a esta medida, en 1898 El Congreso de la República ya decretó que las obras nacionales se podrán imprimir en cualquiera de las imprentas adquiridas por el Estado, luego de ser sometidas a informe del Consejo General “respecto á la utilidad é importancia de la obra” (R.O. 15 de octubre de 1898: N° 708, pp. 5722). Naturalmente, estas medidas permitieron que autores liberales pudiesen publicar textos escolares, rompiendo con el monopolio en manos de escritores conservadores como Pedro Fermín Cevallos, Juan León Mera, y las ediciones de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

Poco tardó este cambio estructural en dar su primer fruto, pues en 1899 entra a imprenta la obra *Lecciones de historia del Ecuador para los niños*, uno de los “textos de

enseñanza primaria, arreglados especialmente para las escuelas ecuatorianas, por el distinguido literato don Roberto Andrade” (Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso de 1900. Imprenta Nacional, pp. 84) Como hemos indicado, la retórica de este texto es marcadamente anticlerical y de clara militancia política liberal. De ahí en adelante, el resto de autores de textos de historia patria, salvo el padre José Le Gaouhir, fueron liberales, aunque hacen uso de un discurso más conciliador y «moderado» respecto al de Andrade.

Con el tiempo, el Estado favoreció determinadas políticas editoriales con el fin de fomentar la producción de textos nacionales. Una de ellas fue sumar años de jubilación a los maestros y empleados en general que publicasen obras de interés para el país. Quien más se benefició de esta medida fue en insigne maestro baneño Óscar Efrén Reyes, autor de *Historia general del Ecuador*, considera por Vargas (s/f: 163) de “éxito notable, por el método didáctico, de claridad y precisión” a quien le fueron adjudicados “diez años que como abono de tiempo de servicios ha obtenido por las obras de las que es autor” (R.O. 17 de octubre de 1932: N° 38, pp. 8934)

La otra parte del criterio superestructural aborda la filiación filosófica de los autores de los manuales. No obstante, debemos advertir que si bien todos se adherían a una determinada corriente de pensamiento –aunque bastante abiertos al eclecticismo– no siempre es posible encontrar rastros de sus apegos filosóficos, y ello se debe principalmente a dos razones principales: por una parte, muchos textos están escritos en una retórica puramente expositiva, propia del “sistema catequístico en boga mucho tiempo” (Muñoz, 2002: 18), cuya dinámica son preguntas y respuestas cortas, entonadas por lo general “al pie de la letra”. Por otra parte, Roig (2013) llama la atención sobre el estilo «polemista» que caracterizó a buena parte del pensamiento ecuatoriano, donde más que filosofía primaban rancias posiciones partidistas de corto alcance, en las que se hacía apología irrestricta del propio bando, al tiempo que se denostaba al rival sin lugar tregua ni tolerancia. Pues bien, ayudados por el trabajo de Roig, hemos identificado cuatro corrientes filosóficas con las que se identificaron nuestros autores:

Romanticismo: Pedro Fermín Cevallos, y casi por antonomasia el mismo nombre de Juan León Mera representan al romanticismo ecuatoriano del siglo XIX. Como buen discípulo de Herder (fundador del romanticismo alemán y considerado por muchos como el «padre del nacionalismo moderno»), para Mera:

[...] cada comunidad nacional estaba dotada de una misteriosa substancia originaria; “espíritu nacional”, que determina su modo de ser y se manifestaba especialmente en el idioma, la religión, las leyes, los usos y las costumbres, [...] convirtiendo por lo mismo, a cada uno de ellos en la materia prima a ser elaborada por el arte para el robustecimiento de dicho sustrato nacional, por medio de cuya recuperación la sociedad fragmentada alcanzaría su unidad. La cultura nacional, en síntesis, y la conciencia nacional habrían de producir el terreno común y la igualdad de fines que hacían falta, y de allí el papel protagónico que asignó Mera a la cultura nacional. (Paladines, 1988: 76)

La ruptura de 1859 que dividió al Ecuador en cuatro regiones independientes encendió las alarmas sobre el manifiesto “déficit de identidad nacional”, frente a lo cual Mera se puso manos a la obra y diseñó un proyecto sistemático de cultura e identidad ecuatoriana desde varios frentes, uno de ellos fue la escritura de un texto escolar de geografía, en el que incluyó un importante capítulo de historia. Lo propio haría Pedro Fermín Cevallos con su publicación del primer manual de historia para las escuelas del Ecuador. La enorme influencia del romanticismo en el proyecto de construcción de una identidad nacional ecuatoriana queda, pues, fuera de toda duda, así como su impulso a la producción de textos para las escuelas ecuatorianas.

- **Espiritualismo ecléctico y krausista**

El espiritualismo fue una corriente de amplia difusión en el Ecuador –dentro de formas muy eclécticas– que en buena medida surgió como reacción contraria al positivismo y al materialismo. Sin embargo, al finalizar la primera década del siglo XX, las variadas formas de espiritualismo se irían incluso sintetizando con los propios desarrollos del positivismo y del materialismo que finalmente terminaron por aceptarse. Diagnóstico de ello es que un declarado antipositivista como José Peralta (el máximo exponente del espiritualismo ecléctico y krausista de acuerdo con Roig), ministro de educación del régimen liberal, declarará en su informe a la nación (1900: 71):

Las naciones adelantadas, con justicia, han desechado la instrucción meramente intelectual y especulativa; y han fundado todo su engrandecimiento y prosperidad en la filosofía positiva, en las ciencias experimentales y de aplicación inmediata, en fin, en los conocimientos útiles y prácticos.

Para terminar denunciando que “en las escuelas del Ecuador no se conocen siquiera los métodos intuitivos” (Peralta, 1900: 71) El pedagogo catalán Fernando Pons (contratado por el régimen liberal) conjuga bien la síntesis entre positivismo y espiritualismo, pues a más de defender las bases experimentales de la enseñanza, abogaba por el espíritu en la formación ética, y muy particularmente, por la formación de un espíritu nacional

ecuatoriano. En sus distintas obras, entre ellas un texto escolar de gramática castellana, Pons realiza una cruzada por dotar a nuestra educación contenidos ecuatorianos y formar así el carácter nacional. Buscaremos el rastro de este discurso espiritualista en los textos de historia, esperando encontrar sus huellas en la formación de una “ontología ecuatoriana”.

- **Positivismo**

Aparece en el Ecuador hacia 1910, y en educación se ve reforzado gracias a la fundación de normales por el régimen liberal, y la presencia de misiones pedagógicas extranjeras. Los sistemas de Herbarth, Froebel y Pestalozzi tienen acogida y con ellos se sientan las bases de la enseñanza práctica, activa y experimental. Así pues, el positivismo se presentó como la nueva alternativa científica frente a la enseñanza tradicional. Roig (2013) señala que el positivismo ecuatoriano fue más bien spenceriano antes que comptiano, es decir, más biologicista que social. En este sentido, en la época era muy común el estudio de la «sociología y las características de las razas del Ecuador» y de los supuestos rasgos naturales (coadyuvando a ellos los distintos climas) que determinaban el *atraso* de los sectores indígenas. La dicotomía barbarie-civilización fue el paradigma propio de la época; se suponía que había de «civilizar» a los indios para hacer de ellos «ciudadanos útiles» a la patria. Evidentemente, en este contexto se construyeron imaginarios sobre los distintos «ecuatorianos» y sobre los moldes ideales en los que la nueva identidad nacional se debería fundir.

Por otro lado, en nombre del rigor científico (de raigambre positivista) también se llegaron a cuestionar las fuentes más antiguas sobre las que se construyó la historia nacional. No nos compete analizar la solidez epistemológica de las fuentes, pero sí tratar de entender cómo en esta dialéctica se fueron desarrollando los discursos de la identidad nacional, y generando imaginarios en el proceso.

Formación de un ethos de identidad nacional ecuatoriana

Para muestra un botón: sobre la administración del presidente conservador Gabriel García Moreno, en el texto de Juan León Mera (1875: 180) –redactado en acuerdo con la dinámica del sistema catequístico– leemos:

P. ¿Cuáles fueron los sucesos más notables de la presidencia del señor García Moreno?

R. En ella comenzó la Nación una nueva vida: se introdujo el orden y economía en la hacienda nacional; se amortizó parte de la deuda flotante; fueron traídos a dirigir la instrucción pública los Hermanos de las Escuelas Cristianas, las Hermanas de los Sagrados Corazones y los Padres jesuitas; se celebró un concordato con la Santa Sede, y se dió principio á unas cuantas obras públicas importantes, en especial la gran carretera entre Quito

y Guayaquil, que se adelantó muchísimo. El poderoso impulso dado entonces al adelantamiento material y á la civilización del Ecuador, subsiste hasta hoy y aun ha tomado mayor vigor.

Sobre la misma presidencia, en su texto de historia Roberto Andrade (1899: 88, 89) refiere:

2. El gobierno de éste fué despótico, porque García Moreno violó Constitución y leyes, á pretexto de religiosidad; llamó á los Jesuitas y á multitud de otros sacerdotes europeos. En 1862 declaró á un partido de Colombia una guerra injusta, y fué vencido y preso en Tulcán, con humillación del nombre ecuatoriano.

3. En 1863 esclavizó el Ecuador á la Corte Romana por medio de un Concordato vergonzoso, rompió otra vez las hostilidades con Colombia, sin ningún motivo justo, y otra vez fué derrotado en Cuaspud, mandado por el traidor Flores.

Esta es sólo una muestra de cómo las diferencias políticas entre conservadores y liberales llevaron su campo de batalla también a los textos escolares. Se buscaba construir distintas representaciones de las identidades enfrentadas, positivas o negativas, según las respectivas agendas políticas. En último término, el efecto de estos discursos sería modelar la *forma de ser* del pueblo ecuatoriano, cuya esencia, o estaba ya dada por la tradición católica, o habría de cambiar con arreglo al “espíritu del siglo”. Vistas las cosas desde el prisma conservador:

Por lo demás, bien se habrá visto que condenamos lo malo en todos los partidos; mas si el *liberalismo* consiste en el abuso de las ideas democráticas, y en la adopción de la inmoralidad y la irreligión, ¡al diablo con él! y nos acogemos á la bandera *conservadora*, donde al fin se hallan las doctrinas católicas que profesamos de corazón. (Mera, 1868: 168)

En cambio, para un autor liberal como Quevedo en su *Compendio de historia patria* (1931: 192) los cambios para bien vinieron de la Costa, donde una clase agroexportadora y liberal logró imponerse sobre: “Estas bases carcomidas por el tiempo, [que] eran la religión, las pretensiones aristocráticas, el predominio de los grandes propietarios territoriales, todo fundido en el temperamento conservador y de inmovilidad que producen la Sierra y las ocupaciones agrícolas”. Como se ve, la cuestión sobre la conformación de un ethos nacional también adquiere tintes regionales. Así pues, el tema de este subtítulo nos dará mucha tela que cortar.

De la fuentes primarias

Para Silvia Navia (2006) la expulsión de los jesuitas en 1767 de los dominios españoles marca un hito importante en el posterior desarrollo de la historiografía y los nacionalismos latinoamericanos, pues varios jesuitas desde el destierro trataron de aliviar la nostalgia de sus patrias escribiendo sus respectivas historias. Tenemos así que con su obra *Historia del Reino de Quito en la América Meridional (1789)*, Velasco se ocupa de la Real Audiencia

que Quito, del mismo modo como otros dos jesuitas expulsos rinden igual homenaje a sus tierras: Juan Ignacio de Molina escribe su *Compendio de la historia geográfica, natural y civil del reino de Chile (1776)*, en tanto que Francisco Xavier Clavijero hace lo propio con su *Historia Antigua de México (1780-1781)*.

La enciclopédica obra del padre Velasco fue materia prima obligada para los manuales de historia. A breves rasgos, Velasco es contrario al criterio del cronista Garcilaso de la Vega, para quien los incas fueron civilizadores de los demás pueblos andinos (en la clásica dicotomía barbarie-civilización). En su tesis, el jesuita riobambeño defendió la existencia histórica del Reino de Quito, entidad política de alcance supralocal que abarcaba, poco más o menos, la extensión colonial de la Real Audiencia de Quito. Su organización política característica habría sido el Estado monárquico, centralizado entorno a una dinastía real; la estirpe de los Shyris (Régulos o Señores), quienes lograron confederar a un extenso conjunto de pueblos heterogéneos bajo su autoridad, cuya legitimidad era aceptada y reconocida por todos con arreglo a una clara y bien establecida regla sucesoria (su símbolo de poder era una gran esmeralda). Uno comprende de inmediato las proporciones inmensas del proyecto historiográfico en juego: a las «altas culturas americanas» de que nos dan testimonio la arqueología y la historia, a saber, los aztecas y los incas, sería de justicia agregar la cultura de los quitu-cara, habitantes de un complejo Estado conocido como el Reino de Quito.

Al rayar el siglo XX, un gran admirador de Velasco, el arzobispo Federico González Suárez, contrastó sus estudios arqueológicos y archivísticos con la historia de su homólogo jesuita, y no sin cierta desazón puso en duda los datos de nuestro primer historiador. Más adelante, su discípulo predilecto, Jacinto Jijón y Caamaño (1918:37) se atrevió a llevar la crítica más lejos, todo en aras del rigor científico (influencia del positivismo): “La historia debe escribirse sin más fin que la verdad; la historia en cuanto renuncia a su noble objeto y se propone ensalzar, glorificar a una institución, a una agrupación cualquiera, aunque ésta sea la Patria, se envilece, se degrada”.

Poco a poco, se fue generando una disensión entre los historiadores, “Y la disputa se agravó cuando, en 1918, el Consejo Superior de Instrucción Pública pretendió eliminar de los textos escolares el “paquete” shyri” (Salazar, 2008: 51) Analizaremos, pues, cómo el relato velasquista se fue articulando en esta dialéctica histórica. Sobremanera, nos interesa determinar el modo en que la historia del Reino de Quito fue contada con el fin de “generar

identidad” a partir de referentes pasados, con los cuales quedaba justificaba la existencia de una nacionalidad ecuatoriana de *larga data*.

En 1915 Camilo Destruge inaugura la revisión histórica en el ámbito de los textos escolares con su obra *Compendio de la historia del Ecuador, arreglado para las escuelas y colegios de la República*. En su prólogo aclara que:

Tal vez llamen la atención en el presente texto algunos puntos históricos que difieren de las relaciones contenidas en determinadas obras. La explicación es que tales puntos históricos han llegado á resolverse mediante documentos comprobatorios que no fueron conocidos por los autores; y, por otra parte, sucede que en diversas obras no se ha guardado el respeto debido á la verdad histórica, ó se han exagerado las cosas, con detrimento de la imparcialidad que debe, en todo caso, distinguir al historiador.

Tanto Destruge como otros autores siguen incluyendo el tema del Reino de Quito, pero introducen diversas observaciones y se cuidan en declarar que varios datos provienen de la «tradición recogida antaño». Quien de su parte decidió suprimir completamente la historia del Reino de Quito fue Belisario Quevedo (1938: 17), autor de la ya citada obra:

Al escribir la historia anterior a la invasión de los Incas, he prescindido de todo cuanto se ha contado en estos últimos tiempos acerca de los Caras y del reino de los Shiris. Los últimos estudios del señor González Suárez, posteriores a la publicación de su Historia, han traído por consecuencia suprimir, por faltos de veracidad, los relatos concernientes a estos reyes y esos pueblos.

En todo caso, la historia de Velasco siguió presente en los textos escolares. Lo que nos proponemos es someter a análisis su discurso para tratar de analizar cuál fue su dinámica semántica en la construcción de los imaginarios y los símbolos de la identidad nacional ecuatoriana.

Conclusiones

Siento este un trabajo que está en proceso de investigación no podemos arribar todavía a conclusiones. En todo caso, estamos de acuerdo con la afirmación de Ayala Mora (2005: 69, 70) respecto a que “La fundación de la República no significó, pues, el establecimiento de un Estado Nacional. Esta sería una tarea que cubriría prácticamente toda la historia republicana del país”. Parte de esa tarea la cumplieron los manuales escolares de historia. Una conclusión previa es que en los libros de texto ecuatorianos *también* nacieron de la voluntad de delinear los perfiles de la identidad nacional, dentro del contexto del romanticismo, y que dicha voluntad sería ascendente con el descender de los años, cuestión que podemos determinar por el énfasis creciente que los autores hacen a este respecto.

Una conclusión, más bien metodológica, es que los discursos de los textos se sustentan en una base estructural, la cual intentaremos entender y develar. Esta *superestructura* está compuesta de ideologías, concepciones filosóficas e instituciones (i.e. Iglesia, Estado) cuyo rastro buscaremos en las páginas de los manuales. A partir de ellas, procuraremos entender las dinámicas dialécticas por el establecimiento de un modelo de identidad nacional desde la formación de un *determinado* «ethos ecuatoriano». Esto surge de la conclusión de que el Estado nacional no emergió de modo consensuado y pactado, sino que en su desarrollo distintos grupos, con intereses y proyectos de sociedad diferentes, entraron en disputa por imponer su propio paradigma.

Por otra parte, conscientes de que la posesión de un acervo histórico es un elemento muy importante para suscitar identidad y generar sentimientos de pertenencia a una comunidad (en este caso nacional), indagaremos en la manera en que los manuales representaron a los «primeros ecuatorianos», sobre todo a partir de la obra de Juan de Velasco, el «Heródoto» de la nacionalidad ecuatoriana que se preocupó por recuperar la historia de su tierra, que a la postre llegaría a ser el Ecuador actual. Más que el «rigor científico» de su trabajo, nos interesa indagar en cómo su discurso generó representaciones de nuestro pasado, y como consecuencia, ayudó a crear un sentidos e imaginarios sobre la identidad nacional ecuatoriana. Seguramente, otros temas o una modificación de los enfoques surgirán a lo largo del desarrollo de este trabajo, como normalmente suele suceder a medida que se avanza en una investigación.

A UNIVERSIDADE DE COIMBRA NAS REVISTAS: REPRESENTAÇÕES DA “ACADEMIA” NA “ILLUSTRAÇÃO PORTUGUEZA” (1903 a 1913)

Marcia Terezinha J. O. Cruz

Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação da
Universidade Federal de Sergipe - Brasil
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade do Porto - Portugal
marciacruz.ufs.br@hotmail.com

Margarida Louro Felgueiras

Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE)
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade do Porto – Portugal

Palavras-Chave: Revistas. Representações. Universidade de Coimbra.

6. Apresentação

A viragem do século XIX para o século XX foi marcada, em Portugal, por grandes transformações sociais, assim como, pelo embate entre dois discursos antagônicos: de um lado o republicano, propugnando pela modernidade, pelo desenvolvimento industrial e, de outro, o de defesa da Monarquia, com a conseqüente permanência de uma economia rural, baseada em latifúndios e oligarquias (MÜLLER, 2009; BARREIRA, 2015).

A primeira década do século XX registrou, também, um significativo aumento populacional relativamente ao século anterior, especialmente, nas últimas décadas. O país passou de 3.100.000 portugueses continentais, em 1820, para 5.547.708 milhões de habitantes em 1911, um número mais expressivo, ainda, se considerado o fenômeno da emigração. Dois centros urbanos se destacavam nessa nova configuração. Lisboa passou de 210.000 em 1820, para 434.436 em 1911. O Porto, de 50.000 em 1820, passou a 194.000 em 1911 (VEIGA, 2004; GRENHA, 2011).

A saída do campo para a cidade era motivada, sobretudo, pela busca melhores perspectivas de vida. Todavia, nos grandes centros urbanos as condições de moradia ainda eram insalubres, apesar da regulamentação de cunho higienista iniciada em meados do século XIX. Parcela dos novos moradores ainda vivenciavam práticas rurais que colocavam em risco a saúde pública, segundo os preceitos médicos de então. (COSME, 2006)

A ausência de condições sanitárias favoráveis era ainda maior no meio rural, onde viviam 85% da população portuguesa. Para além, a população campesina possuía uma dieta alimentar baseada em pão, batata, milho, arroz, azeite e, no máximo, carne de porco ou peixe em pouca quantidade, reduzindo-lhe o vigor físico e as possibilidades de resistir a grande parte das moléstias de então, a exemplo da tuberculose (GRENHA, 2011; BARREIRA 2015).

Por outro lado, no campo ou nas cidades, uma pequena parcela abastada consumia, com regularidade, proteína animal (carne bovina, leite e queijos), possuindo uma dieta alimentar adequada (GRENHA, 2011).

No âmbito educacional, cerca de 80% da população era analfabeta. Um número expressivo cujos reflexos reverberavam, inclusive, no perfil dos imigrantes, a exemplo daqueles que chegaram ao Brasil buscando fugir das condições de pobreza a que a maioria da população estava submetida (DEMARTINI, 2007).

Nem mesmo todas as reformas levadas a cabo no âmbito da instrução pública, durante o século XIX, foram capazes de reverter significativamente o analfabetismo. A instrução, principalmente a superior, era dada a uma parcela restrita da população. Nesse período o discurso republicano concedia à educação uma nova topografia: estava associada à erradicação do analfabetismo, lastro fundamental para a constituição de um país moderno e civilizado.

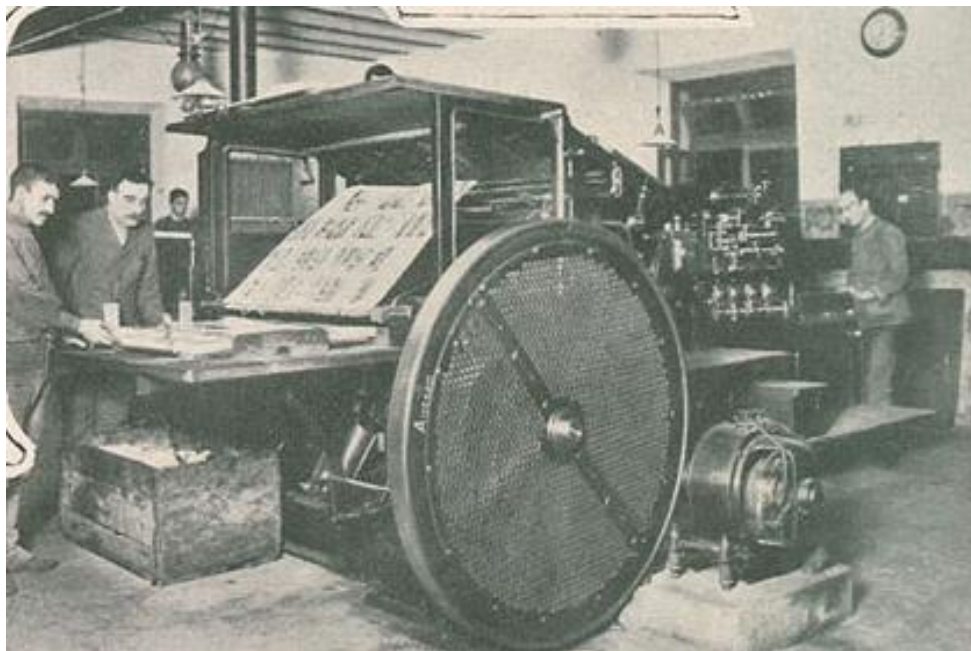
Esse estado de coisas, no âmbito educacional, era perceptível também no modo como a arquitetura escolar desse período era concebida e implementada. Na maneira como o magistério e a carreira docente se organizavam, assim como, na própria estruturação do ensino em primário, técnico, liceal e superior.

Em um cenário pontuado por tantos antagonismos, assim como variáveis sócio-político-econômicas, este texto discute algumas representações da 'Academia' contidas nas páginas da Revista *Ilustração Portuguesa*, periódico semanal publicado pelo Jornal "O Século", periódico que passou a circular em 1881, com uma assumida filiação republicana, contando, inclusive, com o apoio de renomados intelectuais.

Até 1896, esteve à frente da direção do jornal, Sebastião Magalhães Lima. A partir de então, a direção do periódico passou às mãos de José Joaquim da Silva Graça, que enfatizou os objetivos comerciais de *O Século*, em detrimento ao caráter ideológico inicialmente proposto. Um novo perfil, o de comunicação de massa, foi adotado para o jornal, que passou a contar com correspondentes, assim como com uma série de suplementos, dentre eles, a *Ilustração Portuguesa* (BARREIRA, 2015).

A redação do Jornal 'O Século' funcionava em Lisboa, onde também se encontrava a oficina gráfica, cuja imagem é a seguir apresentada.

Figura 1 – Oficinas do Jornal 'O Século'



Fonte: Revista Ilustração Portuguesa, n.º 310, 1913.

O jornal, segundo Barreira (2015, p. 6), era publicado regularmente às segundas-feiras, com uma tiragem inicial, para Portugal, de 15 mil exemplares. Era vendido por meio de assinaturas trimestrais, semestrais e anuais. Circulava em Espanha, Brasil e colônias portuguesas.

Nosso estudo abrangeu o período que se estendeu da primeira edição da Ilustração Portuguesa, em 1903, até 1913, ano que antecedeu a Primeira Guerra Mundial. O marco final foi definido, levando a regularidade da edição da revista até então e que foi alterado durante o conflito.

No lapso de tempo proposto foi possível analisar duas diferentes séries da revista e, nelas, dois momentos sócio-políticos diversos: o fim da Monarquia e anos iniciais da República, nos quais a Educação e os projetos a ela relativos assumiam importante lugar.

Segundo Le Goff, a datação é condição de inteligibilidade de um estudo histórico: “[...] datar é e será sempre uma das tarefas fundamentais do historiador,

mas deve fazer-se acompanhar de outra manipulação necessária da duração – a periodização – para que a datação se torne historicamente pensável [...]” (LE GOFF, 2003, p. 47).

A busca pela inserção do tema ‘Academia’, considerando a semelhança da linha editorial relativamente a outras revistas publicadas no mesmo período, a exemplo da Ilustração Francesa e Ilustração Luso-Brasileira, priorizou imagens, manchetes, matérias e crônicas onde houvesse menção à universidade e, de modo incidental, a seus professores e alunos, assim como à solenidades acadêmicas realizadas na instituição ou da qual participaram seus representantes. Foram analisadas duas fases da revista, englobando 410 exemplares.

A proposta do estudo foi verificar de que modo a Ilustração Portuguesa contribuiu para a construção, no início do século XX, das representações relativas ao ensino superior em Portugal. A Universidade de Coimbra, a mais antiga instituição a realizar a formação superior neste país, foi a escolhida. Por intermédio dessa instituição buscamos localizar a inserção do tema e a importância atribuída à “Academia” durante uma década. Contudo, de modo incidental, foi também verificada a inserção de temas relativos ao desenvolvimento da ciência em Portugal.

Do ponto de vista teórico, a investigação, situada no âmbito da História Cultural, partiu do pressuposto de que a Revista Ilustração Portuguesa objetiva construir por intermédio de suas páginas, representações vinculadas ao ideal republicano, de nação, de civilização e de civilidade. Segundo Chartier:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, **são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam**. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (...) **As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros**, por elas menosprezados, **a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas**. (CHARTIER, s/d, p. 17, grifos nossos)

Do mesmo modo, a revista revelava traços do cotidiano português. Para Michel de Certeau o cotidiano é:

[...] aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha) [...]. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] é um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres.[...] O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível...[...] (CERTEAU, 1996 p.31).

7. Revistas, História da Educação e o estudo das instituições educacionais

Segundo Martins, no início do século XVII, aproximadamente em 1638, surgiu na Grã-Bretanha o periodismo jornalístico, por intermédio da publicação do *New Letter*. Todavia, a partir das edições da *Edinburgh Review* (1802), da *Quarterly Review* (1809) e de *Blackwood's Magazine*, pode-se falar da existência de um gênero editorial específico denominado “revista” (MARTINS, 2008, p. 38).

Ainda de acordo com Martins (2008, p. 38), a utilização do termo ‘revista’, no sentido de periodismo literário, surgiu na França, entre 1665 e 1795, por intermédio da circulação do semanário *Journal de Sçavans*.

Foi, contudo, no século XIX, a partir dos avanços tecnológicos, que o gênero se difundiu e expandiu, principalmente, no meio burguês. O início do século XX assistiu na Europa e, em diversos outros continentes, a proliferação da circulação das revistas, como desdobramento de três fenômenos históricos: a construção de uma identidade nacional, o desenvolvimento e expansão industrial e o crescimento da burguesia urbana.

A importância da imagem nas revistas é asseverada por Luca, ao declarar: “A ilustração, com ou sem fins comerciais, tornou-se parte indissociável dos jornais ou revistas e os historiadores incumbiram-se de transformá-la em outro fértil veio de pesquisa.” (LUCA, 2006, p. 123)

Apesar da riqueza visual propiciada pelas revistas ilustradas, é preciso notar, o cuidado necessário para o uso dessa fonte em estudos de natureza histórica. Segundo Martins (2008), as imagens e suas legendas, como testemunho de uma época, devem também estar conectadas a outras circunstâncias a exemplo das condições de sua produção, de sua negociação, de seu mecenato propiciador.

Também atento à utilização da iconografia em estudos históricos, Machado Junior (2012) alerta para a pluralidade das interpretações propiciada por uma imagem. Barreira (2015), por outro lado, chama atenção para a utilidade prática do uso de imagens por parte de editores, objetivando uma eficaz disseminação de determinadas representações, além da facilidade do atingimento de um diversificado público, letrado ou não:

A relação entre emissor (fotógrafo), mensagem (fotografia) e receptor (leitor) é sempre mediada por uma série de fatores de natureza vária, passíveis, entretanto, de serem sinteticamente classificados como culturais. Entretanto, todos, letrados ou não, habitantes do campo ou das cidades, leem imagens. (BARREIRA, 2015, p. XX)

Nesse sentido, para Machado Júnior, “A fotografia, diferentemente das narrativas literárias, usurpa verdades e pressupõe ao imaginário de seus observadores possíveis situações de exposição” (MACHADO JUNIOR, 2012, p. 44)

Apesar de todos os cuidados que o historiador deve adotar quando lida com a imprensa periódica em suas múltiplas possibilidades de expressão, não se pode negar a importância que seu uso assume, constituindo-se ao longo das últimas décadas em valiosa fonte para os estudos de História da Educação.

Não apenas por evidenciar práticas cotidianas, mas, por permitir a identificação e a análise da circulação de discursos, assim como, “de saberes e do conjunto de códigos considerados necessários à formação educacional em diferentes tempos e espaços” (DANTAS; CRUZ, 2011, p. 4)

Impressos não apenas relacionados à dinâmica interna das instituições de ensino, a exemplo de jornais e revistas pedagógicas, mas de outros que se situam no âmbito da educação informal, possibilitando a identificação da utilização de dispositivos diversos voltados para a conformação de hábitos, valores e comportamentos. Segundo Dantas e Cruz:

[...] certamente existe algo mais que faz com que determinados periódicos encantem. No caso específico da revista, entendemos também que ela tem um papel complementar na educação, pois pode manter um relacionamento próximo entre a ciência e a cultura e ainda tornar-se um veículo atraente para o leitor. (DANTAS; CRUZ, 2011, p. 04)

8. Os caminhos da “Ilustração Portuguesa”

A primeira edição de a *Ilustração* Portuguesa circulou na segunda-feira, 9 de novembro de 1903. A partir de então, a revista vivenciou uma longa existência até 1993, com diferentes fases, periodicidades, estruturação e corpo editorial.

Na página inicial da primeira edição, metaforicamente a revista era equiparada à perfeição divina do Jardim do Eden, destacando as possibilidades artísticas contidas na revista e projetando um futuro longo para o periódico.

O desenho tornou-se uma arte pelos tempos fora, reproduziu tudo, applicou-se a tudo, ao jornal e ao livro, por fim á revista que veio completar o periódico. Por isso **o Século, que sempre tem desenvolvido em Portugal a arte e o gosto, sentiu a necessidade de se completar com a *Ilustração*, n'um largo trabalho, cujo fim é o mais bello e o mais útil.** A arte de hoje, manifestamente superior, tudo alcança e tudo reproduz, **com ella se fabrica o albúm das grandes festas e dos casos triviaes**, que irão aproveitar tanto aos homens de hoje, como ás gerações futuras. (ROCHA MARTINS In: Revista *Ilustração* v, 1903, grifo nosso)

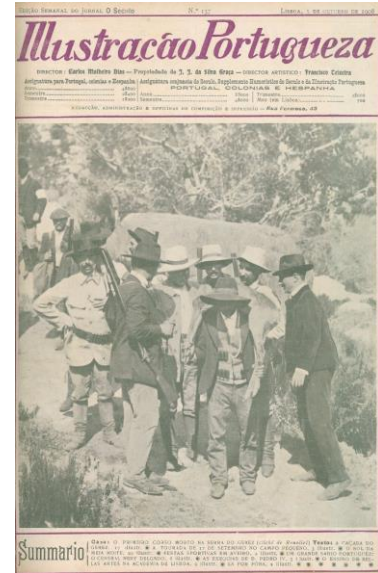
Na capa da primeira edição, a imagem é a Rainha de Portugal em visita a crianças, a doar-lhes brinquedos, em um sanatório, instituição destinada ao tratamento e cura da tuberculose, o que indica de um lado o surto da doença e as preocupações higienistas, como ressalta a ideia da Monarquia a cuidar dos mais necessitados.

Uma análise das diversas edições da *Ilustração* Portuguesa corrobora as impressões de Luca acerca desse tipo de revista:

[...] apresentação cuidadosa, de leitura fácil e agradável, diagramação que reservava amplo espaço para as imagens e conteúdo diversificado, que poderia incluir acontecimentos sociais, crônicas, poesias, fatos curiosos do país e do mundo, instantâneos da vida urbana, humor, conselhos médicos, moda e regras de etiqueta, notas policiais, jogos, charada, literatura para crianças [...] (LUCA, 2006, p. 121)

O zelo editorial apontado por Luca pode ser observado exemplificativamente nas diversas capas de edições abaixo. Nelas, foi possível identificar o registro da vida social da realeza, aristocracia, burguesia e elites econômicas, culturais e políticas, assim como, o povo e o campesinato, tanto no continente como nas colônias.

Figuras 2 a 4 – Fases editoriais: diferentes capas e frontispícios



Fonte: Revistas Ilustração Portuguesa, nº 22, 1905; nº 26, 1906 e nº 137, 1908; respectivamente.

A prática do registro fotográfico do cotidiano ou de momentos festivos, segundo Barreira “impactou sobremaneira a ascendente burguesia portuguesa, principal promotora e consumidora desse novo e revolucionário instrumento de captação e registro da imagem pessoal.” (BARREIRA, 2015, p. 8) Os estudos dessa natureza, de acordo com esse autor, espalharam-se por Portugal principalmente entre o fim do século XIX.

Por sua vez, a imagem dos anônimos do povo passou a ocupar um papel importante dentro do projeto republicano, de formação de uma identidade nacional. Eram registrados em atos públicos, praças e ruas do continente e das colônias.

Às fotografias juntavam-se os desenhos, oras a substituir a ausência do registro, oras a adornar páginas e funcionar como moldura, em perfeita simbiose.

A circulação nas páginas da Ilustração Portuguesa, de clichés da realeza, da aristocracia e da burguesia ascendente, muitos dos quais produzidos pela famosa Casa Relvas, de Lisboa, atuava de certo modo, como uma espécie de operação de cooptação Bourdieu (2001, p. 121) para a adesão a novos modos de sociabilidade, consumo de produtos, dentre outros. Na leitura de Machado Junior, essa seria uma das finalidades da fotografia, quando associada a um periódico de natureza ilustrada: construir “significados de distinção social” :

Para construir esses significados de distinção social, utilizaram-se das mais variadas formas de linguagem como, por exemplo, as caricaturas, os textos literários, os artigos de opinião, as imagens fotográficas e as publicidades em geral. Muito importante, porém, é considerar o fato de que as ideias necessitam de pessoas, membros da sociedade, para poder circular dentro de um dado grupo. Ou seja, as idéias não circulam por si próprias, mas são veiculadas por integrantes de grupos sociais que ocupam posição estratégica junto aos meios de comunicação e impõem sua percepção particular de mundo ao conjunto da sociedade [...]”(MACHADO JUNIOR,2012, p. 42)

Nesse sentido, por meio da seção de publicidade foi-nos possível aquilatar os anseios de consumo da burguesia que se afirmava desde o século XIX, expressa por intermédio da propaganda de variados artigos de higiene pessoal, meios de transporte urbanos, equipamentos esportivos, dentre outros.

Vestígios das relações econômicas de então ficaram evidentes na publicidade relativa às sociedades comerciais portuguesas e suas ligações com outras empresas da ex-colônia brasileira e com as das colônias existentes na África.

Outro tema que se sobressaia era a propaganda de medicamentos destinados a diversos males, em uma nítida ligação às prescrições higiênicas do período. São remédios destinados ao fortalecimento da saúde de crianças, afecções estomacais, dentre outros. Nesse sentido Machado Junior afirma: “Periódicos, como as revistas ilustradas, são produtos constituintes de uma empresa mercantil que busca sustentar-se pela permanência de seu produto no mercado de consumo” (MACHADO JUNIOR, 2012, p. 46), conforme é possível verificar nas figuras a seguir.

Imagens 5 a 7 – Publicidade



Fonte: Revistas Ilustração Portuguesa, n.º 26, 1906; n.º 157, 1909 e n.º 340, 1912, respectivamente.

9. A Universidade de Coimbra nas manchetes: as representações da Academia

A universidade portuguesa foi instituída em 1290, em Lisboa, por ato de D. Dinís, por intermédio do documento intitulado “*Scientiae thesaurus mirabilis*”. A Bula “*De statu regni Portugaliae*”, do Papa Nicolau IV, datada de 09 de agosto de 1290, aprovou o requerimento dos eclesiásticos portugueses relativamente que ao pagamento dos salários aos mestres do Estudo Geral, além de conceder privilégios aos mestres e estudantes. Em 1537, por ato de D. João III, foi instalada em Coimbra, na Região Centro, onde passou a funcionar definitivamente. (CRUZ, 2014)

Quanto às universidades fundadas no medievo, Charle e Verger (1996, p. 13-15) chamaram atenção de que seu foi resultado de um conjunto de fatores, a exemplo da reorganização do sistema escolar clerical no início do século XI, da expansão das escolas superiores particulares, dentre outros.

A Universidade de Coimbra foi instalada no antigo Palácio Real, sendo a Sala dos Grandes Atos (Sala dos Capelos) a destinada ao trono real. O acesso ao ensino superior em Portugal sempre foi realizado pelas elites culturais e econômicas. Desde seu estabelecimento, ou durante a permanência em Coimbra, a Universidade Portuguesa, sob a forma de Estudos Gerais, foi integrada pelas

Faculdades de Artes, Direito Canônico (Cânones), Direito Civil (Leis) e de Medicina⁵²². Estas faculdades compuseram a única universidade em funcionamento em Portugal até a fundação, em 1559, da Universidade de Évora.

O final do século XVIII foi marcado na UC pelo estabelecimento de prescrições pedagógicas decorrentes da reforma empreendida pelo Marquês de Pombal, que instituiu novos *habitus* para estudantes e professores, a exemplo da frequência mínima obrigatória, das lições sabatinas, dos exames anuais e da elaboração de compêndios. Por essa ocasião houve a construção do Observatório Astronômico, dentre outras medidas que objetivavam o desenvolvimento da ciência.

No século XIX, cursos superiores foram criados em Portugal, a exemplo da Escola Médico-Cirúrgica do Porto, do Curso Superior de Letras, do Instituto de Agronomia e da Escola Politécnica de Lisboa, encerrando-se a hegemonia da Universidade de Coimbra na formação superior. Em 1911, com o advento da República, as universidades do Porto e de Lisboa são fundadas.

Associada historicamente à monarquia, que representações foram produzidas acerca da Universidade de Coimbra nas páginas da *Ilustração Portuguesa*?

Nos exemplares da revista observados localizamos a presença de diversos registros, tanto no continente como nas colônias africanas, relativos a experimentos, sociedades científicas, no combate a endemias, no manejo de animais e produção agrícola, como é possível observar, exemplificativamente, nas figuras abaixo.

Imagens 8 a 10 – Alguns aspectos relacionados à ciência

⁵²² Teologia, cujo ensino era reservado às ordens dominicanas e franciscanas, passou a fazer parte da vida universitária portuguesa apenas em 1380.



Fonte: Revistas Ilustração Portuguesa nº 157, 1909, p. 225; nº 207, 2010, Capa e nº 310, 2012, p. 133, respectivamente.

Em tais registros não observamos uma ligação direta com a Universidade de Coimbra, sendo estes em alguma medida relacionados à realeza, aos literatos, jornalistas e cientistas de Portugal e do Brasil.

Na imagem número 8, por exemplo, surge o desenho do Príncipe D. Luiz Felipe, no Laboratório de Química da Escola Politécnica de Lisboa, junto a utensílios destinados a um experimento químico e ao lado do prof. Achilles Machado. Na imagem 9, intelectuais ligados à Sociedade de Geografia de Lisboa discorrem acerca da finalidade da instituição. Por fim, o estudo de cobras e serpentes realizado no Estado de São Paulo, Brasil, pelo médico bacterologista Vital Brazil.

Os estudantes surgem em algumas ocasiões, a maioria delas, relacionadas às tradições acadêmicas; em episódios relacionados à Academia, como no caso da Greve Acadêmica de 1907 ou ainda em manifestações políticas, a exemplo do apoio à monarquia ocorrido em 1908, em Lisboa, oportunidade em que os estudantes de Coimbra aparecem, em traje acadêmico, junto ao povo que se aglomerava na Rua do Alecrim, a caminho do Paço.

Figura 11 – Manifestação de apôio à monarquia após o Regicídio



Fonte: *Ilustração Portuguesa*, II Série, n. 120, 1908, p. 694.

No que diz respeito à Universidade de Coimbra propriamente dita, foram localizadas outras duas matérias específicas e uma incidental, como é possível verificar seguir. O desenho constante da figura 16, apresenta a inauguração, em Lisboa, de estátua dedicada a Eça de Queiroz, intelectual formado em Direito na Universidade de Coimbra.

Na matéria “Feminismo Triunfa em Coimbra”, publicada em 1912 e constante das figuras abaixo, é possível localizar representações historicamente construídas para a universidade em Portugal, dessa feita, com o halo da modernidade supostamente trazida pela República à instituição. O texto é iniciado com destaque para a obra publicada pelo professor Manorco e Souza, da Faculdade de Direito.

O acesso da mulher ao ensino superior, ocorrido há aproximadamente 20 anos, confunde-se, na manchete e no texto, com a perspectiva do sufrágio eleitoral para Reitor. As imagens, todavia, reproduzem a maior parte das tradições coimbrãs: a Porta Férrea, o Archeiro e o Bedel empunhando a “Massa”. A Sala dos Capelos.

As estudantes não utilizam qualquer traje acadêmico, possivelmente, em razão do advento da República em Portugal, em 1910, que resultou, no âmbito de Coimbra, no banimento de todas as tradições, consideradas então obsoletas e

ultrapassadas, em face de sua associação à Monarquia e às práticas clericais (CRUZ, 2014, p. 87).

As mulheres que surgem nas imagens são estudantes dos cursos de Direito, Filosofia e Medicina. Respectivamente, Regina da Glória Quintanilha, Maria Tereza de Mello e Nobre e, Maria da Conceição Ferro Silva.

Figuras 12 a 14 – A Universidade de Coimbra e a comunidade acadêmica



Fonte: Revistas Ilustração Portuguesa nº 310, 1912, pp. 158 a 160.

Por fim, em matéria com outra datação, apresentada na figura 15, surge uma homenagem ao professor Bernardino Machado. O texto é ilustrado com a imagem de Bernardino Machado ao lado de seus alunos, na sala de aula de Antropologia da Universidade de Coimbra. É possível verificar a existência de diversos crâneos, aparentemente humanos e de instrumentos destinados à sua medição e caracterização. Sobre a mesaas , aparecem pastas e as fitas dos estudantes. O professor usa traje talar, os estudantes, além de traje acadêmico, possuem as capas sobre os ombros. Estes últimos, símbolos da cultura coimbrã.

Esses são os registros mais representativos nos quais aparecem o nome da Universidade de Coimbra, nos exemplares do periódico *Ilustração Portuguesa* estudados.

Imagem 15 e 16 – Aula de Antropologia em Coimbra e Estátua à Eça de Queiroz

so e resistente como nunca. Caminho para a immortalidade, não ha que ver. Estes são os factos que provam a sua resistencia physica, excepcional; quanto á resistencia moral do seu caracter basta recordar alguns episodios da sua vida, a quando geria a pasta das obras publicas no gabinete da presidencia de Hintze Ribeiro. E' o proprio dr Bernardino Machado quem no vo recorda:

—Que dia aqu'le em que Pedro

porque fica sendo meu hospede.

E' assim a linha moral da sua figura integra, sem uma soluçao de continuidade, sem quebra na sua vontade preponderante, sem um resvalo, um desvio sequer. E' uma figura inteira, limpida e extrema, nada deixando ás casualidades felizes da vida e, antes pelo contrario, indifferente ás circumstancias, conseguindo, como o requeria o philosopho exigente, que essa vida seja, pela sua



O dr. Bernardino Machado na sua aula de anthropologia na Universidade de Coimbra (Clicho do sr. J. Gonçalves)

Victor, depois de repetidas instancias pelos adiantamentos de seis contos de reis mensaes á casa real, me apostrophou increpadoramente:—Ou se é monarchico ou não se é! ao que oppuz simplesmente:

—Então não se é—e em que Hintze Ribeiro, arrastado por Pedro Victor, chegou no seu excessivo monarchismo, elle, tão primoroso sempre para com os seus collegas, a dirigir-me como que um *ultimatum* este appello á minha amizade:—Não saio d'aqui, sem v. me dizer que sim! appello a que acudi pressurosamente, no tom affectivo que lhe devia:—Nunca v. me disse nada mais agradavel,

pureza, pela belleza e pela integridade, uma perfeita obra d'arte. N'elle, nada ha que destoe ou que surja como artificial e apparente. A expressao de affabilidade risonha dos seus olhos, a voz suave que aconselha e o gesto caricioso que protege, são os reflexos externos de sua ternura, de sua bondade que, a dentro das portas sagradas do seu lar, ex- plende, irradia e encanta como um hymno, com uma tão exaltada e perfumada belleza que toda a confiança é benção e toda a amizade devoção. Não sabermos referir, acompanhando o dr. Bernardino Machado através de um seu longo dia



Fonte: Revista Ilustração Portuguesa, Edição de 30 de novembro de 1903.

10. Considerações finais

“um dos principais objetivos dos editores de Ilustração Portuguesa era “revelar” Portugal aos portugueses – um projeto, portanto, de construção de uma nova identidade nacional para os portugueses.” (BARREIRA, 2015)

No presente texto buscamos conhecer a dinâmica da circulação das revistas, em especial, da Ilustração Portuguesa, e evidenciar as representações construídas e os discursos por ela veiculados sobre a Academia, entre 1903 e 1913.

Para tanto, foi necessário identificar a origem histórica do periódico ‘revista’ e sua adjetivação na modalidade ilustrada, observando as venturas e desventuras

de sua utilização como fonte histórica, de modo especial, nos estudos vinculados à História da Educação.

Verificamos que por intermédio das revistas é possível visualizar os fins da utilização dos impressos pelos principais grupos editoriais, as demandas da vida urbana do início do século XX, assim como, as sociabilidades, a existência e a manutenção de um dado poder cultural de um grupo sobre os demais.

Considerando aspectos do momento econômico vivenciado na Europa e em Portugal, as ilustrações, compostas por desenhos e fotografias (clichés) atuaram como um tipo de inovação associada à burguesia que se constituiu na segunda metade do século XIX.

Atuava como uma espécie de estratégia de cooptação para o ideário republicano que intencionava constituir uma identidade nacional para Portugal, assim como a adoção de novas civilidades. Para tanto, em um país a época com cerca de 80% de analfabetos, a estratégia pensada foi a utilização da imagem.

Nos anos iniciais de circulação do semanário a ciência, os inventos e as experiências científicas são associados à realeza/aristocracia e à intelectualidade, assim como, às ações que propagavam o discurso higienista. Contudo, não havia uma clara ênfase quanto ao ensino superior. Nesse período a Universidade de Coimbra surge nas manchetes relativas à vida estudantil e aos seus festejos.

Após o advento da República a Universidade, seus estudantes e professores são associados à modernidade e aos movimentos de vanguarda, como o feminismo. Desaparecem matérias relacionadas às tradições acadêmicas, por serem associadas à Monarquia. A instituição divide os noticiários com outras recém-criadas universidades, principalmente a de Lisboa, onde funcionava a sede editorial da revista.

O ensino superior, contudo, pelas lentes da “Ilustração Portuguesa” mantém sua histórica ligação com as elites culturais e econômicas e, o lugar no espaço social por elas ocupado, por meio da reprodução dos principais símbolos relativos à universidade.

Referências:

ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO. **Empresa Pública Jornal O Século**. História Administrativa/Biográfica/Familiar. Disponível em <http://digitalq.arquivos.pt/details?id=1009215>. Acesso em: 30.02.2015.

BARREIRA, Luiz Carlos. A cidade e o campo na imprensa ilustrada portuguesa do início do século XX. **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História**. Florianópolis: UFSC – ANPUH, 2015.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2 – Morar, cozinhar**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1996.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **A história das universidades**. Tradução Élcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1996.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, s/d.

CRUZ, Marcia Terezinha J. O. **Ritos, símbolos e práticas formativas: a Faculdade de Direito de Sergipe e sua Cultura Acadêmica (1950-1968)**. São Cristóvão-Sergipe: UFS, 2014 (Tese de Doutorado em Educação)

COSME, João. As preocupações higio-sanitárias em Portugal (2ª metade do século XIX e princípio do XX) HISTÓRIA In: **Revista História**. Faculdade de Letras, nº 181 - III Série, vol. 7, 2006, pp. 181-195, Porto.

DANTAS, Maria José; CRUZ, Marcia Terezinha J. O. Impressos. Educação e Sociedade: a Revistada Faculdade de Direito de Sergipe (1953-1970). **Anais do V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão-Sergipe: UFS, 2011.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Imigrantes portugueses em São Paulo (a educação em Portugal) nos inícios do século XX In: **Revista População e Sociedade** – n.º 14/15 – Parte II / 2007 Porto: CEPESE – Edições Afrontamento. (Economia e Sociedade 2) pp. 25-32.

GRENHA, Paula Andreia Magalhães. **Transformações do consumo alimentar na época contemporânea**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2011. (Dissertação de Mestrado em Alimentação – Fontes, Cultura e Sociedade, área de especialização em Gastronomia e Sociabilidade na Época Contemporânea, apresentada à Faculdade de Letras)

ILLUSTRAÇÃO PORTUGUEZA. Revista semanal de acontecimentos da vida portuguesa. Vida social, vida política, vida artística, vida literária, vida mundana, vida sportiva, vida domestica. Lisboa: Empresa do Jornal *O Século* Do ano I, n.1, novembro de 1903, I Série ao Ano de 1913, (II Série).

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Irene Ferreira, Bernardo Leitão, Suzana Borges. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LUCA, Tania Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bessanezi (Org). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2006. pp. 110-153.

MACHADO JUNIOR, Claudio de Sá. **Fotografias e códigos culturais: representações da sociabilidade carioca pelas imagens da revista Careta**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

MARTINS, Ana Luiza. **Revistas em revista: imprensa e práticas culturais em tempos de República**. São Paulo (1890-1922). São Paulo: EDUSP-FAPESP, 2008.

MÜLLER, Fernanda Suely. **As relações culturais e literárias luso-brasileiras em revista: A importância de Carlos Malheiro Dias e a sua *Ilustração portuguesa* (1903-1930)** In: Revista Desassossego, nº 1, 2009, São Paulo: USP. pp.58-69.

VEIGA, Teresa Rodrigues. **A população portuguesa no século XIX** – Porto: CEPESE – Edições Afrontamento, 2004. (Economia e Sociedade 2)

MEMÓRIA E CULTURA ESCOLAR NA ESCOLA INTEGRADA PROFESSORA ZÉLIA SCHARF (1979-1986)

Aida Rotava Paim⁵²³

*História de um homem é sempre mal contada.
Porque a pessoa é, em todo o tempo, ainda nascente.
Ninguém segue uma única vida,
todos se multiplicam em diversos e transmutáveis homens.
Histórias de Mia Couto (2013)*

Este texto tem por objetivo contar parte da história da Escola Integrada “Professora Zélia Scharf”. Como se trata do início da pesquisa, muitas histórias aqui contadas terão as marcas dos registros oficiais e de rastros encontrados em acumulado de documentos e papéis que alguém guardou sem muita pretensão, nos armários e prateleiras, e que hoje os significo como fontes de pesquisa. Conto também com as histórias contadas no livro comemorativo dos 40 anos da escola (PAIM, 2012). Não seria uma história mal contada, como se refere a epígrafe, mas histórias de pessoas que nascem em todo o tempo, que seguem vidas paralelas

⁵²³ Doutora em Educação – UNICAMP e Supervisora Escolar da Rede Pública Estadual de SC

e que, também, se entrecruzam relatando seus momentos e suas intenções e assim multiplicando as histórias da escola por diferentes perspectivas.

As escolas quando criadas geram expectativas na comunidade escolar. A Escola Básica “Professora Zélia Scharf” foi criada pelo decreto nº. 1341/SC de 12/12/1972, para abrigar os alunos do bairro da Lagoa, na cidade Chapecó, Santa Catarina. Conforme a primeira diretora professora Hilda Fin (2012. p. 20)

[...] era um terreno vago, não existia nem ruas. Quando começamos a construir a escola abriram os primeiros caminhos para chegar. Eu lembro muito bem que em frente ao Zélia, onde estão construídas estas casas bonitas, havia um enorme taquaral, que os malandros faziam ponto.

Em outros documentos encontrou-se a seguinte descrição: muito distante do centro, rodeada por mato, capoeira, taquaras e barrancos, próxima a ex-zona do meretrício (retirada do local alguns meses antes da inauguração da escola). Quando chovia não chegavam carros na escola. O bairro era pobre, habitado por pessoas humildes em alguns locais possuía características de favela. O acesso à escola era por picadas e pinguelas, pois havia uma lagoa antes da escola, a qual deu nome ao bairro. (EB “PROFESSORA ZÉLIA SCHARF, (s/d). A escola iniciou suas atividades em 19 de março de 1973, atendendo turmas de 1ª a 5ª série do ensino fundamental. Obteve autorização para o funcionamento da 6ª até a 8ª série em 1974.

O início das atividades escolares foi muito precário, conforme as memórias relatadas:

Me lembro bem fomos recebidos pelos professores na área coberta e encaminhados para as salas de aula, mas a sala estava diferente, não tinha carteiras! Só o quadro “verde” e os bancos compridos, aqueles que sentavam várias pessoas num só. Para escrever ficávamos de joelho no chão e escrevíamos apoiando o caderno sobre o banco (sic). (Aluno Edgeu Paulo Rotava de 1973 a 1976, 2012, p.64)

Quando foi inaugurada, só tínhamos em mãos a matéria prima, ou melhor, o básico do básico: aluno e professor. Estava faltando praticamente todo o mobiliário, quadras esportivas, biblioteca... (Professora Maria Helena Pacheco em 1973, 2012, p.35).

Minha atuação iniciou em maio de 1973, como secretária da escola que havia começado suas atividades há pouco tempo. Coube-me a tarefa de organizar a secretaria e por ser inexperiente no assunto, fiz um estágio no Colégio Bom Pastor, com a secretária padrão da época... (Lenita Balbinot, secretária em 1973, 2012, p. 37).

Era tarde do dia 19 de março de 1973. Para este dia a Diretora da nova escola Hilda Fin, convocara a primeira reunião do corpo docente, por sinal, bem incompleto. (Vilma Confortin Scherer, primeira Auxiliar de Direção em 1973. 2012, p. 41)

Essas memórias frisaram a dificuldade que foi iniciar as aulas na escola, pois eram de toda a ordem falta de acessibilidade, mobiliário, material didático e profissionais, questões que aos pouco foram sendo sanadas, pois havia muita euforia e entusiasmo na equipe que assumira a escola:

Lenita Balbinot (2012, p. 38) escreveu:

[...] trabalhar no Zélia Scharf foi um privilégio. O corpo docente diretivo e administrativo era formado por um grupo de profissionais que realizavam trabalho dedicado e comprometido, “vestindo a camisa do Zélia” visando à construção de uma educação de qualidade, atuando a partir da realidade do bairro.

Havia uma empolgação para por em funcionamento a escola nova, apesar das dificuldades. A edificação era nova, com pavilhões modelo de indústria, com uma pequena varanda em frente às salas de aula. Na época de chuvas, apesar da cobertura, os alunos tinham pouco espaço para se abrigar devido aos fortes ventos, faltava à adequação dos espaços a necessidade. Vale dizer que esta condição ainda persiste em 2015, pois a escola nunca teve reforma ou modificação desde a sua inauguração.

Inicialmente a escola atendia somente os próprios alunos, oferecendo educação geral. Em 1979 iniciou as atividades de formação especial, que foi regulamentada pela portaria 134/SEE de 15/09/1982, assim passou a ser denominada Escola Básica Integrada Professora Zélia Scharf. Foi chama de integrada, pois, passou a atender alunos oriundos de mais três escolas básicas em atividades especiais.

Tendo sido transformada em Escola Básica Integrada de acordo com a Lei 5692/71, iniciou suas atividades em agosto de 1979. Além da formação geral os alunos recebem formação especial, sendo iniciados para o trabalho nas áreas de Práticas Industriais, Práticas Comerciais e de Serviços, Práticas Agropecuárias, Práticas Integradas do Lar, além de Educação Artística e Ciências (em laboratórios). (ESCOLA BASICA INTEGRADA ZÉLIA SCHARF, s/d)ⁱⁱ

No período a escola atendia 1188 alunos distribuídos em 34 classes. Atendia além de seus alunos, aos das Escolas Básicas Articuladas, na área de formação especial, a saber: Escola Básica Articulada “Professor Eurico da Costa Carvalho” com 196 alunos distribuídos em seis classes; Escola Básica Articulada “Professora Irene Stonoga” com 134 alunos distribuídos em 4 classes; e a Escola Básica Articulada “Coronel Lara Ribas” com 161 alunos em 7 classes.

A secretária Lenita Balbinot (2012, p.38) ainda ressaltou:

A transformação de Escola Básica em Escola Básica Integrada (a única da região), com funcionamento das salas ambientes foi mais uma das características que tornava a “Escola Zélia Scharf, um educandário que se destacava pela qualidade das ações que realizava. A extinção da Escola Básica Integrada foi muito sentida pela comunidade escolar, considerando ser uma nova escola, cujos resultados já se faziam sentir.



Sala ambiente de Técnicas Comerciais e Serviços, na ocasião visitada pelas autoridades a Coordenadora Regional de Educação Manira Sarquis Sartori e acompanhada pela Diretora da Escola Hilda Fin, pela professora Justina Santin Vicenzi, outros professores e alunos. Década de 1980. Acervo particular da Professora Justina

A foto apresenta as autoridades na escola acompanhando a aula, além das autoridades de educação também está presente no fundo da sala um policial fardado.

Pelas palavras da secretária havia somente uma escola integrada na região de Oeste de Santa Catarina, o que nos leva a questionar se havia outras no estado e no país com essas características se estas escolas faziam parte das políticas governamentais do período?

O corpo docente da escola contava com 49 professores de 1ª a 8ª série e Corpo Administrativo com 15 funcionários. Visando o melhor entrosamento entre a Escola-família-comunidade, funciona a ASSOCIAÇÃO DE PAIS E PROFESSORES [...] e o CLUBE DE MÃES [...] ambos desenvolvendo um trabalho proveitoso e dinâmico junto à escola, aos alunos necessitados e às suas famílias. (ESCOLA BÁSICA INTEGRADA PROFESSORA ZÉLIA SCHARF, s/d) (os destaques são do texto original)

Conforme os documentos mostram, a gestão escolar teve a preocupação de aproximar as famílias à escola pelas entidades representativas revelando o caráter integrador da mesma, para além das atividades de formação especial ou pedagógica a qual se destinava. A escola contava também com o Centro Cívico Escolar, responsável pelas atividades cívicas

e culturais, bem característico dos anos de 1970, onde foi muito cultivado o civismo e o amor à pátria como valores essenciais. A escola possuía também um consultório dentário que prestava serviço diário aos alunos de 7 a 14 anos, com profissional formado em odontologia.

A integração da escola com a comunidade foi ressaltada pelos diferentes segmentos no livro comemorativo dos 40 anos

Com a faculdade: Hilda Fin (2012, p. 14) primeira diretora do estabelecimento declarou:

Como eu comecei a fazer faculdade de Pedagogia na Fundeste (hoje Unochapecó) em 1979 – 1ª turma – e nós estudávamos planejamento, projetos, nós trazíamos os professores da faculdade para orientar os nossos professores. Juntos nós planejávamos metas inovávamos em Educação, tanto que a escola Zélia que no começo era vista como uma escola de bairro passou a ser referência em qualidade de ensino.

- Com a igreja católica, por ocasião das Santas Missões como expõem Otávio Carminatti (2012, p.26), liderança comunitária:

- *Em 1983 foi realizada a pregação das Santas Missões da Igreja Católica de 1 a 5 de junho. Desta data em diante começamos a rezar os cultos e missas dominicais na sala de aula da escola. Ali também foram escolhidos os primeiros coordenadores da nossa comunidade Cristo Rei, precisamente no dia 28/07/1984.*

Os professores incentivavam os alunos a participar de entidades culturais e artísticas como nos conta o professor Norberto Pontel (2012, p.33).

Penso que no Zélia fiz duas pequenas diferenças. Primeira: trabalhei com teatro “estudantil” (com alunos de várias escolas) proporcionando assim momentos de comunicação agradável. Através da arte cênica. A segunda diferença foi o fato de eu escrever livros-romances e poemas – inclusive recordo de um lançamento de um romance meu, se não me engano, “A lição das Montanhas”. Foi uma noite muito legal. [...] Recordo também com alegria que incentivei a leitura [...] alunos (as) por gostarem de literatura, participaram das atividades da ACHE (Associação Chapecoense de Escritores), como foi o caso de Silvia de Carli e Fernanda Gazoni. Inclusive, escreviam e declamavam poemas.

A escola participava ativamente nas atividades artísticas, culturais e esportivas promovidas pelo município e estado, recebeu várias menções honrosas, prêmios e troféus de festivais de dança, coral e competições esportivas, pois tinha um coral infantil, corpo de baile e diversas equipes esportivas de diferentes modalidades. Estas participações eram possíveis devido as festas e promoções que as entidades democráticas a Associação de Pais e

Professores, o Clube de Mães e o Centro Cívico organizavam. Assim conseguiam dinheiro para as roupas, as inscrições, transporte e alimentação. Essas atividades eram desenvolvidas voluntariamente por professores e pessoas da comunidade.

Um pouco das memórias da professora Elza Gloria Constanci (2012, p.164) que trabalhou na escola de 1981 a 1987 com a disciplina de Educação Artística.

Tivemos muitos momentos inesquecíveis que vale a pena lembrar. Após o horário de aula, duas vezes por semana eu ensinava flauta doce para um grupo de onze alunos. Uma vez por semana tínhamos ensaio de com o Coral Infantil. Destes saíram cantores que atuam até hoje. A professora Agnes dava aula de escultura e a professora Sara dança italiana. Formou o Grupo Galito. Tudo era feito fora do horário de aula e gratuitamente. A arte estava em alta.

No documento “Histórico da escola” encontra-se o conceito de educar e as intenções de educar.

Educar é construir para o futuro. É procurar fórmulas e processos novos na ação educacional, para que as gerações se sucedendo, sintam o enriquecimento experiencial, e as transformações ocorridas na área da educação. Dentro destes princípios, a escola visa para a formação dos alunos, a meta (sic): “SER MAIS PARA SI E PARA A SOCIEDADE”. (ESCOLA BÁSICA INTEGRADA PROFESSORA ZÉLIA SCHARF, s/d) (destaques do texto original).

Neste trecho do documento percebe-se o alinhamento do conceito de educar visando a preparação para o futuro pela sua formação individual “para si e para a sociedade”, preceitos da Lei 5692/71 em seu Artigo Primeiro:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania.

- A preocupação na formação para si e para sociedade de formação individual (auto-realização) de produção fragmentária em série leva-me a questionar se o envolvimento comunitário que a escola tinha não era contraditório com esses princípios. A escola proporcionava aos alunos uma formação comunitária, envolvendo-os como sujeitos ativos, mas por outro lado havia uma legislação para formar trabalhadores em série para atender a indústria. Questiono se estava presente essa contradição para os gestores e professores da escola?

- Entende-se que a comunidade constitui-se:

- *... pela potencialidade de comunicação com o outro, pelo interstício, pela produção comum de multiplicidades em encontro, pela capacidade de ações coletivas que não remetem a unidade, uma comunidade que se faz na diferença, nas singularidades. (GOTARDO, 2012)*

-

- Essa construção de comunidade se expande para além de um território ou grupo de pessoas definido de características comuns, e sim um envolvimento com a vida dos sujeitos, com suas ambições e singularidades, com as políticas e culturas do micro para o macro e vice-versa.

- Essa comunidade escolar se constrói na cidade de Chapecó que era um município pacato com 49.693 habitantes até 1970, com a instalação de frigoríficos, em 1978, a população aumentou, chegando a 95.000 habitantes. (PAIM, 2006) O aumento populacional gerou a necessidade de diferentes serviços nas áreas de saúde, habitação, transporte e educação, demandas que associadas às ambições de desenvolvimento e crescimento econômico mobilizou o poder público e privado a organização dos bairros que se formaram no entorno do centro da cidade devido ao êxodo rural.

- Cabe ressaltar que o Brasil neste período vivia sob o regime de ditadura civil militar que visava a industrialização do país e a demanda de trabalhadores qualificados que levava a criação de inúmeras escolas em diferentes partes do Brasil, é a chamada universalização da educação. A EBI “Professora Zélia Scharf” vem responder a essa demanda?

- Esta breve contextualização histórica da escola, seu local de funcionamento, seu currículo, seus sujeitos e suas intenções me instigam a estudá-la com mais detalhes, pois como ex aluna (1973 – 1976) e ex supervisora escolar (2008 -2012) e organizadora do livro comemorativo dos 40 anos desta escola que hoje se denomina Escola de Educação Básica Professora Zélia Scharf, muitas perguntas foram surgindo para além desse ufanismo econômico, atendimento de demandas populacionais no campo da educação que vem sendo relatado pela história da educação e outras áreas. Particularmente me chamou a atenção porque a Escola Integrada foi instalada no bairro da Lagoa da cidade de Chapecó, no Oeste de Santa Catarina? Quantas escolas Integradas havia em Santa Catarina e qual a relação delas com a política vigente? Porque teve poucos anos de funcionamento, o que levou a sua extinção? Como foi organizado seu funcionamento, pelos gestores e professores, especialmente das disciplinas especiais, os quais atendiam os alunos das Escolas Articuladas, uma vez que eram alunos de 11 a 14 anos? Que a formação profissional tinham

os professores que atuaram nas disciplinas de formação especial voltadas as artes práticas agrícolas, industriais, comerciais e educação para o lar. Como esses professores realizavam sua prática pedagógica nas disciplinas de educação especial e sua relação com os demais saberes ensinados na escola?

- O estudo objetiva compreender a cultura escolar produzida na Escola Básica Integrada Professora Zélia Scharf no período de 1979 a 1986. Este estudo terá como fundamentação teórica a abordagem sócio-histórica da forma escolar sistematizada por Guy Vincent, Bernarde Lahire e Daniel Thin (2001), que analisada no todo ou em partes possibilita a emergência da forma escolar indissociável da socialização que ela instaura no conjunto das práticas educacionais institucionais. Esses autores subsidiam os estudos de interferência da legislação educacional, das políticas sócio administrativa dos anos de 1970 na implantação e gestão da escola, bem como no fazer pedagógico e como esta escola responde a estas formas de exigência. Ajudará a entender a influência que teve a escola integrada na comunidade do bairro da Lagoa, na cidade de Chapecó e em um jogo de escalas (REVEL, 1998) na sociedade brasileira.

- A escola para se constituir uma instituição educacional produz uma cultura própria, que Dominique Julia (2001) denomina de cultura escolar, a qual se constitui como objeto histórico. Como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. Também é um lugar de resistências, ressignificações, pois são normas e práticas são ações humanas, criativas, ativas, imbricada com a lógica social. Este conceito permite o pesquisador a entrar na escola e visualizar sua constituição histórica, social e política, pois as normas e as finalidades regem a escola prescricivamente segundo o interesse social e político do período histórico de sua criação; o papel da profissionalização necessária ou reconhecida para este fazer pedagógico infere uma exigência segundo os interesses; e os conteúdos e as práticas ensinados e vivenciados por professores e alunos formam a cultura escolar e a cultura da escola em estudo, significando e singularizando as interpretações e práticas ali realizadas.

- Por se tratar de um estudo do tempo presente vislumbro a possibilidade de através das narrativas dos profissionais da escola e entrecruzando com as fontes documentais produzir uma história das vivências e experiências (THOMPSON, 1981) da escola integrada, com o imbricamento da cultura escolar ali produzida. Esse imbricamento se dá ao questionar

as práticas culturais como constitutivas da sociedade e não somente como produto das relações socioeconômicas.

- Nesta escola foram ministradas disciplinas escolares vinculadas aos fazeres práticos, com o objetivo de preparar para o trabalho, para entender essa originalidade buscase em André Chervel (1990, p. 180) subsídios sobre a história das disciplinas escolares.

- *[...] uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição. Uma "disciplina" é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.*

-

- Essa definição de disciplina reforça a pergunta de Chervel (1990, p. 177) “a observação histórica permite resgatar as regras de funcionamento, ver um ou vários modelos disciplinares ideais, cujo conhecimento e exploração poderiam ser de alguma utilidade nos debates pedagógicos atuais ou do futuro?”

- Contextualizando nesta pesquisa as regras e funcionamento de saberes práticos constituídos em disciplinas poderiam exercitar a mente e disciplinar o espírito das crianças e adolescentes, preparando-lhes para o trabalho, uma vez que a prescrição pretende atender o objetivo da lei 5692/71 em “preparar para o trabalho” e o exercício da cidadania?

- Péres Gómez (2001) auxilia nas interpretações culturais necessárias no momento de mudanças sociais, políticas e de vida cotidiana na sociedade, pelas exigências das demandas da industrialização e urbanização que se faziam presentes.

- Estudos sobre a história da educação brasileira como de Diana Vidal (2010), Luciano Mendes Filho (2004) e em especial Galdys Mary Ghizoni Teive que estuda a reforma de Orestes Guimarães em Santa Catarina em 1911 servirão de aporte para a análise da cultura escolar produzida na Escola Básica Integrada Professora Zélia Scharf. Conforme Teive (2010, p.322) “a cultura escolar nos auxilia na abertura da caixa-preta da escola, como queriam os sociólogos da Nova Sociologia da Educação/NSE inglesa já nos anos 1960, possibilitando compreender como a instituição escolar traduz normas, regras, saberes e práticas prescritas”.

- A intenção da pesquisa é abrir essa caixa-preta da escola para ver o que ela produziu culturalmente e se imbrica com a comunidade em constituição.

Referências

- BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 5692/71. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm em 05/11/2014.
- BALBINOT, L. Recordando. In: PAIM, A.R. (org.) **A vida na escola**: rememorando os 40 anos. Chapecó, 2012. p. 37-8.
- CARMINATTI, O. Palavras. In: PAIM, A.R. (org.) **A vida na escola**: rememorando os 40 anos. Chapecó, 2012. p. 26.
- CHERVEL, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação. n.2. p.177-229.
- CONSTANCI, E.G. Educação Artística na escola integrada. In: PAIM, A.R. (org.) **A vida na escola**: rememorando os 40 anos. Chapecó, 2012. p. 163-4.
- COUTO, Mia. **A Menina sem palavras**; histórias de Mia Couto. São Paulo:Boa Companhia, 2013.
- ESCOLA BASICA INTEGRADA PROFESSORA ZÉLIA SCHARF. Histórico do Estabelecimento. Datilografado. Chapecó, s/d.
- ESCOLA BASICA INTEGRADA PROFESSORA ZÉLIA SCHARF. Datas Oficiais da Escola. Mimeografado. Chapecó, s/d.
- JULIA, D.A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação** nº1 jan./jun. 2001.
- FARIA FILHO, L.M. de ; Vidal, D. G. ; GONÇALVES, I. A.; PAULILO, A. I. (2004). **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, jan./abr. p. 139-159.
- FIN, H. entrevista com Hilda Fin – primeira diretora. In: PAIM, A.R. (org.) **A vida na escola**: rememorando os 40 anos. Chapecó, 2012. p.11-24.
- GOTARDO, Suzana Maria etal. Pensando a relação escola-comunidade como exercício de produção do comum. Disponível http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/anãs_XVenabrapsp/67. Acessado 10/08/2015.
- PAIM. E. A. Aspectos da constituição histórica da região oeste de Santa Catarina. Saeculum. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, n. 14, jan/junb.2006.

PAIM, A.R. **A vida na escola...rememorando os 40 anos.** Escola de Educação Básica Professora Zélia Scharf. Chapecó, 2012.

PACHECO, M.H.I, Quarenta anos do Zélia Scharf. In: PAIM, A.R. (org.) **A vida na escola: rememorando os 40 anos.** Chapecó, 2012. p. 35.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre. Artemed Editora, 2001.

PONTEL, N. Ensinando e aprendendo. In: PAIM, A.R. (org.) **A vida na escola: rememorando os 40 anos.** Chapecó, 2012. p. 33-4.

REVEL, Jauques. Microanálise e construção do social. In.: REVEL, J. **Jogos de escala: a experiência da microanálise.** Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

ROTAVA, E.P. Lembranças. In: PAIM, A.R. (org.) **A vida na escola: rememorando os 40 anos.** Chapecó, 2012. p. 64.

SCHERER, V.C. o Zélia e eu... In: PAIM, A.R. (org.) **A vida na escola: rememorando os 40 anos.** Chapecó, 2012. p. 41.

TEIVE, G. M. G. Como se fabrica uma professora moderna? Apreciações da reforma Orestes Guimarães na cultura escolar da Escola Normal Catarinense (1911-1935). In.: VIDAL, D. G., SCHWARTZ, C.M. (org) **História das culturas escolares no Brasil.** Vitória: EDUFES, 2010.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar. 1981.

VIDAL, D. G; SCHWARTZ, C.M. (2010). Sobre cultura escolar e história da educação: questões para debate. In: VIDAL, D.G.; SCHWARTZ, C.M. (Orgs.). **História das Culturas Escolares no Brasil.** vol. 1. Vitória - ES: EDUFES. .p.13-35.

VINCENT, G. LAHIRE,B. THIN, D. Sobre a historia e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**,Belo Horizonte, n. 33, jun/2001.

i

ii Histórico do Estabelecimento: texto escrito por ocasião do Dia da Pátria e enviado às autoridades para ser lido quando a escola desfilava na Avenida Getúlio Vargas no centro da cidade de Chapecó.

**MEMÓRIA E CULTURA ESCOLAR NA ESCOLA INTEGRADA PROFESSORA
ZÉLIA SCHARF (1979-1986)**

Aida Rotava Paimⁱⁱ

*História de um homem é sempre mal contada.
Porque a pessoa é, em todo o tempo, ainda nascente.
Ninguém segue uma única vida,
todos se multiplicam em diversos e transmutáveis homens.
Histórias de Mia Couto (2013)*

Este texto tem por objetivo contar parte da história da Escola Integrada “Professora Zélia Scharf”. Como se trata do início da pesquisa, muitas histórias aqui contadas terão as marcas dos registros oficiais e de rastros encontrados em acumulado de documentos e papéis que alguém guardou sem muita pretensão, nos armários e prateleiras, e que hoje os significo como fontes de pesquisa. Conto também com as histórias contadas no livro comemorativo

dos 40 anos da escola (PAIM, 2012). Não seria uma história mal contada, como se refere a epígrafe, mas histórias de pessoas que nascem em todo o tempo, que seguem vidas paralelas e que, também, se entrecruzam relatando seus momentos e suas intenções e assim multiplicando as histórias da escola por diferentes perspectivas.

As escolas quando criadas geram expectativas na comunidade escolar. A Escola Básica “Professora Zélia Scharf” foi criada pelo decreto nº. 1341/SC de 12/12/1972, para abrigar os alunos do bairro da Lagoa, na cidade Chapecó, Santa Catarina. Conforme a primeira diretora professora Hilda Fin (2012. p. 20)

[...] era um terreno vago, não existia nem ruas. Quando começamos a construir a escola abriram os primeiros caminhos para chegar. Eu lembro muito bem que em frente ao Zélia, onde estão construídas estas casas bonitas, havia um enorme taquaral, que os malandros faziam ponto.

Em outros documentos encontrou-se a seguinte descrição: muito distante do centro, rodeada por mato, capoeira, taquaras e barrancos, próxima a ex-zona do meretrício (retirada do local alguns meses antes da inauguração da escola). Quando chovia não chegavam carros na escola. O bairro era pobre, habitado por pessoas humildes em alguns locais possuía características de favela. O acesso à escola era por picadas e pinguelas, pois havia uma lagoa antes da escola, a qual deu nome ao bairro. (EB “PROFESSORA ZÉLIA SCHARF, (s/d). A escola iniciou suas atividades em 19 de março de 1973, atendendo turmas de 1ª a 5ª série do ensino fundamental. Obteve autorização para o funcionamento da 6ª até a 8ª série em 1974.

O início das atividades escolares foi muito precário, conforme as memórias relatadas:

Me lembro bem fomos recebidos pelos professores na área coberta e encaminhados para as salas de aula, mas a sala estava diferente, não tinha carteiras! Só o quadro “verde” e os bancos compridos, aqueles que sentavam várias pessoas num só. Para escrever ficávamos de joelho no chão e escrevíamos apoiando o caderno sobre o banco (sic). (Aluno Edgeu Paulo Rotava de 1973 a 1976, 2012, p.64)

Quando foi inaugurada, só tínhamos em mãos a matéria prima, ou melhor, o básico do básico: aluno e professor. Estava faltando praticamente todo o mobiliário, quadras esportivas, biblioteca... (Professora Maria Helena Pacheco em 1973, 2012, p.35).

Minha atuação iniciou em maio de 1973, como secretária da escola que havia começado suas atividades há pouco tempo. Coube-me a tarefa de organizar a secretaria e por ser inexperiente no assunto, fiz um estágio no Colégio Bom Pastor, com a secretária padrão da época... (Lenita Balbinot, secretária em 1973, 2012, p. 37).

Era tarde do dia 19 de março de 1973. Para este dia a Diretora da nova escola Hilda Fin, convocara a primeira reunião do corpo docente, por

sinal, bem incompleto. (Vilma Confortin Scherer, primeira Auxiliar de Direção em 1973. 2012, p. 41)

Essas memórias frisaram a dificuldade que foi iniciar as aulas na escola, pois eram de toda a ordem falta de acessibilidade, mobiliário, material didático e profissionais, questões que aos pouco foram sendo sanadas, pois havia muita euforia e entusiasmo na equipe que assumira a escola:

Lenita Balbinot (2012, p. 38) escreveu:

[...] trabalhar no Zélia Scharf foi um privilégio. O corpo docente diretivo e administrativo era formado por um grupo de profissionais que realizavam trabalho dedicado e comprometido, “vestindo a camisa do Zélia” visando à construção de uma educação de qualidade, atuando a partir da realidade do bairro.

Havia uma empolgação para por em funcionamento a escola nova, apesar das dificuldades. A edificação era nova, com pavilhões modelo de indústria, com uma pequena varanda em frente às salas de aula. Na época de chuvas, apesar da cobertura, os alunos tinham pouco espaço para se abrigar devido aos fortes ventos, faltava à adequação dos espaços a necessidade. Vale dizer que esta condição ainda persiste em 2015, pois a escola nunca teve reforma ou modificação desde a sua inauguração.

Inicialmente a escola atendia somente os próprios alunos, oferecendo educação geral. Em 1979 iniciou as atividades de formação especial, que foi regulamentada pela portaria 134/SEE de 15/09/1982, assim passou a ser denominada Escola Básica Integrada Professora Zélia Scharf. Foi chama de integrada, pois, passou a atender alunos oriundos de mais três escolas básicas em atividades especiais.

Tendo sido transformada em Escola Básica Integrada de acordo com a Lei 5692/71, iniciou suas atividades em agosto de 1979. Além da formação geral os alunos recebem formação especial, sendo iniciados para o trabalho nas áreas de Práticas Industriais, Práticas Comerciais e de Serviços, Práticas Agropecuárias, Práticas Integradas do Lar, além de Educação Artística e Ciências (em laboratórios). (ESCOLA BASICA INTEGRADA ZÉLIA SCHARF, s/d)ⁱⁱ

No período a escola atendia 1188 alunos distribuídos em 34 classes. Atendia além de seus alunos, aos das Escolas Básicas Articuladas, na área de formação especial, a saber: Escola Básica Articulada “Professor Eurico da Costa Carvalho” com 196 alunos distribuídos em seis classes; Escola Básica Articulada “Professora Irene Stonoga” com 134 alunos

distribuídos em 4 classes; e a Escola Básica Articulada “Coronel Lara Ribas” com 161 alunos em 7 classes.

A secretária Lenita Balbinot (2012, p.38) ainda ressaltou:

A transformação de Escola Básica em Escola Básica Integrada (a única da região), com funcionamento das salas ambientes foi mais uma das características que tornava a “Escola Zélia Scharf, um educandário que se destacava pela qualidade das ações que realizava. A extinção da Escola Básica Integrada foi muito sentida pela comunidade escolar, considerando ser uma nova escola, cujos resultados já se faziam sentir.



Sala ambiente de Técnicas Comerciais e Serviços, na ocasião visitada pelas autoridades a Coordenadora Regional de Educação Manira Sarquis Sartori e acompanhada pela Diretora da Escola Hilda Fin, pela professora Justina Santin Vicenzi, outros professores e alunos. Década de 1980. Acervo particular da Professora Justina

A foto apresenta as autoridades na escola acompanhando a aula, além das autoridades de educação também está presente no fundo da sala um policial fardado.

Pelas palavras da secretária havia somente uma escola integrada na região de Oeste de Santa Catarina, o que nos leva a questionar se havia outras no estado e no país com essas características se estas escolas faziam parte das políticas governamentais do período?

O corpo docente da escola contava com 49 professores de 1ª a 8ª série e Corpo Administrativo com 15 funcionários. Visando o melhor entrosamento entre a Escola-família-comunidade, funciona a ASSOCIAÇÃO DE PAIS E PROFESSORES [...] e o CLUBE DE MÃES [...] ambos desenvolvendo um trabalho proveitoso e dinâmico junto à escola, aos alunos necessitados e às suas famílias. (ESCOLA BÁSICA INTEGRADA PROFESSORA ZÉLIA SCHARF, s/d) (os destaques são do texto original)

Conforme os documentos mostram, a gestão escolar teve a preocupação de aproximar as famílias à escola pelas entidades representativas revelando o caráter integrador da mesma, para além das atividades de formação especial ou pedagógica a qual se destinava. A escola contava também com o Centro Cívico Escolar, responsável pelas atividades cívicas e culturais, bem característico dos anos de 1970, onde foi muito cultivado o civismo e o amor à pátria como valores essenciais. A escola possuía também um consultório dentário que prestava serviço diário aos alunos de 7 a 14 anos, com profissional formado em odontologia.

A integração da escola com a comunidade foi ressaltada pelos diferentes segmentos no livro comemorativo dos 40 anos

Com a faculdade: Hilda Fin (2012, p. 14) primeira diretora do estabelecimento declarou:

Como eu comecei a fazer faculdade de Pedagogia na Fundeste (hoje Unochapecó) em 1979 – 1ª turma – e nós estudávamos planejamento, projetos, nós trazíamos os professores da faculdade para orientar os nossos professores. Juntos nós planejávamos metas inovávamos em Educação, tanto que a escola Zélia que no começo era vista como uma escola de bairro passou a ser referência em qualidade de ensino.

Com a igreja católica, por ocasião das Santas Missões como expõem Otávio Carminatti (2012, p.26), liderança comunitária:

Em 1983 foi realizada a pregação das Santas Missões da Igreja Católica de 1 a 5 de junho. Desta data em diante começamos a rezar os cultos e missas dominicais na sala de aula da escola. Ali também foram escolhidos os primeiros coordenadores da nossa comunidade Cristo Rei, precisamente no dia 28/07/1984.

Os professores incentivavam os alunos a participar de entidades culturais e artísticas como nos conta o professor Norberto Pontel (2012, p.33).

Penso que no Zélia fiz duas pequenas diferenças. Primeira: trabalhei com teatro “estudantil” (com alunos de várias escolas) proporcionando assim momentos de comunicação agradável. Através da arte cênica. A segunda diferença foi o fato de eu escrever livros-romances e poemas – inclusive recordo de um lançamento de um romance meu, se não me engano, “A lição das Montanhas”. Foi uma noite muito legal. [...] Recordo também com alegria que incentivei a leitura [...] alunos (as) por gostarem de literatura, participaram das atividades da ACHE (Associação Chapecoense de Escritores), como foi o caso de Silvia de Carli e Fernanda Gazoni. Inclusive, escreviam e declamavam poemas.

A escola participara ativamente nas atividades artísticas, culturais e esportivas promovidas pelo município e estado, recebeu várias menções honrosas, prêmios e troféus de

festivais de dança, coral e competições esportivas, pois tinha um coral infantil, corpo de baile e diversas equipes esportivas de diferentes modalidades. Estas participações eram possíveis devido as festas e promoções que as entidades democráticas a Associação de Pais e Professores, o Clube de Mães e o Centro Cívico organizavam. Assim conseguiam dinheiro para as roupas, as inscrições, transporte e alimentação. Essas atividades eram desenvolvidas voluntariamente por professores e pessoas da comunidade.

Um pouco das memórias da professora Elza Gloria Constanci (2012, p.164) que trabalhou na escola de 1981 a 1987 com a disciplina de Educação Artística.

Tivemos muitos momentos inesquecíveis que vale a pena lembrar. Após o horário de aula, duas vezes por semana eu ensinava flauta doce para um grupo de onze alunos. Uma vez por semana tínhamos ensaio de com o Coral Infantil. Destes saíram cantores que atuam até hoje. A professora Agnes dava aula de escultura e a professora Sara dança italiana. Formou o Grupo Galito. Tudo era feito fora do horário de aula e gratuitamente. A arte estava em alta.

No documento “Histórico da escola” encontra-se o conceito de educar e as intenções de educar.

Educar é construir para o futuro. É procurar fórmulas e processos novos na ação educacional, para que as gerações se sucedendo, sintam o enriquecimento experiencial, e as transformações ocorridas na área da educação. Dentro destes princípios, a escola visa para a formação dos alunos, a meta (sic): “SER MAIS PARA SI E PARA A SOCIEDADE”. (ESCOLA BÁSICA INTEGRADA PROFESSORA ZÉLIA SCHARF, s/d) (destaques do texto original).

Neste trecho do documento percebe-se o alinhamento do conceito de educar visando a preparação para o futuro pela sua formação individual “para si e para a sociedade”, preceitos da Lei 5692/71 em seu Artigo Primeiro:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania.

A preocupação na formação para si e para sociedade de formação individual (auto-realização) de produção fragmentária em série leva-me a questionar se o envolvimento comunitário que a escola tinha não era contraditório com esses princípios. A escola proporcionava aos alunos uma formação comunitária, envolvendo-os como sujeitos ativos, mas por outro lado havia uma legislação para formar trabalhadores em série para atender a

indústria. Questiono se estava presente essa contradição para os gestores e professores da escola?

Entende-se que a comunidade constitui-se:

... pela potencialidade de comunicação com o outro, pelo interstício, pela produção comum de multiplicidades em encontro, pela capacidade de ações coletivas que não remetem a unidade, uma comunidade que se faz na diferença, nas singularidades. (GOTARDO, 2012)

Essa construção de comunidade se expande para além de um território ou grupo de pessoas definido de características comuns, e sim um envolvimento com a vida dos sujeitos, com suas ambições e singularidades, com as políticas e culturas do micro para o macro e vice-versa.

Essa comunidade escolar se constrói na cidade de Chapecó que era um município pacato com 49.693 habitantes até 1970, com a instalação de frigoríficos, em 1978, a população aumentou, chegando a 95.000 habitantes. (PAIM, 2006) O aumento populacional gerou a necessidade de diferentes serviços nas áreas de saúde, habitação, transporte e educação, demandas que associadas às ambições de desenvolvimento e crescimento econômico mobilizou o poder público e privado a organização dos bairros que se formaram no entorno do centro da cidade devido ao êxodo rural.

Cabe ressaltar que o Brasil neste período vivia sob o regime de ditadura civil militar que visava a industrialização do país e a demanda de trabalhadores qualificados que levava a criação de inúmeras escolas em diferentes partes do Brasil, é a chamada universalização da educação. A EBI “Professora Zélia Scharf” vem responder a essa demanda?

Esta breve contextualização histórica da escola, seu local de funcionamento, seu currículo, seus sujeitos e suas intenções me instigam a estudá-la com mais detalhes, pois como ex aluna (1973 – 1976) e ex supervisora escolar (2008 -2012) e organizadora do livro comemorativo dos 40 anos desta escola que hoje se denomina Escola de Educação Básica Professora Zélia Scharf, muitas perguntas foram surgindo para além desse ufanismo econômico, atendimento de demandas populacionais no campo da educação que vem sendo relatado pela história da educação e outras áreas. Particularmente me chamou a atenção porque a Escola Integrada foi instalada no bairro da Lagoa da cidade de Chapecó, no Oeste de Santa Catarina? Quantas escolas Integradas havia em Santa Catarina e qual a relação delas com a política vigente? Porque teve poucos anos de funcionamento, o que levou a sua extinção? Como foi organizado seu funcionamento, pelos gestores e professores, especialmente das disciplinas especiais, os quais atendiam os alunos das Escolas

Articuladas, uma vez que eram alunos de 11 a 14 anos? Que a formação profissional tinham os professores que atuaram nas disciplinas de formação especial voltadas as artes práticas agrícolas, industriais, comerciais e educação para o lar. Como esses professores realizavam sua prática pedagógica nas disciplinas de educação especial e sua relação com os demais saberes ensinados na escola?

O estudo objetiva compreender a cultura escolar produzida na Escola Básica Integrada Professora Zélia Scharf no período de 1979 a 1986. Este estudo terá como fundamentação teórica a abordagem sócio-histórica da forma escolar sistematizada por Guy Vincent, Bernarde Lahire e Daniel Thin (2001), que analisada no todo ou em partes possibilita a emergência da forma escolar indissociável da socialização que ela instaura no conjunto das práticas educacionais institucionais. Esses autores subsidiam os estudos de interferência da legislação educacional, das políticas sócio administrativa dos anos de 1970 na implantação e gestão da escola, bem como no fazer pedagógico e como esta escola responde a estas formas de exigência. Ajudará a entender a influência que teve a escola integrada na comunidade do bairro da Lagoa, na cidade de Chapecó e em um jogo de escalas (REVEL, 1998) na sociedade brasileira.

A escola para se constituir uma instituição educacional produz uma cultura própria, que Dominique Julia (2001) denomina de cultura escolar, a qual se constitui como objeto histórico. Como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. Também é um lugar de resistências, ressignificações, pois são normas e práticas são ações humanas, criativas, ativas, imbricada com a lógica social. Este conceito permite o pesquisador a entrar na escola e visualizar sua constituição histórica, social e política, pois as normas e as finalidades regem a escola prescricivamente segundo o interesse social e político do período histórico de sua criação; o papel da profissionalização necessária ou reconhecida para este fazer pedagógico infere uma exigência segundo os interesses; e os conteúdos e as práticas ensinados e vivenciados por professores e alunos formam a cultura escolar e a cultura da escola em estudo, significando e singularizando as interpretações e práticas ali realizadas.

Por se tratar de um estudo do tempo presente vislumbro a possibilidade de através das narrativas dos profissionais da escola e entrecruzando com as fontes documentais produzir uma história das vivencias e experiências (THOMPSON, 1981) da escola integrada, com o imbricamento da cultura escolar ali produzida. Esse imbricamento se dá ao questionar as

práticas culturais como constitutivas da sociedade e não somente como produto das relações socioeconômicas.

Nesta escola foram ministradas disciplinas escolares vinculadas aos fazeres práticos, com o objetivo de preparar para o trabalho, para entender essa originalidade busca-se em André Chervel (1990, p. 180) subsídios sobre a história das disciplinas escolares.

[...] uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição. Uma "disciplina" é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.

1) Essa definição de disciplina reforça a pergunta de Chervel (1990, p. 177) “a observação histórica permite resgatar as regras de funcionamento, ver um ou vários modelos disciplinares ideais, cujo conhecimento e exploração poderiam ser de alguma utilidade nos debates pedagógicos atuais ou do futuro?”

2) Contextualizando nesta pesquisa as regras e funcionamento de saberes práticos constituídos em disciplinas poderiam exercitar a mente e disciplinar o espírito das crianças e adolescentes, preparando-lhes para o trabalho, uma vez que a prescrição pretende atender o objetivo da lei 5692/71 em “preparar para o trabalho” e o exercício da cidadania?

3) Péres Gómez (2001) auxilia nas interpretações culturais necessárias no momento de mudanças sociais, políticas e de vida cotidiana na sociedade, pelas exigências das demandas da industrialização e urbanização que se faziam presentes.

4) Estudos sobre a história da educação brasileira como de Diana Vidal (2010), Luciano Mendes Filho (2004) e em especial Galdys Mary Ghizoni Teive que estuda a reforma de Orestes Guimarães em Santa Catarina em 1911 servirão de aporte para a análise da cultura escolar produzida na Escola Básica Integrada Professora Zélia Scharf. Conforme Teive (2010, p.322) “a cultura escolar nos auxilia na abertura da caixa-preta da escola, como queriam os sociólogos da Nova Sociologia da Educação/NSE inglesa já nos anos 1960, possibilitando compreender como a instituição escolar traduz normas, regras, saberes e práticas prescritas”.

5) A intenção da pesquisa é abrir essa caixa-preta da escola para ver o que ela produziu culturalmente e se imbrica com a comunidade em constituição.

Referências

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 5692/71. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm em 05/11/2014.

BALBINOT, L. Recordando. In: PAIM, A.R. (org.) **A vida na escola**: rememorando os 40 anos. Chapecó, 2012. p. 37-8.

CARMINATTI, O. Palavras. In: PAIM, A.R. (org.) **A vida na escola**: rememorando os 40 anos. Chapecó, 2012. p. 26.

CHERVEL, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação. n.2. p.177-229.

CONSTANCI, E.G. Educação Artística na escola integrada. In: PAIM, A.R. (org.) **A vida na escola**: rememorando os 40 anos. Chapecó, 2012. p. 163-4.

COUTO, Mia. **A Menina sem palavras**; histórias de Mia Couto. São Paulo:Boa Companhia, 2013.

ESCOLA BASICA INTEGRADA PROFESSORA ZÉLIA SCHARF. Histórico do Estabelecimento. Datilografado. Chapecó, s/d.

ESCOLA BASICA INTEGRADA PROFESSORA ZÉLIA SCHARF. Datas Oficiais da Escola. Mimeografado. Chapecó, s/d.

JULIA, D.A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação** n°1 jan./jun. 2001.

FARIA FILHO, L.M. de ; Vidal, D. G. ; GONÇALVES, I. A.; PAULILO, A. I. (2004). **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, jan./abr. p. 139-159.

FIN, H. entrevista com Hilda Fin – primeira diretora. In: PAIM, A.R. (org.) **A vida na escola**: rememorando os 40 anos. Chapecó, 2012. p.11-24.

GOTARDO, Suzana Maria etal. Pensando a relação escola-comunidade como exercício de produção do comum. Disponível

http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/anãs_XVenabrapsp/67. Acessado 10/08/2015.

PAIM. E. A. Aspectos da constituição histórica da região oeste de Santa Catarina. Saeculum. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, n. 14, jan/junb.2006.

PAIM. A.R. **A vida na escola...rememorando os 40 anos**. Escola de Educação Básica Professora Zélia Scharf. Chapecó, 2012.

PACHECO, M.H.I, Quarenta anos do Zélia Scharf. In: PAIM, A.R. (org.) **A vida na escola**: rememorando os 40 anos. Chapecó, 2012. p. 35.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre. Artemed Editora, 2001.

PONTEL, N. Ensinando e aprendendo. In: PAIM, A.R. (org.) **A vida na escola: rememorando os 40 anos**. Chapecó, 2012. p. 33-4.

REVEL, Jauques. Microanálise e construção do social. In.: REVEL, J. **Jogos de escala: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

ROTAVA, E.P. Lembranças. In: PAIM, A.R. (org.) **A vida na escola: rememorando os 40 anos**. Chapecó, 2012. p. 64.

SCHERER, V.C. o Zélia e eu... In: PAIM, A.R. (org.) **A vida na escola: rememorando os 40 anos**. Chapecó, 2012. p. 41.

TEIVE, G. M. G. Como se fabrica uma professora moderna? Apreciações da reforma Orestes Guimarães na cultura escolar da Escola Normal Catarinense (1911-1935). In.: VIDAL, D. G., SCHWARTZ, C.M. (org) **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar. 1981.

VIDAL, D. G; SCHWARTZ, C.M. (2010). Sobre cultura escolar e história da educação: questões para debate. In: VIDAL, D.G.; SCHWARTZ, C.M. (Orgs.). **História das Culturas Escolares no Brasil**. vol. 1. Vitória - ES: EDUFES. .p.13-35.

VINCENT, G. LAHIRE, B. THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun/2001.

O COLÉGIO PEDRO II: ENTRE OS DISCURSOS HIGIENISTAS E A APLICAÇÃO DA GYMNASTICA NA INSTITUIÇÃO EM 1882ⁱⁱ

Marysol de Souza Santos -UFRJ- marysol.santos@gmail.com

Introdução

O presente estudo analisa, especificamente, as políticas higienistas no Colégio Pedro II no Brasil Império do Segundo Reinado, a partir de relatórios institucionais e legislação em voga em 1882, onde a obrigatoriedade da *gymnastica* na instituição já estava em vigor. Fato que estava relacionado com aquilo que foi chamado de Movimento Higienista que visava, dentre outros objetivos, o aprimoramento da saúde social por meio da

inculcação e multiplicação de alguns preceitos preventivos que impedissem a manifestação das doenças como, por exemplo, uma melhor salubridade das casas, ruas e instituições.

Esse Movimento fez uso de diversas estratégias para conseguir disseminar seus pensamentos, dentre as quais, a tentativa de utilização das instituições escolares. Assim, o Colégio Pedro II (CPII), sofreu influências do higienismo. Conhecido como a primeira instituição de ensino secundário organizada pelo governo central, o CPII foi construído com a finalidade de atender aos filhos da corte, oferecendo-lhes uma formação diferenciada da qual as outras instituições estavam acostumadas.

O Colégio Imperial representou a primeira iniciativa do Governo Imperial de estabelecer o ensino secundário público, no Município da Corte, além de adotar um plano de estudos integral, estruturados em níveis ou séries. O CPII foi fundado pelo decreto de 02 de Dezembro de 1837, em homenagem ao Imperador, no dia de seu aniversário de doze anos. Porém, sua abertura só se deu no dia 25 de março do ano seguinte. Para desenvolver o estudo, resultante de pesquisa em andamento, interlocuções são estabelecidas com um conjunto de estudos na área da História da Educação que têm explicitado o conceito de políticas higienistas.

No presente estudo buscaram-se indícios no que remete às discussões higienistas e as práticas educativas que eram associadas ao Movimento Higienista, no que remete ao corpo e suas práticas dentro desse estabelecimento de ensino no ano de 1882. Por meio de legislação que regia o CP II em 1882, como o decreto 8.051 de 24/03/1881 e do cruzamento com o Programa do Ensino do *Imperial Collegio de Pedro II* para o ano de 1882, organizado em conformidade com o §1º do art. 2º do decreto n. 8.227 de 24 de agosto de 1881, aprovado em 23 de março de 1882. Além de notícias veiculadas o ano de 1882 do Jornal Gazeta de Notícias.

O Imperial Collegio de Pedro II

O Colégio Pedro II foi fundado pelo decreto de 02 de Dezembro de 1837, em homenagem ao Imperador, no dia de seu aniversário de doze anos. Porém, sua abertura só se deu no dia 25 de março do ano seguinte. Esse colégio é conhecido como a primeira instituição de ensino secundário organizada pelo governo central e foi construído com a finalidade de atender aos filhos da corte, oferecendo-lhes uma formação diferenciada da

qual as outras instituições estavam acostumadas (CUNHA JUNIOR, 2008). Porém, o lugar de fundação do Colégio Pedro II era antes conhecida como Seminário de São Joaquim, lugar onde órfãos eram acolhidos.

Assim, o cotidiano do até então Seminário de São Joaquim iria se transformar em 1807. A Família Real Portuguesa para se salvar da invasão Napoleônica - que tomava Portugal e já alcançava Lisboa - mudou-se para o Brasil. Esse fato modificou completamente o cotidiano no seminário. Assim que a Família Real Portuguesa chegou ao Brasil, pondo-se a salvo da invasão, com a presença do Príncipe Regente e da Corte lusitana trouxe consigo progresso para a colônia, a ponto de adiantar-lhe independência, e foi o motivo do rápido desfecho do Seminário de São Joaquim. Tendo sua extinção decretada em 5 de janeiro de 1818, tornando-se um quartel para abrigar os soldados do exército português que chegaram ao Brasil. Não findo, sua história ainda seria modificada pelo novo príncipe regente D. Pedro, que devido aos pedidos dos moradores da cidade do Rio de Janeiro revogou seu fechamento. Seu retorno não foi tão triunfante, passou por reformas, trocas em sua administração até que em 1837 transfigurou-se e renasceu como o Imperial Collegio de Pedro II (DÓRIA, 1997).

Todavia, destacamos que o Imperial Collegio de Pedro II é uma instituição diferente, com singularidades que não o torna continuação do Seminário de São Joaquim apensar de ser

ainda dominante na historiografia, que estabelece uma linha de continuidade entre as duas instituições (o Seminário e o Colégio), reproduzindo a versão oficial consagrada no texto legal. Sem sombra de dúvida, o Colégio Pedro II se configura como uma nova instituição, com um programa institucional radicalmente diferente da instituição que o antecedeu (MENDONÇA ET AL., 2013, p. 990).

Então, o rompimento em 1822 com os laços portugueses, a Independência do Brasil, trouxe para a antiga colônia o desafio de transformar-se num Império autônomo. O papel a desempenhado pela instrução pública do Império teria que ser mais eficaz do que no período colonial. Para o nascimento e desenvolvimento de uma Nação era preciso educar com o objetivo de semear os princípios éticos e morais. Devido a revoltas regenciais se fez necessária a criação de uma instituição modelo para contribuir com uma unidade nacional (CUNHA JUNIOR, 2008).

Dessarte, o Colégio Pedro II veio para servir de modelo perante outras instituições, sendo o primeiro estabelecimento de ensino secundário organizado pelo governo central educava para além das disciplinas elementares, os conhecimentos contemplados nos planos de estudos do Colégio era formado por um conjunto bem maior do que o que era exigido nos exames preparatórios que davam acesso as Academias Superiores (CUNHA JUNIOR, 2008 p. 103).

Com isso,

O Imperial Colégio de Pedro II, fundado por Decreto de 02 de dezembro de 1837, pelo Ministro Interino do Império, o Bacharel Coimbra Bernardo Pereira de Vasconcelos, para ser o modelo da instrução secundária, cumpriu seu papel de colégio padrão do ensino clássico no Município da Corte, projetando-se como instituição educacional de referência para as demais províncias, através de seus Estatutos organizacionais, seus Planos de Estudos, Programas de Ensino e compêndios didáticos de autoria dos seus professores catedráticos, que foram adotados na maioria das escolas do país (ANDRADE, 2015, p. 14).

Esses programas de ensino serviam para orientar sobre o que as disciplinas abarcariam. Dentre essas disciplinas destacamos a *gymnastica*, por se tratar de uma disciplina que pregaria os preceitos de higiene destacados pelos médicos higienistas.

O movimento higienista: entre ações e contradições

A história da medicina, no Brasil, está diretamente relacionada com aquilo que foi chamado de Movimento Higienista que visava, dentre outros objetivos, o aprimoramento da saúde social por meio da inculcação e multiplicação de alguns preceitos preventivos que impedissem a manifestação das doenças como, por exemplo, uma melhor salubridade das casas, ruas e instituições. O que pretendiam esses pensadores? Quais eram as principais metodologias utilizadas pelos higienistas para adentrarem no campo educacional? Não pretendemos buscar uma origem, nem uma linearidade absoluta de uma das histórias de tantas outras possíveis. Não buscamos uma impessoalidade completa, pois acreditamos que as intencionalidades do presente produzem sentidos no passado.

O higienismo se constituiu em um movimento internacional, com ramificações variadas no âmbito social e na medicina sanitária. Suas preocupações giravam em torno da saúde física e mental do ser humano, implementavam propostas de ação no que se referia ao planejamento urbano, habitacional e também nos hábitos alimentares. Pretendendo, desse modo, regular a vida do sujeito, das famílias e dos grupos sociais.

Desde sua emergência, tinham a família e a escola como lugares privilegiados de intervenção (FRAGO, 2000). Porém, antes de se consolidar e se institucionalizar, no Brasil, a medicina estava dissolvida em meio ao conjunto de curandeiros, dentistas, parteiras e várias outras “profissões” que a todo o momento se cruzavam em suas práticas. Confundida com o que seria próprio do seu campo de atuação a medicina teria que se destacar e, principalmente, se apropriar do seu papel para se firmar. Mas, para isso se concretizar suas atribuições, metas, deveres e funções precisariam estar definidos com clareza e muito bem traçados.

Durante o Império, um grupo de médicos trabalhou para obter maior prestígio junto das autoridades brasileiras, tentando estruturar e fortalecer sua medicina, visando convertê-la na única forma legítima de exercício da arte de curar. Muitos não acreditavam nessa ciência exaltada pelos doutores, desconfiança que levou os médicos a verem nessas outras vertentes da “medicina” fortes concorrentes. Devido ao prestígio social que tinham, “charlatões”, como eram chamados pelos médicos os que não exerciam a medicina tradicional, conseguiram - em grande parte do século XIX- tanto ou mais pacientes do que os formados e autorizados para exercer a profissão médica. Existia uma resistência empregada por grande parte da população quanto aos médicos formais, a população não confiava nos Doutores. Além disso, mesmo no final do século XIX, as outras práticas de cura ainda conviviam lado a lado com a medicina oficial (SAMPAIO, 2001).

Entretanto, o problema nessas contestações era que a medicina formal era parecida com a medicina clandestina, seus saberes eram embasados nas ditas experimentações, porém também no sobrenatural e na crença (FERREIRA, 2003). Seus métodos também divergiam entre seus pares. Suas prescrições eram parecidas com as prescrições de curandeiros e seus erros também não ficavam distantes do cometidos pela medicina informal e seus artigos publicados tiveram inúmeras contradições .

Partindo dessa análise, os pensadores higienistas vão se agrupando e se consolidando de maneira não uniforme e distante da pacificidade possivelmente esperada. Suas ideias gravitavam em torno, sobretudo, da defesa da saúde, da educação pública e do ensino de novos hábitos higiênicos. Convencionou-se chamá-lo de “Movimento Higienista” (Soares, 2004) ou “Movimento Sanitarista” (Hochman, 1998).

Como já foi sublinhado, uma das políticas adotadas por esse Movimento foi a de insistir na necessidade de que procedimentos de prevenção fossem difundidos pela Corte, já que anteriormente só se tratava os problemas que já tinham surgido. Nesse sentido, o enfoque na doença – preocupado em tentar curar, tratar, ou amenizar o sofrimento – passou a se deslocar para a tentativa de evitá-la. O contágio, a proliferação de possíveis enfermidades, a tentativa de isolar o perigo das doenças e dos doentes, tudo passou a ser fiscalizado pela medicina (GONDRA, 2004).

Nessa tentativa de consolidação e afirmação, o Movimento Higienista buscou aliados. Com isso, o discurso científico ganhava mais prestígio. O corpo passou a ser alvo de pressupostos legitimados por essa vertente: por ele eram transmitidas as doenças, mas também com ele (contanto que fossem seguidos os preceitos da higiene) poderiam se prevenir as mazelas. Através do exercício físico moderado, da boa alimentação e da higiene corporal, além de espaços apropriados, as pessoas estariam menos suscetíveis às doenças (GONDRA, 2004). A Educação Física, seja aquela que se estrutura no interior da instituição colegial, seja aquela que se estrutura fora dela, será a expressão de uma visão biológica e naturalizada da sociedade e dos indivíduos. Ela incorporará e se esforçará para colocar em circulação a ideia da hierarquia, da ordem, da disciplina, do rigor, do esforço individual, da saúde como responsabilidades individuais. A educação do corpo torna-se, portanto, um valioso aliado na disciplinarização da vontade, de adequação e reorganização de gestos e atitudes necessários à manutenção da ordem. Estará organicamente ligada ao social biologizado, cada vez mais pesquisado e sistematizado ao longo do século XIX, estudos estes que sustentam cada vez mais um discurso higienizador (SOARES, 2004, p. 14).

Os Médicos mesmo não tendo sua consolidação tão firme quanto o esperado por eles, contribuíram para que a *gymnastica*, ainda no século XIX, conseguisse permear os caminhos escolares em algumas instituições “os médicos e militares foram os principais responsáveis pela introdução e desenvolvimento da *gymnastica* nas escolas brasileiras ao longo dos oitocentos [...]” (CUNHA JUNIOR, 2008 p. 129).

O debate sobre a escola, durante o século XIX, foi permeado pelas questões dos gastos e de sua viabilidade. Com isso, foram criados diversos métodos de ensino para tentar tornar plausível essa escolarização do ensino primário, que veio a se chamar ensino elementar. Juntamente com esse debate os higienistas vieram em defesa da criação de

espaços próprios para o ensino, espaços estes que deveriam ser salubres e adequados, para promover um ensino eficaz (FARIA FILHO, 2015).

Temos noção de que a educação no país era múltipla, devido ao seu vasto território, vários seriam os modelos de ensino, os métodos nem sempre iriam se enunciar da mesma maneira, já que eram múltiplas as culturas de todo o Estado. E também várias eram as suas províncias, “No decorrer do século XIX, a educação foi pensada no plural, como também foram plurais as forças educativas e constituíram formas e práticas diversas para promover os projetos de educação e de nação” (GONDRA & SCHUELER, 2008, p. 62).

No período Imperial poucos eram as instituições que ofereciam ensinamentos sobre música, arte e exercícios gymnásticos. No que diz respeito aos exercícios gymnásticos, estes tiveram como inspiração os métodos ginásticos europeus, os quais trazidos para o Brasil foram fortemente disseminados por médicos e militares que tiveram grande importância na introdução e no desenvolvimento da *gymnastica* em nossas escolas (CUNHA JUNIOR, 2008, colocar a página).

Os exercícios ginásticos que antes eram praticamente exclusivos às instituições militares, seguindo o discurso científico outrora pregado pela Europa, passou a ter sua importância na educação civil como aponta Cunha Junior (2008):

Até as primeiras décadas do século XIX, a prática regular dos exercícios ginásticos era uma realidade quase que exclusiva das instituições militares. Ela foi estendida ao meio civil e, por conseguinte, às escolas, a partir da revelação de seu caráter científico, de sua afirmação como parte significativa dos novos códigos de civilidade postos em circulação e de sua importância enquanto componente educativo. [...] Do mesmo modo que nos países europeus, muito por sua influência em nossa cultura, a *gymnastica* passaria a ser considerada em terras brasileiras como uma atividade relevante à educação civil, a partir de sua identificação com o discurso científico, principalmente aquele produzido pelos médicos (p. 126).

Nesses termos, podemos apontar o Colégio Pedro II como sendo, talvez, o primeiro colégio oficial a inserir a *gymnastica* em seu currículo. O marco desse acontecimento deu-se com a contratação, feita pelo Reitor Joaquim Caetano da Silva, do ex-Capitão do Exército Imperial, Guilherme Luis de Taube, o qual foi nomeado mestre de *gymnastica* em 11 de janeiro de 1841 (CUNHA JUNIOR, 2008).

No final do século XIX o movimento higienista, teoricamente, estaria mais consolidado, então que indícios podemos relacionar com essa suposta maior estruturação?

Apesar de já ter um mestre de *gymnastica* desde 1841, essas lições não eram estruturadas. Analisando os programas de ensino do Imperial Collegio de Pedro II, nota-se que a *gymnastica* só começou a aparecer nesses programas em 1879ⁱⁱ (organizado por Paulo Vidal) de conformidade com o artigo 10 do Regulamento anexo ao Decreto n. 6.884 de 20 de abril de 1878 e aprovado em 22 de junho de 1879. Vejamos o plano apresentado:

GYMNASTICA
1º TURMA (1º, 2º E 3º ANNO)
1º e 2º anno

Exercícios de corpo livre e ordinaes. Marchas, carreiras e contra-marchas ao som de cantos adequados ou cadencia marcada. Exercícios de suspensão.

3º anno

Repetição dos precedentes e alguns mais complicados. Exercícios com aparelhos portáteis. Exercícios de trepar, subir e pular.

2ª TURMA (4º, 5º, 6º E 7º ANNO)

Continuação dos precedentes. Exercícios de aplicação aos aparelhos. Imperial Collegio de Pedro Segundo em 12 de março de 1879 (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 93).

Em confirmação da influência das ideias liberais, o Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, de José Luiz Cansanção de Sinambú, inspetor de instrução pública, reestruturou o Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império e instituiu o ensino livre. Para o seu funcionamento, as escolas deveriam atender a preceitos higiênicos, preventivos às várias epidemias. O ensino oferecido pelo Imperial Collegio teve no Internato, no curso com a duração de sete anos uma frequência baixa, revelando pouco interesse no bacharelado. No Externato, de forma inversa, aumentaram as matrículas avulsas. A reforma efetuada com o Ministro do Império Barão Homem de Mello não trouxe alterações de fato significativas, além de recuperar o 1º ano elementar e de implementar o ensino de português em todas as séries. Manteve as matrículas avulsas, a frequência livre e os exames vagos (FINOCCHIO, 2013, p. 159-160).

Em 1882 o Programa de Ensino do Imperial Collegio de Pedro II para o anno de 1882, organizado em conformidade com o §1º do art. 2º do decreto n. 8.227 de 24 de agosto de 1881, aprovado em 23 de março de 1882 nos mostra um programa mais detalhado e rico no que diz respeito aos exercícios. Eram tratados nesse programa:

Primeira turma

Exercícios Disciplinares: Princípios de alinhamento. Formatura de 2, 3 e 4 de fundo.

Formatura em column de secções, pelotões e divisões, marchas e contramarchas. Evoluções e carreiras.

Exercícios de corpo livre: (callysthenicos) Flexões, extensões parciais das extremidades superiores e inferiores. As mesmas simultaneamente. Flexões e extensões, parciais e simultâneas, combinadas, das extremidades superiores e inferiores. Movimento de adução e abdução. Relações, circunvoluções e equilíbrios.

Exercícios com aparelhos portáteis: Dos bastões e varas de ferro.

Jogos gymnasticos: Tração com a corda longa. Saltos na corda simples, longa e dupla. Marchas nas andas. Saltos ao alto e à distancia.

Exercícios com aparelhos fixos: de trepar, subir e pular. Suspensões e progressões. Flexões.

Segunda turma

Repetição dos precedentes. Tração e repulsão com os respectivos aparelhos. Exercício com as barras esphéricas (brachio-peitoral). Exercícios com as maçãs. Exercícios de applicação nas paralelas, nas escadas inclinadas e verticais. Exercícios nas paralelas fixas e de cordame do pórtico.

Sala das sessões da Congregação do Imperial Collegio de Pedro II, em 28 de fevereiro de 1882.ⁱⁱ (VECHIA; LORENZ, 1998, p.109).

Observamos que apesar de não aparecer no programa a prática da natação há indícios de que aulas desse tipo também eram oferecidas nesse ano. O Jornal Gazetaⁱⁱ de Notícias veiculou em seu periódico que o Imperador visitou a instituição para fiscalizar, como de costume, as atividades do colégio:

Sua Magestade o Imperador acompanhado de seu camarista, o Sr. Conde de Iguassú, visitou hontem o internato do Imperial Collegio de Pedro II, percorrendo o estabelecimento e examinando a aula de gymnastica e o tanque de natação, e os livros adquiridos ultimamente para a biblioteca, constando de obras de vulto sobre linguistica, historia, archeologia, geografia. Etc. (Jornal Gazeta de Noticias, 3 de Janeiro de 1882).

A notícia faz referência a um tanque de natação, onde podemos supor que os alunos do CP II praticavam natação de forma regular. Ao examinarmos o programa de ensino vemos que mesmo mais detalhado em comparação ao anterior continua breve, sem descrever bem de que maneira as atividades eram prescritas, também não apresenta quais alunos participariam de que turma, como tinha o plano anterior, devendo assim ter mantido o mesmo padrão (1º turma: 1º, 2º e 3º anno e 2º turma: 4º, 5º, 6º e 7º anno). Assim como foi suprimido o exercícios de natação, pode ter acontecido com outros exercícios gymnasticos, isso explicaria a breve descrição dos exercícios para todo um ano letivo. Mesmo com a breve relação de exercícios e atividade conseguimos perceber que o plano

de 1882 estava consoante com os preceitos higiênicos e militares, como pregavam os médicos da corte.

Todavia, anteriormente a *gymnastica* vinha dando sinais de maior ou menor prestígio, dependendo da grade de horário formadas ao longo dos anos no Imperial Collegio de Pedro II. Como exemplo, temos o decreto de 1855 que determinava que os exercícios *gymnasticos* deveriam ser praticados pelos alunos diariamente durante as horas de recreação, o que salientava a ideia da *gymnastica* servir como reguladora do tempo disponível dos jovens. Porém diminuiu o tempo das lições, que até então era de uma hora, praticada três vezes na semana. Já o decreto 2006 de 1857 retirou da *gymnastica* seu caráter obrigatório, mesmo com essa aparente perda de prestígio, no ano seguinte a *gymnastica* ganhou um local próprio para sua prática, o que vai de encontro com essa premissa. Em 1870 a obrigatoriedade retorna pelo decreto 4.486, porém as aulas, mas em 1878 sofre novo abalo com o sistema de aulas avulsas, onde os alunos retornavam para suas casas devido a um horário muito espaçado entre as aulas (CUNHA JUNIOR, 2008). Podemos supor que esses diversos percalços atrasaram o modelo higiênico que tanto queriam difundir os médicos, que pregavam a continuidade, para uma melhor disseminação dos hábitos e pensamentos higienistas.

Todavia, o decreto nº 8.051 de 1881 já traz uma completa mudança sobre as aulas de *gymnastica*: De acordo com o Art. 4º:

Não se exigirá para o gráo de bacharel em letras o exame de desenho, gymnastica e musica, mas o seu tirocinio será obrigatório em todos os annos do curso de estudos, ficando de prudente arbítrio do Reitor dispensar das respectivas lições ou exercícios o alumno que provar incapacidade physica para qualquer dessas artes. [...]

Art. 6º As aulas, inclusive as de desenho, gymnastica e musica, funcionarão nos dias uteis das 9 horas da manhã ás 3 da tarde, devendo haver os intervallos necessarios para o descanso e recreio dos alumnos (BRASIL. Decreto n. 8.051, de 24 de março de 1881).

Com esse decreto gerando uma nova estruturação para as aulas de *gymnastica* com Imperial Collegio de Pedro II, vemos uma maior preocupação com o exercício, além de um maior prestígio, em 1882 ainda foi autorizada a construção de uma passagem coberta entre o edifício do colégio e o local de funcionamento das aulas de *gymnastica*:

Pelo ministerio do imperio autorisou-se ao engenheiro Dr. Antonio de Paula Freitas, a mandar fazer:

As obras de que ainda necessita a parte do edificio da secretaria da instrucção publica, occupada pela policlinica geral, a fim de que possa a mesma policlinica ficar convenientemente estabelecida.

Uma passagem coberta no pateo do edificio do externato do imperial collegio de Pedro II, entreo mesmo edificio e o local em que funciona a aula de gymnastica.

As obras de que necessita o edificio do instituto dos surdos-mudos. (Jornal Gazeta de Noticias, 9 de Julho de 1882, p.1)

Conclusões

Em 1882 a instituição passou por uma reforma que ajudou a garantir a *gymnastica* no Imperial Collegio de Pedro II, porém em anos anteriores essa prática se mostrou confusa. Encontramos indícios de que, apesar da instituição possuir regulamentações que determinavam ações direcionadas à higiene, a obrigatoriedade da *gymnastica* não assegurava a efetiva prática pelos alunos a ponto de desenvolver a saúde e a moralidade de acordo com o que os preceitos higiênicos pregava, já que apenas em 1882 a prática foi melhor regulamentada.

Apesar disso, esforços eram feitos para um caminho que levava o CPII à uma educação higiênica foram notados, já que no ano estudado foi analisado diversas formas de garantir um educação higiênica por meio da prática *gymnastica*. Acreditamos que nos Oitocentos o pensamento médico estava se estruturando e se organizando e a ressonância do pensamento médico-higiênico dentro da instituição escolar também se daria da mesma forma.

Referências bibliográficas:

ANDRADE, V. Dossiê: Colégio Pedro II – lugar de memória da educação brasileira. **Cadernos de História da Educação** – v. 14, n. 1 – jan./abr. 2015.

CUNHA JUNIOR, C. **O Imperial Collegio de Pedro II** e o ensino secundário da boa sociedade brasileira. 1. ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

FARIA FILHO, L. "Instrução elementar no século XIX". In: LOPES, E. ; FARIA FILHO, L.; VEIGA, C. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica 2015.

FERREIRA, A. Higiene e controlo médico da infância e da escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 59, p. 9-24, abril 2003.

FINOCCHIO, J. L. A inserção da Educação Física/gymnastica na escola moderna - Imperial Collegio de Pedro II (1837-1889). 2013. 258 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais, UFMS, Campo Grande, 2013.

GONDRA, J. **Artes de civilizar**: medicina, higiene e educação escolar na Corte imperial. 1 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

GONDRA, J. & SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HOCHMAN, G. **A era do saneamento**: as bases da política pública no Brasil. Rio de Janeiro: Hucitec, 1998.

MENDONÇA, A. et al. A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 985-1000, out./dez. 2013.

SAMPAIO, G. **Nas trincheiras da cura**: as diferentes medicinas no Rio de Janeiro imperial. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

SOARES, C. **Educação física, raízes européias e Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael. **Programa de Ensino da Escola secundária brasileira: 1850-1951**. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

VIÑAO, F. Higiene, salud y educación en su perspectiva histórica. *Areas*. Revista Internacional de Ciencias Sociales, n. 20, p. 09-24. 2000.

Fontes

BRASIL. Decreto n. 8051 de 24 de março de 1881. Altera os regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II. Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1881. Parte I. Tomo XXVIII. Parte II. Tomo XLIV. Volume 1. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1882. p.225 Disponível em: <http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/Conteudo/Colecoes/Legislacao/lei1881/Indice01.pdf> Acesso em: 5 jan. 2016.

RIO DE JANEIRO. Gazeta de Noticias. Sessão de periódicos, Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional- 3 de jan. 1882/9 de jul. 1882.

O CURSO ELEMENTAR DE PHILOSOPHIA RACIONAL E MORAL NO GYMNASIO PERNAMBUCANO, SEGUNDO O COMPÊNDIO LIÇÕES DE PHILOSOPHIA ELEMENTAR RACIONAL E MORAL, DE JOSÉ SORIANO DE SOUZA (1871)ⁱⁱ

Cristiano de Jesus Ferronatoⁱⁱ
Anderson Santosⁱⁱ
Joelson Silva dos Santosⁱⁱ

Resumo – O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre algumas questões do Curso Elementar de Filosofia Racional e Moral do *Gymnasio Pernambucano* tomando como principal fonte o compêndio de filosofia *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*, escrito por José Soriano de Souza e publicado pela Livraria Acadêmica de João Walfredo de Medeiros, localizada na cidade do Recife, em 1871. O compêndio foi adotado pela

instituição como manual de ensino de filosofia cuja cadeira da disciplina era ocupada por seu autor.

Palavras-chave – Compêndio. Filosofia. Ensino secundário. Ginásio pernambucano.

Abstract – The present work has as objective reflect about some questions of Elementary Course of Rational and Moral Philosophy to Gymnasium Pernambucano taking as the main font the philosophy compendium Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral, written for José Soriano de Souza and published by the Academic Bookstore of João Walfredo de Medeiros, situated in the city of Recife, om 1871. The compendium was adopted by the institution as a philosophy of teaching manual chair professorate discipline was occupied by its author.

Key words – Compendium. Philosophy. Secondary teaching. Gymnasium pernambucano.

INTRODUÇÃO

Nascido em 15 de setembro de 1833 na cidade da Paraíba, José Soriano de Souza, destinou a maior parte da sua vida às atividades intelectuais e públicas. Formou-se em Medicina (1860), pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiroⁱⁱ, e em Filosofia, pela Universidade de Louvainⁱⁱ, na Bélgica. Egresso do Lyceu Provincial da Parahyba do Norte, junto a seus dois irmãos, Braz Florentino Henrique de Souzaⁱⁱ (1825-1870) e Tarquínio Bráulio de Souzaⁱⁱ (1829-1894), tornou-se lente catedrático da Faculdade de Direito de Olinda, criada por Decreto Imperial, em 11 de agosto de 1827. Como professor catedrático da referida faculdade, lecionou Direito Público e Constitucional, além de Direito Natural e Direito Romano. Em 1867, em movimentado concurso para a Cadeira de Filosofia do Gymnásio Provincial Pernambucano conquistou a cátedraⁱⁱ da cadeira do então ginásio ao superar seu concorrente Tobias Barretoⁱⁱ um intelectual já conhecido naquele período.

Teve ainda uma grande atuação nos jornais católicos de Recife. Atuando como redator e jornalista em vários periódicos na segunda metade dos Oitocentos entre estes: o Cathólico, (1872), A Esperança (1864) e A União (1873). Em sua vida política atuou como deputado na Assembleia Provincial (1886 a 1889). Com a implantação da República, segundo Campos (1998, p. 46) participou da “comissão, que elaborou o projeto de constituição do Estado de Pernambuco, tendo sido, outrossim, representante daquele Estado no Congresso Constituinte”.

Dentre suas mais significativas obras que interessam ao campo filosófico, podemos apontar: *Compêndio de Filosofia, Ordenado Segundo os Princípios e Métodos de São Tomás de Aquino* (Recife - 1867), *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral* (Recife - 1871), *Princípios Sociais e Políticos de Santo Agostinho* (Recife - 1866), *Princípios Sociais e Políticos de São Tomás de Aquino* (Recife - 1866), *Elementos de Filosofia do Direito* (Recife - 1880), *Considerações sobre a Igreja e o Estado, sob o ponto de vista Jurídico, Filosófico e Religioso* (Recife - 1874), *Princípios Gerais de Direito Público e Constitucional* (Recife - 1893).

Faleceu em 12 de agosto de 1895 na cidade do Recife aos 61 anos de idade.

José Soriano de Souza se insere no movimento da segunda metade do século XIX, de professores-autoresⁱⁱ de seus próprios manuais utilizados em suas aulas. Uma vez que, entre suas obras, aquela intitulada, *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*, foi produzida e publicada na cidade do Recife em 1871 para ser utilizada como manual de ensino de Filosofia do *Gymnásio Pernambucano*.

Estudos no período abrangido por este trabalho, ou seja, a segunda metade dos Oitocentos, como os de Schueller (2007 e 2008) têm destacado que os professores começaram a não perceber mais os livros, ou manuais didáticos como apenas objeto de auxílio em sala de aula e deram início à sua produção, passando desta forma a serem “sujeitos ativos” no processo de análise, avaliação e mesmo de produção desses objetos pedagógicos. Os livros utilizados em sala começaram a contar com as assinaturas dos professores como seus autores sejam no ramo primário ou secundário, com uma clara preponderância do gênero masculino.

A segunda metade dos Oitocentos foi um período de significativas transformações no Brasil, quando o Estado e as instituições educativas passavam pelo seu processo de constituição juntamente com novas representações sobre a nação e a educação brasileiras.

Segundo Scheuller,

Tais transformações repercutiram, por exemplo, na ampliação das demandas do ensino primário e secundário, repercutindo também no mundo editorial, com investimentos em produções de livros escolares. Os livros foram entendidos e eleitos como instrumentos que poderiam contribuir para viabilização das propostas existentes, tenham sido elas quais fossem, já que em circulação divulgaria um saber bem determinado. Cabe ressaltar que para que pudessem ser utilizadas nas escolas primeiramente, as obras deveriam ser previamente aprovadas pelo Governo Imperial. (2008, p. 54).

Nesse sentido, entendemos que os professores passaram a atuar intelectualmente refletindo, como afirma Schueller, (2008, p. 570) “sobre os modelos educacionais em circulação [...] na segunda metade do século XIX”.

No livro III do Estatuto reformado em 1772 da Universidade de Coimbra, destinado as Ciências Naturais e Filosóficas, estão os métodos, o referencial, bem como o montante de disciplinas a serem ministradas neste curso. Este livro serviu de manual de embasamento para os professores autores e, também para os liceus e ginásios no que diz respeito à avaliação dos manuais de ensino de uma cadeira específica que posteriormente fosse adotado pela instituição.

O CURSO ELEMENTAR DE PHILOSOPHIA RACIONAL E MORAL NO GYMNASIO PERNAMBUCANO

Encetando um curso elementar de Philosophia, é natural que antes de estudar em particular os pontos dessa sciencia, occupemo-nos do que de mais geral se póde dizer sobre ella. Adstrictos a esse dictame da razão, tomaremos para assumpto da lição de hoje a natureza, e existencia da Philosophia, o seu objecto, a sua primazia e utilidade a respeito das outras sciencias, e finalmente a sua divisão e por qual de suas partes havemos de começar o seu estudo (SOUZA, 1871, p. 21).

Quis José Soriano de Souza, não tomar do seu objeto o que não lhe pertence, nem mesmo deixar de abrangê-lo em toda sua extensão real. Em tempos de correntes filosóficas distintas, enquanto uma repelia revelações divinas e advertências religiosas, a outra, ouvia essas lições e, ainda trilhava por esses ou seus caminhos. Em conformidade com esse contexto buscou evitar que os alunos não saíssem das lições tão às escuras como entraram. Isso lhe exigiu elaborar o compêndio em formato de lições, ou como bem chamou o próprio autor, em *estyllo commum*. A intenção de empregar esse formato mais usual ao compêndio foi justificada com a preocupação de facilitar a leitura ao maior número de pessoas e consequentemente a produção de maiores bens. Eis o motivo pelo qual o material foi escrito desta forma, “nas quaes todavia não foi esquecido o raciocínio” (SOUZA, 1871, p. 14).

Raciocinar, talvez o principal objetivo a ser alcançado pelo autor com a escrita e dissimulação de seu texto foi levado em consideração logo no inicio do

compêndio com a proposta de abrir seus estudos filosóficos com a Lógica “por ser ella racional” e, ainda ensinar a “discorrer com ordem na investigação das cousas; logo deve ella preceder a todas as outras partes da Philosophia” (SOUZA, 1871, p. 29).

“O manual é, realmente, um objeto complexo dotado de múltiplas funções” (CHOPPIN, 2002, p. 13). Ele não só efetiva-se na escrita da realidade material, como tem uma significativa parcela de contribuição no seu contexto. Seu perfil de detentor de conteúdos educacionais o faz um exímio transmissor de saberes para a geração de jovens estudantes de uma determinada área e de um determinado momento que possam ser julgados como imprescindíveis ao bom funcionamento de uma sociedade. Na qualidade de objeto fabricado, distribuído e, principalmente “consumido”, os limites técnicos naturais do seu contexto não o lançavam ao privilégio de neutralidade, pelo contrário, ele é figura presente nesse mecanismo e “participa de um sistema econômico cujas regras e usos, tanto no nível da produção como do consumo, influem necessariamente na sua concepção quanto na sua realização material” (CHOPPIN, 2002, p. 14).

Assim como já explanado anteriormente os compêndios de ensino eram elaborados seguindo o plano previsto no Estatuto reformado da Universidade de Coimbra de 1772. O sucesso da sua “realização material” estava justamente no critério de elaboração pautado nesse estatuto. O autor do material aqui analisado claramente seguiu esse plano e, mais do que a preocupação de iniciar seus estudos com a lógica, por estar essa matéria prevista no estatuto, explorou-a como mecanismo de definições, divisões e conclusões.

Com effeito, a definição é obra da razão, que a forma, assignando o genero e a differença de uma cousa, considerando o gênero como commum, e a differença como propria; forma a divisão quando separa idealmente partes de um todo no qual realmente estão unidas; infere conclusões dispondo os juízos com ordem. A ordenação dos actos da razão é portanto o objecto formal da logica, e o seu fim é por aquelle meio attingir a verdade e evitar o erro (SOUZA, 1871, p. 33).

Para chegar ao conhecimento da verdade seria necessário ordenar os atos da razão, é este o objeto formal da lógica, onde o raciocínio constitui-se como o instrumento geral de saber. Era possível, para José Soriano, seus alunos de forma natural e espontânea ordenar seus conceitos, mas, no entanto, para que possa proceder daquele modo, ou seja, de raciocínio reto, de “raciocinar com rectidão”, era preciso proporcionar-lhes tal ensino. A lógica.

“Ora, que sciencia será mais util ao espirito humano do que aquella que o habitua a ordenar os seus actos com raciocínios regulares?” (SOUZA, 1871, p. 35). Lógica? Além disso. O próprio raciocinar é um instrumento presente em todas as ciências. Pensamos, neste ponto, estar o autor preocupado em preparar seus alunos para o estudo das demais matérias, uma vez que o homem moral, segundo a linha filosófica sob a qual esse compêndio foi escrito e buscava formar, era o indivíduo preocupado em buscar a verdade. Mesmo estando ele exposto ao erro com aparência de verdade, bem como com a vontade do bem que lhe aparecera como espécie de mal.

Distinguir essa dualidade de situações, verdade do erro e bem do mal, quando exposto as mesmas, exigiria despir seus sedutores adornos com o bom raciocinar que é resultado das leis de argumento legítimo. Princípio ensinado nesta matéria e muito útil para as demais e suas respectivas lições.

Nos chama atenção ainda nas lições referentes a lógica os escritos sobre o método de transmissão dos conhecimentos adquiridos. Aliás desta matéria as lições sobre método é a última e, nesse ponto, concordamos com Choppin (2002, p. 14), quando afirma que os manuais são instrumentos pedagógicos “na medida em que propõe métodos e técnicas de aprendizagem, que as instruções oficiais ou os prefácios não poderiam fornecer senão os objetivos ou os princípios orientadores”. A ressalva a ser feita é que mesmo estando dentro do escopo de conteúdos destinados ao estudo da lógica, a parte referente ao método de fato alonga-se a todas as matérias e lições da obra. Assim, “uma vez obtida a sciencia, tem o homem a necessidade quasi natural de transmitti-la aos seus semelhantes com quem vive em sociedade” (SOUZA, 1871, p. 109). Foi a partir desse princípio que derivou a noção de método de José Soriano para com os alunos e leitores de seu compêndio.

“O processo pelo qual obtemos com facilidade e segurança a sciencia e transmittimo-la aos outros” (SOUZA, 1871, p. 109). Se formos tentar definir método tomando como base o compêndio, esse é o trecho que melhor define. Em se tratando dessa dinâmica de transmissão de conhecimento, consideremos compêndios escolares como meios de propagação de ideias. Como todo caminho/método necessita de um princípio, um termo, um curso, aquele pensado por José Soriano para alcançar a ciência também tinha os seus, “o ponto de partida, o caminho a percorrer e o fim ou termo onde queremos chegar” (SOUZA, 1871, p. 109).

Segundo Choppin (2002) a elaboração de um manual não é somente um ato pedagógico. Como mecanismo de ensino/aprendizagem, toma para si o compromisso entre preocupações e imperativos, sejam de naturezas diversas, didática, pedagógica, técnica e, sobretudo, metodológica.

Assim destacou José Soriano,

Com effeito, assim como nas viagens materiaes, se não sahirmos do verdadeiro ponto de partida, e seguirmos o caminho conveniente, não chegaremos com facilidade e acerto ao lugar que procuramos; assim tambem no methodo, especie de viagem intellectual, se não tomarmos o verdadeiro ponto de partida e o caminho adequado, não obteremos a sciencia.

Era a real importância, o verdadeiro ponto de partida, o método, filosófico, sobretudo. Pois o curso de sua responsabilidade era esse.

Para José Soriano, a ciência era o fim de todas as investigações do espírito humano, onde naturalmente está o ser destinado a adquiri-la, mas para isso era fundamental que isso ocorresse “pouco a pouco, mediante a observação, trabalhos e esforços” (SOUZA, 1871, p. 109). Sendo necessário para a consolidação desse ato certos meios ou instrumentos.

Levando em consideração seu compêndio, meio pelo qual buscou guiar o aprendizado de seus alunos, destacamos suas considerações acerca da *Psychologia* apontada como a ciência do espírito. A opção de destacar tal matéria não ocorreu de maneira aleatória nem por ser esta a de maior extensão do manual,

mas por ser a psicologia indispensável a todas as outras disciplinas presentes no compêndio.

Diante da conclusão de que o conhecimento das operações da alma é obtido por meio da observação dos fatos psicológicos, José Soriano destaca que

Do dito naturalmente se infere que o verdadeiro methodo da sciencia'd'ama é o da observação reunido ao raciocínio, é a união da analyse e da synthese, ou é o methodo, analytico-synthetico. É principio racional incontroverso que a operação de ente mostra necessariamente a natureza de seu ser. Allumiada por esse principio, e tomando por ponto de partida a observação das operações d'alma, póde então a razão, caminhando sobre terreno firme, ir dessas operações, ao conhecimento das faculdades d'alma que as produzem, destas ao de sua essencia, e do de sua essencia ao de sua origem e destino final (SOUZA, 1871, p. 192).

Basear o estudo da psicologia nas faculdades da alma e encará-lo de uma forma geral, indagando o que vem a ser uma faculdade, como conhecê-las e distingui-las, além de, como classificá-las, revelava-se como a teoria completa dos estudos psicológicos. E sendo assim, esta, tornava-se a principal disciplina no plano de conduzir bem o espírito dos alunos.

A questão da moral, temática de frequente debate na dinâmica imperial brasileira, não só intitula o compêndio de José Soriano, como também é uma das suas partes mais importantes. Para os estudos acerca dessa matéria, o autor regressa a psicologia e relembra que as potencias específicas do homem são o entendimento que é o mesmo que verdadeiro/verdade e, à vontade, o mesmo que o bem, pois o “homem só é o que deve ser, quando essas duas faculdades são dirigidas de modo a atingirem aos seus respectivos objetos” (SOUZA, 1871, p. 411).

Assim, temos que, a filosofia colocava o espírito dos alunos na direção do entendimento e conhecimento da verdade, onde por meio da moral, “sciencia que ensina a ordenar os actos livres do homem” (SOUZA, 1871, p. 412), esses eram encaminhados aos seus devidos fins. Para José Soriano a moral não só ajudava a ordenar os atos livres dos homens, ela era também a ciência que trata da retidão nas ações humanas, era a “sciencia da rectidão moral” (SOUZA, 1871, p. 412).

Dissemos que a moral é uma scienda. E orno efeito não se lhe pôde recusar esta dignidade, visto que ella está baseada em princípios tão certos como são os da metaphysica. Acaso os princípios metaphysicos uma cousa não pôde ser, e não ser ao mesmo tempo; toda cousa é ou não é — serão mais certos e evidentes que os princípios mo-raes — deve-se fazer o bem, e evitar o mal; deve-se observar a ordem; deve-se dar — a cada um o que é seu? Ora, é desses e outros princípios semelhantes em certeza e dignidade, que a moral parte para demonstrar as suas conclusões. Logo nada lhe falta para ser uma verdadeira sciencia.

Mas como não permanece na pura contemplação desses princípios, mas os applica ás acções humanas, para d'ahi deduzir verdades utilíssimas á vida do homem; e como tambem não trata daquellas acções consideradas em si, mas sim sob o respeito de sua rectidão, ou da conformidade das mesmas com o bem do homem, segue-se que a moral é uma sciencia eminentemente pratica (SOUZA, 1871, p. 412).

Ficando explicito, desta forma, que as ações humanas são o real objeto material da moral e que elas tem participação decisiva na ação reta, ou seja o bem do homem.

Em conformidade com o que foi destacado do compêndio, lembra-nos Choppin (2002) que

Além desse conteúdo objetivo cujos programas oficiais constituem a trama, em numerosos países, o livro de classe veicula, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanação (p. 14).

Tendo desta forma, os manuais, uma participação importante no que diz respeito ao processo de socialização e, até mesmo de doutrinação dos jovens estudantes.

Retornando a Sócrates em seus estudos filosóficos acerca da natureza moral do homem e dos meios de bem viver e, apropriando-se das afirmações de Cícero sobre o supracitado filósofo grego, a respeito da filosofia moral introduzida nas cidades e famílias a fim de se estudar os costumes, vida moral, o bem e, o mal, nasce do entender de José Soriano, uma moral que estende ao meio social. Ou

seja, o aluno ao integrar-se ao meio social constitui-se como um espelho a medida que propaga seu senso moral, seja em costumes ou ensinamentos

Util ao homem considerado como individuo, a moral não o é menos ao homem socialmente considerado. De feito, o homem não exercita as suas acções na solidão, nem tem sómente deveres para consigo; pelo contrario naturalmente vive em sociedade; por isso lhe é indispensavel conhecer como ha de dirigir suas acções relativamente aos seus semelhantes. Por esse modo a moral se torna util á vida social (SOUZA, 1871, p. 414).

Tendo um sobressalto ainda maior quando comparada as demais ciências, das destacadas pelo próprio autor, direito político, direito civil e, a jurisprudência, que ao basearem-se na moral recebem vida. Portanto, “é da moral que todo direito positivo deve tirar a sua regra; por ella se devem aferir as leis particulares de todos os povos; e aquellas que não têm ahi o seu assento, longe de serem verdadeiras leis, são corrupções da lei” (SOUZA, 1871, p. 414).

Segundo Choppin (2002) os manuais não só pretendem descrever a sociedade, mas transformá-la. Mediante a apresentação da mesma limitada e deformada, constituía-se uma espécie de modelo de purificação. Pensamos isso, ainda segundo Choppin (2002, p. 22) “por razões de ordem pedagógica, à esquematização, chegando até a inexatidão por simplificação ou por omissão, especialmente quando se destinam aos níveis menos elevados”.

Destacamos, levando em consideração a análise anterior, o formato de lições em que foi elaborado o compêndio. O mesmo não contém cadernos de questões ou similares. O que permitiria testar as habilidades adquiridas pelos alunos após o término de cada lição. No entanto, nos chama atenção a forma sintética empregada na construção de cada lição de compêndio. Assim, temos que, era possível para os alunos depois de tomadas as aulas, praticar (socialmente) o que foi aprendido. Além de, segundo Santos (2013, p. 109) revelar “uma estrutura marcadamente organizada para as necessidades do aluno em se instruir nos conteúdos exigidos pelos exames preparatórios”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos do compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral* listados e que buscamos refletir neste trabalho, formam em si a soma de saberes que tiveram seu espaço e tempo dentro do ambiente escolar. Isso significa estar ciente que foram utilizados nas instituições de ensino segundo um programa institucional onde estava definido o tempo para execução. Nas escolas ou universidades, nas quais puderam ser elaborados esses programas, os manuais de ensino da instrução secundária nos oitocentos, despontam como importantes objetos culturais para o alcance dos saberes escolares. Dos seminários, escolas secundárias e, principalmente da Universidade de Coimbra (1772), surgiram, por meio de seus estatutos, as múltiplas representações e reorganizações dos conteúdos processado nesses materiais de ensino. Além disso, destacamos que as indicações e usos dos compêndios escolares para as instituições de ensino secundário atendiam concomitante a instrução, seu principal papel de propalar ações civilizatórias moralizadoras. Nesse seguimento, cabe aqui destacar, os compêndios de ensino, como mecanismos fundamentais no processo da instrução do século XIX na difusão dos conteúdos e métodos propícios a essa área.

Como todo objeto de pesquisa, os compêndios não são simplesmente dados, além disso. Constituem-se, principalmente, como resultados de uma construção intelectual processada em determinado período. Isso implica destacar que não podem então ter uma definição única. Deliberadamente, essas definições surgem quando se verifica o destino expressamente da obra para o uso escolar, manifestado pelo autor ou editor, a sistemática de conteúdos apresentados, a adequação ao trabalho pedagógico, complexidade de conteúdos proporcionais à maturidade intelectual dos alunos, conteúdos de ensino em conformidade com os que o regulamentam, extensão e maneira como tratados e, ainda conforme Choppin (2009, p. 70) “a intervenção administrativa e política do Estado, pelo conjunto da regulamentação evocada anteriormente (seleção, hierarquização ou exclusão dos saberes e dos valores) e/ou da autorização explícita ou implícita definida após a publicação da obra”.

Assim, temos que, após exposto todo esse aparato administrativo, ficava sob batuta da escola definir quais partes, dadas as extensões dos conteúdos, começaria ou se processaria o curso. Desmembrado ou em sua inteireza. Se podemos, neste ponto, propor uma reflexão, no Estatuto da Universidade de Coimbra de 1772 estavam expostas as bases para elaboração desses compêndios, de onde José Soriano se orientou para elaboração do seu manual. Seguiu-o, inteiramente, elencando todas as matérias/ciências recomendadas, porém juntando uma ou outra a mesma extensão de conteúdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, Fernando Arruda. **Tomismo no Brasil**. São Paulo: Paulus, 1998.

CHOPPIN, Alain. **O historiador e o livro escolar. História da Educação**. ASPHE. Pelotas (11): 5-24, abr. 2002.

CHOPPIN, Alain. **O manual escolar: uma falsa evidência histórica**. Tradução de Maria Helena C. Bastos. In. Revista História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, jan./abr. 2009.

SANTOS, Marcus Everson. **“Para instruir o espírito e melhorar o coração”:** **compêndios escolares de filosofia racional e moral em Sergipe no século XIX**. 196 f. (Dissertação de Mestrado). Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, 2013.

SCHUELER, Alessandra Frota M. ; TEIXEIRA, Giselle Baptista. Civilizar a infância: moral em lições no livro escolar de Guilhermina de Azambuja Neves (Corte imperial, 1883). **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 17, n. 35, p. 563-577, set./dez. 2008.

FERRONATO, Cristiano de Jesus. **Das avulsas ao Lyceu Provincial: as primeiras configurações da instrução secundária na província da Parahyba do Norte (1836-1884)**. Aracaju: Editora Oficial do Estado e Sergipe – EDISE; Universidade Tiradentes, 2014.

GALVAO, Ana Maria de Oliveira e BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, J.S. **Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral**. Pernambuco: Livraria Acadêmica de João Walfredo de Medeiros, 1871.

TAMBARA, Elomar A. C. **Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil.** História da educação (ASPHE), Pelotas, v. 6, n. 11, 2002.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. Estatutos da Universidade de Coimbra / compilados sob a inspeção d'el-Rey D. José I pela junta da Providencia Litteraria. Lei de 28 de agosto deste. – Lisboa: Na Regia Offina Typografica , 1772. Volumes da obra (cópia em JPEG). Disponível em: https://bdigital.sib.uc.pt/bg1/UCBG-R-44-3_3/UCBG-R44-3_3_item1/index.html. Acesso: 04 de jan. de 2015.

O IMPARCIAL COMO ESPAÇO EDUCATIVO: A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO TECIDA POR RUI BARBOSA (1912-1919)ⁱⁱ

ALMEIDA, Cíntia Borges deⁱⁱ.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
cintiaborgesalmeida@yahoo.com.br

Pensar sobre os rumos da educação os discursos disseminados nos impressos em torno de um projeto de nação consiste no fio condutor desse trabalho. Afinal, qual a importância da instrução para a sociedade? Trata-se de uma medida legitimada e instituída pela legislação carioca? É de interesse comum? Limitado aos recortes possíveis de serem analisados, outro elemento traça o rumo das próximas linhas. O intuito suplanta essa política educacional. Trata-se de reconhecer as vozes desses discursos, aqueles que se dedicam ao tema, que se articulam nesses impressos para traduzir um desejo que permeia a sociedade como um todo. Se a educação é capaz de mudar a sociedade, alavancar seu progresso e traçar nela linhas de modernidade, quem serão os aliados que buscarão disseminar este discurso e visualizar novos rumos para a nação? São políticos, mas também, são professores, jornalistas, engenheiros, militares, participantes da sociedade civil, que vislumbram, na expansão da educação, um caminho para o crescimento nacional.

O jornal, a partir do século XVIII, passa a constituir-se num poderoso instrumento do projeto iluminista de mudar as ideias e maneiras das pessoas comuns (DARNTON, ROCHE, 1990). Aderindo ao otimismo da época, no que diz respeito às possibilidades da educação, a imprensa periódica assumiu explicitamente as funções de transmissora de cultura, de mobilizadora de opiniões e de propaganda de ideias.

Pensando o seu papel educativo, Darnton (1990) e Chartier (2002) contribuem para se entender a imprensa como espaço de cultura e educabilidade. O jornal não somente agia diretamente na vida de seus leitores, como também agia, indiretamente, na formação cultural daqueles que recebiam sua leitura. Cultos, eruditos e analfabetos, compartilhavam do processo de leitura estabelecido pelos impressos. Havia um grande número de pessoas que, embora não letradas, não eram imunes à ação educativa dos jornais e de outras matérias impressas.

O impulso da imprensa foi crescente e passou a atingir um número cada vez maior de pessoas, dentre elas, as que liam e aquelas que não sabiam ler. A prática da leitura em voz altaⁱⁱ, em diferentes espaços sociais, era muito difundida e valorizada. Podendo ser entendida como manifestação de sociabilidade, essa prática beneficiava, ainda, os que não se inseriam no processo escriturário. Na qualidade de ouvintes podiam, pois, participar do mundo das letras e do que era veiculado pela palavra impressa (DARNTON, 1990; CHARTIER, 1990).

Para Philippe Ariès, seria um erro descrever a educação medieval em termos de escola (ARIÈS, 1986). Pensando o caso brasileiro, também seria um equívoco compreender o processo educacional imperial e republicano limitado ao espaço escolar. Acredita-se, pois, que esse processo abriu muitas outras frentes. Dentre elas, entende-se a imprensa como lugar de se fazer educação, um espaço de educabilidade ou, ainda, como já dizia Rui Barbosa como “um instrumento de educação nacional” (BARBOSA, v. XXV, t. II, 1979, p. 140).

Pensando os dias atuais, é cada vez mais crescente o uso dos meios de comunicação com fins educacionais, de modo a integrar o indivíduo e a sociedade. Embora hoje, o analfabeto possua o direito de votar, esse ainda sente dificuldades de integração e do exercício pleno de seus direitos de cidadão, em face de não saber ler e escrever. No entanto, com o auxílio da internet, dos jornais, revistas, dentre outros meios de comunicação, nota-se uma mais ampla cooptação entre a informação e os canais que possibilitam sua chegada até seus diferentes receptores (DARNTON, 2010).

Mas, o final do século XIX e os primeiros anos do século XX, também foram marcados e a eles atribuídos o conceito de inovação por seu caráter modernizador em relação à função da imprensa e suas características que passavam a serem vendidas e circuladas em território nacional, porém, principalmente, em ruas, casas, bibliotecas e salões cariocas.

Uma nova configuração da imprensa surgia e essa que se pretende investigar. A

análise não partirá do entendimento de imprensa apenas como aliada do governo ou cumprindo uma função estritamente política, bem como, funcionava em meados do século XIX (BELLO, 1908, p.149). Por esse novo viés, compreende a mesma a partir de sua evolução proposta pelo período republicano, de modo que, ela deixe de exercer “o órgão oficial, função homogênea” e opere, com “o desenvolvimento da imprensa particular”, cristalizando “o seu feitio típico de variedade de gênero” [...]. Analisar-se-á a imprensa “moderna”, com seus “potentíssimos aparelhos orgânicos de informação quotidiana, omnipresente e cabal”, destinada a criar relações com seus leitores, “noticiária, commercial, litterária, crítica, aberta aos annuncios, folhetins, poesias” (BELLO, 1908, p.151), e, ainda, compreendendo-a como um espaço educativo e cumprindo um papel social.

Como o contato com um jornal pode representar um espaço para formação? As leituras ali realizadas permitem avançar para aprendizados que, a escola por si só, não é capaz ou, ainda, não oferece como pressupostos. A leitura, bem como afirma Roger Chartier, é “sempre apropriação, invenção e produção de significados” (CHARTIER, 1998, p. 77). É, portanto, uma prática cultural que irá se diferenciar no tempo, no espaço e nos grupos sociais.

Para Robert Darnton “a leitura não é simplesmente uma habilidade e sim uma maneira de fazer sentido, que deve variar de cultura para cultura” (DARNTON, 1990, p. 159). Dialogando com o autor, compreende-se que a leitura envolve também a intencionalidade da escrita, assim como as particularidades e as possibilidades interpretativas do leitor. A leitura serve “para salvar almas, para refinar maneiras, consertar máquinas, seduzir namoradas, informar-se ou simplesmente entreter” (DARNTON, 1990, p. 155). Desta feita, a leitura estabelecida em jornais cumpre um papel distinto daquele proposto pela leitura de cartilhas e dos livros didáticos abordado no espaço escolar. Sua leitura serve para apropriar-se de discursos, para posicionar-se em debates, para se relacionar e se inserir em espaços de sociabilidade, para identificar processos de transformação; serve para entender a história e inserir-se em uma prática social.

O uso do *Imparcial* em nome de um ideal republicano

Com uma proposta de transformação da leitura, bem como, da própria concepção de imprensa, *O Imparcial* passa a ser uma fonte fecunda para analisar os discursos educacionais e o combate ao analfabetismo, e, torna-se um suporte valioso por sua rede de fundadores e colaboradores que compõem suas edições e os usos que delas foram feitos.

Entre as questões em pauta no jornal, discutia-se o ensino primário obrigatório nas escolas e as outras forças não escolarizáveis de educação (associações, ligas, jornais, revistas), que também contribuíam para disseminar a instrução. A análise teve amparo na premissa de que o discurso presente na materialidade e imaterialidade dos impressos são pensados, construídos e articulados pelas diferentes linguagens, expressões e interpretações. Ou seja, pelas representações de vozes, ideias e pensamentos capazes de serem tecidos por seus articulistas, carregados de intencionalidades e significações plurais (CHARTIER, 1990).

Os ideais de modernização, no período da Primeira República, os projetos políticos, as influências de grupos sociais e seus posicionamentos, são discussões constantes nas páginas dos jornais. Os impressos, dando ênfase à imprensa diária, são espaços de circulação, de reconhecimento, de visibilidade e notoriedade para projetos em disputa, bem como, são lugares de pertencimento, de legitimidade e reconhecimento por parte de seus pares e da parte leitora da sociedade. Se para se modernizar a sociedade necessita educar-se, o que levava os poderes governamentais esquivar-se da sua responsabilidade e negligenciar em relação à instrução popular?

“Qual é a causa do insucesso escolar”? Essa é a pergunta lançada ao Dr. Azevedo Sodré, Diretor Geral de Instrução Pública do Município do Rio de Janeiro, em entrevista ao jornal *O Imparcial* de 07 de junho de 1915. Entremeadas ao discurso de uma possível relação social com tal fracasso, suas palavras se direcionavam a causas “aristocráticas”, a “falta de consciência dos pais em relação à importância da educação de seus filhos”, a relação existente e “perversa entre trabalho infantil e escolarização” (O IMPARCIAL, 07/06/1915, p.3). O Dr. Azevedo Sodré seguia com a defesa a favor da educação do povo sendo essa a “verdadeira causa” necessária para persuadir toda a sociedade. Nessa direção, dois eram os principais instrumentos e/ou agentes responsáveis por essa missão, “a escola pública e a imprensa” (idem, 07/06/1915, p.3).

Em estudos já realizadosⁱⁱ constata-se que a transição do Império para a República esteve fortemente marcada pelos ideais de progresso, sendo nesse contexto que a instrução primária passou a ser representada como “salvadora” de uma sociedade tida como desordeira e indisciplinada. O Estado localizou e percebeu nesta política sua capacidade de “enquadramento” da população aos ideais almejados por diferentes atores sociais que lutaram por uma sociedade moderna. A educação formal passou a ser considerada como uma das principais estratégias voltadas para a aniquilação dos problemas causados pelo analfabetismo e falta de instrução.

Em sua entrevista, o Diretor geral da instrução pública reforça a “necessidade de lançar mão de todos os meios capazes de atrair crianças à escola, de facilitar-lhes a frequência, de mantê-las até o arremate da instrução primária” (O IMPARCIAL, 07/06/1915, p.3), pensando meios como a criação de uma caixa escolar e o ensino profissional para contribuir com a frequência e resolver o problema do trabalho infantil, consecutivamente. Para ele, “a instrução era entendida como condição para a formação do cidadão e, assim, a prática política e o aperfeiçoamento da sociedade e do Estado”. Seguindo a linha de tal necessidade, os discursos estatais e os debates sobre a questão educacional foram intensificados, constituindo-se e adotando-se cada vez mais novos meios de se fazer com que os preceitos que se desejava disseminar através da educação fossem aceitos, legitimados.

A compreensão da educação e dos dispositivos de governo utilizados para o cumprimento da instrução da massa consiste em uma questão de grande relevância para a História da Educação, já que permite entender como determinados projetos voltados para a formação do sujeito e de uma sociedade disciplinada, “normalizada” e instruída foram formulados, expostos e negociados na arena pública.

Para tanto, a imprensa já era tida como uma “verdadeira aliada” da causa da formação social. O Dr. Azevedo Sodré atribuía a esse veículo a função de “grande semeadora de ideia, e, certa, nenhuma oferece mais digna de cultivo, mais fecunda e auspiciosa do que esta de concorrer eficazmente para o bem estar da população”. Ainda, ressaltava o papel da escola pública ao sugerir que [era] ela a principal responsável “por preparar os homens de amanhã, sua ação bem fazê-la, reflete-se igualmente nos homens de hoje, porque na família cresce a influência exercida pelos filhos sobre os pais” (O IMPARCIAL, 07/06/1915, p.3). O que sua escrita sugere? Há um pensamento que se queria disseminar.

Ali no jornal, publicava-se muito mais do que um artigo de um colunista qualquer. Era através desse veículo que se expunha o posicionamento de um homem de governo, seus interesses e discursos estatais, mas também, os interesses comuns de toda sociedade. Para Antônio Castillo Gómez recorrer à escrita para buscar entender a identidade de quem escreve ou se envolve com a escrita (...) permite uma reflexão sobre a memória, identidade e permite a compreensão de acontecimentos políticos, sociais e culturais ocorridos à época dos escritos (GÓMEZ, 2003, p.93).

Assim, a imprensa será analisada como espaço simbólico, formativo e educativo, espaço de disputa e político, enquanto a escrita exposta nesse suporte será problematizada

a partir do seu caráter social, da sua potencialidade e da sua prática (GÓMEZ, 2003, p.97). Para observar essas entradas, ressalta-se a temática da educação e sua obrigatoriedade, percebendo que mais que um interesse estatal, essas questões estavam vinculadas aos interesses dos mais variados agentes da sociedade: professores, pais de alunos, jornalistas, políticos, religiosos, intelectuais. A compulsoriedade tornou-se pauta de discussão e, por isso, circularam ideias em diferentes espaços de sociabilidade e diferentes meios de comunicação. Ressalta-se que na pesquisa histórica busca-se compreender o sentido da experiência vivida, mas sem tentar resgatar “verdades”. O interesse da pesquisa consiste em reconstruir o passado, buscar conhecer os fatos e interpretar o discurso e suas possíveis representações que “acontecem a partir das práticas e apropriações, configurando a realidade social do sujeito” (BOURDIEU, 1998, p.112). É a partir desses possíveis direcionamentos que o jornal *O Imparcial* entra em cena. Em pesquisa iniciada na Biblioteca Nacional, observa-se que o tabloide possui uma significativa quantidade de artigos sobre o ensino obrigatório, o que o torna extremamente importante para se compor o enredo proposto.

O primeiro exemplar do periódico data de 13 de agosto de 1912, mas, vale ressaltar, a grande circulação que o jornal teve. Essa evidência pode ser observada por sua periodicidade, divulgada diariamente entre 1912 até 1923ⁱⁱ, em sua primeira direção, seguindo de 1923 à 1942, com menos regularidade, mas, ainda, em edições diárias, passando por diferentes administrações. Perfaz um movimento de dez mil edições, aproximadamente, do jornal *O Imparcial*. Essas informações não valem somente pelo seu dado quantitativo, servem especialmente para pensar sobre a sua relevância no cenário da cidade do Rio de Janeiro. Partindo das análises propostas por Carlos Eduardo Vieira, busca-se compreender as características e as potencialidades dos jornais diários, bem como sua função, seu lugar, o tipo de suporte que por meio do qual ele é produzido e, ainda, o seu papel social (VIEIRA, 2007).

Consta em sua contracapa que o jornal era de propriedade da Companhia Brasileira de Publicidade, que possuía sua sede em São Paulo, mas também, tinha intermédio da Agência Americana do Rio de Janeiro, que recebia seus anúncios, matérias, publicações e endereçava-os para o escritório do jornal *O Imparcial*, localizado na Rua da Quitanda n.59, indícios bastante fortes de que não estamos analisando um periódico de presença modesta. Suas parcerias nos dão pistas de amplas influências em sua edição, bem como das interferências de ideias que ali eram divulgadas. Conforme nos sugere Robert Darnton a finalidade da palavra impressa é “entender a transmissão de ideias por essas vias, a

circulação e a influência de pensamento (DARNTON, 1990, p.122). Seu escritório, melhor dizendo, sua localização, também abre frentes para se pensar as possíveis relações estabelecidas, as redes de sociabilidades propiciadas por estar localizado em um espaço privilegiado como era a Rua da Quitanda no início do século XX.

Mas, por que tais dados são necessários? Através deles, podem-se compreender algumas pistas sobre os discursos ali propalados, que esses não se deram de forma isolada, mas sim, faziam parte de um pensamento mais amplo, de um projeto coletivo e não individual. Dados como seu valor e o número de tiragem, também, podem apontar informações significativas. O valor do exemplarⁱⁱ e/ou da sua assinatura podem indicar um público leitor específico. Se o jornal não tiver um preço popular ou acessível a toda população, podemos pensar que os seus leitores ocupam uma posição social específicaⁱⁱ.

Outra questão que contribui para se pensar sobre sua circulação e sua relevância consiste na informação acerca de sua venda para outras cidades do Brasil e para o exterior do paísⁱⁱ. Essa demanda e o esforço para que essa distribuição acontecesse podem indicar elementos que reforcem a nossa hipótese de grande circulação. Se voltar os olhares para a capa destacada anteriormente e considerada deteriorada, até mesmo o seu desgaste pode indicar elementos, admissíveis marcas de leitura, afinal um jornal ou livro bastante folheado, lido, relido e muitas vezes manuseado, conseqüentemente, apresentará pistas acerca da sua utilização. São os possíveis sinais de uso, embora, aqui não se esteja desconsiderando a possibilidade da deterioração pela falta de cuidado na conservação da fonte.

Outros vestígios de circulação podem ser perceptíveis com o número de tiragemⁱⁱ. Quanto maior o número de periódicos em circulação, conseqüentemente, maior será a repercussão do discurso ali proferido, o impacto da escrita de cada um dos autores das matérias. Outro dado que trará contribuições para a pesquisa refere-se à autoria dos articulistas, assim como dos editores do jornal.

***O Imparcial* sob os olhares de Macedo Soares e Rui Barbosa**

Um pouco já foi falado sobre sua grande circulação e prestígio entre os impressos diários. Mas, o que ainda não foi mencionado, consiste no motivo pelo qual ele foi idealizado e quem são seus idealizadores. Entender um pouco mais sobre a parceria de José Eduardo Macedo Soaresⁱⁱ e Rui Barbosa será a próxima cena a ser descortinada.

A ideia de criação do jornal *O Imparcial* – jornal de prestígio, com feição dos

melhores da Europa e da América, rico de colaboradores renomados, tendo seu viés apontado para o combate, franco e leal, alcançando a liderança nos meios jornalísticosⁱⁱ - surge, logo após, o final das eleições de 1910 para a Presidência da República Federativa do Brasil. Nessa, concorreram Hermes da Fonseca (Ministro da Guerra, representante da República da Espada) e Rui Barbosa (a Águia de Haia, representante da República dos Bacharéis), tendo saído vitorioso o primeiro para ocupar o cargo de presidente do Brasil pelo Partido Republicano.

Os amigos José Eduardo Macedo Soares e Rui Barbosa pensam uma estratégia para defender suas utopias políticas e acusar as possíveis irregularidades no governo opositor. A estratégia pensada foi a criação de um periódico que pudesse ser usado como instrumento social e político. Para Cecília Costa, Macedo Soares se guiava e se movia, principalmente pelo morador da rua São Clemente. Seu principal motivo para investir em um grande jornal consistia em dar voz ao seu amigo. “Rui era a centelha, a motivação, o argumento. Sem a identidade e cumplicidade com Rui, que chegavam a provocar ciúmes em dona Maria Augusta, esposa dedicada do grande orador, talvez, não houvesse sido criado *O Imparcial* (COSTA, 2011, p.46). Assim, em 13 de agosto de 1912, publicava-se a primeira edição do *O Imparcial*.

Rui Barbosa terá espaço e papel privilegiado nos bastidores e nas páginas do impresso. Será editor e articulista no periódico analisado, embora, sejam raras as notícias que o mesmo trazia sua assinatura. Alguns debates, em torno da política vigente, bem como, as propostas sociais, econômicas e educacionais debatidas por Rui Barbosa, nem sempre, trazem sua assinatura no final dos textos. Diferente, do que acontece com as demais matérias de outros colaboradores ou, ainda, dos próprios discursos de Rui Barbosa, enquanto Conselheiro, transcritos no jornal. Esses, por se tratar de debates públicos, conseqüentemente, por já reconhecerem a autoria, levam o nome de Rui Barbosa em seu escopo. Mas, como editor, Rui Barbosa deixa suas marcas, ou melhor, sua posição ideológica e política, através da seleção de matérias que são publicadas no jornal.

Como autor, a presença de Rui Barbosa pode ser identificada através de citações de outros articulistas que retomam suas matérias para se posicionarem em favor ou contrários as suas ideias, em comentáriosⁱⁱ e agradecimentos feitos por outros autores, e, ainda, por similitude aos seus discursos proferidos em Parlamento nos anos de 1882 e 1883. Um exemplo é trazido no pronunciamento do Deputado José Augusto, ao se pronunciar na Câmara, sobre a instrução pública no Distrito Federal:

A Câmara, como o Sr. Presidente da República, devem colaborar econômica e

intelectualmente na construção e organização da escola.

[...] No parecer do Sr. Ruy Barbosa, de 1882, já elle affirmava: _que não era possível salvar financeiramente o paiz sem que se cuidasse, antes, de educal-o, que esta era a mais salutar das medidas financeiras [...] (O IMPARCIAL, 10/05/1916, p.03).

Observa-se, também, o envolvimento de Rui Barbosa pela matéria que o mesmo assina no primeiro exemplar do *O Imparcial*. Intitulada “Spes non fracta”, em suas linhas, Rui reforça a ideia de que *O Imparcial* tratava-se de um periódico diferenciado e compromissado com a sociedade. Segue:

[...] Batalhamos por ideias e os jornaes são as nossas fortalezas. Essa é a impressão que eu tinha ante-hontem, **depois de correr as oficinas do Imparcial**. Sentia diminuir-me n’alma a tristeza amarga destes dias, imaginando que a região dos ideaes pelos quaes nos balemos os amigos do bem, a sagrada região da intelligencia e da justiça, ia ganhar cidadella nova.

[...] No meu espírito se desdobrava naturalmente a comparação entre a ferramenta grosseira, minguada, rudimentar deste ramo do trabalho naquelles primórdios e as maravilhas do seu actual esplendor, **que eu alli contemplava** reunida em toda a magnificência do seu luxo e da sua grandeza.

[...] Todos esses milagres, porém, da sciencia applicada ao serviço do jornalismo no admirável conjuncto de recursos materiais, systematizados sob a sua acção não lhe aproveitam senão como os instrumentos, os reveladores, os orgams submissos desse elemento invisível que o anima, a consciência, a moralidade, a Idea; do mesmo modo que os prodígios deste organismo, cujo envoltório, em cada um de nós, reveste a mais alta das obras de Deus, não vale senão, pela sentelha que lhe irradia do interior. O mais vasto arsenal de publicidade constituído em industria, sem um pensamento que o alumie e um character que o avivente, pode não ser mais que um cadáver, apodrecido ao sol num rico alaúde.

[...] É por isto que, tendo nella consumido um terço dos meus quarenta annos de vida pública, eu aspirava com o allivio de uma sensação reparadora, entre tantas influencias deprimentes que nos cercam, **o ambiente do O Imparcial, na hospedagem com que elle me agasalhou**.

[...] **Respirava-se naquelle ar o amor de uma vocação bebida nas fontes mais limpas da vida moral**. Via-se que acima do comercio dos prelos esta alli o culto dos supremos interesses humannos. Era sim uma notável empreza industrial **que surgia sob meus olhos**, mas uma empreza resolvida a confiar os destinos da sua fortuna aos auspícios da honestidade.

[...] Alguns desses orgamns, armados com a couraça de uma independência absoluta, hão de, necessariamente, vencer, mais tarde ou mais cedo, esse entorpe regime da irresponsabilidade que hoje mergulha no maior descrédito o nome do Brasil.

[...] Bem vindas sejam, pois, as folhas imparciaes. Porque imparcialidade não quer dizer neutralidade entre crime e lei, não consiste na indiferença entre o bem e o mal, não significa despreocação de ânimo entre perseguidores e perseguidos. A verdade e a justiça não são partidos. No lutar por ellas, ao contrário, **é que a imparcialidade consiste, a única imparcialidade real, séria, sincera**[...] (O IMPARCIAL, 13/08/1912, p.02, grifos nossos).

O discurso acalorado de Rui Barbosa permite a constatação de três pontos já apontados na pesquisa. Primeiramente, a proposta de inovação da imprensa pretendida pelo *O Imparcial*, fosse pela modernidade dos seus aparelhos e maquinarias, fosse por sua intenção de não apenas servir como imprensa oficial, mas, também, de discutir as mazelas

da nação. Em segundo, aponta o uso do jornal para se travar a disputa política de Rui Barbosa e seu adversário, o então Presidente da República Marechal Hermes da Fonseca. Por último, mas, aquele que incitou os grifos pelo recorte apresentado, o envolvimento de Rui Barbosa no projeto e na criação do *O Imparcial*.

Ao afirmar “correr as oficinas do Imparcial”, Rui Barbosa se coloca próximo do jornal ou íntimo do seu proprietário. Como um mero e qualquer autor de artigos, desnecessariamente, ele precisava se deslocar até a sede do jornal. Como foi visto na imagem que trouxe o expediente do periódico, as publicações e anúncios deveriam ser entregues por intermediação da Agência Americana, em um endereço diferente daquele onde se encontrava sua oficina, sua administração. Assim, Rui mostra familiaridade ao frequentar o espaço físico do jornal.

Outra suposta relação é notada em sua fala. “Na hospedagem com que elle me agasalhou” sugere proximidade de Rui e o periódico. Pensar o jornal como hospedagem é entendê-lo como abrigo, guarida, lugar de acolhimento. Mais que isso, sentir-se agasalhado, possivelmente, sugere proteção, aconchego, conforto. Logo, pode-se inferir que Rui familiarizava-se com o lugar, tendo ali, a sensação de proximidade e assistência para suas ideias.

Por fim, ao afirmar que a luta pela verdade e pela justiça consiste na imparcialidade “real, sincera, séria” proposta pelo jornal, Rui Barbosa dá pistas de que conhece o escopo do *O Imparcial*. Não tendo sido feito sequer por seu proprietário José Eduardo Macedo Soares, os desígnios do periódico são explicados pelo seu “mentor político” (COSTA, 2011, p.30).

Constantes artigos destacados no periódico, recorrentes menções, fotos do intelectual. O apreço de José Eduardo Macedo Soares é perceptível ao observar as páginas do tablóide. Ainda, verifica-se o envolvimento, mais a fundo, de Rui Barbosa na edição do impresso. Interessa destacar o seu envolvimento com o jornal, fato notado no em seu discurso ao afirmar que “coube-me a grata fortuna de lhe augurar o porvir em nome das ideias e esperanças dos que, entre nós, ainda crêem na acção das forças moraes” (IDEM, p.02). Aqui, há um novo indício de sua participação à frente e por trás das páginas do periódico, na idealização e na concretização desse projeto.

Retoma-se a valiosa problemática acerca dos responsáveis pela educação e os “culpados” pelo seu insucesso. Compete ao Estado, às famílias, à sociedade civil? O Barão de Ramiz Galvão, diretor da Instrução Municipal do Rio de Janeiro, lavou suas mãos ao atribuir aos pais à culpa do fracasso escolar, por sua ignorância e falta de consciência sobre

a importância da alfabetização, negligenciando a educação de seus filhos, não os levando para a escola (O IMPARCIAL, 08/06/1913, p.02).

Em entrevista intitulada “O Imparcial ouve o Sr. Barão de Ramiz Galvão, director da Instrução Municipal”, nota-se uma suposta imparcialidade do jornal ao enfatizar não se tratar da opinião da folha sobre a infrequência escolar. Dentre várias questões que giravam em torno do ensino primário, foi lançada uma pergunta sobre os resultados da frequência escolar no município:

- E a frequência escolar no Distrito Federal, é satisfatória?
- **A frequência aqui não chega a cinquenta mil alunos, ao passo que, à proporção da população da cidade, devia ser de mais cem mil.**
- E a que attribue v.ex. essa frequência diminuta?
- A mais de um motivo. Em alguns bairros os edifícios escolares estão atopeitados de alumnos. A infância, em idade escolar, acorre às escolas em porcentagem satisfatórias. Em outros bairros, porém, a frequência está muito abaixo da que se podia desejar. São os bairros frequentados pela gente mais ignorante, a qual, desconhecendo os benefícios da instrução, pouco faz para educar seus filhos.
- E não se faz uma propaganda para attrahir a infância para as escolas?
- A medida capaz de produzir esse resultado, parece-me que é só a instrução obrigatória, como adoptam alguns estados da federação. Aqui, essa medida tem esbarrado em objecções de ordem constitucional, tendo prevalecido a interpretação de que a Constituição federal não permmitte o estabelecimento da instrução primaria obrigatória. Sem essa providencia os esforços da administração nunca serão completamente correspondidos (O IMPARCIAL, 18/06/1913, p.02, grifo nosso).

Sobre a importância da obrigatoriedade para a expansão do ensino por todo Distrito Federal, o jornal não parecia discordar. No entanto, suas matérias sugeriam questões muito mais sérias daquela apontada pelo Diretor da Instrução Municipal. O Imparcial, em diferentes notícias, apresenta vários fatores que podem interferir para a concorrência escolar. Dentre eles, o trabalho infantil.

Em setembro deste mesmo ano, uma pequena notícia não assinada traz a discussão da “regulamentação do trabalho operário”, que consistia em um projeto do Sr. Mário Hermes à Câmara dos Deputados para se garantir vantagens e a garantia de direitos à classe proletária. Mas, o que isso tem a ver com a questão anteriormente abordada? A presença de crianças nessa classe.

O artigo em questão assumia o compromisso de cobrar os legisladores de sua responsabilidade com a educação dos trabalhadores infantis que, por se verem comprometidos com o trabalho, afastavam-se das letras, por necessidade econômica, independente da vontade ou ignorância de seus pais, não frequentando escolas ou outro espaço educativo. Dentre os direitos exigidos, esperava-se a aprovação dos legisladores:

- a) O número fixo de trabalho, por dia;
- b) A idade mínima;
- c) O menor salário;

-
- d) **A instrução obrigatória nas fábricas;**
 - e) Indenização por acidente;
 - f) Pensões por incapacidade physica (O IMPARCIAL, 06/09/1913, p.04, grifos nossos).

A notícia dá luz a uma ferida aberta, apontada no Império como uma questão necessária de ser discutida, mas, que chega à República com a mesma gravidade, exposta e ainda sangrando. Tratava-se de pensar na educação do povo. Em seus pareceres, as propostas de Rui Barbosa abarcavam as questões sobre a liberdade de ensinar e de aprender, coeducação, laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, enquanto partícipes de um ideal de época. Para ele, a obrigatoriedade do ensino era um dever moral tanto dos pais como do Estado. Barbosa (1947) afirmava que a ignorância era um mal patológico e que “com [a] propriedade singular, que caracteriza a ignorância, de perpetuar-se a si mesma, a soberania do pai ignorante degener [ava] na mais cruel das tiranias. E [era] a tirania, não a soberania razoável, o que o ensino obrigatório combat [ia]” (BARBOSA, 1947, I, p.198).

Para o autor, a falta de instrução do indivíduo fazia com que este não tivesse consciência da necessidade em buscar por ela. Logo, se o ensino não fosse obrigatório, assim, na ignorância, o povo perpetuaria. Barbosa (1947) atribuiu à obrigatoriedade um papel estratégico no processo civilizatório, já que grande maioria da população brasileira era analfabeta e incapaz de perceber os seus benefícios, segundo seu texto, tornando-se indispensável à compulsoriedade. A instrução primária precisava ser expandida. Para isso, juntamente com a obrigatoriedade, Rui argumentou em favor da liberdade do ensino. Ela alavancaria a expansão da instrução primária. Do mesmo modo, a instrução seria um remédio para os males da população (combatendo a ignorância, a marginalidade, criminalidade, falta de hábitos e moral, os vícios), a formação de cidadãos úteis beneficiaria a sociedade (GONDRA; ALMEIDA, 2014). Como pensar a formação de uma nova sociedade se a República ainda tinha em seu seio as marcas de uma educação elitista, não ofertada para todos?

Breves considerações

O que seria da infância, se os poderes públicos não se atentarem para sua necessidade mais urgente, os meios para sua sobrevivência? Apesar da seriedade que o assunto exige, nota-se pelas recorrentes manchetes expostas no *O Imparcial*, que o trabalho infantil permaneceu presente durante muito tempo, assim como, não foram aprovados regulamentos que pudessem assegurar o direito à educação, ainda que, atrelada ao espaço de trabalho dessas crianças. Pelo menos, é o que sugere os recorrentes

projetos de leis que circularam na imprensa sobre a regulamentação da instrução primária no interior das fábricas. Em destaque, observa-se o debate travado pela Comissão de Legislação Social em 1919, que, mais uma vez, enfatizava o ensino obrigatório nas fábricas para os menores e a criação de escolas maternais ou elementares para os filhos de operários.

A manchete ganha destaque. A transcrição do discurso dos membros da Comissãoⁱⁱ ganha notoriedade em uma página inteira do jornal, ocupando todas as colunas da quarta página do periódico de 15 de novembro de 1919. Esta disposição da matéria sugere o posicionamento dos editores do *O Imparcial*. Veementemente, José Eduardo Macedo Soares e Rui Barbosa demarcavam as páginas do jornal com assuntos considerados valiosos aos seus olhos.

As edições vão costurando todo um enredo que se almejava criar a partir do debate educacional tensionado na República pelas mais variadas agências que disputavam espaço, corroborando, assim, com o discurso de educação para a modernização de uma sociedade pelo viés do cumprimento dos direitos sociais e o respeito à cidadania. Se no Império a instrução visava a civilidade emergida em um projeto de nação, a República resgatava esse ideal, mas, junto dele, incorporava um desejo de progresso, modernidade e cidadania. Assim, tanto o poder público como as mais variadas forças que se instituíam para pensar a República, utilizavam suas estratégias para convencer a população dos esforços necessários para se alcançar o sucesso educacional. Conjectura-se que *O Imparcial* tenha sido uma dessas forças, uma agência usada em prol de um projeto de nação, bem como, a participação de Rui Barbosa no impresso aponta um discurso político e educacional que vislumbrava-se disseminar no seio da sociedade brasileira.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Cíntia Borges de. *Entre a “tyramnya cruel” e a “pedra fundamental”*: a obrigatoriedade do ensino primário como uma técnica de governo em Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. (trad. Dora Flaksman) 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BELLO, Oliveira. *Imprensa Nacional*: apontamentos históricos. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1908.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 2.ed. Trad. Fernando Thomaz. Rio de Janeiro:

Bertrand Brasil, 1998.

BARBOSA, Rui. Obras Completas de Rui Barbosa. Campanha Presidencial. Rio de Janeiro, 1967. v. 46, t.1, 1919.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. *Do Palco à página*. Publicar Teatro e ler Romances na Época Moderna – séculos XVI-XVIII. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

COSTA, Cecília. *Diário Carioca: O jornal que mudou a imprensa brasileira*. Fundação Biblioteca Nacional: Rio de Janeiro, 2011.

DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

DARNTON, Robert; ROCHE, Daniel (orgs.). *Revolução Impressa: A imprensa na França, 1775-1800*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1996.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GOMEZ, Antonio Castillo. História de la cultura escrita: ideas para El debate. Revista Brasileira de História da Educação, n.5, p.93-124, jan./jun.2003.

GONDRA, José Gonçalves; ALMEIDA, Cíntia Borges de. As células do vício e a instrução compulsória em Minas Gerais (1835-1915). In.: CAMARA, Sônia (org.). *Pesquisa(s) em história da educação e infância: conexões entre ciência e história*. Quartet: Rio de Janeiro, 2014, p.129-158.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Jornal diário como fonte e como tema para pesquisa em história da educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (org.) *Cinco estudos em história e historiografia da educação*. Autentica editora, 2007.

**O PODER DA EDUCAÇÃO: ALFABETIZAÇÃO E MUDANÇA CULTURAL NA
SOCIEDADE DE MINAS GERAIS, BRASIL, NO FINAL DO SÉCULO XIXⁱⁱ**

Wenceslau Gonçalves Neto, Universidade Federal de Uberlândia/Universidade de
Uberaba, wenceslau@ufu.brⁱⁱ

Carlos Henrique de Carvalho, Universidade Federal de Uberlândia,
carloshcarvalho06@yahoo.com.brⁱⁱ

Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho, Universidade de Uberaba,
lucianabeatrizcarvalho@yahoo.com.brⁱⁱ

A reorganização de uma sociedade é desafio hercúleo em quaisquer circunstâncias ou lugares e a História nos auxilia, oferecendo registros sobre experiências que se multiplicaram ao longo do tempo, sejam causadas por transformações violentas ou pela vontade expressa do povo. O Brasil experimentou vários desses momentos de passagem em sua trajetória no século XIX, entre os quais destacaríamos a chegada da família real portuguesa em 1808, a independência em 1822, a libertação dos escravos em 1888 e a proclamação da República em 1889, sendo que esta última nos interessa mais diretamente.

Ao passar por todos esses momentos de crise e transformação – e por diversos outros, como a abdicação do primeiro imperador, os movimentos separatistas, a guerra do Paraguai, etc – o país foi amadurecendo e procurando novos caminhos que permitissem superar os entraves que vinham sendo enfrentados. Em muitos casos conseguiu sucesso, mas em vários não conseguiu avançar para os patamares necessários à continuidade do processo de desenvolvimento, como implementar a industrialização, incorporar o negro liberto ou criar um sistema de ensino que garantisse as bases da montagem de uma nacionalidade, dos princípios da cidadania e a preparação da mão de obra necessária a uma sociedade que aspirava fazer parte do concerto das nações desenvolvidas. Infelizmente, nesse caso, não se conseguiu nem superar a barreira inicial do analfabetismo, que alcança a República envolvendo em torno de 80% da população.

Em que pesem a avançada proposta de ensino gratuito contida no artigo 77 da Constituição de 1824, os objetivos da lei de 1827, das várias reformas empreendidas, o período imperial não foi muito pródigo em boas notícias para o campo da educação, embora se deva reconhecer que em seus estertores o debate sobre a necessidade da formação de um sistema nacional de ensino estava colocado. Caberia, no entanto, à República o enfrentamento da questão, na preparação do país para o século XX que se avizinhava e, com ele, as promessas de um futuro marcado pelo ritmo do progresso.

Apesar da educação ter sido uma das bandeiras dos republicanos, o tema da educação popular ficou fora das preocupações dos que trabalharam na Constituição de 1891, que estabelece apenas a laicidade do ensino mas não propõe diretrizes para o que poderia ser uma educação nacional. Dessa forma, a responsabilidade pela instrução elementar da população recaiu sobre os estados que puseram em execução suas propostas específicas, de acordo com suas condições financeiras e/ou apreço das elites regionais pela educação. Como eram 20 os estados à época, teríamos, se todos tivessem

logrado sucesso em seus intentos, 2 dezenas de sistemas de ensino e não um projeto nacional de educação.

Em Minas Gerais, contudo, os constituintes assumiram essa preocupação como uma missão maior e a inscreveram de forma decisiva na Constituição estadual (também de 1891), seguida de legislações complementares que regulamentavam a oferta desse direito a todos os mineiros: em 1892 saiu a lei n. 41 (“Dá nova organização á instrução publica do estado de Minas”) e em 1893 o Decreto n. 655 (“Promulga o regulamento das escolas e instrução primaria”). Dessa forma, percebe-se no estado um cuidado particular pela busca de alternativas no campo da educação que pudessem alavancar o progresso em seu território ou, pelo menos, reverter o quadro de profundo analfabetismo de sua população.

E para se conseguir bons resultados no ensino primário, objetivo primeiro do estado, seria preciso mais do que a simples criação de escolas e contratação de professores. Seriam necessários recursos financeiros, escolas de formação de professores, estrutura de inspeção, material didático, conscientização dos pais e métodos eficazes, entre outros mecanismos, para a formação de um sistema de ensino.

Apesar de reconhecermos que a importância de cada um desses elementos não pode ser aquilatada em separado e o conjunto depende das partes, pretendemos nos concentrar sobre a questão do método e, mais especificamente, sobre determinado método que foi criado por um intelectual mineiro na década de 1890 e que foi amplamente distribuído entre as escolas do estado. Nesse sentido, vamos nos deter na análise sobre o surgimento e a difusão do Methodo Penido, desenvolvido pelo Prof. Agostinho Maximo Nogueira Penido, de Ouro Preto, no ano de 1890, tentando recuperar um pouco da trajetória desse personagem e de seu método nas terras mineiras.

1. Agostinho Penido

Apesar de não muito escassas, são dispersas as informações sobre o personagem. A documentação trabalhada nos permite identifica-lo como um bacharel, com passagens pelo Colégio do Caraça e pela Faculdade de Direito de Recife, juiz e promotor em cidades do estado, professor na cidade de Ouro Preto, onde também exerceu atividades empresariais e foi membro da Intendência nomeada pelo governo de Minas Gerais em 1890. Os registros ainda o localizam em Belo Horizonte nas primeiras décadas do século XX, onde também atuou no campo do jornalismo. Mas não podemos avançar muito mais do que isso, como tentaremos demonstrar a seguir.

Não conseguimos identificar elementos básicos de sua biografia, como data de nascimento e morte, estudos iniciais, período completo em que exerceu a docência, etc. No entanto, certos registros localizados – e que poderão servir de base para futuras incursões em busca do seu itinerário – nos permitem compreender boa parte do percurso empreendido por Agostinho Penido e contextualizar a preocupação que nos move em torno do método de alfabetização desenvolvido pelo mesmo.

Consultando o livro de matrículas de 1860, do Colégio do Caraça, encontramos a anotação de número 278, referente à sua entrada nesse estabelecimento em outubro de 1860, informando-se a seguir que por lá permaneceu até 31 de janeiro de 1862. A matrícula 277 refere-se a seu irmão Antonio Maximo Nogueira Penido, onde se encontra o nome do pai de ambos: Dr. Jeronymo Maximo Nogueira Penido e a indicação da proveniência de Ouro Preto. Uma anotação complementar o coloca como “professor em B. Horz.te [Belo Horizonte]”ⁱⁱ. Estes registros, para além de demonstrarem que nosso personagem teve acesso a um dos mais respeitados colégios secundários do País no século XIX, nos permitem presumir também que seu nascimento provavelmente tenha se dado nos anos iniciais da década de 1840. Mesmo porque, o casamento de seus pais ocorreu em 29 de julho de 1839ⁱⁱ.

Embora não tenhamos como delimitar como transcorreu todo seu período de estudos secundários, para além desse pouco mais de um ano no Colégio do Caraça, conseguimos identificar, na sequência de sua formação, um registro que comprova o título de bacharel que sempre ostentou em sua apresentação, tendo sua formatura em ciências “Juridicas e Sociaes” ocorrido na Faculdade de Direito de Recife, em 1872ⁱⁱ.

Em 1873, no Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial, pelo então Presidente da Província de Minas Gerais, Venancio José de Oliveira Lisboa, encontramos menção a uma das atividades que teriam sido desenvolvidas por Agostinho Penido. Nesse documento, lê-se: “Do 1º de Março até hoje forão por mim nomeados Promotores Publicos: Major Manoel José Ferreira Bretas para a comarca de Cabo Verde. (...) Bacharel Agostinho Maximo Nogueira Penido para a do Rio das Mortes”. Esse Relatório nos permite acompanhar sua movimentação por cidades do estado, mas não ter a certeza de que tenha realmente exercido a função, pois ao final acrescenta-se: “Não entrarão ainda em exercício os das [comarcas] do Parahyba, Rio das Mortes, Murihaé, Jacuhy, Prata, Cabo Verde, Itajubá, Itapirassaba”ⁱⁱ.

No ano seguinte, em informe na “Parte Official”, sobre o Ministério da Justiça, o Diário de Pernambuco acrescenta mais um dado sobre a circulação de Agostinho Penido

pela província: “Por decretos de 7 de agosto do corrente: (...) Foram nomeados: (...) o bacharel Agostinho Maximo Nogueira Penido juiz municipal e de orphãos do termo de Lavras, na provincia de Minas-Geraes”ⁱⁱ. Por essas menções, podemos perceber que Agostinho Penido iniciou sua carreira como funcionário público no campo da justiça logo após sua formatura, como promotor e como juiz, embora ao que parece não tenha prosseguido na mesma pelos dados que compilamos sobre os anos seguintes.

Dois anos depois, outro documento nos mostra que Agostinho Penido embrenhou-se também pelas artes da política, pois na listagem dos deputados e senadores de Minas Gerais, do período imperial, encontramos o nome do nosso personagem como deputado provincial nos anos de 1876-1877. Nesse mesmo documento somos informados que seu pai, Jeronymo Maximo Nogueira Penido, teria também se dedicado às lides políticas entre 1840 e 1863ⁱⁱ.

Apesar dessas ligações da família e do próprio Agostinho Penido com o mundo da política, localizamos outros registros relacionados a atividades empresariais, alguns anos à frente. O Decreto n. 8248, de 3 de setembro de 1881, do Governo Imperial, informa que

“Attendendo ao que Me requereram os Bachareis Jeronymo Maximo Nogueira Penido Junior e Agostinho Maximo Nogueira Penido, Hei por bem Conceder-lhes permissão para explorarem ouro no arraial de Congonhas de Campos, termo de Ouro Preto, na Provincia de Minas Geraes”ⁱⁱ.

Nesse ramo, nosso personagem parece ter perseverado por mais tempo, já que após a proclamação da República vamos encontrá-lo buscando a continuidade desse privilégio, agora sem a companhia de seu irmão. O Decreto 609/1890, de 31 de julho de 1890, do Governo Provisório do Marechal Deodoro da Fonseca, “Concede permissão ao Bacharel Agostinho Maximo Nogueira Penido para explorar ouro e outros minerais no estado de Minas Gerais”ⁱⁱ.

Ainda no campo empresarial, encontramos menção em 1887 a outra iniciativa de Agostinho Penido, agora no ramo urbanístico de Ouro Preto, então capital do estado de Minas Gerais. André Luiz Mantovani, utilizando-se de relatórios de presidentes da Província, nos diz que em “01 de outubro de 1887 foi concedido ao bacharel Agostinho Maximo Nogueira Penido privilégio para a iluminação a gás da capital”ⁱⁱ.

Continuando pela senda da política, já no período que nos interessa mais diretamente, vamos encontrá-lo em 1891 como membro do Conselho de Intendentes da cidade de Ouro Preto, que se instala após o fechamento das Câmaras Municipais, por conta

da instauração da República em 1889. Nesse espaço propõe em 13 de junho de 1891 a criação de 4 escolas noturnas em bairros de Ouro Preto, indicando em 3 de setembro desse mesmo ano “para que desde já seja creada uma secção de instrucção publica, composta de um dos officiaes da Secretaria e dous amanuenses”ⁱⁱⁱ, etc. E também observações em relação ao método de alfabetização que criara no ano anterior, como veremos mais à frente.

Finalmente, para os limites temporais que estabelecemos para o presente estudo, devemos registrar que nosso personagem inicia sua atuação como professor em 1891, conforme correspondência que envia ao Presidente da Intendência Municipal de Ouro Preto em 22 de agosto de 1891, respondendo ofício recebido dessa mesma Intendência, em que informa exercer “o magisterio desde 17 de Fev. do corre. anno e nomeado pelo gov. posteriormente aquella dacta, prossegui no mesmo exercicio e sem interrompel-o jamais”ⁱⁱⁱ.

Embora exceda nosso recorte, seria interessante anotar que Agostinho Penido também voltou-se para o jornalismo, embora não tenhamos conseguido identificar os anos precisos dessa atividade. Pedro Nava, em suas memórias relativas ao período em que sua família mudou-se para Belo Horizonte, provavelmente entre 1913-1916, informa ter sido vizinho do nosso personagem: “O tal Dr. Penido era um belo velho de perfil judaico e cãs esvoaçantes que lhe davam ar de profeta no ato de. Andava sempre de sobrecasaca e cartola, era extremamente pomposo nos modos e nas suas falas”. Além dessas habilidades, acrescenta:

“Conhecia outras coisas e era bom professor, bom jornalista. Publicava a *Vanguarda*, órgão oficial de seus interesses pessoais, no início folha diária, depois semanal, quinzenal, mensal, bimestral, semestral, anual, bissexta, finalmente episódica e só dando número no dia em que o nosso Dr. Penido tinha qualquer coisa para resolver ou quando queria agradar o Presidente do Estado, os Senhores Secretários ou os Nobres Deputados”ⁱⁱⁱ.

Por esse conjunto de informações, pode-se perceber que Agostinho Penido foi um intelectual de múltiplas faces, tendo usufruído de educação primorosa e gozado de prestígio sócio-político no período imperial, que se estende pelo menos aos anos iniciais da República. Fez incursões por diversos campos, política, mineração, magistratura, promotoria, jornalismo e pela docência. Daí a riqueza do personagem, ainda que os dados que tenhamos conseguido sobre o mesmo sejam um tanto dispersos. Mas suficientes para nos estimular à continuidade de pesquisas sobre o mesmo.

2. O surgimento do Método

O histórico sobre o método de alfabetização desenvolvido por Agostinho Penido inicia-se, pela documentação localizada no Arquivo Público Mineiro, por uma correspondência do autor, de 12 de fevereiro de 1890, apresentando sua proposta para aproveitamento por parte das autoridades do estado:

“Diz respeitosamente o Bel. Agostinho Penido, que tendo inventado um novo methodo de leitura que facilita extraordinariamente o ensino primário, pede a V. Exa. digne-se nomear uma commissão que, assistindo a uma experiência feita pelo supplicante, com analphabetos por elle leccionados apenas alguns dias, ou por outros da escolha da commissão, dê parecer sobre a sua approvaçãõ e adopçãõ”ⁱⁱ.

O despacho do então governador em exercício, João Pinheiro, foi positivo, mas lacônico: “Á Inspectoria Geral da Instrucção Publica, para providencias”. Ao lado, o Inspetor Geral, Affonso Brito, acrescentou os nomes dos professores nomeados para compor comissão avaliadora do dito método, estabelecendo o dia 15 de fevereiro para a reunião e indicando o local e hora.

No mesmo processo, com data de 14 de fevereiro de 1890, encontramos outro documento, assinado pelo Padre Candido Ferreira Vellozo, “professor de Instrucção primaria e religiosa e Capellão da Cadêa d’esta Capital”, dando seu testemunho sobre os benefícios do método de alfabetização:

“Attesta que, o Ilmo. Snr. Dr. Agostinho Penido no interesse de facilitar com promptidão aos analphabetos um methodo claro para aprenderem a ler, conseguiu o seo desideratum, e com tanta vantagem que, fazendo uma experiencia na escola da Cadêa d’esta Capital com quatro alumnos completamente analphabetos, obteve que os ditos alumnos no espaço de vinte e cinco minutos pudessem sem esforço conhecer as letras, as syllabas e sem obstáculo lerem as duas lições apresentadas. Esta experiência foi feita á minha presença e posso affirmar que o dito methodo vem trazer uma verdadeira vantagem ao ensino primário arredando tantas difficuldades e plantando logo o gosto nos alumnos”.

Com o método em mãos e esse testemunho, a comissão, composta pelos professores Camillo de Brito, Maria Fiusa de Oliveira e Cherubina Rodrigues Pombo de

Miranda, dedicou-se à sua avaliação e no mesmo dia 15 de fevereiro encaminhou o parecer para o Conselho Litterario, nos seguintes termos:

“Nomeados para emitir o nosso parecer sobre o Methodo de leitura immediata pelo Dr. Agostinho Penido, depois de assistir a pratica de ensino feita a uma creança de tres annos e a adultos analphabetos podemos afirmar que o processo empregado é de vantagem intuitiva.

Entre os methodos empregados até hoje nenhum é considerado incompleto ou defeituoso, mas alguns são poucos amenos e outros exigem applicação demorada. Este de leitura immediata attinge ao seu fim por meio do conhecimento gradual das lettras e das syllabas, em 58 lições e ligeiros exercicios; ao mesmo tempo os alumnos reproduzem no quadro negro as lições, chegando a escrever o que lerão sem nova aprendizagem.

É a modificação dos dous processos phonetico e de soletração, de adopção muito aproveitavel nas escolas; os meninos facilmente o comprehendem por ser simples e racional a formação das lettras, das syllabas e das palavras. Entre os systemas em grande numero publicados nenhum excede no mecanismo e na adaptação á intuição dos meninos ao da leitura immediata”.

O Conselho Litterario, por sua vez, procederá à sua análise no dia 20 de fevereiro de 1890, emitindo igualmente parecer favorável. Deve-se anotar, contudo, que foram registrados 2 votos vencidos entre os 8 membros do conselho. Apesar de ser considerado “util e portanto no caso de ser adoptado nas Escolas primarias”, o método não alcançou a unanimidade.

Em 21 de fevereiro de 1890, o Inspetor Geral da Instrucção Publica, Affonso Luiz Maria de Britto, encaminha ofício ao Governador do estado, informando:

“Em cumprimento do vosso despacho de 12 do corrente mez, submetti ao exame de uma commissão de professores primários e posteriormente ao Conselho Litterario o Methodo de Leitura Immediata do Dr. Agostinho Penido.

Pelos pareceres juntos vereis que o Methodo foi considerado útil e no caso de ser adoptado nas Escolas primarias.

Esta Inspectoria julga que os pareceres forão bem fundamentados e que o autor do Methodo prestou relevante serviço á Instrucção Publica”.

Em 27 de fevereiro de 1890 a Intendência Municipal de Ouro Preto também se manifesta sobre o auspicioso método que acabara de ser criado:

“A Intendência Municipal da Capital do Estado de Minas Geraes espontaneamente firma em sua conferencia de hoje 27 de Fevereiro de 1890 um voto de louvor ao Illustre Cidadão Dr. Agostinho Maximo Nogueira Penido pelo methodo de leitura de sua invenção, por meio do qual conseguiu fazer com que quatro analphabetos, com poucas lições, em sua presença conseguissem conhecer as letras, formar sylabas, soletrar e ler phrazes pelo mesmo Dr. Escriptas, e em vista de tal resultado aplaude e louva ao inventor de tão aproveitante methodo de ensino”.

A experiência com os citados analfabetos ocorrera nesse mesmo dia, com a participação de quatro detentos da cadeia de Ouro Preto, já mencionados na correspondência do Padre Cândido Velozo, mas também registrada por documento desse mesmo dia, assinado pelo carcereiro Jose Simplicio Guimarães:

“Remetto-vos em virtude de ordem do Sr. Dr. Chefe de Policia, para uma experiência perante a intendência municipal os presos Innocencio dos Santos Queiroz, Isidro Pereira dos Santos, Luis e Silverio, que hão sido por vos leccionados durante duas horas apenas, sendo meio hora frente o professor d’esta Cadea, meia hora perante o Governador do Estado, que se dignara também assistir a vossa experiência e mais uma hora em dias subseqüentes”.

Após essa sequência de procedimentos, com o aval da comissão avaliadora, do Conselho Litherario, o testemunho do capelão e professor da cadeia e o voto de louvor da Intendência Municipal, o governador em exercício, João Pinheiro da Silva, toma sua decisão sobre o método, em 11 de março de 1890:

“O Dr. Vice-Governador do Estado de Minas Geraes, tendo em vista a informação da Inspectoria Geral da Instrucção Publica N. 439 de 21 de Fevereiro findo, a que acompanharam os pareceres prestados por uma comissão de três professores, nomeada pela mesma

Inspectoria, e pelo Conselho Director, nos quaes se afirma que o methodo de leitura immediata do Dr. Agostinho Penido attinge ao seu fim por meio do conhecimento gradual das lettras e das sylabas em 58 lições e ligeiros exercícos, sendo por isso considerado util; resolvo que seja o referido methodo adoptado nas escolas publicas deste Estado”.

3. A difusão do Método

Pelo que consta na documentação trabalhada, milhares de exemplares do *Methodo Penido* foram publicados nos anos seguintes e largamente distribuídos pelas escolas do estado. Várias solicitações presentes na correspondência da Secretaria do Interior explicitam que seu uso foi efetivo e que deve ter tido boa aceitação entre os professores. No entanto, dada a carência generalizada de livros didáticos no período analisado, essas solicitações não garantem um reconhecimento pela qualidade do material. Mas indicam que o método teve repercussões nas escolas mineiras.

Nas atas da Intendência Municipal de Ouro Preto, de cujo conselho fazia parte Agostinho Penido em 1891, iremos encontrar algumas menções referentes à utilização do *Methodo Penido* nas escolas da capital e em seu entorno. Na sessão do dia 10 de outubro de 1891 está registrado:

Foi lido um officio do secretario, fazendo ver que diversos cidadãos de fóra deste município têm requisitado livros do methodo – Agostinho Penido – e como não possa satisfazer-se sem ordem, traz o facto ao conhecimento da Intendencia para resolver. Tomando a palavra o Intendente Dr. Penido, faz ver que de boa vontade e em bem da Instrucção publica que tanto precisa de protecção, offerece gratuitamente os exemplares necessarios afim de serem distribuidos, o que a Intendencia acceitou, ordenando que nesta acta se lavrasse um protesto de agradecimento ao mesmo Dr. Penido para sempre constarⁱⁱ.

No ano seguinte, em 1º de outubro de 1892, extinta a Intendência e com vereadores empossados em março desse ano, encontraremos mais uma vez nosso personagem citado nas sessões da Câmara Municipal, agora para fazer solicitação de financiamento para produzir uma nova edição de seu método, no qual declara haver feito aprimoramentos:

Achão-se sobre a mesa e são expostos á consideração da Camara os seguintes papeis. Uma representação do Dr. Agostinho Maximo Nogueira Penido, cedendo gratuitamente para as escolas do municipio seis mil exemplares de seu methodo de ensino que diz haverem sido entregues a administração transacta, e solicitando, por uma só vez, o auxilio da quantia de dez contos de reis para reimprimir a mesma obra depois de aperfeiçoada, obrigando-se a ministrar mais dez mil exemplares, e a fazer no municipio o ensino deste novo methodo durante o periodo das ferias escolares. – Á commissão interna.

Apenas para se ter uma noção desse processo de distribuição, vejamos correspondência da Secretaria do Interior, de 17 de junho de 1895, para o professor Noé Madureira de Oliveira, de Santo Antonio do Rio do Peixe, município do Serro:

Remettendo-vos, em nome do Sr. Dr. Secretario do Interior, nesta data, dez exemplares do 3º livro de leitura de Hilario Ribeiro, dez da arithmetica de R. da Costa e 20 do Methodo Penido, recomendo-vos que façaes delles a distribuição conveniente pelos alumnos pobres da escola a vosso cargo, observadas as disposições dos §§ 1º e 2º, art. 187, do regulamento de instrução primaria. O Directorⁱⁱ.

Como essa, existem muitas outras trocas de correspondência entre a Secretaria do Interior e autoridades municipais, relatando o envio de exemplares ou a solicitação dos mesmos, embora a demanda fosse mais abrangente, voltando-se para diversas outras obras de aritmética, língua materna, etc. Diversas menções são feitas também em relatórios dos inspetores escolares do período, destacando tanto o uso como os elogios que são feitos ao método por parte dos professores das escolas visitadas.

Apesar de não ter sido localizado qualquer exemplar do *Methodo Penido*, o conjunto dos registros nos permite assegurar que o livro circulou por todo o estado de Minas Gerais, pelo menos na década de 1890.

Considerações finais

É importante anotar, em primeiro lugar, os altos índices de analfabetismo presentes em Minas Gerais no início da República, em torno de 80%, que colocavam essa como uma das questões centrais nas preocupações tanto dos constituintes estaduais como das administrações que se sucederam nas primeiras décadas republicanas.

Por conta dessa situação, bem como pelas motivações das autoridades escolares na busca de alternativas que permitissem superar ou minorar o desafio, o anúncio da invenção de um método quase “milagroso” para se promover a alfabetização, tanto de adultos como de crianças, deve ter alvoraçado parte da elite e também da população, estimulando o governo do estado a investir nessa nova proposta que, além de tudo, fora desenvolvida por um mineiro, que se dispunha, inclusive, a aplicá-lo experimentalmente na própria escola que criou e colocou em funcionamento já em 1891.

Existem outros conjuntos documentais que pretendemos utilizar para a continuidade da análise e, conseqüentemente, colocar mais luz nessa iniciativa, tanto para compreender melhor a importância e a difusão do método como também para se promover a crítica sobre a eficácia ou originalidade do mesmo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 8248 - DE 3 DE SETEMBRO DE 1881. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=57457&norma=73310>, consulta em 07/05/2015.

BRASIL. Decreto nº 609, de 31 de Julho de 1890. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-609-31-julho-1890-523693-publicacaooriginal-1-pe.html>, consulta em 07/05/2015.

CÂMARA Municipal de Ouro Preto. *Livro de Registro de Atas (resoluções) da Intendência Municipal – 1890-1894*. Ouro Preto: Arquivo Municipal de Ouro Preto, Livro n. 894.

CÂMARA Municipal de Ouro Preto *Caixa Instrução*. Ouro Preto: Arquivo Municipal de Ouro Preto (vários anos).

COLÉGIO do Caraça. Livro de Matrícula 1860. Disponível em: <http://www.santuariodocaraca.com.br/livro-de-matricula-1856-1910/livro-de-matricula-1860/>. Consulta em 07/05/2015.

COLÉGIO do Caraça. Lista de Ex-alunos. Disponível em: <http://www.santuariodocaraca.com.br/lista-de-ex-alunos/lista-de-ex-alunos-letra-a/>. Consulta em 07/05/2015.

HISTÓRIA das Minas de Ouro e Diamante: a Lista dos 120 Ex-Alunos do Caraça na Política. Disponível em: <http://monlewood.blogspot.com.br/2015/02/historia-das-minas-de-ouro-e-diamante.html>, consulta em 07/05/2015.

LISBÔA, Venacio José de Oliveira. *Relatório que á Assembleia Legislativa Provincial de Minas Geraes apresentou na sessão ordinária de 1873 o Presidente da Provincia*. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/480/000008.html>, consulta em 07/05/2015.

MANTOVANI, André Luiz. *Faça-se a luz: modernidade e demandas sociais na eletrificação da iluminação pública de Ouro Preto, 1880-1920*. Mariana: UFOP, 2005 (monografia de bacharelado).

MARTINS, Henrique. *Lista geral dos bachareis e doutores que têm obtido o respectivo gráo na Faculdade de Direito do Recife, desde sua fundação em Olinda no ano de 1828, até o ano de 1931*. Recife: Typographia Diario da Manhã, 1931. Disponível em <https://www.ufpe.br/ccj/images/bachareis/bacharis%201828%20-%201931.pdf>, consulta em 07/05/2015. Cf.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Fundo Instrução Pública, n. SG1052. Arquivo Público Mineiro.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Fundo Instrução Pública, n. 670. Arquivo Público Mineiro.

NAVA, Pedro. *Balão Cativo: memórias/2*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1977.

PARTE Oficial. *Diario de Pernambuco*, anno L, n. 18, 23 de janeiro de 1874, p. 1. Disponível em: <http://ufdc.ufl.edu/AA00011611/17555/1x?vo=3>, consulta em 07/05/2015.

PENIDO, Jeronimo Maximo Nogueira. Base de dados de todos os parentes, colaterais e não parentes. Disponível em: <http://www.geocities.ws/basededadoscastro/pafg56.html>, consulta em 07/05/2015.

ÓPTICA PEDAGÓGICA: LAS PRACTICAS DE SABER EN LA ENSEÑANZA DE LA FÍSICA EN COLOMBIA (1780-1826)ⁱⁱ

Martha Yaneth Cerquera Cuellar. Universidad del Valle. Colombia. Doctorado en Educación.

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: maryane_c@hotmail.com

INTRODUCCIÓN:

La presente ponencia propone hacer visible la constitución histórica de la enseñanza de las ciencias naturales en Colombia, y en particular, la historia de la enseñanza de la física hasta ahora ausente en el país. Se hace énfasis en la historicidad y especificidad de las prácticas de enseñanza con relación a los saberes y conocimientos particulares. Pues al parecer las maneras de apropiación de las teorías físicas en una práctica de enseñanza, no solo se refieren a los conocimientos científicos que han de ser asimilados, sino también a una episteme de la época, que combina conocimientos y saberes. En este ámbito, se identifican la coexistencia de dos (2) practicas de enseñanza de la física dadas en los colegios del San Bartolomé y el Rosario en la ciudad de Santa Fe de Bogotá, como en el colegio San Francisco de Asís en la ciudad de Popayán. Al respecto nos preguntamos: ¿Cómo se han configurado las prácticas de saber para la enseñanza de la física, y en particular de la luz, en los estudios superiores de finales del siglo XVIII y principios del XIX? El período de estudio se sitúa entre 1780- 1826.

DESARROLLO ARGUMENTATIVO

Hacer una historia de la enseñanza de la física desde la perspectiva del saber requiere de un análisis cuidadoso, que haga visible los matices y singularidades en las practicas de saber de las instituciones educativas, como de sus procesos de apropiación de los conocimientos de la ciencia cuando éstos entran en las coordenadas de la enseñanza en una cultura en particular.

Tal análisis histórico se hace pertinente en la medida que se distancia de las generalidades de la física y sus procesos de evolución que han de ser enseñados, y se sitúa en la posibilidad de poder escrutar diversos objetos de enseñanza como el de la luz, entre otros, que nos ayudan a hacer visible en este caso, el porque algunos conocimientos o saberes eran privilegiados y otros eran excluidos en las instituciones educativas, una dinámica diferente en torno a la enseñanza de un fenómeno como la luz. Las relaciones de saber y

poder se entrecruzan en las practicas de enseñanza de la física y hacen de ella, una practica de saber particular de acuerdo a la episteme de la época.

El objeto de enseñanza luz, para la época que nos asiste, es un objeto relevante y de interés para los catedráticos del curso de física como al interior de la misma física por ser poco explicable y comprensible desde las teorías existentes. En este sentido, fue por excelencia foco de atención y de debates en los procesos de enseñanza en los estudios superiores.

En el marco del presente trabajo se apuesta por reconocer los discursos y prácticas que se apropiaron y produjeron en la enseñanza de la física para el saber de la luz en los estudios superiores de los Colegios San Bartolome y el Rosario como del Seminario San Francisco de Asis en Popayan.

Para ello, se requiere de algunas herramientas conceptuales o referentes teóricos que nos sirven de puntal al análisis histórico en la enseñanza de la física: Saber, práctica de saber y apropiación desde la perspectiva Foucaultiana.

Para Foucault una de las apuestas y construcciones mas fuertes frente a la historia del pensamiento es la perspectiva del saber. En la pregunta por el saber, Miguel Morey en su libro lectura de Foucault dice: ...no puede dejar de sorprender la imposibilidad en que nuestra cultura se encuentra de proponer el problema de la historia de su propio pensamiento. Por eso he intentado, con un estilo algo particular, la historia no del pensamiento general , sino de “lo que hay de pensamiento” en una cultura, de todo aquello en lo que hay pensamiento. Hay pensamiento en la filosofía , pero también existe en una novela, en la jurisprudencia, en el derecho, incluso en un sistema administrativo, en una prisión. A esta parte de pensamiento que cruza todo lo social, discriminándolo del modo como lo vivimos, Foucault la denominará *saber*.

Y mas adelante agrega: En una sociedad, los conocimientos, las ideas filosóficas, las opiniones cotidianas, así como las instituciones, las practicas comerciales y policíacas, las costumbres, todo se refiere a un saber implícito propio de esta sociedad. Este saber es profundamente distinto de los conocimientos que se pueden encontrar en los libros científicos, los temas filosóficos, las justificaciones religiosas, pero es el que hace posible,

en un momento dado, la aparición de una teoría, de una opinión, de una práctica. (Foucault 1973, Morey 1983, 19,20)

En el contexto del presente trabajo, la noción de saber es provechosa al poder analizar cómo las instituciones educativas o bien llamados colegios superiores hacen posible identificar la configuración de un pensamiento en la enseñanza de la física, con unas prácticas singulares en una cultura específica y que ayudan a tomar distancia de lo que hoy entendemos usualmente y casi de manera universal por enseñanza de la física: la organización de unos contenidos científicos inmutables a las condiciones y pensamiento de una cultura que los recepciona.

En el marco de la noción del Saber, la enseñanza para el presente trabajo de investigación se distancia de la noción de método, y se asume para sus análisis como el espacio posibilitador del pensamiento. En palabras de Zuluaga: La enseñanza es el espacio que posibilita el pensamiento y el acontecimiento de saber que define múltiples relaciones posibles con el conocimiento, las ciencias, el lenguaje, el aprender, con una ética y es el momento de materialización y de transformación de los conocimientos en saberes, en virtud de la intermediación de la cultura” (Zuluaga, 1988, 11). Bajo esta noción de enseñanza la historicidad de la enseñanza de la física entra en el juego de dichas relaciones y se potencia su mirada como práctica de saber.

La práctica de saber es otra de las nociones más pertinentes a nivel conceptual como metodológico para el presente trabajo, ya que permite comprender en las instituciones educativas las materialidades que surgen en relación con el conocimiento de la física. En palabras de Zuluaga, Prácticas de saber se refiere a toda modalidad reglada del saber. Las prácticas de las instituciones tienen por finalidad la circulación, la difusión, la producción, la adecuación, la distribución y el control de saberes. Es diferente de la práctica científica; en las prácticas de saber, el sujeto que se produce es un sujeto de saber que puede tomar posición frente a los enunciados que usa en su discurso. Práctica de saber indica en todo caso una relación material con el conocimiento (discurso). Esta noción nos permite distinguir los discursos instituidos sobre el conocimiento, de otros discursos. Zuluaga, p. 147. 1999.

Otra de las nociones relevantes en el trabajo de investigación es la de Apropriación, ya que nos ayuda a comprender como las teorías científicas no son perse a la enseñanza sino son afectadas por la episteme de la época, donde conocimientos y saberes confluyen en un

entramado de relaciones que pulsán finalmente en la enseñanza de la física. Apropiar, entrafia modelar, adecuar, retomar, atrapar, utilizar, para insertar en un proceso donde lo apropiado se recompone porque entra en una lógica diferente de funcionamiento. (1997, p. XIV). En el examen de este proceso, la recomposición del conocimiento está asociado a dispositivos de poder, cuya comprensión no responde a las concepciones tradicionales que reducen los cambios del conocimiento científico a simples mecanismos evolutivos y acumulativos (Ríos, 2012).

LA ENSEÑANZA DE LA FÍSICA EN LOS COLEGIOS SUPERIORES.

A finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX la enseñanza de la física hace parte de la cátedra de filosofía en los diferentes colegios mayores de Bogotá como el San Bartolomé y el Rosario, y en el seminario San Francisco de Asís en Popayán. Tales cátedras coexistían en el tiempo bajo diferentes matices haciéndose visible diferentes prácticas de enseñanza de la física en diferentes ámbitos culturales. Así, la enseñanza de la física desborda el aula y se configura bajo un proceso singular expresado en los diferentes matices, exclusiones, desplazamientos, adecuaciones y sentidos que circularon en el contexto de la enseñanza. Dicha dinámica permite ubicar la enseñanza de la física como un acontecimiento de saber y no como un conocimiento neutral que llega al interior de la institución sin ser cuestionado, pues a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX lo que llega es recibido con reservas.

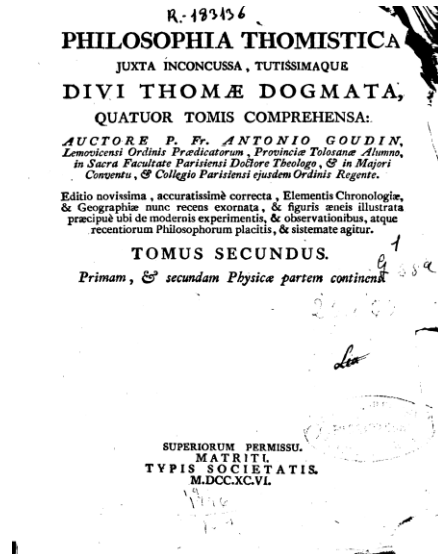
Este es el caso en particular del discurso de lo útil en la enseñanza de la física. Los cambios producidos por las reformas educativas reflejadas en los planes de estudio no transforman de golpe todos los elementos de la enseñanza de un saber. En el plan de estudios Moreno y Escandón (1774-1778) se introduce el discurso de la ciencia útil que encuentra resistencias muy fuertes desde la mirada de los escolásticos. El discurso por los saberes útiles generó prácticas de resistencias en la cátedra de filosofía entre la comunidad de los dominicos (saber escolástico) y los criollos ilustrados para apropiarse estratégicamente los saberes de las ciencias naturales en la enseñanza de la física en el ambiente cultural de Santa fe.

Con relación al Saber Escolástico la cátedra de filosofía comprendía 3 cursos y el texto clásico que se seguía era el del padre Goudin.

1 curso: lógica

2. curso: Física general y los tratados del cielo del mundo y de la generación y corrupción.

3. curso: tratado del alma y la metafísica



Pero, ¿qué es lo considerado como útil? La filosofía útil llevaba implícita la enseñanza de la filosofía natural donde la realidad se daba a partir de la observación y la experiencia generando una nueva cultura filosófica y política. Es un juego de luchas por otra manera de producción de la verdad. Las justificaciones más relevantes con relación a lo útil las encontramos en la apertura de la cátedra de filosofía que ofreció José Félix de Restrepo en el marco de la inauguración de la cátedra de Filosofía en el Seminario San Francisco de Asís en la ciudad de Popayán. Entre los libros de referencia utilizados en la cátedra de Filosofía útil eran los de Nollet, entre otros.

LECCIONES

DE

PHYSICA EXPERIMENTAL,

ESCRITAS EN IDIOMA FRANCÉS

POR EL ABATE NOLLET,
de la Academia Real de las Ciencias de Paris,
de la Sociedad Real de Londres, del Instituto de
Bolonia, y Maestro de Physica del Serenísimo Señor Delfín:

TRADUCIDAS AL ESPAÑOL
POR EL P. ANTONIO ZACAGNINI,
de la Compañía de Jesús, Maestro
de Physica Experimental en el Real Seno
de Nobles de Madrid:

DEDICADAS

AL REY NUESTRO SE

D. FERNANDO

(QUE DIOS GUARDE.)

TOMO QUINTO.

EN MADRID. En la Oficina de Joaquín Ibarra, calle de
las Urdías. Año de 1777.

Sin embargo, Restrepo fue cuestionado en el colegio del San Bartolome y acusado de negligencia en los deberes de la cátedra por no seguir los preceptos del padre Goudin.

- Archivo general de la nación. Sección Colegios: SC12, 6, D3 Folio 28-38. 1780.

Señor Rector Doctor Don Domingo Manuel Viana

Satisfaciendo la orden de vuestra señoría con la pureza y solemnidad que debo, y la gravedad que el asunto pide: debo decir que desde el 13 de marzo, en que entré en este colegio, a ejercer el magisterio de Pasante de Filósofos, los defectos que he notado en el catedrático de esta facultad han sido, el primero no haber ocupado el tiempo acostumbrado en las lecciones, porque a más de iniciar después de la hora señalada a leer, salía media hora antes que debiera; la segunda, que observándose en este colegio [f. 28 v] en muchos días a causa de otras concurrencias el anteponer la hora para dictar las lecciones en estas regularmente faltaba, de modo que llegó considerablemente notable este defecto. El tercero, y que se ha estimado de más consideración ha sido el haberse renegado al cumplimiento de sus obligación tan de su cargo como que en ello consiste gran parte del ilustre honor de este Colegio, y si no cual ha sido el pasar a instruir el conclusionista de las que presidía como tal catedrático, ni haber presidido los actos previos faltando a ellos, y aún a las réplicas, que debiera, por cuyo motivo y defecto hubieron de suspenderse estas tan importantes funciones de donde resulta la más perfecta instrucción a la juventud. Finalmente, siendo de su cargo el replicar en las conclusiones, que se sustentan por las Religiones y Colegio de Rosario en la facultad que leía, para lo que recíprocamente se hacen convite, jamás ha querido admitir no obstante el haberse prevenido le correspondían, que es cuando en cumplimiento de lo interrogado puedo responder a usted de este Colegio de San Bartolomé a 22 de julio de 17[ilegible]

Bachiller Julián Guillermo Hoyos [firma]

- Restrepo dimite la cátedra de filosofía. Santa Fe 29 de marzo de 1780

Señor Regente y Visitador General.

Don Félix Restrepo, Catedrático de Filosofía en el Real, Mayor, y Seminario Colegio de San Bartolomé, ante vuestra señoría como más haya lugar en derecho, parezco y digo: que habiendo sido nombrado catedrático de filosofía por el señor rector pasado, el doctor don Diego Tirado, en virtud de la facultad que para esto se le concedió por el excelentísimo señor virrey; **he cumplido con este ministerio por el tiempo de año y medio, enseñando con la exactitud posible lo más importante de la filosofía, tanto moderna como escolástica;** y juntamente, asistiendo a la aula de derecho canónico, mientras en la de filosofía se leía por uno de los discípulos lo que yo había escrito para este fin. Mas al presente, por no permitirme asistir del modo dicho a la aula de mi carrera principal; he hallado por conveniente el hacer dejación de dicha cátedra ante vuestra señoría, para que la ponga en manos de la persona que fuese más de su superior agrado; que recibiré merced con justicia, la cual merecidamente a vuestra señoría pido y suplico se sirva proveer y mandar como lo pido, y en lo necesario juro.

Félix Restrepo [firma]

Ese mismo ambiente se respiraba en el colegio del Rosario, en donde los catedráticos tenían mucha dificultad para enseñar la filosofía y el curso de física moderna. Este fue el caso del catedrático Vallecillas.

[sigue informe del rector Burgos]

Excelentísimo señor.

El rector del Colegio Real Mayor de Nuestra Señora del

[f. 39 r.]

Rosario de esta capital en observación de lo mandado por vuestra excelencia en el superior decreto que antecede; con el debido respeto informa que el licenciado don Manuel Santiago de Vallecilla, desde que se presentó a oposición a la cátedra de filosofía, llevado de cierta elación y espíritu de novedad, ha procurado con todas sus fuerzas contradecir y oponerse diametralmente a lo que yo he mandado en cumplimiento de las ordenanzas de estudios formadas y mandadas observar por la superior junta de estudios en 13 de octubre del año pasado de 1779; en virtud de real cédula fecha en Madrid a 18 de julio de 78.

Al primer paso en que pretendió dicha cátedra, mostró sus designios de querer echar por tierra lo mandado por la superior junta y establecer una nueva enseñanza de la filosofía, pues en su escrito de oposición pide que se saquen puntos por el curso de Jaquier y no por el del padre fray Antonio Goudin.

No obstante, en el ambiente cultural de Popayán sucedía todo lo contrario, Restrepo contaba con un clima cultural a favor debido a que el director del Seminario San Francisco de Asís era de formación en filosofía moderna. Al plantear la ciencia útil, las justificaciones más relevantes las encontramos en la apertura de la cátedra de filosofía que ofreció José Félix de Restrepo. El 24 de abril de 1791 con un célebre discurso, José Félix Restrepo inaugura los estudios de filosofía, Ciencias Naturales y experimentales en el Seminario de Popayán. Al respecto plantea:

“Comenzaremos por la lógica, aquella facultad que enseña al hombre a pensar y a examinar sus pensamientos, pero no una lógica erizada de la inútil jeringoza de la escuela, sino acompañada de las reglas de la crítica, tan necesarias para distinguir lo verdadero de lo falso, para evitar mil errores en la historia y para reglar el uso y límites de la autoridad y la razón....

Se atribuye sin razón a los filósofos modernos la falta de silogismo. Pero es evidente que esta objeción es un idiotismo, y quienes la hacen no han leído las obras de los modernos a quienes seguimos.....

La filosofía que emprenderemos no cartesiana, aristotélica ni newtoniana; nosotros no nos postraremos de rodillas para venerar como oráculos los caprichos de algún filósofo. La razón y no la autoridad tendrán derecho a decidir nuestras disputas.....”

En: papel periódico de la ciudad de Santa fe de Bogotá N° 44 y 45. Biblioteca virtual de la Luis Ángel Arango.

No obstante, ese era el ambiente cultural que acontecía en estas coordenadas geográficas de lo que se llamaba en aquella época la nueva granada. El saber de lo útil “por sí mismo no reordena nada sino que más bien se inserta en un dilatado y complejo proceso de apropiación” (Zuluaga, 1996, prologo xii).

En el mismo contexto de lo útil, Restrepo en su discurso de Clausura del curso de filosofía en el colegio San Bartolomé (1825) logra ubicar a **la luz como un saber útil**, saber enteramente desconocido para la juventud. Al respecto dice:

“Pocos años hace que el gobierno español había fijado como último termino de la sabiduría el haber leído las instrucciones filosóficas de Goudin; los profesores eran privados con deshonor de sus destinos y salían de este termino fatal. Las leyes del movimiento, del sonido y de la luz eran enteramente desconocidas a la juventudse tenía por una impiedad digan de los anatemas de la iglesia.”

Restrepo no declino en sus cátedras y enseñó los saberes utiles de la ciencia. A su paso por Popayan la luz fue una de las problemáticas de mayor interes en las tesis o conclusiones de sus mas apreciados estudiantes, como lo fue Caldas.

El 4 de junio de 1786,el joven Francisco José de Caldas, “el Sabio Caldas”, sustentó su tesis de ciencias naturales, bajo la dirección de su Maestro el Dr. Restrepo.

Algunos aspectos de su tesis fueron las siguientes:

Primeramente explicase la naturaleza de la luz que consiste en el movimiento de una sustancia fluida, elástica y sumamente movable.

Se demuestra que la luz no es emanación sustancial del sol y se exponen las

leyes de la propagación de la luz. 1° La propagación de la luz es sucesiva;

2° Se hace en línea recta. 3° Se hace con movimiento igual; 4° Disminuye

intensivamente a proporción que se aumenta el cuadrado de la distancia.

“Se explica y defiende el ingenioso sistema del abate Noblet sobre la reflexión de la luz, manifestando que no se refleja de lo sólido de las superficies sino de sus poros.....

“Se demuestra que la diafanidad o transparencia de los cuerpos proviene de la posición rectilínea de los poros según todas direcciones.

“Se exponen las leyes que sigue la luz en los espejos planos, cóncavos y convexos.

“Se explican las leyes de la refracción de la luz cuando pasan de un medio a otro de diferente densidad y se demuestra que la luz pasando de un medio menos denso a otro más denso padece refracción acercándose a la perpendicular.

“Se explican las hipótesis de Gasendo, de Maygnan y de Newton sobre la causa de la refracción de la luz.....

Los documentos citados permitan hacer visible cómo las tensiones dadas por los saberes útiles en la enseñanza de la física se convierten en motivo de pugnas en el juego por las apuestas de la “verdad”, pero se terminan transformando posteriormente en representaciones culturales que permiten dar un orden no solo lógico sino natural a las sociedades que las terminan apropiando, para el caso de la Nueva Granada.

Obra de Jose Felix de Restrepo: Compilación de sus practicas de enseñanza en los colegios superiores de la Nueva Granada. Primer libro editado en Colombia para la enseñanza de la física.



CONCLUSIONES:

Las premisas expuestas permiten comprender que hacer una historia de la enseñanza de las ciencias, como es el caso de la enseñanza de la física en nuestro país, no es comprensible solo desde la mirada lineal del tiempo por el sentido de unidad que éste tiene, por el contrario, la materialidad existente en las diversas maneras, formas, discursos y contingencias permiten hacer visible la coexistencia de dos (2) maneras de enseñar la física para una misma temporalidad, desde la mirada de lo escolástico y la mirada de lo moderno. Donde los discursos sobre lo útil e intereses, etc, mediaban el porque debían ser enseñados unos saberes y el porque otros debían ser excluidos de los colegios superiores. Tal acontecimiento en la enseñanza es un reflejo de las vivencias sociales en la Nueva Granada en su La lucha por las apuestas de la “verdad” , en donde la enseñanza de la física posibilita un escenario de pensamiento y de practicas de saber a nivel institucional.

ORIENTACION ESCOLAR, PSICOLOGIA Y ESCUELA COLOMBIANA DURANTE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

Autora: Smith Ibeth Guerrero Rodríguez
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Maestría en educación
lbethguerrero@gmail.com

Resumen

Pensar en identificar las razones de emergencia que permiten vincular las relaciones existentes entre psicología, orientación escolar y la escuela en la educación colombiana frente a las condiciones y situaciones que asocian a la psicología con la escuela; conduce indudablemente a un sinnúmero de argumentos e inquietudes. La presente ponencia tiene como objetivo describir el ingreso de la psicología y orientación escolar como práctica de saber y poder en la Escuela Colombiana durante la segunda mitad del siglo XX, en un primer momento se describen las razones de emergencia de la psicología como ciencia en el ámbito educativo. En un segundo momento se presenta un análisis de las condiciones que hacen posible la aplicación del saber psicológico en la educación colombiana. Por último se muestran las prácticas psicológicas más recurrentes que permitieron la relación de la psicología con la escuela.

Palabras clave: psicología, educación y orientación escolar.

A partir de los avances de las disciplinas científicas, el surgimiento de las nuevas Pedagogías y las técnicas científicas de organización del trabajo mediante “Taylor” y la administración científica, representaría el modelo moderno de la sociedad; la sensación de estar viviendo en una época de grandes desafíos y problemas sociales derivados de la urbanización y la industrialización, el debilitamiento de la familia como institución socializadora, la pérdida de los paradigmas clásicos de la moral, la religión y la filosofía, requería de nuevos principios organizadores de la vida social; la ciencia y la técnica son las que proponen estos principios, la explicación y la predicción de fenómenos humanos, así

ii como para el ordenamiento y la vida colectiva por medio de la eugenesia, la clasificación y la selección psicológica y médica y la orientación profesional. (Anzola Gómez, 1930)

El saber y la práctica pedagógica ven en la Psicología un dispositivo de saber cuya asociación vendría a vincularse a través de los métodos de enseñanza y la formación mediante la Psicología experimental moderna que se ocupa fundamentalmente de los procesos psicofisiológicos y cognitivos del niño y una Psicopatología clínica o Psicopatología de fundamento médico, la cual privilegia el estudio de los aspectos afectivos y morales del alumno, los instintos, los sentimientos y la voluntad; cada una de estas perspectivas teóricas a nivel psicológico empezaron a circular en la escuela articulándose a diversos elementos de lo pedagógico; la Psicología experimental, a través de la investigación sobre las formas de conocimiento y de aprendizaje del niño, pretende sustentar los nuevos métodos y contenidos de enseñanza sobre una base científica y experimental. La Psicología clínica dirige la mirada del maestro hacia la observación de las inclinaciones morales y sociales de los alumnos y contribuye a un marcado proceso de medicalización de la escuela; en el cual, el médico, como inspector del cuerpo y del alma, entra a ocupar un lugar privilegiado a través de estrategias de higiene física y mental. (Sáenz; 1990)

La nueva Psicología experimental desechó no sólo la fundamentación filosófica de la Psicología "introspectiva, especulativa, teórica y filosófica", la independencia de las facultades cuerpo-alma, reemplazando por la unidad de lo físico y lo psíquico, que en la Psicología experimental se reconoce como pensamiento y acción; emerge la Psicología de las diferencias individuales, los *test* de inteligencia y de aptitudes, como de diferencias en el desarrollo, por lo cual no le es posible estudiar el carácter espiritual del alma, pues sólo se podrían investigar las exteriorizaciones en el cuerpo, mas no su esencia; este tema lo dejarían a las ciencias especulativas como la Filosofía, Teología, Metafísica; las teorías de la evolución fueron retomadas por los nuevos psicólogos quienes fijan su mirada al desarrollo humano, infantil, los procesos de adaptación, las relaciones vitales, la experiencia, el aprendizaje, la inteligencia. (Sáenz; 1990)

Para la educación y Pedagogías modernas, las promesas de los desarrollos de la nueva Psicología y del método científico, parecían ilimitadas y su progreso estaría asegurado en la medida en que articularan a ellos los métodos de enseñanza y las estrategias de formación en la escuela; el método científico de experimentación y observación se convierte en piedra angular de la Pedagogía por medio de su utilización

para el conocimiento individual de los niños en el medio escolar; la nueva Pedagogía pretende fundamentar sus formas de enseñanza y sus estrategias de formación adecuándolas a este conocimiento; de esta manera, el método científico como forma de enseñanza también sería necesario en la formación de los maestros. (Sieber, 1930)

La técnica del poder de la disciplina se orienta cada vez más al auto-control a través de la inspección continuada, de la actividad controlada, de la corporeidad analítica, entre lo principal, y se logra consolidar sobre todo en las prácticas de las instituciones de encierro. (Caruso, 2005b) La vigilancia, entonces, es parte inherente a la enseñanza y mejora su eficacia, el poder, en esta perspectiva; es múltiple, automático y anónimo, el poder no se transfiere como una propiedad sino que funciona como un todo, como una máquina, es el aparato entero el que produce poder, la disciplina pone en funcionamiento un poder relacional que se sostiene a sí mismo, sin recurrir a la fuerza ni a la violencia; la sanción normalizadora, por su parte, es la encargada de establecer los castigos a partir de la micropenalidad de las acciones de los sujetos. En el taller, en la escuela, en el ejército, reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes incorrectas, gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia). (Foucault, 1976).

Estos castigos funcionarían como elementos del sistema de gratificación-sanción por el cual las conductas son analizadas desde el bien y el mal, lo que constituirá la base de la justicia escolar y distribuirá a los alumnos en rangos o grados (que ya por sí mismos equivalen a una recompensa o castigo); esta distribución tiene las funciones de castigar y recompensar, de manera que reparte, clasifica y penaliza según sean buenos, muy buenos, regulares o malos; es a través del examen que se combinan la inspección jerárquica que vigila y la sanción que normaliza, esta acción califica, clasifica y castiga, echa luz, oferta la visibilidad a través de la cual se diferencia y sanciona a los individuos, y en su rito “vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad.” (Foucault, 1976. Pág. 189).

En ese punto, alrededor de los Siglos XVIII y XIX (extendiéndose hasta nuestra época), es posible hablar del biopoder, en el cual se problematiza la vida no como natural sino como una producción social; mientras la disciplina concibe al hombre en tanto cuerpo generando su adiestramiento y su formación en pro de su utilidad (formando de lo múltiple una individualización o un tipo de ella, como en este caso la forma del sujeto escolar), el

biopoder reconoce al hombre en tanto especie o masa; en el biopoder surge la idea de la población, entendida como el cuerpo social innumerable y múltiple, frente al cual es posible y necesario regular e intervenir en las condiciones de sus fenómenos colectivos. Para ello se configuran saberes (como la demografía, la estadística y la Psicología) y campos de intervención en términos de formulación y acción (mediante observación, campañas, políticas de higiene y políticas públicas en general, que son el medio clásico del ejercicio del biopoder), con el fin de regular las interferencias en las formas de vida de los habitantes (Foucault, 2000 & Sime, 2005).

A través del ejercicio del biopoder respecto a la vigilancia jerárquica de la vida humana, se pone en juego la mirada de quien ejerce el poder y hace visibles a aquellos sobre quienes se aplica la vigilancia, mirada que debe ver sin ser advertida, como observatorios que a modo de campamento militar diagraman un poder que actúa por efecto de visibilidad general; es por ello que toda la escuela constituye un aparato para vigilar, en su interior se combinan tres procedimientos. (Foucault, 1976. Sime, 2005)

La enseñanza propiamente dicha, la adquisición del conocimiento por el ejercicio mismo de la actividad pedagógica y finalmente una observación recíproca y jerarquizada. (Foucault, 1980. Pág. 81)

Analizar las formas del ejercicio del poder como formas de ejercicio del saber, propicia diversos tipos de relaciones: El examen invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder: habitualmente, el poder es lo que se ve, pero en el poder disciplinario se ejerce haciéndose invisible e impone visibilidad obligatoria a quienes somete; ser visto permanentemente somete, la técnica del examen permite así poder mantener a los individuos en un mecanismo de objetivación sin tener que emitir signos de su potencia, el examen hace entrar también la individualidad en un campo documental, los procedimientos del examen se unen a un sistema de registro intenso y de acumulación documental, constituyéndose un poder de escritura y mejora, respecto de la documentación administrativa, los métodos de identificación, de señalización o de descripción que frente al aparato de escritura el examen abre dos posibilidades: la constitución del individuo como objeto descriptible, analizable y la constitución de un sistema comparativo para estimar las desviaciones en una población, el examen, rodeado de todas sus técnicas documentales; hace de cada individuo un caso que se constituye en objeto para conocer, es el individuo tal como se lo puede describir, medir, juzgar y cuya conducta hay que corregir. (Foucault, 1976).

Tradicionalmente los psicólogos han desarrollado una serie de técnicas, procedimientos e instrumentos que les permiten emitir juicios de valor (objetivos y evaluaciones) acerca de una persona u organización, siendo principalmente desarrollados para ámbitos clínicos, sociales y educativos. (Morris, 1997) Todo este diseño siempre ha procurado estar acompañado por la validación estadístico-matemática, un ejemplo ampliamente utilizado y difundido en la ciencia de la Psicología y demás Ciencias Sociales es el uso y aplicación de las funciones Gaussianas dentro de sus teorías y conceptos. (Coaley, 2010).

Y es que durante la segunda mitad del siglo XX, dichos modelos técnico-científicos, que llamaban la vida del hombre a la modernidad, desde la aprehensión del mundo, han desdibujado la pluralidad, las particularidades y la subjetividad, reduciendo sucesos discretos, básicos y simples a la multiplicidad del universo, pareciendo algo inverosímil: la reducción de las múltiples dimensiones del ser humano a simples ecuaciones y cálculos que hegemonizan la cultura capitalista-consumista. (Gotwals & Alonzo, 2012)

De manera tal que el nuevo saber psicológico encuentra su extensión y aceptación en la identificación de necesidades y problemáticas socialmente percibidas; con el advenimiento de la Segunda Guerra Mundial, el fuerte aumento de la natalidad en la posguerra, el aumento de reforma de los planes educativos y la mayor preocupación por los niños discapacitados, postulados de verdad, cuyo eje central es identificar y hallar diagnósticos de necesidades sea a nivel personal o social y cuya finalidad es dar respuesta a través de diversos diseños cuya aplicabilidad sea práctica y rápida, acorde a las necesidades identificadas cuya base motivacional y de mantenimiento se encuentra en las estructuras normativas y deseos gubernamentales; que está bien o mal, no es nuestro interés legitimar tal situación, sin embargo lo que data aclarar es que desde su inicio la Psicología encontró su elemento de nutrición y realimentación precisamente en las necesidades de los individuos, desde diversas perspectivas. (Wall, 1958)

Adoptar inexorable e inflexiblemente estos modelos sería como reducir la visión policromática a monocromática porque seguramente no todos desearían estar en la zona de aceptación, por lo que no sería en tanto válido y confiable excluir a un ser, por situarse en la diferencia, en la que precisamente la Psicología señala como zona de rechazo desde sus principios psicométricos y estándar de normalidad, posiblemente como lo suponía el filósofo

Gilles Deleuze, en su ejemplo sobre la esquizofrenia, la cual según él, no sería realmente una enfermedad sino una forma distinta de percibir la realidad. (Deleuze & Guattari, 1985)

El mundo y sus sujetos, según como lo plantean ciertas teorías físicas, ya no son una única entidad sino más bien un conjunto de multiversos que coexisten de forma paralela y se encuentran compleja y armoniosamente interrelacionados (Rothman & Sudarshan, 2004; Arana, 2012)

Sin embargo, optar por la definición de lo normal como el fenómeno más usual dentro de un conjunto de observaciones en un determinado tiempo y espacio, desde el supuesto ideal de progresión pregonado por las ciencias actuales, las cuales se encuentran en una era de vacío e incertidumbre y un sistema degenerativo de hecho (Holton; 1996) en este sentido sería una total ironía por cuanto el ser humano entre más se asocia a la vida tecno-científica, más dista y se desconoce a sí mismo, olvidando en esencia el ser mismo de ser humano, por lo que la Psicología en su afán de ciencia se ha olvidado de su principal motivo de existencia y es precisamente el hombre mismo.

Es importante notar que el surgimiento de la escuela tiene lugar en el siglo XIX y con ella empieza a surgir una serie de necesidades e interrogantes diferentes a los que se presentaban desde antes acerca del proceso educativo; es así como el trabajo con grupos tiene una serie de demandas específicas, esto aunado al reconocimiento social que cobra la educación desde el plano político y económico con miras al desarrollo de las naciones, hace que se incremente la necesidad de cualificar la educación; el conocimiento relativo a la educación encuentra conexiones con la Psicología en cuanto a que afirma que: la educación y la enseñanza pueden verse sensiblemente mejoradas como consecuencia de una correcta utilización de los conocimientos psicológicos; esto, sumado a lo polémico que ha resultado el llegar a acuerdos definitivos acerca del carácter científico de la Pedagogía, ocasiona que la Psicología genere un aporte fundamental a la consolidación de la misma, pero es claro que hasta ese momento para la Pedagogía, la Psicología es una disciplina de apoyo. (Coll, 1998). Según Coll:

la Psicología recién desgajada de la filosofía, es la disciplina a la que se dirigen todas las miradas y sobre la que se depositan las mayores expectativas como fuente de información y de ideas para elaborar una teoría educativa de base científica que permita mejorar la enseñanza y abordar los problemas

planteados por la escolarización generalizada de la población infantil. (Coll, 1998). Pág. 25)

De esta manera, escolarizar y organizar la población infantil, cobra valor y sitio desde el estudio de la educación; la *infancia* como concepto y objeto constituido dentro de la práctica pedagógica, desde las formas de *hablar* sobre los niños con la Pedagogía y de *mirar* y *actuar* sobre los alumnos en las escuelas, que en buena medida formaron lo que históricamente se ha denominado: infancia y que, en este sentido, si bien la apropiación por parte de las nuevas Pedagogías del siglo XX del discurso de la Psicología, significó una transformación en las formas de ver y de hablar de la infancia; estas nuevas prácticas operaron en la Escuela, una institución históricamente constituida, en la cual ya existía un régimen de visibilidad del alumno, así como unas formas de discurso que buscaban relacionar las características de la infancia y de la “individualidad” de los alumnos con las prácticas de instrucción y formación y los fines de la Pedagogía. (Sáenz & Zuluaga; 2014).

Es así como la educación se convertiría entonces en un proceso que interesaría a la mayor parte de personas debido a la importancia que tiene para la vida, por cuanto el saber educativo sería indispensable: en tanto que fenómeno social, sin el mismo no sería posible perpetuar la cultura (Hernández, 2012).

La Psicología entonces, como ciencia proporcionaría las explicaciones acerca del hecho educativo: en primer lugar justifica que la educación acontece en virtud de las capacidades humanas específicas para captar y desarrollar la cultura y se manifiesta a través del proceso de maduración. En segundo lugar considera que la culturalización se realiza a través del aprendizaje. En tercer lugar sostiene que el aprendizaje humano se produce gracias al ambiente sociocultural que lo envuelve. En cuarto lugar: El poder de la educación es mayor en la medida en que el ser humano es más joven, pero hasta en las etapas más tardías de la vida hay posibilidades de aprender. (Hernández, 2002).

Según Nassif (1967) nadie puede ya negar la importancia de las ciencias psicológicas para las ciencias de la educación y para la actividad específica que estas últimas comprenden y regulan; resulta difícil escapar a la tentación de hacer de la educación un proceso puramente psíquico. Es justamente esa fuerte presencia de lo psíquico, la que incrementa el gran desarrollo de la ciencia, lo que obliga a educadores y a pedagogos a bucear más hondo en la cuestión desde el ángulo del análisis epistemológico, así es posible

precisar algunos principios muy generales, capaces de regular la aplicación de la Psicología a la teoría y a la práctica de la educación. Podrían ser los siguientes:

- La aplicación de la Psicología a la Pedagogía no puede hacerse en perjuicio de la autonomía de esta última.
- El criterio que debe regir esa aplicación ha de ser pedagógico, cuando del interés educacional se trate (en la práctica este principio se traduce cuando el psicólogo asiste al maestro en la tarea educadora, sin perjuicio de que el maestro pueda asistir al psicólogo cuando se trate de la investigación psicológica pura).
- El conocimiento psicológico se utilizará en educación como un elemento científico más para la comprensión del complejo educacional.

Desde el punto de vista de una Pedagogía autónoma, el campo pedagógico se presenta como mucho más amplio que el psicológico, y necesita fundar su coherencia en la comprensión de la totalidad de los factores de la educación, aparte de los meramente psicológicos.

Según Pulido-Cortés (2007) El aprendizaje como discurso de la escolarización, aparece con la Psicología desde comienzo del siglo XX y plantea una particular manera de pensar el mundo; además de ser una forma nueva de saber que designa ciertas miradas sobre los procesos de orden educativo, plantea una mirada sobre los sujetos, la educación y la Pedagogía; el aprendizaje se liga con la enseñanza dominando sobre la enseñanza, siendo la enseñanza instrumento del aprendizaje para dirigir el proceso de aprendizaje, al indagar sobre cómo se constituye el proceso y adecuando los medios didácticos a la realidad psicológica, de esta manera el sitio del maestro se va transformado paulatinamente en términos de las capacidades y el conocimiento profundo del mundo psicológico del niño, sus individualidades; con el uso del método y la acción aparece el maestro-psicólogo, como posibilitador del aprendizaje, lo anterior nos sitúa a identificar las condiciones y aportaciones que sentaron a la Psicología como un saber científico aplicable al campo educativo.

1. Así, al tratar de describir la percepción sobre la incursión de la Psicología en la educación, se encuentra, que el aprendizaje por parte de un sujeto es el principal vehículo para la Psicología respecto a la adquisición de pautas socio-culturales; en tal medida, se trataría entonces que desde la educación, escolarización y el aprendizaje, podría incorporarse al sujeto al proceso educativo en el cual incidiera como un conjunto

de influencias sobre caracteres fundamentados en el desarrollo de la especie, que moldea el desarrollo de los seres humanos; de esta forma, los procesos educativos consistirían entonces desde el saber psicológico en llevar a la persona más allá del desarrollo dado, es decir, en promover desarrollo a través del aprendizaje. Todo esto reafirma la idea de que la educación no es algo externo o superpuesto al desarrollo, sino algo integrado desde una mirada socio-cultural, es decir que el papel de la educación es crear ambientes de desarrollo promoviendo acciones que estimulen el desarrollo a partir de los niveles de maduración ya alcanzados. (Coll, Ullastres & Palacios, 1990)

A partir de los cuales se logra identificar la importancia sobre “La presencia del psicólogo escolar en los establecimientos de Educación Colombianos, pues no sería solo una urgencia sino una necesidad al lado del pedagogo y maestro, el cual debe afrontar el estudio psicológico del niño, del hombre con la actuación del psicólogo escolar se justificarían los procedimientos usados en el arte de educar, porque solo así es posible adquirir un conocimiento cabal de las actitudes del niño y se logra en el estudio de la evaluación corporal y mental ” Barriga (1956) Educar precisa, conocer al sujeto, saber que tiene, que le falta, sus fallas, porque no se trata de suministrar conocimientos, sino de formación, de adaptación, de dirección y todo aquello descansa en el conocimiento psicológico, cuestión que el psicólogo escolar deberá colaborar siendo el más indicado

2. No obstante, también es cierto que el objeto de la educación sería actualizar las oportunidades de aprendizaje vinculadas desde el desarrollo cultural; de ahí que la educación no debería basarse sólo en la interacción, ni atañe exclusivamente a cuestiones escolares; tendría entonces mayor concreción en los procesos de enseñanza formal entendidos como procesos socialmente planificados y guiados del desarrollo y del conocimiento, inscribiéndose directamente desde la escolarización, que no sólo se refiere a las actividades específicamente educativas, sino también al conjunto de instituciones encargadas de diseñarlas, planificarlas y ponerlas en práctica. Esta forma de educación, como un contexto específico en las actividades de enseñar y aprender, desde la educación formal e informal, constituye un aspecto clave porque permite entender el desarrollo individual y la cultura dentro de un sistema unitario de interacción; de esta manera, la educación, se convierte en una importante encarnación de forma de vida de una cultura y no simplemente en una preparación para ella. (Bruner, 1997).

3. En tanto que

Las escuelas no están únicamente determinadas por la lógica del trabajo o de la sociedad dominante, no son simplemente instituciones económicas, sino que son también lugares políticos, culturales e ideológicos que existen de forma algo independiente de la economía del mercado capitalista. Por supuesto operan dentro de los límites marcados por la sociedad, pero funcionan en parte para influir y modelar esos límites, ya sean económicos, ideológicos o políticos. (Giroux, 1983. Pág. 260).

4. Según Di Franco (2003) en este marco de la escuela, los docentes definen al buen alumno por sus características de voluntad, esfuerzo y cumplimiento, aplicación, moralidad, vocación, contracción al estudio, buena conducta, trabajo, inteligencia, actitudes consideradas naturales de la docencia; la deficiencia y la distancia con lo esperado se construyen a partir de la conducta de los alumnos, no de los saberes, el desaprovechar el tiempo de estudio, el descuido de tareas y útiles, el aseo, la desatención, el lenguaje soez, la despreocupación, la caligrafía, el carácter, la familia de origen, los antecedentes, el lugar de los estudios primarios, la raza a la que pertenece, son las explicaciones que justifican el mal desempeño donde la escuela en palabras de Bourdieu “ejerce una de las magistraturas sociales más poderosas de nuestra sociedad que tiene el poder de condenar (usted es idiota o nulo) o de consagrar simbólicamente (usted es inteligente)” (Bourdieu, 2003).

En la escuela, en tanto institución social, se desarrollan y reproducen los significados y comportamientos que ella misma genera, y se refuerza la vigencia de valores y creencias ligadas a la vida social de los grupos con independencia de las voces oficiales las culturas funcionan como patrones de intercambio porque forman una coherente red de significados compartidos que generalmente no se cuestionan y se admiten como marcos útiles y presentes en los procesos de comunicación; los significados se objetivan en comportamientos y rituales que forman la piel del contexto institucional y que se asumen como imprescindibles e incuestionables por su carácter previo a la interpretación de los sujetos. (Pérez Gómez, 1998)

El aprendizaje por familiarización reduce los principios, valores y representaciones que tienen un estatuto simbólico específico al estado de práctica pura y se sitúa en el plano inconsciente; todo el trabajo que se realiza sobre el cuerpo del niño, con el objeto de introducirlo a las formas, movimientos y maneras correctas, es decir, todo el trabajo de corrección y enderezamiento que se expresa en una variedad de órdenes de conducta (caminar derecho, tomar el lápiz de tal manera, etc.) trae aparejado el aprendizaje de las

maneras, de los estilos, donde se expresa la sumisión al orden establecido. Esto condicionará aprendizajes posteriores y será consolidado en un sistema de acciones pedagógicas estructurado (sistema escolar) propio de una sociedad de clases destinadas a reproducir el *habitus* que se corresponde con los intereses de las clases dominantes. (Di Franco, 2003).

El trabajo pedagógico escolar va a tener una productividad diferencial de acuerdo con la clase social de origen de los individuos y aunque el aprendizaje escolar se basa sobre los hábitos previamente adquiridos por tal razón, no se puede adjudicar toda la competencia desarrollada por un individuo únicamente a la acción de la escuela, se puede afirmar que la escuela debería o podría cumplir una función compensatoria; la educación escolar aumenta su necesidad para aquellos individuos que pertenecen a los sectores más desprovistos de capital económico y cultural. (Di Franco, 2003).

La escuela, por lo tanto, es una organización social en la cual se desarrollan y reproducen significados y comportamientos; se legitiman unas prácticas que ofrecen ciertos valores, cierto pensamiento y cierta acción. Más aún, la escuela refuerza la vigencia de valores y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución e incide sobre los aprendizajes escolares con independencia de cuál sea el *currículum* explícito y oficial. Este enfoque de la escuela permite entender la cultura escolar como texto inacabado, ambiguo, metafórico, que requiere constante interpretación y no permite la explicación causal. La misma interpretación de la cultura, el pensarla, cuestionarla o compartirla, favorece una identidad auto constructiva con elementos simbólicos que forman la red de significados compartidos de naturaleza implícita o carácter tácito. (Geertz, 1993; Pérez & Gómez, 1998).

OS EDUCADORES PAULISTAS E A CIRCULAÇÃO DOS SABERES PEDAGÓGICOS NO BRASIL (1900-1930)ⁱⁱ

Débora Alfaro São Martinho da Silva
Universidade Federal de São Carlos
dasmsilva@yahoo.com.br

Alessandra Arce Hai
Universidade Federal de São Carlos
alessandra.arce@gmail.com

Este trabalho tem por objetivo a investigação da circulação das ideias pedagógicas no Brasil. Seu exame centra-se na Primeira República brasileira (1889 – 1930), período caracterizado por inúmeros esforços e iniciativas de remodelação e de renovação da educação brasileira, responsáveis por diversas reformas educativas em todo o país. Em meio a estas ações, São Paulo – província, cujo surto de desenvolvimento do cultivo e comércio do café engendraram grande prosperidade material, permitindo conferir uma série de melhoramentos em sua vida social e cultural –, a partir dos investimentos que dedica a construção e a organização de seu aparelho de ensino, faz com que a escola paulista ganhe visibilidade neste cenário, atraindo a atenção de autoridades política de diversos Estados que, fomentam viagens de estudos de seus intelectuais as instituições de ensino paulistas, a fim de apreenderem o conteúdo das reformas implementadas e os modernos processos e métodos de ensino, e acorrem a seus dirigentes, solicitando-lhes professores para superintenderem ações em diversos níveis do sistema de ensino em suas regiões.

A circulação desses profissionais em todo território nacional ficaria conhecida por “missões de professores paulistas”. Elas fariam parte do fenômeno identificado nas vozes dos intérpretes da época, por “bandeirismo paulista”. Neste movimento, muitos professores primários do Estado de São Paulo foram indicados e convidados por autoridades políticas, para seguirem em comissão a diversos Estados brasileiros para “organizarem escolas e deixarem-nas funcionando de acordo com o que a experiência adquirida [pela escola paulista] há indicado como o mais viável, entre nós, em matéria de ensino propriamente e nas questões de administração escolar (SILVEIRA, 1917, p. 240).

Diplomados, em geral, na Escola Normal de São Paulo – instituto de formação docente considerada vanguarda dos processos e métodos de ensino, pelas produções teóricas e iniciativas práticas pedagógicas que desenvolvia e irradiava –, condição que outorga a estes profissionais o status de conhecedores e porta-vozes de uma pedagogia renovada, para qual esforçam-se em difundir, não somente em seu Estado, mas para além de suas fronteiras. Estes professores se destacariam no cenário regional e nacional por suas por suas atuações como: diretores, na organização de escolas; como professores, na implementação de métodos e processos de ensino na sala de aula; como “inspetores de ensino e membros de comissões encarregadas de revisão e indicação de livros didáticos e cadernos, mapas e materiais de ensino, adotados nas escolas públicas” (BONTEMPI Jr., 2006, p. 2773); como produtores e membros de conselhos editoriais de revistas

pedagógicas, na propagação de métodos e processos de ensino a fim de introduzirem mudanças nas práticas docentes e como reformadores, na implantação de reformas na instrução pública brasileira. Destacaram-se também, pela participação, como autores, na elaboração de manuais de ensino e obras didáticas dirigidas para a formação de professores e de alunos da escola primária, reincidentemente indicadas e adotadas em sistemas públicos de ensino de diversos Estados brasileiros. Obras que refletem seus esforços de compreensão, de interpretação, de tradução, de adaptação e de introdução de teorias e práticas pedagógicas de autores estrangeiros às necessidades educacionais do país no período.

Apesar dos perigos que a categorização possa oferecer, estes educadores – em função da experiência social e profissional acumulada, assim como, a influência que tiveram na circulação de ideias pedagógicas em todo território nacional brasileiro – poderiam ser situados no rol de intelectuais intermediários, que Del Pozo (2009) e Hofstetter (2013), em sua conceituação acerca de *círculos concêntricos interconectados*ⁱⁱ, adota. Para as autoras os intelectuais intermediários transitariam entre os círculos interno e médio do processo de disseminação e apropriação das teorias educacionais estrangeiras. Admitindo-se, entretanto, que tais círculos possuem fortes interconexões entre eles, a constituição dos *círculos concêntricos interconectados*, como explicam as autoras, seria composta por três anéis (círculos): o *anel exterior* representaria o trabalho dos pedagogos estrangeiros, fornecedores das informações teórico-práticos do processo de ensinar e aprender; o *anel médio* seria os intermediários – pedagogos que traduzem, no sentido literal e figurativo, as obras estrangeiras, a fim de adaptá-las à mentalidade dos professores de seu país, mas também, com o objetivo de construir um novo corpo de pensamento, nacional e pedagógico –; o *anel interno* seria composto por professores, que experimentam estes conhecimentos, adaptando-os e combinando-os com as práticas já existentes as que são realizadas no cotidiano escolar.

Localizados entre o *círculo médio* e o *círculo interno* (aspecto este, que indica que tais círculos não seriam estanques e que neles haveria certa interpenetração de funções), como intelectuais que transitavam entre teóricos e professores (executores), estes profissionais, ao interpretar, adaptar e traduzir ideias pedagógicas originais de autores estrangeiros, buscando estabelecer um “novo” modo de pensar e de agir sobre a Educação no magistério nacional, deram visibilidade a determinados autores e postulados teórico-práticos. Trabalhando para a introdução de inovações e uma mudança cultural-pedagógica, selecionaram conhecimentos e decidiram quais saberes difundir. Combinaram, adequaram

e adaptaram estes conhecimentos para que pudessem ser integrados as demandas do contexto nacional e respondessem as necessidades educacionais do país. Ao fazê-lo, desempenharam um papel político e cultural crucial no processo de implementação, proposição, propagação de ideias pedagógicas no território nacional do período.

Dada a importância que estes professores primários desempenharam na circulação das ideias pedagógicas por todo o país, atuando como protagonistas do movimento de renovação nas escolas brasileiras, este trabalho propõe-se a examinar a produção educacional de quatro educadores, partícipes das missões de professores paulistas e eminentes personalidades no campo da política educacional do Estado de São Paulo: Orestes Guimarães, Carlos da Silveira, Cesar Martinez e José Scaramelli. Por meio delas busca-se investigar e analisar o movimento das ideias pedagógicas em circulação na Primeira República brasileira, a fim de se apreender como os fundamentos teórico-práticos originais de autores estrangeiros, considerados na época inovadores e propositores de mudanças educacionais, foram interpretados, adaptados, traduzidos e divulgados no contexto escolar nacional.

Por História das Ideias Pedagógicas adota-se a definição apresentada por Saviani (2007, p. 6), que compreende as ideias educacionais

não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. Com efeito, a palavra 'pedagogia', e mais particularmente, o adjetivo 'pedagógico' têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo.

A escolha dos nomes destes educadores pautou-se pela atividade editorial e profissional desempenha nas três primeiras décadas dos novecentos, período de transição, caracterizado por tensões e litígios em torno “novo” e do “velho” em matéria de educação. Procurou-se dar voz, não aos educadores que se projetaram no cenário educacional nacional como ícones, tal como Lourenço Filho, mas buscou-se dar visibilidade a aqueles que atuaram em nível regional e local e que, como intelectuais intermediários, conhecedores do exercício do magistério e alinhados às novas concepções educacionais, dedicaram-se a introduzir inovações pedagógicas e mudanças na prática docente, fomentando um novo modo de ensinar e aprender coerente com as demandas de seu tempo.

Em uma breve síntese de suas trajetórias profissionais e produções bibliográficas, **Orestes Guimarães** destaca-se por seu comissionamento no Estado de Santa Catarina,

em 1907, para o qual tinha por objetivo dirigir o Colégio Municipal de Joinville. Em 1909 retornou a São Paulo, assumindo a direção do Grupo Escolar do Brás. A observação de sua obra no Estado de Santa Catarina fez com o governador deste estado, coronel Vidal de Oliveira Ramos, convidasse-o para superintender uma reforma completa do aparelho escolar catarinense, nomeando-o para o cargo de Diretor Geral de Ensino neste estado. “Imbuído de espírito nacionalista, Orestes Guimarães, para abasileirar os núcleos imigratórios” (MONARCA, 2010, p. 252), trabalho para implantar grupos escolares em várias cidades deste estado e esforçou-se por modernizar seu ensino, providenciando instalações escolares, a compra de utensílios, de material e livros didáticos; e regulamentar os programas de ensino. Em 1918, foi nomeado pelo presidente da República Wenceslau Braz, para o cargo de inspetor federal das escolas subvencionadas pela União, criadas em substituição das escolas fechadas nas zonas coloniais. Na I Conferência Interestadual de Ensino Primário, realizada em 1921 no Distrito Federal, defendeu a tese *Nacionalização do ensino primário no Brasil* (ROCCO, 1946; MONARCA, 2010). Participou da I Conferência Nacional da Educação, dentre outros eventos similares. Foi autor de livros voltados para a nacionalização da educação brasileira e de pareceres e relatórios sobre o ensino.

Diretor efetivo do grupo escolar da Avenida Paulista, **Carlos da Silveira**, foi enviado pelo Diretor Geral do Ensino de São Paulo, Oscar Thompson, em 1909, para o estado de Sergipe, em atenção a um pedido do governador deste estado, José Rodrigues da Costa Dória. Pedia esta autoridade “um professor para organizar em seu estado algumas escolas do tipo paulista, recaindo a escolha no professor Carlos da Silveira” (ROCCO, 1946, p. 73). Contratado por um breve período de tempo dirigiu neste Estado a Escola Normal e as escolas anexas, um grupo escolar e uma escola isolada. Em 1911, retornou a Sergipe para superintender a implantação de grupos escolares, laboratórios da Escola Normal e inspeção escolar. Difundiu métodos didáticos e remodelou os regulamentos do ensino normal e secundário. Seu contrato foi interrompido devido às insurgências políticas. De volta a São Paulo, assumiu, em 1916, a cátedra de Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal Secundária em São Carlos. Neste mesmo ano, foi convidado para assumir a Diretoria da Instrução Pública, porém, declinou o convite (SILVEIRA, 1917; ROCCO, 1946; MONARCA, 2010). Foi representante de São Paulo na III Conferência Nacional da Educação, além de participar de outros eventos de importância no cenário nacional. Foi membro da comissão de várias revistas, como a da Escola Normal de São Carlos, Revista Educação e Revista Genealógica Latina; como também, autor de vários livros e artigos voltados para a educação e a genealogia.

Por iniciativa do diretor do ginásio paranaense e da Escola Normal, Lisímaco Ferreira da Costa, o presidente do Paraná, Caetano Munhoz da Rocha, solicitou ao governo de São Paulo a designação de um professor para a remodelação do aparelho escolar. A declinação do convite pelos nomes cogitados levou a indicação de Cesar Prieto Martinez, diretor da Escola Normal de Pirassununga, para dirigir a recém-criada Inspetoria Geral do Ensino do Paraná. Neste cargo, ocupado no período de 1920 a 1924, Cesar Prieto Martinez empreendeu a reforma do ensino paranaense, realizando a regulamentação das escolas existentes, promovendo a ampliação da matrícula, a fiscalização e assistência técnica, organização e unificação de programas de ensino, criação de escolas normais e grupos escolares em zonas afastadas, construção de edifícios próprios para as escolas normais em diferentes cidades do estado, a elaboração de lei sobre nacionalização do ensino, a inspeção das escolas estrangeiras, a implantação de disciplinas, a publicação da revista *Ensino* pelo Órgão Oficial da Inspetoria Geral do Ensino entre outros. Cesar Prieto Martinez regeu, simultaneamente, as cadeiras de Educação da Escola Normal de Curitiba e promoveu a difusão de métodos didáticos a fim de regular a pedagogia escolar em uso (ROCCO, 1946; MONARCA, 2010). Também foi escritor de livros didáticos, adotados e recomendados pelos estados de Paraná e São Paulo.

Diretor de inúmeros grupos escolares no estado de São Paulo, José Scaramelli foi convidado pelo governo de Pernambuco, para compor o grupo de técnicos de ensino que implementaria a Reforma proposta por Carneiro Leão. Comissionado neste estado, em 1929, inaugurou a cadeira de Didática na Escola Normal Oficial de Recife, dirigindo simultaneamente a Escola de Aplicação Anexa à mesma. Carneiro Leão justificou o empréstimo de técnicos paulistas em função da carência de profissionais que atendessem as exigências de qualificação para tais funções, admitindo a necessidade de serem contratados professores de outras localidades – nacionais ou estrangeiros –, mas de "notória competência" (Art. 141, CARNEIRO LEÃO *apud* ARAÚJO, 1991, p.119). O período que permanece em Recife, José Scaramelli acumula farto material e experiência, que são sintetizados na Coleção *Escola Nova Brasileira*. Coleção composta por 5 volumes (*Esboço de um Systema, Lições Ativas, Como realizar a transição da Escola Tradicional para a Escola Nova, Didática e Testes*), publicados em 1931, quando retorna ao Estado de São Paulo. Nesta coleção, voltada para desvelamento e introdução dos princípios da Escola Nova no cotidiano escolar, retoma postulados teóricos de autores estrangeiros, tais como: Dewey, Decroly, Ferrière, Lombardo-Radice, Demolins, Pavlov dentre outros, traduzindo, interpretando e adaptando suas teorias ao contexto brasileiro. Esta coleção prescreve,

ainda, modelos didático-metodológicos para a implementação do modelo escolanovista a ser implantado no interior da sala de aula pelo professor. José Scaramelli é, também, autor de inúmeros livros didático-metodológicos e de literatura infantil. Publicou livros voltados às áreas de Literatura Infantil, Alfabetização, História, Geografia, Metodologia de Ensino e Didática, os quais foram reiteradamente noticiados pela imprensa paulista, pernambucana dentre outras, aprovados e adotados pela Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal e dos Estados de São Paulo, Goiás, Ceará, Amazonas, Pernambuco, Paraná e Rio de Janeiro, alcançando inúmeras edições, mesmo após seu trespasse (SCARAMELLI, 1951).

O estudo de intelectuais e de suas obras, como esclarecem Del Pozo (2009), Hofstetter e Schneuwly (2009), são relevantes para a pesquisa em História da Educação porque, sendo estes intelectuais praticantes da profissão, escreveram compêndios e publicaram artigos na imprensa pedagógica com o objetivo de divulgar e traduzir teorias estrangeiras educacionais, adaptando-as à mentalidade dos professores de seu país, mas, sobretudo, voltados a construção de um novo corpo de pensamento, nacional e pedagógico. Além disso, como tem mostrado Depaepe (2005, p. 86), a imprensa pedagógica e as produções profissionais dos educadores são importantes fontes de perspectiva metodológica para o historiador da educação, visto que, elaboradas por e para aqueles que praticam a profissão, “seguem normas discursivas distintas das empregadas nas exposições teóricas dos grandes pensadores da educação [...] e nas da pedagogia acadêmica que se desenvolveu mais adiante nas universidades”, seus conteúdos, reitera Barbosa (2011) oferecem uma possível aproximação daquilo que foi propagado em termos de ideia e introduzido em sala de aula como prática educativa.

Junto aos materiais produzidos por estes intelectuais, são admitidos nesta investigação, documentos de época que permitem reconstituir suas formações e suas trajetórias de vida e profissional (regulamentos, relatórios de governo, leis e decretos promulgados, pareceres sobre obras didáticas, memoriais, manuais de ensino, livros de leitura para crianças, livros sobre educação, artigos de periódicos educacionais, anais de conferências e de congressos educacionais), apreendendo o pensamento destes autores e as ideias por eles difundidas no contexto histórico em que estavam inseridos; assim como, produções acadêmicas relativas a temática.

O trabalho com todos os materiais disponíveis produzidos por estes educadores e a admissão da diversidade de perspectivas emitidas por estas outras fontes produzidas dentro do mesmo período históricos possibilita o que Depaepe (2005) considera como condição imprescindível para a obtenção de uma visão analítica e totalizante do objeto

investigado e o avanço a historiografia da educação: o trabalho cartográfico. Por meio dele, o autor argumenta que é possível o preenchimento de lacunas, a apreensão de contradições, de mitos edificadas e de percepções errôneas, para proceder-se a ampliação do olhar diante da complexidade do fenômeno investigado e a compreensão, no caso desta investigação, destes educadores e do movimento de suas ideias pedagógicas dentro do contexto histórico e social de sua produção.

Como questões de pesquisa, procura-se responder:

Que instrumentos e estratégias utilizaram para a propagação dessas ideias pedagógicas?

Quais ideias pedagógicas foram divulgadas por estes educadores paulistas? O que eles sugeriam como inovação nas práticas escolares?

Teriam estes professores conseguido implementar uma renovação dentro da escola?

A principal hipótese funda-se na premissa de que, sendo estes educadores, inseridos em um momento de transição na educação brasileira, teriam, nesse complexo processo de disseminação das ideias pedagógicas, se utilizado destas como instrumentos políticos pedagógicos na propagação do 'novo', para isso teriam combinado aquilo que eram consideradas 'velhas' práticas pedagógicas dentro da escola, com os conhecimentos práticos que eram considerados 'novos' no período em matéria de educação. Ao fazê-lo revelaram a fragilidade do modelo educacional que, divulgado pelo Estado de São Paulo como o mais inovador e capaz de revolucionar o ensino brasileiro, tentavam aplicar em outros Estados.

Como aportes teóricos para a análise do material adotou-se a perspectiva da *tradução cultural*, na qual os conhecimentos e as teorias, ao viajarem de seus locais de origem e serem traduzidos a outros contextos sociais, são adaptados e transformados em função de necessidades políticas, sociais, culturais e históricas, adquirindo significados diferentes para se adequar ao ambiente de sua chegada. Como explica Arce (2015), se é importante capturar como ideias, teorias e conceitos foram apropriados em lugares alheios a sua produção original, também faz necessário atentar-se não somente para seus processos de apropriação, mas também aos processos de produção e aos contextos onde ocorreram estes movimentos. O lugar em que estes processos foram recebidos e apropriados devem ser postos em evidência, de modo a se compreender como determinado conhecimento foi selecionado, adaptado, transformado para ser integrado em seus novos contextos e com novas definições. Sendo, a tradução e a adaptação de um

texto, geralmente, dependentes do público-alvo, os agentes de traduções desempenhariam, segundo Arce (2015), um papel fundamental na escolha de um livro e texto específico a ser traduzido e adaptado. Situados em uma posição intermediária entre o tradutor e o usuário final de traduções, decidiriam quais saberes difundir. Trabalhando, normalmente, para a inovação e a mudança cultural, estes agentes de tradução desafiariam suposições cristalizadas e lugares comuns, desempenhando, com frequência, um papel político e cultural crucial em suas sociedades. Mas, no entanto, apesar de sua ânsia por inovações e mudanças, as ideias ‘inovadoras’ que produzem, algumas vezes, resultam em uma direção oposta.

A perspectiva da *tradução cultural* é complementada pela concepção de *desmitologização*. O estudo do passado educativo, a partir dessa perspectiva, consiste em apreendê-lo em seu tempo histórico-cultural de produção, evitando-se reducionismos e interpretações unilaterais – construídos segundo pontos de vistas contemporâneos, concepções estabelecidas, estereótipos e preconceitos – e admitindo-se uma pluralidade de pontos de vista explicitados na história, que permitem identificar paradoxos educacionais e desvelar a “retórica vazia das expectativas irracionais de que seu discurso é objeto, revelando as percepções errôneas e os mitos edificadas” (DEPAEPE, 2005, p. 86), de modo a esclarecer o efetivo papel que tiveram certas teorias e indivíduos na História da Educação.

Quanto à análise das fontes, reunidas até o presente momento, estas têm revelado que as ideias pedagógicas apresentadas por estes intelectuais como “inovadoras” já estavam em circulação na escola brasileira do período. Embora no transcorrer do período investigado observe-se uma inserção mais expressiva de discussões de outros campos de conhecimento baseados em investigações experimentais, como a biologia, a psicologia e a sociologia, dentre outras, e a introdução de um novo vocabulário pedagógico, como *globalização*, *método de projetos* ou *centro de interesses*, as práticas sugeridas por estes intelectuais como propostas inovadoras continuam baseadas no ensino intuitivo, nas lições de coisas, na aplicação de questionários etc., revelando uma maior continuidade do que uma ruptura radical e inovação nas práticas escolares.

Cabe, ainda, ressaltar que, o adjetivo “novo”, como referência à uma renovação educacional e como matriz norteadora e permanente das ideias, proposições e mobilizações, que poderia ser apontado como outro aspecto característico destes educadores, na realidade não é exclusiva desse círculo de intelectuais brasileiros, mas pode ser concebida como síntese da expressão de uma época histórica no Brasil. Como

atesta Monarcha (2009), em seu livro *Brasil arcaico, Escola Nova*, a tradição da busca pelo novo constitui-se em um aspecto constante e presente no cenário educacional brasileiro.

Com base na literatura acadêmica e nas fontes primárias consultadas é possível também afirmar que, estas propostas, difundidas como inovadoras por estes intelectuais em outros estados brasileiros, guardam em si um aspecto político. No sistema federativo, implantado no Brasil com a proclamação da república, no qual cada Estado é incumbido do provimento da educação primária, o Estado de São Paulo destaca-se no cenário educacional pela organização e reformulação de sua instrução pública devido o progresso material que havia alcançado pela cultura e o comércio do café, e que permite este investimento. Difundida sob o slogan da modernidade e da inovação das práticas pedagógicas, seu sistema público de ensino chama a atenção de governantes de outros estados que solicitam aos dirigentes de São Paulo, professores para reformarem seus sistemas de ensino conforme o padrão deste Estado. Com isso, São Paulo, centro econômico do país no período, consegue, projetar-se no cenário cultural nacional e conquistar aliados para disputar a liderança política do país, que ainda lhe era secundária. Porém, ao investigar a instrução pública deste estado no período é possível verificar que, embora tenha alcançado avanços, estes, ainda, apresentavam grandes lacunas em termos qualitativo e quantitativos, como: a insuficiência de professores e do número de escola para o número existente de crianças em idade escolar, apresentava escolas em precárias condições de funcionamento e com baixíssimos índices de qualidade. Isto nos faz pensar que a modernidade e a inovação educacionais propagadas pelos intelectuais paulistas da educação caracterizou-se mais como um slogan, velado de interesses políticos, do que em proposições efetivas para a promoção de uma mudança radical no âmbito educacional.

Para a divulgação das ideias pedagógicas consideradas inovadoras, estes intelectuais contaram, ainda, com posições privilegiadas, em que puderam ocupar importantes cargos públicos atuando para a implementação de reformas e remodelações da instrução pública brasileira; cargos de direção em conselhos editoriais de revistas pedagógicas etc. Sua condição de formados nos e conhecedores dos mais modernos e inovadores processos e métodos de ensino, aspecto que lhes outorgara o status de porta-vozes, também os permitiu investir na elaboração e publicação, como autores de manuais de ensino e livros de leitura, indicados e adotados em diversos Estados brasileiros. Fatos que, por sua vez, contribuiriam para suas projeções no cenário nacional, possibilitando a circulação de ideias pedagógicas por eles difundidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Cristina. **A Escola Nova em Pernambuco: educação e modernidade**. Recife: Secretaria da Cultura, 1991.

ARCE HAI, A.; SIMON, F.; DEPAEPE, M. (2015). Translating Ovide Decroly's ideas to Brazilian teachers. **Paedagogica Historica**, Gent, 51, 1-24.

a) BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

b)

BONTEMPI Jr., Bruno. O inquérito sobre a instrução pública no jornal O Estado de S. Paulo (1914). Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, VI, 2006, Uberlândia. **Anais...Uberlândia: UFU, 2006, p. 2771 – 2778.**

DEL POZO ANDRÉS, María del Mar. The transnational and national dimensions of pedagogical ideas: the case of the project method, 1918–1939. **Paedagogica Historica: Londres**, v. 45, n. 4 - 5, ago./out., p. 561 – 584, 2009.

DEPAEPE, Marc. **Vieja e nueva historia de la education: ensayos críticos**. Barcelona: Octaedro, 2005.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. Contrasted views of New Education on knowledge and its transformation. Anticipation of a new mode or ambivalence? **Paedagogica Historica: Londres**, v. 45, n. 4 - 5, ago./out., p. 453 – 467, 2009.

MONARCHA, Carlos. Notícia documental e bibliográfica sobre as “missões de professores paulistas”. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (Org.). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados, MS: UFGD, 2010. p. 243 – 265.

ROCCO, Salvador (Org.). **Bandeirismo. Centenário do ensino normal em São Paulo: 1846/1946**. Polianteia comemorativa do ensino normal. São Paulo: Gráfica Brescia, 1946, p. 69 – 75.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCARAMELLI, José. **Pequenas lições de história pátria para a infância das escolas**. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 1951.

SILVEIRA, Carlos. Missões de professores paulistas. **Revista do Brasil**, São Paulo, n. 18, jun., p. 240 – 244, 1917.

**POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO TEMPO PRESENTE:
INVESTIGANDO A CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA
NATUREZA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIROⁱⁱ**

Heloize da Cunha Charretⁱⁱ

Universidade Federal do Rio de Janeiro

heloizecharret@gmail.com

Marcia Serra Ferreiraⁱⁱ

Universidade Federal do Rio de Janeiro

marciaserra.f@gmail.com

Introdução

O presente trabalho investiga os processos *socioculturais* (POPKEWITZ, 2001 e 2011) que, no tempo presente, estabelecem *novos* sentidos para o currículo do Ensino Médio, pondo em embate os conceitos de *área do conhecimento* e de *disciplina escolar*, em meio à noção de *integração curricular*, entendendo-os como enunciados que *regulam* a organização curricular e enfocando, especialmente, a área de Ciências da Natureza. Ele é parte de um conjunto de investigações desenvolvidas no Grupo *de Estudos em História do Currículo*, no âmbito do *Núcleo de Estudos do Currículo* da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC/UFRJ), caracterizadas por um crescente interesse na produção de uma abordagem discursiva para o desenvolvimento de estudos em História do Currículo e das Disciplinas no/do tempo presente (FERREIRA, 2013 e 2015). Para realizar essa tarefa, vimos colocando em diálogo a História e as Políticas de Currículo (Ivor Goodson, Stephen Ball e Thomas Popkewitz) com historiadores do tempo presente (Paul Ricoeur), assumindo a *virada linguística* (HALL, 1997) em meio à teorização do discurso de Michel Foucault.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) emergem, em 1998 (BRASIL, 1998), enunciando políticas públicas voltadas para a *integração curricular*, em um processo no qual a *área do conhecimento* veio sendo apresentada como uma proposta alternativa de organização dos currículos desse nível de ensino no país. Nos anos que se seguem, documentos/monumentos como as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2012), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em duas

versões (BRASIL, 1998 e 2009b), e o o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (BRASIL, 2009a) complementam e reafirmam a proposta enunciada pelo/nos PCNEM.

Compreendemos o processo de *integração curricular* em meio a jogos de saber e poder, nos quais esse significante disputa com a organização disciplinar a melhor forma de estruturar o ensino médio no Brasil. Vimos argumentando que a criação das *áreas do conhecimento*, apesar de serem enunciadas como uma alternativa à lógica disciplinar, se insere nessa organização do tempo e do espaço escolar. Afinal, para Santos (2010, p. 32), as disciplinas escolares possuem características que já podem ser observadas nas áreas do conhecimento estabelecidas na matriz de referência do ENEM, uma vez que elas:

(i) garantem espaço e tempo no ambiente escolar; (ii) promovem processos avaliativos; (iii) veiculam uma concepção de qual deva ser o professor específico para uma determinada disciplina; (iv) podem chegar a impulsionar a criação de cursos de professores para o trabalho com essa disciplina específica.

Sobre a integração curricular nas políticas de currículo no tempo presente

Como já explicitado, o discurso de *integração curricular* (assim como o de *interdisciplinaridade*) para o ensino médio ganhou força no cenário educacional brasileiro, nos anos noventa, com a publicação dos PCNEM (BRASIL, 1998). Nesse documento, os conteúdos disciplinares passaram a ser vistos como “meios para a constituição de competências e valores e não como objetivos de ensino em si mesmos” (BRASIL, 1999 *apud* LOPES, 2008), sendo as seguintes *áreas do conhecimento* elementos centrais da organização curricular: *Linguagens Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias* (BRASIL, 1998).

No ano de 2009, a implementação da Matriz de Referência do ENEM reorganiza essas três *áreas do conhecimento* em quatro, uma vez que separa a Matemática das Ciências da Natureza (BRASIL, 2009b).ⁱⁱ Ainda assim, esse documento/monumento reforça a ideia da *área do conhecimento* como unidade organizadora do currículo escolar, sobretudo com a progressiva adesão de universidades federais ao ENEM como modalidade de acesso ao ensino superior. Nesse mesmo ano, o MEC desenvolve o ProEMI (BRASIL, 2009a), uma iniciativa vinculada às propostas de *integração curricular* com o objetivo de fomentar *inovações curriculares* nas escolas públicas estaduais não profissionalizantes. O ProEMI apresenta, assim, um caráter mais pragmático quando comparado às políticas de

integração curricular implementadas até então, uma vez que esse programa enuncia, explicitamente, outra forma de organização curricular calcada na *interdisciplinaridade*.

Com a publicação das novas DCNEM (BRASIL, 2012), a *integração curricular* assume maior centralidade na organização curricular do ensino médio brasileiro quando comparada ao documento/monumento anterior (BRASIL, 1998). Afinal, enquanto em 1998 a interdisciplinaridade aparece como um princípio pedagógico, em 2012 ela surge como base para a organização curricular, ainda que o texto oficial não explicita uma forma única e/ou privilegiada para que isso aconteça. Observe o exemplo a seguir:

Os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudo, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas, ou outras formas de organização (BRASIL, 2012, p. 6).

Posteriormente, a proposta de *integração curricular* apresentada pelo ProEMI (BRASIL, 2009a) torna-se ainda mais explícita com a publicação do Documento Orientador do Programa (BRASIL, 2013), no qual são apresentados indicativos objetivos para a proposta de redesenho curricular que devem ser seguidos pelas escolas participantes, dentre os quais destacam-se: (a) o foco nas ações elaboradas a partir das *áreas do conhecimento*; (b) a participação dos estudantes no ENEM. Entendemos que a força do ProEMI para as políticas de currículo voltadas para a *integração curricular* reside, dentre outros aspectos, nas suas propostas de formação continuada de professores e valorização docente por meio da oferta do regime de dedicação exclusiva para os professores associados às escolas que aderirem ao programa, além da oferta de financiamento de materiais, mobiliários para multimídia e serviços que visem garantir as condições de infraestrutura necessária para a implementação do programa (BRASIL, 2009a).

Diálogos entre a História e as Políticas de Currículo

Para analisar o processo de disciplinarização das *áreas do conhecimento*, em especial da área de ciências da natureza, propomos a abordagem teórica seguida por Santos (2010) e Santos & Ferreira (*no prelo*), ambas voltadas para a investigação do processo de disciplinarização da Educação Ambiental no Município de Armação dos

Búzios, no Estado do Rio de Janeiro, Brasil, no período entre 2006 e 2007, e por Sobreira (2012a, 2012b), em um estudo sobre o processo de disciplinarização da Música no país, sob a influência da lei n 11.769/2008ⁱⁱ. Em um movimento que tem sido desenvolvido, coletivamente, no *Grupo de Estudos em História do Currículo*, no âmbito do NEC/UFRJ (FERREIRA, 2013 e 2015), esses autores articularam as formulações teóricas advindas da História das Disciplinas e aquelas formuladas nas Políticas de Currículo. Como destacado em Ferreira (2013 e 2015), tal articulação veio sendo produzida no diálogo com o *ciclo de políticas* proposto por Ball & Bowe (1992), permitindo outras interlocuções com Ivor Goodson (1995, 1997 e 2001) e Thomas Popkewitz (2011 e 2001) em meio a um deslocamento de uma perspectiva *construcionista* e sócio-histórica (GOODSON, 2001) para uma mais *sociocultural*, tal como formulada por Popkewitz (2001), “reconhecendo a centralidade que a cultura vem assumindo na leitura do mundo contemporâneo” (FERREIRA, 2013, p. 80).

Em todos esses trabalhos (FERREIRA, 2013 e 2015; SANTOS, 2010; SANTOS & FERREIRA, *no prelo*; SOBREIRA, 2012a e 2012b), os autores articulam uma concepção de currículo como *tradição inventada*, utilizando expressão de Eric Hobsbawmⁱⁱ (GOODSON, 1995 e 1997), com a noção de que este, no tempo presente, vem produzindo políticas de currículo em variados contextos, em meio a jogos de saber e poder (BALL & BOWE, 1992). Nas produções mais recentes, no diálogo com Michel Foucault (2012a, 2012b) e alguns de seus interlocutores no campo do Currículo (FISCHER, 2012; POPKEWITZ, 1994 e 2001; SOMMER, 2007), o processo de desenvolvimento do currículo se estabelece como uma *prática discursiva* (FOUCAULT, 2012 *apud* SANTOS, 2015) responsável por estabelecer mecanismos de *regulação social*. A escolha desse caminho metodológico implica em focalizar os processos de transformação e mudança em meio às estabilidades curriculares, entendendo a *inovação curricular* não como o rompimento com um passado tradicional a ser superado, mas como um movimento contínuo no qual os embates se dão no âmbito do discurso, produzindo, de modo relacional, aquilo que definimos como *novo* em meio ao que significamos como *tradicional*. Afinal, como já enunciado em Ferreira (2005), as *inovações* se tornam possíveis em meio às estabilidades de certas disciplinas no âmbito escolar.

No caso da disciplinarização da área de Ciências da Natureza, tal como proposta nos documentos curriculares para o ensino médio brasileiro que analisamos nesse trabalho, entendemos que focalizar a *inovação curricular* representada por esse processo significa analisar o confronto entre essa nova organização disciplinar e as tradições estabelecidas

pelas disciplinas escolares que a compõem – a Biologia, a Física e a Química – em meio a *comunidades disciplinares*, no sentido proposto por Goodson (1997), plurais e heterogêneas. Afinal, para esse autor, as *comunidades disciplinares* devem ser compreendidas como um movimento social que envolve embates de variadas tradições, as quais são representadas por grupos distintos. Santos (2010, p. 75), inspirado em Goodson (1997), nos esclarece que cada uma delas é “um grupo constituído por indivíduos, imbuídos de uma gama variável de missões ou imersos em distintas tradições, que se reúnem em torno de um campo disciplinar específico”. De acordo com Goodson (1997, p. 44), esses diversos grupos, que se organizam em torno das disciplinas escolares, “desenvolvem-se frequentemente nos períodos em que se intensifica o conflito sobre currículo, recursos, recrutamento e formação”.

As análises de Santos (2010) e Santos & Ferreira (*no prelo*) nos interessam, em especial, por focalizarem processos de estabilidade e mudança proporcionados pela criação de uma nova disciplina escolar – a Educação Ambiental – no Município de Armação dos Búzios, no Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Nelas, os autores argumentam que, apesar da mudança introduzida pela reconfiguração do espaço e tempo escolar, a inserção da mesma no currículo produziu certos mecanismos de estabilidade ao fortalecer determinados conteúdos tradicionalmente trabalhados por outras disciplinas escolares. Defendemos que esse tipo de abordagem é de fundamental interesse para entender os embates estabelecidos entre a *inovação curricular* representada pela disciplinarização de um novo componente curricular – como a área de Ciências da Natureza – e os mecanismos de estabilidade gerados para a manutenção das tradições estabelecidas por disciplinas escolares que, ainda que modificadas, permanecem *regulando* os currículos. É nesse sentido que os trabalhos Santos (2010) e Santos & Ferreira (*no prelo*) nos interessam, uma vez que tratam do processo de disciplinarização de uma nova disciplina temática e que possui, portanto, uma comunidade disciplinar estruturada a partir de membros ligados a diferentes disciplinas de referência, como é o caso da área de Ciências da Natureza.

No diálogo com Jaehn & Ferreira (2012), evidenciamos possibilidades de interlocução entre a teorização crítica de Goodson (1995 e 1997) e a perspectiva da *epistemologia social da escolarização* proposta por Popkewitz (2011, p. 174), que está relacionada ao advento da *virada linguística* e se refere “à forma como o conhecimento, no processo de escolarização, organiza as percepções, as formas de responder ao mundo e as concepções de eu”. Revisitando as categorias *história*, *currículo* e *poder* presentes nas obras de ambos os autores, Jaehn & Ferreira (2012) argumentam em torno de uma possível

articulação entre elas, na medida em que, tanto para Goodson (1995 e 1997) quanto para Popkewitz (2011), a dimensão histórica da reforma curricular não segue, obrigatoriamente, uma trajetória linear em direção a algo que seja melhor em relação ao passado, podendo implicar em avanços e/ou retrocessos, dependendo do contexto histórico no qual emergem as mudanças. Para as autoras, portanto:

Os distanciamentos e as aproximações teórico-metodológicas das vertentes desenvolvidas por Ivor Goodson e Thomas Popkewitz não as colocam em polos contraditórios ou opostos, mas em um horizonte de possibilidades de articulações que podem alargar e desafiar a análise contingencial e histórica do currículo (JAEHN & FERREIRA, 2012, p. 268).

Entendemos que a proposta teórico-metodológica de Jaehn & Ferreira (2012) é interessante para a investigação aqui relatada, que foca na disciplinarização da área de Ciências da Natureza, uma vez que sugere ressignificar o sentido de disciplina como amálgama mutável de tradições e grupos, tal como formulada por Goodson (1995), por meio do diálogo com a noção de disciplina como tecnologia social, que produz efeitos de poder (POPKEWITZ, 2011). Tal articulação torna possível investigar os mecanismos utilizados por cada *comunidade disciplinar*, aqui entendida como *comunidade discursiva*, para normalizar o conhecimento no seu percurso histórico. Para Jaehn & Ferreira (2012), as disputas travadas no âmbito das *comunidades disciplinares* resultam em regras e padrões que autorizam as *verdades* que podem ser veiculadas pelas disciplinas escolares.

No que se refere à área de Ciências da Natureza, como já mencionado, esta se compõe de conhecimentos oriundos de disciplinas escolares historicamente fixadas nos currículos do ensino médio brasileiro – a Biologia, a Física e a Química –, estando marcada por inúmeros embates “em relação a *status*, recursos e território” (GOODSON, 1995, p. 120). Afinal, a estabilização de uma *inovação curricular* como a área de Ciências da Natureza representa uma perda de prestígio para as referidas disciplinas escolares, em um processo que pode resultar, ao longo do tempo, na invenção de uma outra tradição curricular. Nesse sentido, analisar essa outra *comunidade disciplinar* como uma *comunidade discursiva*, observando os significados que circulam nos textos, por exemplo, da pesquisa em Ensino de Biologia, Física e Química sobre as propostas de integração curricular, parece ser uma iniciativa promissora para compreender como esses grupos, em meio às relações de saber e poder, têm influenciado as (e sido influenciados pelas) políticas de integração curricular.

É nessa direção que as produções de Sobreira (2012a e 2012b) têm nos auxiliado a pensar o embate entre a disciplinarização da área de Ciências da Natureza e as tradições estabelecidas pelas disciplinas escolares que a compõe, já que a autora opera com a noção de que a divisão dos conteúdos escolares em disciplinas é um elemento reconhecido não somente por alunos e professores, mas também pela sociedade. Esses trabalhos oferecem um instigante contraponto para o debate em torno das políticas de integração curricular, já que, para a autora, no diálogo com Goodson (1997), apesar das inúmeras tentativas de integração curricular que se verificam nas políticas públicas, a organização curricular sob a forma de disciplinas isoladas ainda permanece hegemônica na escola atual.

Do ponto de vista das políticas de currículo, Santos (2010) e Santos & Ferreira (*no prelo*) analisam, baseados em Ball & Bowe (1992), a emergência da disciplina Educação Ambiental no Município de Búzios como o resultado de um processo circular que articula, continuamente, diferentes sujeitos pertencentes a contextos distintos, em um processo no qual ocorrem disputas por significados e sentidos que geram aparentes consensos. Pensando no caso específico da disciplinarização da área de Ciências da Natureza nas políticas para o ensino médio no Brasil, no período entre 1998 e 2013, podemos apontar o Ministério da Educação e Cultura (MEC) atuando como *contexto de definição dos textos políticos*, no diálogo com os demais contextos do ciclo de políticas proposto por Ball & Bowe (1992). Compreendendo que a análise desses diferentes contextos deve ser feita de forma não hierarquizada e/ou linear – uma vez que, “da mesma forma com que são reinterpretadas as orientações oficiais, essas reinterpretações informam a formulação de novas definições curriculares” (Santos, 2010, p. 37) –, percebemos que o MEC não figura como elemento privilegiado de investigação sobre as políticas de *integração curricular*, sendo necessário compreender, nas superfícies textuais, os embates que vieram sendo estabelecidos, no tempo presente, pelos sujeitos e grupos que participam dos diferentes contextos em torno da negociação de sentidos estabelecida em torno dos documentos oficiais. É com essa perspectiva que, na próxima seção, apresentamos os sentidos que vêm se construindo em torno da disciplinarização da área de Ciências da Natureza, no bojo das políticas de integração curricular que vieram sendo elaboradas entre 1998 e 2013 pelo governo federal.

Políticas de integração curricular e o diálogo com a comunidade disciplinar

Analisando as propostas de *integração curricular* elaboradas para o ensino médio brasileiro no *contexto de definição dos textos políticos*, acessado nesse trabalho por meio das produções do MEC no período entre 1998 e 2013, percebemos uma progressiva valorização da *área de conhecimento* como unidade de organização curricular, ainda que, como destaca Lopes (2008) em sua análise dos PCNEM de 1998, não se explicitem quaisquer justificativas para a organização dos conhecimentos em determinadas áreas e não em outras. Evidenciamos essa mesma tendência nos documentos/monumentos posteriores, quais sejam: o documento base do ProEMI (BRASIL, 2009a), as DCNEM (BRASIL, 2012) e o documento orientador do ProEMI (BRASIL, 2013). Em todos eles, a descrição de área do conhecimento, com suas propostas de articulação e funcionamento, são estabelecidas em função das disciplinas escolares tradicionalmente existentes nos currículos, elementos apontados por Sobreira (2012a e 2012b), no diálogo com Goodson (2001), como a organização curricular que se tornou hegemônica nas instituições escolares. A própria mudança sofrida pelo ENEM em 2009, quando a sua Matriz de Referência (BRASIL, 2009b) ganhou um anexo com *objetos de conhecimento* associados a cada área do conhecimento, reforça a regulação dos enunciados presentes nos textos oficiais pelas disciplinas escolares tradicionais. Em nossa análise, percebemos que a própria *inovação* proposta na matriz de referência do ENEM, bem como nos demais documentos analisados, confere certa estabilidade às disciplinas escolares que compõem as áreas, já que os referidos *objetos do conhecimento* se referem à conteúdos oriundos das mesmas. Tal aspecto se evidencia, por exemplo, no seguinte trecho das DCNEM (2012, p. 3):

Parágrafo único. Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a:

I - Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) Educação Física.

II - Matemática.

III - Ciências da Natureza:

a) Biologia; b) Física; c) Química.

IV - Ciências Humanas:

a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia.

Ele se evidencia, também, no texto das Matrizes de Referência do ENEM (BRASIL,

2009b), em seu anexo de objetos do conhecimento associados a área de Ciências da Natureza, no qual apresenta, para cada disciplina da área, uma lista de conteúdos tradicionais nos currículos das mesmas, como exemplificamos com o caso da Física:

Energia, trabalho e potência – Conceituação de trabalho, energia e potência. Conceito de energia potencial e de energia cinética. Conservação de energia mecânica e dissipação de energia. Trabalho da força gravitacional e energia potencial gravitacional. Forças conservativas e dissipativas.

Nesse contexto, a noção de *integração curricular* vai sendo regulada pela lógica disciplinar, ainda que o primeiro termo esteja associado àquilo que é *novo* e, portanto, *melhor* frente a enunciados que denunciam os problemas educacionais oriundos do segundo. É o que observamos, por exemplo, no seguinte trecho do ProEMI (BRASIL, 2009a, p. 14), no qual a disciplina escolar aparece associada a uma fragmentação temporal e de conteúdos que deve ser transcendida por meio da estruturação em áreas:

O redesenho curricular que se pretende, reafirma a importância dos conteúdos específicos de cada componente curricular, mas transcende as fragmentações frequentes com o padrão constituído apenas por disciplinas e tempo de 50 minutos, apontando a necessidade de diálogo entre componentes e áreas que compõem o currículo para a proposição de ações e respectivas atividades dentro de cada macrocampo.

Pensando no binômio estabilidade e mudança formado pelos termos *disciplina escolar* e *área do conhecimento*, compreendemos que estes têm sido historicamente significados de modo complementar, como processos relacionados, no qual o primeiro termo alimenta a significação do segundo termo e vice-versa. Tal processo vêm sendo produzido, historicamente, em meio a disputas travadas na comunidade disciplinar (aqui entendida como discursiva) que compõe a área de Ciências da Natureza, sendo interessante investigar os discursos que circulam nesse contexto produtor de políticas. Em um exercício inicial, analisamos o trabalho de Mozena & Ostermann (2014) como uma superfície textual significativa desses discursos. Nela, as autoras explicitam os embates entre a área de Ciências da Natureza e a disciplina escolar Física, reivindicando o *status* da comunidade de Pesquisa em Ensino de Física como a instância de instrução dos percursos seguidos por esse componente no currículo escolar. Assim como Lopes (2008), Mozena & Ostermann (2014) questionam a falta de discussão aprofundada, assim como de

bases teóricas, que justifiquem tal opção pela *área do conhecimento* como forma de organização curricular e pelos conteúdos presentes nos documentos oficiais ligados ao ensino médio. Percebendo o forte apelo por mecanismos de organização centrados na noção de *integração curricular*, presentes nos textos oficiais para o ensino médio no país e evidenciando a disputa por espaço nos currículos escolares para a disciplina escolar Física, as autoras veiculam outros significados para o conceito de *interdisciplinaridade*, como destacamos abaixo:

A interdisciplinaridade tem sido usada nas pesquisas em ensino de física/ciências para esclarecer uma situação (como “no escuro todos os gatos são pardos”), resolver um problema (por exemplo: “como um banho pode ser saudável?”) ou mesmo compreender algo em seu contexto mais próximo e possível do real (exemplo: “aquecimento global e implicações socioambientais dos modelos de transportes).

Assim, interdisciplinaridade nesta vertente e como entendida neste artigo, *não se configura em extinção de especialidades, mas na sua inter-relação* a ser abordada em momentos esporádicos e específicos do currículo escolar no Ensino Médio (MOZELA & OSTERMAN, 2012, p. 1403-3, *grifos das autoras*).

Ao produzir outros enunciados para a noção de *integração curricular*, por meio da ressignificação da noção de *interdisciplinaridade* presente nos textos oficiais, as autoras não desconsideram a presença dos conteúdos inerentes à Física nos documentos oficiais da reforma. Consideramos, assim, que as disputas por significar a organização do ensino médio em *disciplina escolar* ou *área do conhecimento* referem-se menos a uma negação da *interdisciplinaridade* e mais ao poder que a organização disciplinar veio conferindo, historicamente, para a disciplina escolar Física. Nessa disputa, até mesmo as fragilidades reconhecidas pela comunidade disciplinar, tal como a formação precária de professores, são apresentadas como argumentos contrários a integração curricular. Afinal:

Não é segredo o fato de que os nossos professores de física do Ensino Médio não estão em sua maioria preparados para reconhecer e utilizar os seus conhecimentos de base para a solução de problemas reais, o que dizer então sobre aqueles pertinentes à química e à biologia? O que aconteceria, então, num ambiente de redesenho curricular como aquele em que o Governo Federal está articulando? (MOZELA & OSTERMAN, 2012, p. 1403-7).

Considerações finais

As políticas de currículo brasileiras para o ensino médio, produzidas no tempo presente – isto é, entre 1998 e 2013 –, vieram assumindo discursos que valorizam, crescentemente, a noção de *integração curricular*, apresentando as *áreas do conhecimento* como estruturas privilegiadas para uma *nova* organização curricular. Nesse movimento, os enunciados presentes nos documentos/monumentos analisados indicam um processo de inúmeras negociações de sentidos, no qual a *inovação* trazida pela proposta das áreas do conhecimento se apresenta em meio a discursos que vêm sendo regulados pela tradição disciplinar. Entendemos, portanto, que o processo de disciplinarização da *área do conhecimento* de Ciências da Natureza não pode ser entendido apenas na perspectiva da superação do modelo disciplinar, mas como um processo ambivalente, como sugerido por Ferreira (2005), no qual essa *inovação* se relaciona com o discurso das disciplinas escolares para garantir estabilidade no currículo escolar, em um movimento constante de disputas e de negociações em torno dos significados associados ao currículo. Isso significa entender o currículo do Ensino Médio brasileiro – e, em especial, a área de Ciências da Natureza – em um movimento que favorece a *integração curricular* e, simultaneamente, reforça as tradições disciplinares das ciências de referência que a compõe, deixando transparecer as negociações estabelecidas no âmbito da comunidade disciplinar e sugerindo processos de mudança adotados pelas disciplinas para se manter como elementos hegemônicos no currículo escolar.

Referências Bibliográficas

- BALL, S. J. BOWE, R. The policy processes and the processes of policy. In S. J. BALL, R. BOWE & A. GOLD. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. Londres/Nova Iorque: Routledge, 1992.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMT, 1998.
- BRASIL. *Programa Ensino Médio Inovador*. Brasília: MEC/SEB, 2009a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf>. Acesso em 02 de agosto de 2015.
- BRASIL. *Matriz de Referência para o ENEM 2009*. Brasília: INEP/MEC, 2009b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais

para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>

Acesso em 09 de janeiro de 2016.

BRASIL. *Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador*. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>.

Acesso em 02 de agosto de 2015.

FERREIRA, M. S. *A história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: FE/UFRJ, 2005.

FERREIRA, M. S. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970). *Educação em Revista*, v. 45, p. 1217-144, 2007.

FERREIRA, M. S. História do currículo e das disciplinas: apontamentos de pesquisa. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013.

FERREIRA, M. S. História do Currículo e das Disciplinas: produzindo uma abordagem discursiva para investigar a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas. In: LEITE, M. & GABRIEL, C. T. (orgs.) *Linguagem, Discurso, Pesquisa e Educação*. 1ª ed. Petrópolis: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, p. 265-284, 2015.

FISCHER, R. M. B. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso – aula inaugural no Collège de France*. São Paulo: Edições Loyola, 2012b.

GOODSON, I. F. *O currículo em mudança*. Porto: Porto Editora, 2001.

GOODSON, I. F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, I. F. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

HALL, S. A centralidade da cultura: nota sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e realidade*. Porto Alegre, V. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

JAEHN, L. & FERREIRA, M. S. Perspectivas para uma História do Currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. *Currículo sem Fronteiras*, 12(3), 256-272, 2012.

LOPES, A. C. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MOZENA, E. R. & OSTERMANN, F. Integração curricular por áreas com extinção das disciplinas no Ensino Médio: Uma preocupante realidade não respaldada pela pesquisa em

ensino de física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 36, n. 1, 2014.

POPKEWITZ, T. S. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (org). *O sujeito da educação: Estudos Foucaultianos*. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SANTOS, A. V. F. *Investigando a disciplina escolar Educação Ambiental em Armação dos Búzios, RJ: entre histórias e políticas de currículo*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: FE/UFRJ, 2010.

SANTOS, A. V. F. & FERREIRA, M. S. História da disciplina escolar Educação Ambiental em Armação dos Búzios, RJ: entre necessidades e condições de emergência de uma inovação curricular. *Pedagogia y Saberes*, no prelo.

SOBREIRA, S. *Disciplinarização da Música e produção de sentidos sobre Educação Musical: investigando o papel da ABEM no contexto da lei n 11.769/2008*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: FE/UFRJ, 2012a.

SOBREIRA, S. A disciplinarização do ensino de Música e as contingências do meio escolar. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.26, 2012, p.121-127, 2012b.

SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*. V.12, n. 34, 2007.

**REFORMAS EDUCATIVAS, TESTIMONIOS DOCENTES Y TEXTOS-MANUALES
ESCOLARES DE FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA.
ENTRE RÍOS, ARGENTINA 1993-2003**

Delfina Doval

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de Entre Ríos

ddelfina@gmail.com

Notas breves sobre la investigación a modo de introducción

La presentación se inscribe en el marco del Proyecto de investigación *Manuales escolares de Formación ética y ciudadana y código disciplinar en EGB3. Entre Ríos 1993-2003ⁱⁱ*. Situado en el campo de la manualística (Escolano, 2001), el objeto de investigación centra el análisis en los textos-manuales escolares de Formación ética y ciudadana (FEyC). Desde una concepción de la historia como proceso narrativo de construcción de sentido se indaga

en los relatos de ciudadanía configurados en estos bienes funcionales a las culturas escolares y las prácticas culturales de apropiación de esos relatos. Importa comprender, en acuerdo con Chartier (2005), cómo las apropiaciones particulares de los lectores dependen, en conjunto, de los efectos de sentido que construyen los mismos manuales, de los usos y de las significaciones impuestas por las formas de publicación y circulación, y de las aptitudes, categorías y convenciones que unos docentes — docentes de FEyC - en unas comunidades escolares – escuelas que dictaban completo el ciclo de EGB3 en la ciudad de Paraná (Entre Ríos) - atribuyeron a la formación ciudadana en vinculación con la cultura escolar (Viñao Frago, 2002,2008; Julia, 2001).

El estudio del género textual (Escolano, 2000) manuales escolares se aborda desde la perspectiva analítica que vincula la historia cultural del libro, de las prácticas sociales de lectura, el discurso social (Angenot, 2010) y el estudio de las culturas escolares en diálogo con otros campos disciplinares.

Se sitúa el abordaje de los manuales escolares en los procesos desarrollados en la escuela y se examina el código disciplinar de una de las asignaturas escolares que, durante el proceso de reformas educativas de los años de 1990, redefine las prácticas y contenidos de una tradición académico-escolar que ha supuesto la formación del ciudadano en este ámbito.

En esta presentación se realiza una aproximación a las prácticas culturales puestas en juego en el cotidiano escolar a partir de indagar las maneras de hacer (de Certeau, 2000) desplegadas por los docentes de FEyC frente a las transformaciones curriculares, la implementación de EGB3 y del espacio curricular en estudio, las tradiciones arraigadas en la formación del ciudadano en el ámbito escolar, la renovación de las propuestas editoriales, la elección, circulación y uso de los textos-manuales escolares destinados a la FEyC. Con tal finalidad se recuperan testimonios orales de docentes que, conjugados con otras discursividades sociales del momento histórico que se estudia, posibilitan abrir el debate desde las prácticas que, en el seno de las culturas escolares, pusieron en juego los/las entrevistados/as que se desempeñaban en el espacio curricular de FEyC en el tercer ciclo de la EGB en escuelas de la ciudad de Paraná, jurisdicción educativa de Entre Ríos. Acorde a la finalidad del trabajo interesa atender las formas de apropiación que estos textos-manuales de FEyC suscitaron en los docentes del espacio curricular homónimo en EGB3 en la intuición que expresan, como sugiere Chartier (2000), formas singulares e inventivas del pensamiento, del comportamiento y de la apropiación a favor de las representaciones y

las inercias de lo colectivo forjadas en ciertas condiciones históricas de recepción, percepción y codificación.

Políticas educativas en la década de 1990 y vacancia curricular: entre la estrategia curricular amplia y el currículum editorial

La aplicación de la Ley Federal de educación (LFE), sancionada en 1993, dio inicio a Argentina una serie de transformaciones que modifican de manera estructural los sistemas educativos tanto a nivel nacional, como a nivel provincial. Dentro de las mismas la redefinición de los contenidos curriculares [contenidos básicos] comunes, en ellos los de formación ciudadana, y la extensión de la escolaridad básica ocuparon un destacado lugar. Las políticas educativas hicieron hincapié en el proceso de renovación de los saberes escolares y entre las acciones propuestas en el documento *Marco General de Acciones para la Transformación Educativa* (1993), tres fueron claves, la *aprobación de los Lineamientos Básicos Curriculares Comunes* (CBC); la *Inclusión de Nuevos Temas en los Contenidos de Enseñanza* y la *Estrategia editorial*.

Los contenidos curriculares comunes (CBC) eran parte de los acuerdos federales para la transformación curricular y por definición constituyeron el conjunto de saberes relevantes (LFE, Art 56, Inc.a) acordados en el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE). Concebidos como la matriz básica de cultura nacional (CBC, 1995: 21) debían integrar el proceso de enseñanza de todo el país a través de la transformación curricular en tres niveles, el nacional, el jurisdiccional y el institucional (CBC, 1995: 15). De tal modo la normativa, al no prescribir una organización para la enseñanza de los contenidos consignados, dejaba liberada la reglamentación y elaboración de los diseños curriculares a las jurisdicciones educativas y, en última instancia, a los docentes responsables de la elaboración de los proyectos institucionales.

Según se ha expresado en otros trabajos (Doval, 2014, 2015), la revisión somera de la impronta de circulación y recepción de esta matriz cultural -los CBC- en pos del establecimiento de un código común jurisdiccional –el diseño curricular de EGB3 en Entre Ríos- expresa rasgos del proceso de descentralización educativa llevado a cabo a inicios de la década y sostenido desde una retórica discursiva sustentada en la concertación. Los CBC -aprobados en general a fines del año 1994 durante la XXII Asamblea del CFCyE por la Resolución N° 39- comienzan a llegar a las instituciones escolares durante el año lectivo 1995 para iniciar su aplicación de modo parcial, dinámico, abierto, no burocrático al tiempo que se actualizaban en cada jurisdicción los diseños curriculares (CBC, 1995: 23). En 1997

comenzó a circular en la jurisdicción educativa entrerrianaⁱⁱ el *Diseño curricular de EGB. Versión preliminar. Tercer Ciclo* (DCPEGB3). La versión se identificó como preliminar o borrador en la creencia que el análisis y el estudio compartido en los ámbitos institucionales enriquecerían el documento (DCPGB3, 1997: 17). Se enuncia en él que contempla y expresa principios rectores de identidad y unidad nacional al tiempo que ofrece espacios para lo regional y lo local; afirmándose que el propósito era el de servir de código común entre los protagonistas del quehacer educativo en tanto aporte fundamental para definir la nueva escuela (idem: 7).

La cronología facilita observar que entre la aparición de estos instrumentos punto de partida y de llegada –los CBC-, los diseños curriculares jurisdiccionales y las propuestas institucionales se produjo una vacancia curricular que, acorde a lo postulado por las políticas educativas para llevar a cabo la reforma curricular, se esperaba que fuese cubierta por las editoriales (Doval, 2013, 2014, 2015). En consonancia la denominada *estrategia editorial* ocupó un lugar protagónico. En su marco debían coordinarse/incluirse acuerdos sustantivos tanto sobre las características de los materiales necesarios, cuanto la formulación de criterios de evaluación de textos escolares, textos alternativos y publicaciones de difusión y divulgación científica. (Doval, 2015: 68).

De tal modo la mediación de los CBC a un currículum real al promediar la década de 1990 quedó ligada a los textos-manuales escolares en un proceso complejo que plasmó, en algún grado, la articulación de múltiples sentidos. Los textos-manuales escolares podían resolver de modo eficaz, significativo sensible en la década, el desacople de los tiempos institucionales de implementación de las transformaciones educativas y el efecto de vacancia curricular devenido de la misma. En una de las entrevistas efectuadas a quienes fueron docentes de FEyC en EGB3, una docente advierte sobre el debate que mantenía con sus colegas del espacio curricular por el uso de las propuestas editoriales para la planificación y desarrollo de las clases. Al respecto enfatiza que se despliega durante esta década lo que denomina *currículum editorial*ⁱⁱⁱ. Se atisba, así, uno de los usos esperados de los textos-manuales escolares, por ende, resulta adecuada la interrogación sobre los modos de circulación impuestos por el Estado y las diversas propuestas editoriales

Políticas públicas y libros para todos

El Estado en vinculación con la estrategia editorial amplia, durante los años de 1990, articuló una doble logística con relación a los libros de texto que circulaban en las instituciones escolares que implementaban los ciclos de EGB. Fue un actor más en el mercado

desregulado y, a la par, revalorizó desde la pedagogía el uso del libro. En cuanto a la primera lógica se procedió a través del Ministerio de Cultura y Educación (MCyE) a la compra directa de textos a diversas editoriales en cantidades considerables para suministrarlos a las escuelas incluidas en el Plan Social Educativo (PSE). El Plan Social Educativo debe situarse en el marco de las políticas sociales focalizadas o, cómo se señalaba desde el ámbito de las políticas públicas, en el marco de los programas de compensación social implementados por el gobierno nacional con la finalidad de nivelar las desigualdades sufridas por los sectores postergados de la sociedad (*Zona Educativa*, 1996: 19). Entre los años 1993-1999 el PSE entre sus programas encaró la distribución de libros de texto, manuales, diccionarios, cuadernos, útiles, equipamiento de aulas con bibliotecas y material didáctico en aquellas instituciones que atendían poblaciones que se consideraban con necesidades básicas insatisfechas y que habían sido incluidas en el PSE (Doval y Sieber, 2015).

En la nota de tapa del número 3 de la Revista *Zona Educativa*- órgano oficial de difusión de las acciones realizadas desde el MCyE de la nación en la implementación de la Ley Federal de Educación entre los años 1996 y 1999-, se enfatizaba el papel otorgado a los libros en la escuela confiriéndose relevancia al rol del PSE:

“Nadie duda por estos días, que más allá de los adelantos tecnológicos permanentes, los libros siguen siendo uno de los materiales más eficaces para desarrollar las capacidades de los niños. Sin embargo, las desigualdades económicas y sociales hacen que los sectores postergados no tengan la posibilidad de acceder a materiales de lectura que favorezcan el aprendizaje. Bajo esta realidad el Plan Social Educativo buscó la mejor forma de que todos tengan en sus manos los libros necesarios para desarrollar las capacidades de lectura y escritura indispensables para el manejo diario y su incorporación plena en la sociedad” (*Zona Educativa*, 1996: 24)

Desde las memorias docentes se rememora el papel desempeñado por el PSE en la provisión de textos-manuales escolares y los testimonios recuperan no sólo tácticas, sino estrategias desplegadas por docentes con marcada participación sindical durante la década de 1990. Entre las primeras los docentes recuerdan que en las escuelas que se había ingresado al PSE esperaban la llegada de los libros pues facilitaba que hubiese cantidad de ellos para su utilización en las instituciones escolares, asimismo, se garantizaba la presencia de bibliotecas con libros actualizadosⁱⁱ. Dentro de las segundas si bien se esperaba la llegada de los libros, cuando se producía los que llegaban en mayor cantidad eran aquellos que eran cuestionados desde posiciones sindicales y político-pedagógicas al

considerar a las editoriales expresión de la transnacionalización del mercado editorial y las políticas educativas neoliberalesⁱⁱ

Desde la segunda lógica se depositó en la estrategia editorial la posibilidad del acompañamiento simultáneo del proceso de transformación curricular desde unas políticas públicas destinadas a recuperar los libros en las escuelas y revalorizar pedagógicamente su uso, al respecto es sugerente la nota “Las políticas públicas y los libros en las escuelas”, escrita por Sergio España, quien fue Subsecretario de Gestión Educativa durante la gestión frente al MCyE de Susana Decibe e integrante del Consejo Editorial de la Revista *Zona Educativa*. España (1999: 41-43) indica en ella que el esfuerzo conjunto de la Nación, de las provincias y de las editoriales realizado en la década de 1990 tenía por fin lograr que el libro de texto volviese a ocupar un lugar protagónico. Sostiene que se habían evitado las soluciones fáciles, que no existía en la Argentina un libro oficial y se propiciaba la más amplia diversidad de producción de modo tal que el sector privado desarrollase creativamente el material que luego sería utilizado por docentes y alumnos con la más absoluta libertad de elección del libro más adecuado. Para lo cual se habían brindado reglas de juego claras y transparentes, pues tanto la compra del MCyE de la Nación, cuanto los lineamientos curriculares se habían trasladados al sector privado sin privilegios ni preferencias. Señala que en el marco de estabilidad y respaldo jurídico ofrecido a través de la LFE, el Pacto Federal Educativo, los acuerdos del Consejo Federal de Educación y los diseños curriculares jurisdiccionales alentaron a las editoriales a encarar la renovación total de sus catálogos con una significativa inversión para la producción de los nuevos libros que con total libertad los docentes y profesores podían recomendar y el Estado adquirir para los alumnos que lo necesitaban.

Sumemos a lo anterior lo examinado por Botto (2006) al analizar las transformaciones que sufre la industria editorial en Argentina en el contexto de la política económica neoliberal implementada por el menemismo en Argentina que contribuyó a crear el contexto propicio para la enajenación y fusión de sellos editoriales de larga trayectoria en el campo cultural nacional. La inyección de capitales extranjeros tras la finalidad de intervención en los mercados globalizados produjo la desnacionalización de la industria situación que se consolida durante el último tercio de la década. A la par que las nuevas tecnologías y la Ley de Convertibilidad facilitaban el acceso a maquinarias e insumos importados que posibilitaron a los grandes conglomerados editoriales márgenes de rentabilidad extraordinaria. Dentro de estos conglomerados editoriales debe situarse a la editorial Santillana integrante del grupo PRISA -grupo multimedia español que incluye las áreas de

televisión, radio, prensa y editoriales- conformada por la fusión de Alfaguara, Aguilar y Taurus, en la década de 1990 ocupaba un lugar destacado en el mercado editorial en Argentina en volúmenes de libros comercializados, con importantes nichos de mercados cautivos, como el de los libros escolares. En vinculación con este proceso de transnacionalización y concentración del sector editorial hace sentido lo expresado en uno de los testimonios recuperados por una militante gremial:

(...) uno de los recursos que más reclamábamos y que más llegaban eran los libros y cuando llegaban los libros todo el área se negaba a usarlos, entonces vivíamos de guerra ¿me entendés? (...) ataque tremendo y dentro de las editoriales Santillana quizás era la más emblemática en la representación de los años 90, ¿sí era compartido? y todos los docentes que veníamos de la misma matriz lo compartíamos (...) (Entrevista SC)

El testimonio expresa unas prácticas de rechazo/resistencia de los textos-manuales escolares, considerados emblemática representación de las políticas culturales y económicas del neoliberalismo. Los cuales al llegar a las instituciones escolares por mediación del PSE, se convertían en el símbolo de las implicaciones y alcances que conllevaba la ruptura decisiva con el Estado social que acontece en la década en estudio. La nueva política social gestada en el decenio ya no pensaba en términos de gestión igualitaria, sino en una focalización compensatoria que apuntaba al combate directo a la pobreza de la cual dependería, en gran parte, la legitimidad sociopolítica del Estado argentino (Doval y Sieber, 2015).

Los testimonios recuperados permiten, asimismo, esbozar rasgos que remiten al despliegue de algunas de las siguientes prácticas para difundir los textos-manuales escolares de FEyC por parte de las casas editoriales entre la docencia, la presencia física de referentes de las casas editoras en las instituciones escolares divulgando la propuesta editorial y obsequiando los materialesⁱⁱ, la inclusión de recursos que facilitaban su uso en la gestión de actividades de enseñanza y aprendizaje cotidianasⁱⁱ, el desarrollo de circuitos diferenciales acorde a las características institucionales reguladas por la condición de ser escuelas de gestión pública o de gestión privadaⁱⁱ, la implementación de talleres, capacitaciones breves surgidas a partir de la presentación de las propuestas editorialesⁱⁱ. La revisión testimonial posibilita entrever una lógica que privilegia el marketing, la novedad, la renovación de los materiales, las expectativas sobre las comunidades de lectores como alguno de sus aspectos salientes de las prácticas de difusión editorial.

Maneras de hacer con los textos-manuales escolares: entre armadores de textos y los infaltables

Estas prácticas de difusión habilitan la interrogación sobre las maneras de hacer con los textos-manuales puestos en circulación en las escuelas a través de las políticas públicas relativas a la transformación curricular, los libros en las escuelas y las políticas editoriales en la década. Interesa, entonces, indagar los modos de apropiación desplegados por los docentes de EGB3 en escuelas que dictaban el ciclo completo en la ciudad de Paraná, es decir que usos les atribuyeron, de qué modo interpretaron, comprendieron, alteraron o resistieron los lineamientos impuestos por la estrategia editorial amplia. Caben aquí dos señalamientos el primero advierte que cada forma de apropiación, de comprensión, de interpretación está suscrita y organizada desde unas ciertas condiciones –materiales o económicas a intelectuales y mentales- que a modo de utillaje están disponibles en las relaciones que se tienen con los textos (Chartier, 1993: 33). El segundo recuerda que la apropiación de los lectores –docentes de FEyC de EGB3- tiene sus límites, pero es al mismo tiempo inventiva, es una forma de construcción conflictiva de sentido (Chartier, 1999).

Acorde a lo señalado parece adecuado situar en principio cuáles fueron los textos-manuales que circularon en estas escuelas, así como los motivos de selección de los FEyCⁱⁱ esgrimidos en los testimonios de los docentes. Entre aquellos citados con mayor recurrencia se ubican los producidos por las editoriales Santillanaⁱⁱ⁻ⁱⁱ⁻ⁱⁱ –en párrafos previos se revisó el papel desempeñado por el PSE y la propia editorial-, Kapeluzsⁱⁱ⁻ⁱⁱ, Troquelⁱⁱ, Longseller, Puerto de Palos, Aiqueⁱⁱ⁻ⁱⁱ. Aparecen mencionados, asimismo, autores con una larga y controvertida trayectoria en la elaboración de textos-manuales escolares de formación ciudadana como Kechichian. ⁱⁱ⁻ⁱⁱ, en sus versiones remozadas de FEyC, del año 1998, así como en las versiones que remiten a décadas previas.

Entre los motivos de selección se han indicado la disponibilidad de ejemplares en la biblioteca escolar a través del PSE; las características del texto y paratexto presentes en los *nuevos manuales*ⁱⁱ; la posibilidad de utilizar los libros escolares como guía para acceder a otros discursos y prácticasⁱⁱ; la presencia y difusión realizada por las editoriales cuyas estrategias se han indicado en párrafos previos; decisiones curriculares de índole pragmática –su presencia en las instituciones escolaresⁱⁱ⁻ⁱⁱ, el haberlos convertido por uso en textos autorizadosⁱⁱ, por su practicidad para utilizar con los alumnos en especial en grupos numerosos, las instrucciones ofrecidas para simplificar la labor docenteⁱⁱ⁻ⁱⁱ, el trasvasamiento de las escuelas de gestión privada a las de gestión estatalⁱⁱ- y, por último, decisiones curriculares de índole disciplinar –la adecuación a los CBC, la recomendación de colegas, ser más reales, interpretativos y menos descriptivosⁱⁱ; la comparación entre las

diversas propuestas editoriales. Los testimonios dan cuenta de presencias/recurrencias de textos-manuales de FEyC de autores *perennizados* -Kechichian, otros como Drago- que los docentes recuerdan y nombran sin asociarlos a casas editoriales. Entre las razones de uso se menciona cierto orden de autoridad disciplinar para el tratamiento de los temas vinculados a la formación en derechos cívico-políticosⁱⁱ, se desconocen/ignoran sus trayectorias pedagógicas y adscripciones ideológico-política, lo cual remite a tácticas pragmáticasⁱⁱ que posibilitan resolver/asumirⁱⁱ el cotidiano escolar ante el desafío que planteaban las tradiciones de formación en mutaciónⁱⁱ.

Al analizar la relación entre los modos de hacer de los docentes de FEyC con los textos-manuales escolares y el desarrollo del espacio curricular en el cotidiano escolar es difícil evadir la disputa por el sentido que articula discursivamente la tradición y mixtura disciplinar de una gramática que alfabetiza ciudadanos-as/personas en una diversidad de contenidos que amalgaman campos disciplinares y demanda desde la interdisciplinariedad a quienes se responsabilizan por la transmisión de estos saberes relevantes o formas de cultura (Doval, 2013). La revisión somera de los documentos curriculares permite una aproximación a la problemática. Los campos disciplinares que conforman el capítulo de Formación ética y ciudadana enunciados en los CBC (1995: 337-339) afirman que los contenidos necesarios para una formación integral del hombre y la mujer tiene como referentes una educación para la vida democrática, la conservación ambiental, la salud, el amor y la sexualidad, el trabajo, el respeto y la defensa de los derechos humanos. Por lo cual los contenidos requeridos por esta formación integral atraviesan todos los saberes que se trabajan en la escuela y son objeto de reflexión y sistematización específica de la filosofía, la psicología, las ciencias de la salud, las ciencias sociales y el derecho. A lo que se agrega que la complejidad de algunos temas necesita en este capítulo de un abordaje multidisciplinario. En cuanto al diseño curricular provincial para EGB3 (1997) en el espacio curricular de Formación ética y ciudadana, inscripto también desde una perspectiva multidisciplinaria, se sostiene que la LFE impone el mandato legal y la finalidad de una formación integral, y explicita tres ejes formativos, *Orientación personal*ⁱⁱ; *Ética*ⁱⁱ y *Democracia y Derechos Humanos*ⁱⁱ, a partir de los cuáles se derivan los contenidos que remiten a los campos disciplinares convocados en los CBC (1995). Ante esta complejidad los testimonios docentes desgranar una multiplicidad de razones que pretenden expresar los sentidos en disputa frente a las formas de apropiación de los textos escolares, las complejidad/mixtura que conforma el espacio curricular de FEyC; la prioridad dada en el enfoque del espacio curricular a la pertenencia a comunidades de interpretación vinculadas no sólo a los campos

disciplinarios de sus formaciones de baseⁱⁱ, sino también a sus trayectorias docentes, a las representaciones relativas al lugar de la formación ciudadana y la formación en valoresⁱⁱ⁻ⁱⁱ, al lugar otorgado a los/las adolescentes-alumnos/as del cicloⁱⁱ y el reconocimiento de sus condiciones sociales, económicas y culturalesⁱⁱ, sus identidades sociales, comunitarias, sindicalesⁱⁱ, entre otros. En consonancia sostienen que no indican un solo texto-manual pues sería imposible hacerlo; realizan librillos con fotocopias diversas, dossiers, selección de artículos, compendios es decir producen sus propios materiales para las clases son *armadores de textos*ⁱⁱ; recurren a diversos dispositivos discursivos –diariosⁱⁱ, medios de comunicación, películas- para mantener debates de actualidadⁱⁱ; promueven la realización de prácticas democráticas, comunitarias a través de diversas instancias e instituciones, estimular la libertad y creatividadⁱⁱ; la realización de las actividades propuestas en ciertos textos-manualesⁱⁱ; para mencionar algunas de las razones esgrimidas por los docentes de FEyC entrevistados en la investigación que explican/justifican/imponen, entre transformaciones y permanencias de las culturas escolares, sentidos en disputa frente a la estrategia editorial y la gramática compleja que plantea el espacio curricular de FEyC en la década que se examina.

Unas notas de balance: entre librillos/dossiers/compendios, destextualización y textos-manuales deglutidos

Los modos de hacer con las propuestas que integraban la estrategia editorial amplia desplegadas por las políticas educativas y del libro, durante el decenio en estudio, dan cuenta de una conflictiva y múltiple construcción de sentidos que no se desvinculan de la compleja gramática escolar de FEyC. La apropiación social que realizaron los docentes entrevistados de EGB3 de los textos-manuales escolares de FEyC permite observar la entrada en juego de procesos que jerarquizaron la realización de *dossiers/librillos fotocopiados, compendios*, es decir la producción de sus propios materiales textuales; la utilización de artículos de diarios considerados de vanguardia durante los años de 1990 como *Página 12*, que al decir de un docente se convierte en la década en su cátedra de formaciónⁱⁱ; comunidades de interpretación que se consolidan en las instituciones escolares y que tal como recordaba enfáticamente una de nuestras entrevistadas llevaban a cabo afanosas estrategias de destextualizaciónⁱⁱ. A la par desacreditaban la utilización de los textos-manuales escolares de FEyC de editoriales que entendieron simbolizaban la reforma educativa neoliberal y sus políticasⁱⁱ; de otras editoriales que han considerado que poseían un nivel de prescripción limitante, uno de los docentes lo expresa al estilo freinetiano y

compara su uso con prácticas culturales alimenticias “(...) comes, masticas, haces la digestión y le das al gurí eso ya está todo listo, por ahí los profesores con más experiencia nos negábamos a eso (...).

Se reiteran los testimonios que dan cuenta de prácticas de producción textual realizadas por los docentes como *armadores de textos* y, algunas de ellas, conllevan una representación, probablemente no asumida, la de no renunciar, en acuerdo con Chartier (2010), al afán ilustrado del manual escolar, es decir habilitar en el aula la circulación de ese libro de lecturas que es como un libro de libros, constituido por textos breves y extractos de obras que logre transmitir múltiples saberes. Libro rearmado que tiene la pretensión de acompañar/garantizar la disponibilidad de los textos en formato impresoⁱⁱ. Acorde a lo anterior estos docentes han narrado la producción de ritualizaciones complejas en torno a las formas de apropiación de los textos-manuales escolares que afecta desde la materialidad a la producción de sentido. Las prácticas escolares no deponen la circulación de objetos impresos, pero contraponen a quiénes, cómo, dónde se elaboran/producen los materiales textuales que circulaban y hacían circular entre los estudiantes de EGB3 en escuelas de la ciudad de Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Las formas de apropiación recuperadas a través de los testimonios permiten, asimismo, afirmar la recurrencia al uso de las propuestas editoriales en vinculación con razones varias, la supuesta menor experiencia de los docentes en la asignatura, en general han sido los entrevistados más jóvenes, o con menor antigüedad, los que han adoptado el uso de los textos-manuales con mayor literalidad; su utilización encubierta a través de la realización de fotocopias de capítulos para organizar sus programas y llevar a cabo las clases; su utilización para desarrollar actividades en clase; también han generado usos diferenciados aquellos docentes que se desempeñaban no sólo en el ámbito de escuelas de gestión estatal, sino también de gestión privada, donde la solicitud del texto-manual era más habitual dada la factibilidad de acceder a la compra del mismo o a sus fotocopias. Estos docentes otorgaron un lugar a los textos-manuales escolares en las reformas curriculares y en la implementación del espacio curricular de Formación ética y ciudadana y han reconocido, de modo explícito e implícito, a los textos-manuales de FEyC como referentes autorizados para efectuar la adaptación de los nuevos contenidos curriculares.

Bibliografía citada

Angenot, Marc (2010) *El discurso social los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI

-
- Botto, M (2006). "1990-2000: la concentración y la polarización de la industria editorial", en de Diego, José Luis (dir). Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2000). Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R (2010) "Aprender a leer, leer para aprender", en *Nuevo mundo, mundos nuevos*, n° 10, pp. 23-39, disponible en <http://nuevomundo.revues.org/58621>.
- Chartier, R (2005). *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*, México D.F: Universidad Iberoamericana, A.C.
- Chartier, Roger. (2000) "Educación e Historia", en *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, Roger, Cue. Alberto (editor) (1999). *Conversaciones con Roger Chartier*. México. FCE
- Chartier, R. (1993). "Representaciones y prácticas culturales en la Europa moderna. Conversaciones con Roger Chartier", en *Manuscripts*, n° 1, Enero, pp. 29-40, disponible en <http://www.raco.cat/index.php/Manuscripts/article/viewFile/23217/92445>
- de Certeau, Michel. (2000) *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana AC, 2ª reimpresión
- Doval, D. (2013). "Manuales escolares de Formación ética y ciudadana y código disciplinar: unos ejes problemáticos en un tiempo y un lugar", en AA.VV. Dossier de Investigación y trabajo intelectual. Área de Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual. FCE-UNER. Paraná: Centro de Producción en comunicación y Educación, pp.16-23.
- Doval, D (2014) "*Relato(s) de ciudadanía(s): Manuales escolares de formación ética y ciudadana para EGB3. Entre Ríos, Argentina 1993-2003*"; en AA.VV. *Sujetos, poder y disputas por la educación*, México: UPN, Cinvestav.
- Doval, D. (2015) "Relatos de ciudadanía y narrativas visuales en manuales escolares de FEyC. Entre Ríos, Argentina 1983-2003", en Padrós, N., Collelledmont, E, Soler, J. (eds) *Arte, literatura y educación. Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*, V.2, Barcelona: Publicaciones UVIC, pp. 65-77
- Doval, D y Cian, J. (2014) "Unas prácticas docentes de apropiación de manuales escolares de Formación ética y ciudadana para EGB3: Entre Ríos 1993-2003", en *3er. Encuentro de Jóvenes Investigadores*, Comisión de Jóvenes Investigadores de San Juan, Universidad Nacional de San Juan; Universidad Católica de Cuyo y Secretaría de Estado de Ciencia, Tecnología e Innovación del Gobierno de San Juan, 28 al 31 de Octubre– San Juan, Argentina
- Doval, D. y Sieber, M.E. (2015) "La implementación de políticas compensatorias en los sistemas educativos: el PSE como focopolítica", en *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades Fronteras online*, año 1, n°2, ISSN 0719-4285
- España, S. (1999) "Las políticas públicas y los libros en las escuelas", en *Zona Educativa*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, República Argentina, año 4, num. 33, pp. 41-43
- Escolano Benito, Agustín. (2000). "Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional", en Tiana Ferrer, A. *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. España: UNED, pp.439-449
- Escolano Benito, Agustín (2001) "La construcción histórica de la manualística en España", en *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Facultad de Educación, XIII (29-30), enero-septiembre, pp.11-24.
- Julia, D (2001) "A cultura escolar como objeto histórico", en *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 1, pp. 9-43, disponible en www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/.../281.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1996), "Cuatro años de políticas compensatorias", en *Zona Educativa*, año 1, núm 3, pp. 19-24.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- Viñao Frago, A. (2008). "La escuela y la escolaridad como objetos históricos: facetas y problemas de la historia de la educación", en Mainer, J. (coordinador) *Pensar críticamente la educación escolar: perspectivas y controversias historiográficas*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 83-118.

Fuentes documentales citadas

Diseño curricular para la Educación General Básica. Tercer Ciclo. Versión preliminar (DCPEGB3). Consejo General de Educación, Centro de Documentación e Información Educativa, Casa de la Educación Entrerriana, Paraná, Entre Ríos, 1997.

Contenidos Básicos comunes para la Educación General Básica (CBC). Consejo Federal de Cultura y Educación, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. República Argentina, 1995
Ley Federal de Educación N° 24195. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. República Argentina, 1993.

Ley Provincial de Educación N° 9330. Provincia de Entre Ríos, 2001

Marco General de Acciones para la Transformación Educativa (MGATE) Aplicación de la Ley Federal de Educación, MCyE, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Julio 1993

PRÁCTICAS DE ACCESO A LA CULTURA ESCRITA EN ZONAS PERIFÉRICAS: PERIÓDICOS DE ESCOLARES EN MISIONES (ARGENTINA, 1900-1960)

Silvia Finocchio

(UNLP-UBA)

silvia.finocchio@gmail.com

Introducción

Identificar los orígenes de la prensa producida por los propios escolares en la Argentina a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX requiere rastrear prácticas de diversas y dispersas de escuelas del país y atender al entramado socio cultural y pedagógico que las sustentó. El propósito de esta presentación es tornar visible una producción pedagógica ignorada en el país, dar cuenta de modos poco conocidos sobre la escolarización de los saberes de la lectura y la escritura así como poner de relieve prácticas de maestros que llevaron a cabo la inclusión en la cultura escrita en el marco de una temprana recepción de la Escuela Nueva en la Argentina. Para ello, en primer lugar se identifican los orígenes de la prensa de los escolares a partir de diversos indicios recogidos en la prensa periódica y se ubica a este objeto impreso en el contexto socio cultural y pedagógico de la Argentina. Luego se presentan y analizan algunos casos con el fin de dar cuenta de la práctica extendida de impresión de periódicos por parte de los escolares en la primera década del siglo XX en Misiones, Noreste argentino, una zona periférica alejada del centro económico y político del país. Para ellos se analiza un álbum escolar de 1916 de las escuelas de ese territorio así como algunos periódicos escolares y estatutos de asociaciones infantiles enfocadas hacia la producción de periódicos escolares que fueron conservados en diversos archivos escolares y provinciales. En un hilo de continuidad se analiza luego la pervivencia

de esa tradición hasta mediados de siglo y se analiza un periódico escolar de Misiones de la década del sesenta presentado en una exposición de periódicos de escolares de diversas instituciones de la ciudad capital de la provincia, Posadas. Así, al tiempo que se presenta una línea de investigación inexplorada en la Argentina en lo que refiere a la historia cultural de la educación y de la prensa educativa se anticipan hallazgos referidos a la recepción de la Escuela Nueva en la Argentina asociada a una extendida producción de periódicos de escolares en la educación primaria en un territorio alejado de Buenos Aires, justificando así su relevancia y su alcance entre las seis décadas que median entre 1900 y 1960.

1. Los primeros periódicos escolares en la Argentina

Algunos indicios recogidos en la publicación del Consejo Nacional de Educación, *El Monitor de la Educación Común*, permiten saber que el periódico escolar se introdujo en la práctica educativa en la Argentina como una actividad instructiva, recreativa, política y social hacia fines del siglo XIX. También permiten reconocer que esto fue producto de pedagogías renovadoras que procedentes de diversas canteras impulsaron la diversificación de las ofertas educativas en diversos ámbitos, Estados Unidos y Europa, y que también tuvieron circulación en el sur de América. En particular, fueron las pedagogías que enfatizaron la individuación y, al mismo tiempo, una visión societaria basada en el desarrollo de prácticas cooperativas y de autogestión.

En efecto, hacia 1903 *El Monitor de la Educación*, órgano oficial del Consejo Nacional de Educación, difundía las ideas de un educador ruso, Smirnov, que preconizaba las bondades de los periódicos redactados por los propios alumnos. Sostenía la importancia de que se expresaran las disposiciones individuales, su iniciativa y su personalidad. Así, exploración libre y directividad sutil eran alentados, en tanto se postulaba la aprobación del director y el conocimiento del docente, al tiempo que se admitía también la impugnación de jerarquías por parte de los alumnos: “se admite la crítica benévola a los cursos y a la administración de los cursos en general” (*El Monitor de la Educación*, 1903 (23) 363: 612)

Pero, si se admite la crítica, “no debe admitirse la parte satírica” (*El Monitor de la Educación*, 1903 (23) 363: 612), advertía el autor de la nota retomando las ideas del educador ruso. Así se limitaba la opción de la sátira, en un contexto en que complejos dibujos deformados desarrollaban una gama de sentidos y posibilidades a la crítica, representando, hacia fines del siglo XIX, un arma formidable para producir el desgaste de las escenas y los personajes

políticos (Matallana, 2010:14). Por cierto, la caricatura es siempre oposición (Matallana, 2010:14) y contribuye al sentimiento de superioridad (Gombrich, 2003: 200). Por tanto, a esta práctica que tanto degradaba con el humor y la crítica a la autoridad, se le ponía un límite a su ingreso en la escuela, más allá de que era un componente altamente desarrollado por la prensa periódica de entonces.

Según la propuesta del educacionista ruso, los alumnos darían opinión en su periódico sobre la enseñanza que recibían así como sobre el reglamento escolar, y el autor pensaba que los profesores y la marcha de la escuela podrían sacar alguna indicación útil de esas impresiones y juicios. Admitía también una discusión más amplia sobre el panorama político, económico, social y cultural, bajo el procesamiento de los contenidos de las asignaturas escolares: “la discusión de ciertas cuestiones de orden político y social, por ejemplo, las que suscitaría las clase de historia y literatura. (*El Monitor de la Educación*, 1903 (23) 363: 612)

Por tanto, más allá de la escuela, había un mundo exterior al que se procuraba prestar atención y a la que el periódico debía enfocar haciendo lugar a la voz cuestionadora, con ciertos límites, de los niños. Algo resonaba aquí de la pedagogía renovadora del instituto escolar llamado *Escuela Nueva* que fundara Cecil Reddie en 1889, en Derby, Gran Bretaña. En ella, uno de los primeros experimentos de Escuela Nueva, se dedicaba la mañana y la tarde a las asignaturas comunes para la formación del escolar, pero también se proponía formar al “hombre de mundo” (Abbagnano y Visalberghi, 1964: 656) asignando un tiempo especial a la producción de un periódico por parte de los propios estudiantes.

Con periodicidad de semanario, quincenal, mensual o bimestral. Con formato de hojita, periodiquito, periódico o revista. Redactados totalmente por los alumnos o con textos de docentes y estudiantes. Dirigidos por adultos o por los propios alumnos. Con el fin de fortalecer la individualidad y con el de educar en un nuevo carácter colectivista, al mismo tiempo. Estos fueron los ingredientes que pudimos detectar en la sección titulada “Revista de revistas” del *Monitor de la Educación Común*, en la que bajo los títulos “Prensa escolar” o “Periódicos escolares”, se presentaba entre 1913 y 1917 una producción de alcance nacional reconocible en las escuelas de la Capital, de las provincias y de los territorios nacionales. Aquí ofrecemos algunos ejemplos:

La fraternal Solidaria: hojita mensual con fines filantrópicos, instructivos y fraternales publicada por alumnos de la escuela nacional N° 57, Villa General Luzuriaga, provincia de Buenos Aires, bajo la dirección del señor Cristóbal Mariani y miembros

de la Sociedad infantil "La fraternal solidaria". (*El Monitor de la Educación*, 1913 (31) 487: 144)

El amigo de los niños: semanario para niños de 3 a 15 años con 16 páginas de lectura instructiva y amena apropiada para alumnos de escuelas primarias, dirigido por Ana Selva, su redacción funciona en la calle La Plata, Capital. (*El Monitor de la Educación*, 1913 (31) 487: 144)

El escolar argentino: órgano de la sociedad infantil "Todos a la escuela", de Ingeniero Luiggi, La Pampa. (*El Monitor de la Educación*, 1914 (32) 510: 358)

La niñez: quincenal, redactada por los alumnos de la escuela "Del Centenario", de la ciudad de Corrientes. (*El Monitor de la Educación*, 1914 (32) 510: 358)

Mutualismo escolar, mensual, con redacción en la escuela N° 57 de la provincia de Buenos Aires. (*El Monitor de la Educación*, 1914 (32) 510:358)

El escolar: periódico de la "Asociación Infantil Bartolomé Mitre" instalada en la escuela N° 2 del Consejo Escolar IV, Capital. (*El Monitor de la Educación*, 1915 (33) 510: 800)

Cornelio Saavedra: órgano de la asociación del mismo nombre, redactado casi totalmente por alumnos de la Escuela N° 1, Distrito escolar 7, de la calle Rivadavia, en la Capital. (*El Monitor de la Educación*, 1915 (33) 510: 800)

El Escolar: órgano de la Escuela Superior de varones de Posadas, Misiones, cuatro páginas con composiciones de maestras y alumnos. (*El Monitor de la Educación*, 1915 (33) 510: 800)

Estímulo Escolar: pequeña revista bimestral, órgano de la Escuela Superior N° 2 de Posadas, Misiones. (*El Monitor de la Educación*, 1915 (33) 511: 99)

El niño y la escuela: publicación mensual de la Sociedad Infantil *Patricias argentinas* de la escuela N° 8, Candelaria, Misiones. (*El Monitor de la Educación*, 1915 (33) 511: 100)

Cosmos: revista mensual del Centro de Estudiantes *Cosmos* de la Escuela Normal de Profesores de la Capital, en la que colaboró José Ingenieros. (*El Monitor de la Educación*, 1915 (33) 510: 799)

Primeros pasos: periodiquito mensual que publican los niños de la Sociedad "Todos a la escuela" de Santa Rosa de Toay, La Pampa. (*El Monitor de la Educación*, 1916 (34) 521: 233)

El niño: periódico mensual que publican los niños de la Escuela N° 48 de Quemu Quemu, La Pampa. (*El Monitor de la Educación*, 1917 (35) 534: 205)

Sarmiento, el pequeño: revista mensual de índole escolar escrita por los propios niños, de la “Sociedad Estudiantil Diógenes”, formada por alumnos de la Escuela N° 1 del Consejo Escolar N° 12, Capital. (*El Monitor de la Educación*, 1917 (35) 534: 205)

Como puede observarse, en varios casos los periódicos escolares estaban asociados a sociedades infantiles, sociedades estudiantiles o asociaciones infantiles, tal como se las denominaba, haciendo alusión a un movimiento que imaginó un mundo en el que pequeños cooperadores podían colaborar con el progreso de la sociedad a través de los principios morales de la actividad cooperativa. Las cooperativas escolares fueron sociedades administradas por los propios alumnos, con el concurso de los maestros, con vistas a actividades tales como:

“ayudar y estimular por todos los medios posibles a alumnos estudiosos, negligentes o perezosos; vigilar y corregir a alumnos cuya conducta no esté de acuerdo con el carácter de tal y que no sepan gobernarse a sí mismos; dotar al grado de algunos objetos necesarios para la enseñanza; crear y organizar clases especiales como modelado en yeso, cartonado, encuadernación, francés, dactilografía, etc., dictadas ellas por los mismos asociados, en colaboración con el maestro siempre que lo autorice la superioridad; organizar conferencias y reuniones entre los alumnos con fines instructivos y educativos; organizar torneos de clases de gimnasia y juegos de ejercitación física, etc.” (*El Monitor de la Educación*, 1917 (35) 534: 205)

Se trataba, por tanto, de principios morales vinculados a actividades cooperativas en el marco de la iniciativa de una comunidad infantil, que además se proponía dar la palabra de manera individual y colectiva a través de sus propios periódicos. Una experiencia que, por cierto, intentaba marcar una inflexión en la práctica escolar tradicional: clima de libertad, socializante y cooperativista afín a los principios de la llamada Escuela Nueva y de las pedagogías libertarias proclives a la formación de organizaciones sociales fraternales de estudiantes.

Más allá del común denominador que fueran las composiciones de carácter instructivo, moral o patriótico, una de las revistas mencionadas destaca el trabajo escolar y ofrece una estadística sobre lo realizado a lo largo de un año (1915): 972 ejercicios correspondientes a todas las materias, 436 trabajos de visualización del idioma nacional y de la naturaleza,

283 deberes especiales dibujados y recortados, 129 mapas, 43 resúmenes de lecturas, 19 labores, 11 encuadernaciones, además del cuaderno de recortes históricos para 3er, 4to y 5to grado, del cuaderno de estudio de la Naturaleza para 5to grado y del Diccionario ilustrado de 5to grado. No casualmente la publicación se denominaba *Estímulo Escolar* (*El Monitor de la Educación*, 1915 (33) 511: 99) y mostraba una amplia producción que daba cuenta de la persistencia de actividades legitimadas así como de la superposición que suponía la novedosa práctica de producción del periódico escolar.

Sabemos que a lo largo del siglo XIX la publicación de diarios y revistas se extendió y convirtió en un artefacto emblemático de la vida moderna por la variedad de información que ofrecía, por la frecuencia habitual en la que aparecía, por el escaso tiempo que suponía su lectura y porque divulgaba nuevas ideas y sensibilidades presentadas como modernas, progresistas y civilizadas entre segmentos más amplios de la población. Aparecía así un nuevo periodismo signado por su vasta repercusión (Eujenian, 1999: 95) que se estructuró a partir del llamado “sistema misceláneo” que caracteriza Sarlo (1985: 22) —típico del magazine— donde ningún tema queda al margen. Hacia 1887, en la Argentina, circulaba un ejemplar cada cuatro habitantes, cifra apenas inferior a la de París, Londres y Nueva York. Más allá de su corta vida, más de cien publicaciones se editaban solo en Buenos Aires (Szir, 2006: 24).

Asimismo, en la Argentina, desde mediados del siglo XIX, se puso a disposición y circuló una amplia y variada prensa educativa, siendo las últimas décadas del siglo XIX, que corresponden a la organización del sistema educativo, de un dinamismo sorprendente en esta materia (Finocchio, 2009). Desde entonces, el Estado nacional ha mantenido un papel muy activo en la producción de su propia prensa educativa con su revista *El Monitor de la educación*, publicado desde 1881. También los estados provinciales se ocuparon de la difusión de sus políticas educativas desde el siglo XIX. Asimismo, la prensa del movimiento asociativo de docentes fue muy emprendedora en la segunda mitad del siglo XIX y la producción de revistas por parte de instituciones de formación docente fue un pilar de aquellas que hoy reconocemos como pioneras.

Por otro lado, los primeros periódicos infantiles comenzaron a aparecer en la segunda mitad del siglo XIX. Entre lo pedagógico y lo lúdico, estas publicaciones otorgaron un papel fundamental a la imagen en su estrategia de comunicación, atrayendo a los lectores al tiempo que se fortalecían sus mensajes y valores morales (Szir, 2006).

Eran tiempos de fiebre lectora, en los que la lectura alcanzaba un valor inestimable. Los historiadores suelen considerar que el progreso educativo tendía más a seguir que a

preceder a la expansión del público lector (Lyons, 1999: 476). A fines del siglo XIX ocurrió, según sostienen Anne Marie Chartier y Jean Hébrard, “un acontecimiento sin igual: el irresistible ingreso en la lectura de toda la sociedad” (Chartier y Hébrard, 1994: 17). La prensa, en tanto producto cultural, creció por la fiebre lectora y por las condiciones ofrecidas por la expansión de la escolarización. Paulatinamente se conformó un público lector más amplio y diversificado en función de géneros, edades, profesiones, habilidades, gustos y expectativas culturales. Aludir a la prensa producida por los propios escolares, requiere ubicarla también en un clima cultural signado por el papel de la prensa periódica así como en una esfera educativa que encontraba al docente como frecuente lector de publicaciones periódicas y al niño lector de una prensa rica y variada por fuera del espacio escolar, aunque también en relación con el espacio escolar, ya desde mediados del siglo XIX.

2. Periódicos escolares a comienzos del siglo XX en Misiones

El *Álbum Escolar de Misiones –Homenaje al Primer Centenario de la Independencia Argentina, 1816-9 de julio-1916* consta de 322 páginas y fue realizado en sobre la base de monografías y estudios de los directores de las escuelas de Misiones, conservando ideas y formas de sus textos originales. Según se inicia el propio álbum, “el Territorio de Misiones es el último rincón de la Argentina” (Álbum, 1916: 6). Cubierto mayormente de selva, los indígenas que poblaron una estrecha porción de ese territorio prestaron servicios a los encomenderos españoles. Debido a las sublevaciones, luego fueron enviados los Jesuitas, que desplazaron a los encomenderos logrando cierta prosperidad para los pueblos de Misiones a pesar de las agresiones de mamelucos portugueses que buscaban esclavos. En 1767 los jesuitas fueron expulsados de España y de tierras españolas y en Misiones fueron reemplazados por los Franciscanos. Luego de la Revolución de 1810 los pueblos de Misiones sufrieron destrucciones sucesivas por ataques de portugueses, de uruguayos y de paraguayos y en la década de 1860 padecieron la Guerra del Paraguay. Recién después de 1881, con la federalización del Territorio Nacional de Misiones, los nueve pueblos que sobrevivieron alcanzaron cierta tranquilidad, se formaron pueblos nuevos y avanzó la producción de mandioca, yerba mate, tabaco y madera. En 1908 había 32 escuelas en esa selvática y solitaria región y, en el marco de una vida de privaciones, los maestros enseñaban.

Las prácticas frecuentes eran lectura al aire libre, la mesa de lectura, la correspondencia escolar, las conversaciones en la Biblioteca escolar, la clase de geografía en la mesa de arena, los álbumes de postales, las representaciones históricas, la clase de estudio de la naturaleza en el Museo, las clases ilustradas, las exposiciones escolares, las excursiones, las exposiciones escolares, las excursiones, el taller de carpintería, la clase de modelado en masilla y pasta de papel, los trabajos de macramé, los trabajos industriales, las exposiciones escolares, las excursiones, el trabajo en la huerta, el batallón infantil, las clases al aire libre, los ejercicios físicos, entre otras.

En las sociedades infantiles, los alumnos duraban un año en sus funciones por reglamento. Allí deliberaban, resolvían y ejecutaban. (Álbum, 1916: 186). Algunas de las sociedades fueron: Gobierno Propio de los Niños fundado en el año 1906 en Ciudad Escuela Mitre de Posadas, Asociación Todos a la Escuela de la Escuela Elemental N° 6 de Posadas, el Club agrícola escolar de la Escuela Elemental Mixta N° 7 “la Picada” de Posadas, Sociedad Infantil Bernardino Rivadavia Escuela Elemental Mixta N° 7 “la Picada” de Posadas, Asociación Todos a la Escuela de la Escuela Infantil Mixta N° 42 de Posadas, Sociedad protectora de animales Escuela Infantil Mixta N° 48 de Villa Lanús, entre muchas otras.

La mesa de Lectura era un espacio de familiarización con la prensa periódica: La mesa de lectura era “una de las escasas ocasiones donde el niño de campaña tiene para ampliar sus conocimientos sobre el resto del país. Las revistas ilustradas que llegan son leídas y comentadas notándose el bienestar que les produce la variedad de las lecturas.” Escuela infantil Mixta n° 53, Arroyo Mártires de Posadas. (Álbum, 1916: 85). “...tiene a disposición de la escuela y del público muchos diarios, revistas y periódicos proporcionados por el personal de la escuela; este lugar constituye el punto de reunión de alumnas y maestras, rodeando la mesa en busca de lectura desde la primera llamada a clase. Se halla bajo el una Comisión de alumnas que se encarga del progreso aportando a la mesa elementos de lectura y muy especialmente sobre asuntos de actualidad” Escuela Infantil de Niñas n° 37 de Candelaria (Álbum, 1916: 108).

Por tanto, puede sostenerse que la formación de sociedades infantiles y la mesa de lectura fueron condiciones para que los alumnos conquistaran la palabra escrita a través de los periódicos escolares.

Estos fueron algunos de los periódicos publicados antes de 1916 en las escuelas del Territorio Nacional de Misiones y que son mencionados en el *Álbum Escolar de Misiones*:

El estímulo escolar, Escuela Superior de Niñas N° 2 de Posadas, publicado desde 1911 con el fin de exteriorizar la labor efectuada por cada una de las maestras y alumnas.

La voz de la escuela, Escuela infantil Mixta n° 5 de Posadas, bajo la dirección y colaboración de maestros y alumnos.

Iniciativa, Escuela Elemental N° 6, periódico manuscrito que circuló desde 1912, sustituido luego por *Unión y Progreso*, con el propósito de divulgar la obra de la escuela y ampliar la mentalidad del niño.

El niño y la escuela, Escuela Infantil de Varones n° 8 de Candelaria, periódico mensual publicado desde 1915.

Publicación de un periódico escolar, Escuela Elemental Mixta N° 11 de Santa Ana, redactado por alumnos y secundado por los maestros desde 1914.

Primeros ensayos, Escuela Elemental de varones N° 26 de Concepción, “circula en todos los hogares y se lee con interés pues lleva noticias de la labor escolar a los padres de los alumnos estableciendo acercamiento entre el hogar y la escuela” (Álbum, 1916: 187).

Eco infantil, Escuela N° 20 de San José.

El periódico escolar, Escuela Elemental Mixta n° 20 Félix de Azara, editada por el Club Atlético Infantil con los fines de “ejercitación intelectual a los alumnos, vincula por el pensamiento, cambia ideas con los niños de las demás escuelas, y produce el acercamiento del hogar interesándolo en la obra de sus hijos” (Álbum, 1916: 240).

Iniciativa Infantil, Escuela Infantil Mixta N°38 de Itacaruaré, redactado por los alumnos.

Las bases y estatutos para el periódico escolar, según el modelo que circulaba en las escuelas era lo siguiente:

Art. 1° El periódico escolar estará a cargo de una comisión de niños elegida por los mismo y renovable cada tres meses.

Art. 2° El periódico escolar podrá ser editado quincenal o mensualmente.

Art. 3° El material de lectura estará constituido por:

- a) De todos aquellos trabajos hechos en la labor diaria de las clases y que, por su relativa corrección puedan servir de modelo y estímulo.

-
- b) B) De las crónicas, noticias, etc. de actualidad tomadas directamente de la vida escolar.

Art. 4° Los trabajos de edición y encuadernación serán ejecutados por la comisión, fuera de las horas de clase.

(Álbum, 1916: 305)

En un contexto periférico, un momento y un movimiento privilegiado de relación de las bibliotecas escolares, las mesas de lectura, las asociaciones infantiles y los periódicos escolares. La producción didáctica promovía una lectura más íntima y personal en escuelas donde una gran cantidad de alumnos no dominaban el idioma nacional. Y allí el periódico escolar emergía como práctica que alentaba la conquista de la palabra escrita asociada a la vida social activa.

3. Un periódico escolar y una exposición de periódicos escolares en Misiones en los años sesenta

De los sentidos políticos cooperativos y autogestivos que ofrecían un guion para la modernidad anclados en una temprana recepción de la Escuela Nueva en la Argentina, pasando por la asociación de la prensa escolar al texto libre de Freinet y a la didáctica de la libre expresión tal como la concibieron los maestros Luis Jesualdo, las hermanas Cossettini y Luis Iglesias, transitan cambios y movimientos en la Argentina que permiten ubicar al periódico escolar, a lo largo de la primera mitad del siglo XX, como dinamizador de las pedagogías de la Escuela Nueva en manos de los propios docentes.

Dirigida por los propios niños que asistían a la Escuela Normal Mixta “Estados Unidos de Brasil”, *Sembrando diálogo* fue una publicación de los años sesenta. Se trata de tiempos de violencia, proscripción y autoritarismos. Se trata también de tiempos en los que las expectativas de movilidad por la vía educativa eran muy altas y se inauguraban transformaciones –discretas- en los más variados planos de la vida de las personas que tuvieron especial significación en el de las formas de organizar la vida cotidiana, los modelos familiares y los criterios relativos a la moral sexual (Cosse, 2010).

Mientras se profundizaba la industrialización y la integración formal o informal al circuito de producción de bienes y servicios, la mayoría de la población ya estaba asentada en las

ciudades accediendo a la educación y la salud, y el país mostraba niveles elevados en los índices de alfabetización, mortalidad infantil y esperanza de vida, además de un acervo de capacidades científicas, técnicas y culturales (Aroskind, 2007: 66).

Para Misiones eran tiempos en los que se comenzaban a vislumbrar los cambios que suponía haber superado el número de habitantes mínimo requeridos para constituirse como provincia. En efecto, recién en el año 1953 - por iniciativa del Presidente Juan Domingo Perón - el Congreso sancionó la Ley 14.294 por la cual se provincializó el Territorio Nacional de Misiones, otorgándole su status de Provincia Argentina.

Sin embargo, mientras en el país se vivían tiempos de crecimiento y modernización económica, en el Nordeste, particularmente en Misiones, donde se desarrollaba la producción de la yerba mate y té, la desregulación del mercado generaría una diferenciación mayor entre productores (Healey, 2007: 205), comenzando un proceso de politización que concluiría con la formación de Ligas Agrarias hacia fines del gobierno militar (1971-1972).

Fue en ese contexto, en el que fuerzas históricas pujaban en diversas direcciones, cuando los elevados índices de escolaridad del país se convirtieron en un estímulo para familias de clase media baja y clase baja que procuraban enfrentar el infierno de la desigualdad social de los trabajadores a través de la educación de sus hijos.

La Escuela Normal Mixta de Posadas, capital del territorio nacional de Misiones, se creó en 1909 como escuela normal rural por iniciativa de Clotilde Mercedes Fernández de González, docente procedente de Corrientes e hija de Zulmira Da Veiga (brasileña) y Juan Gonçalvez (portugués), radicado en Santo Tomé (Corrientes). En las consideraciones del decreto se establecía que era necesario aumentar el número de maestros especialmente en las zonas rurales y poco pobladas, ya que “la falta de maestros diplomados se agrava por las resistencias que oponen estos mismos cuando se trata de destinarlos a la enseñanza en la campaña, o en pequeñas poblaciones suburbanas”.

Poco después fue en escuela normal común. Con fuerte influencia del cientificismo y positivismo así como de la cultura francesa - los primeros inspectores que actuaron, terminaban su tarea estampando en el libro de inspección “mi felicitación entusiasta y mi au revoir!!!” (Ayala y otros, s/f) -, la Escuela Normal ejerció un destacado papel en el desarrollo educativo y cultural de Posadas durante la primera mitad del siglo XX.

La Escuela Normal nació junto con su Departamento de Aplicación. Al comienzo los grados de primaria y las divisiones del nivel medio correspondientes al magisterio funcionaron en un solo turno, pero a medida que pasaron los años se fueron creando más grados o

divisiones de acuerdo con las exigencias del desarrollo escolar y el incremento de los alumnos aspirantes al magisterio. El Departamento de Aplicación contó, desde 1909 a 1940, con siete grados, o sea, con un turno completo, de primero inferior a sexto. En los años cuarenta y cincuenta se incrementó el número de divisiones y en los años sesenta se desenvolvía con catorce divisiones de grado, siete en el turno de la mañana y siete en el de la tarde.

En los años sesenta la Escuela de Aplicación no sólo se presentaba más poblada. Comentan unos docentes que por entonces se transformaba totalmente su mobiliario, dando cuenta de la llegada de nuevas corrientes pedagógicas:

Gracias a las gestiones de diversas comisiones cooperadoras, el viejo mobiliario del Departamento de Aplicación con sus vetustos bancos y pupitres tradicionales, ha sido paulatinamente reemplazado por modernas mesitas y sillitas individuales, de fórmica, que permiten una enseñanza más ágil y adaptada a las actuales normas pedagógicas, especialmente a los sistemas de dinámica de grupos. (Ayala y otros, s/f)

Pero en los años sesenta se introdujo también, en esta escuela primaria de Misiones, otra novedad. Los alumnos del Departamento de Aplicación comenzaron a publicar regularmente, desde el año 1965, su propia revista.

Su nombre, *Sembrando Diálogo*, fue elegido por los propios alumnos – redactores. Su inspiradora fue la maestra Sra. de Freaza, quien le imprimió un carácter singular pues se trataba de una revista que acogía no solo las inquietudes literarias de los niños del Departamento sino también sus habilidades artísticas.

No sólo cada número sino cada ejemplar era ilustrado con dibujos o con collage elaborados por los propios niños, que se realizaban en la tapa y pegaban en su interior, convirtiendo a cada ejemplar en una revista diferente. Con ese fin, los redactores convocaban a que los alumnos de los diferentes grados les acercaran dibujos. El propósito pedagógico era poner de relieve y mostrar los despliegues artísticos de los alumnos.

Había una sección que se llamaba “Pininos en el reportaje” en la que se entrevistaba a personas destacadas del lugar. El caso de la entrevista al Presidente de la Caja Nacional de Ahorro Postal fue ocasión para contribuir a la difusión del valor del ahorro al tiempo que se brindaba información sobre cuánto depositaba la niñez misionera y de qué modo lo hacía. A mano se escribían las respuestas. Recién empezaba a aparecer y difundirse en

la Argentina el *Gelloso*, el grabador a cinta. Al final de la nota se felicitaba a los “periodistas en capullo” de *Sembrando*, tal como se subtitulaba la sección, haciendo lugar a otra voz adulta, la del docente, que también entraba en “diálogo”, alentado la producción de los alumnos. En la memoria de quien fuera uno de sus directores estaba el nombre de esta sección, siendo uno de los primeros recuerdos que asomara luego de enunciar con orgullo “yo fui director de un periódico escolar” (Entrevista realizada el 21 de octubre de 2012).

También se recopilaban otros materiales, como composiciones, que a principio del año generalmente remitían a las vacaciones, otras veces eran textos libres, que eran las más interesantes, porque permitían a los reporteros encontrarse no sólo con la imaginación escolar sino con la imaginación de sus propios compañeros. Y el gran desafío para los editores era: “elegir” (Entrevista realizada el 21 de octubre de 2012).

Según recordaba en la entrevista el alumno-director de la revista, lo más valioso era iniciarse en la lectura con temas y materiales ajenos a la escuela. “Tener libros no era a veces común y esta actividad incitaba su búsqueda”. Además, había una sección titulada “Iniciación literaria”, en la que se recomendaban libros: desde literatura medieval del siglo XIV como *El conde Lucanor* del Infante Juan Manuel hasta literatura del siglo XX como *El viejo y el mar* de Ernest Hemingway que fuera publicada en 1952. “Eso nos llevaba a leer”, comentaba nuestro entrevistado, y “así leí *Colmillo Blanco* de Jack London y *Las aventuras de Tom Sawyer* de Mark Twain”.

Una de las tareas más desafiantes, comenta otra redactora (Entrevista realizada el 21 de octubre de 2012), era conseguir adhesiones y publicidad para pagar los gastos de la impresión. Esto suponía aprender a dirigirse a adultos desconocidos y realizar solicitudes que requerían formalidad y capacidad argumentativa para justificar el valor de la propia producción escolar.

El equipo de trabajo estaba integrado por los directores (1 o 2 alumnos), los subdirectores (1 o 2 alumnos), los encargados de publicidad y relaciones públicas (alrededor de 4 alumnos), los colaboradores (alumnos de un grado), los autores de las “expresiones gráficas” (alumnos de diversos grados), los responsables de la portada (alumnos de grados mayores), los redactores (alumnos de diversos grados) y la asesora (la docente del grado al que pertenecían las autoridades y los colaboradores de la revista). De este modo se organizaban y enunciaban funciones del docente y de los alumnos del grado a cargo de la producción de la revista así como de alumnos de toda la escuela. Al mismo tiempo se redefinían jerarquías en la escuela en torno a una actividad concreta.

La función de alumno-director era particularmente destacada, ya que en todos los números se presentaba en una sección especial a quien había cumplido esa función en el presente número y se anunciaba el nombre del siguiente, siempre elegido por votación de los propios compañeros.

En términos subjetivos, cuán importante podía llegar a ser la participación en este diario para los niños y sus familias explica que una madre lo conservara por casi cincuenta años y que el apellido de sus dos hijos, director y colaboradora de la revista, apareciera subrayado en su portada. Para ella, era subrayar también la confianza en la escuela como hacedora del ascenso social. Explica, asimismo, para quienes experimentaban en una escuela la posibilidad de convertirse en hacedores de una publicación periódica, el sentimiento de orgullo por el trabajo de matriz moderna, que también alojaba algo de lo artesanal, bien hecho.

Los docentes daban ideas para la organización, ofrecían consignas para que los diversos grados produjeran textos e imágenes, ayudaban a elegir los materiales, orientaban en el diseño, corregían la escritura y llevaban la revista a la imprenta. También escribían en algunas secciones como en la de “Informaciones” o en las de “Directores” y “Colaboradores”, en la que se felicitaba a los alumnos del grado por la tarea realizada.

La revista se distribuía de modo gratuito entre los alumnos. Se entregaba generalmente en las aulas de los diferentes grados y también, a veces, los niños la iban a buscar al aula de los colaboradores de la revista.

Como culminación de toda esta actividad periodística de la escuela, en el año 1967 se realizó “La primera exposición del periodismo escolar”, donde además de *Sembrando Diálogo* estuvo expuesto un gran número de revistas de diversas escuelas de la ciudad de Posadas.

Sembrando diálogo dejó una marca en la historia de la escuela, que recuerda esta experiencia como un capítulo a destacar. También en la vida de algunos alumnos, ya que una interpretación posible es la de haber significado una intervención eficaz a la hora de enfrentar la desigualdad social.

A modo de conclusión

Iniciamos nuestro trabajo con la cita de un educador ruso cuyas ideas reproducía la revista *El Monitor de la Educación* a principios de siglo. Según la propuesta del educacionista ruso, en el periódico escolar los alumnos debían poder dar su opinión sobre la enseñanza que recibían así como sobre el reglamento escolar. Proponía también la realización de una discusión más amplia sobre el panorama político, económico, social y cultural. Asociados a esta cita presentamos una variedad de títulos que expresaron diversos sentidos de la prensa escolar a principios del siglo XX en la Argentina. Luego presentamos un movimiento de producción periódicos escolares en un territorio nacional, Misiones, en los inicios del siglo XX, en el marco de expansión de las ideas de la Escuela Nueva. Cerramos nuestro trabajo aludiendo al papel que pudo tener un periódico escolar en los años sesenta, en esa misma provincia, destacando un significado político y pedagógico que permaneció escondido en el entramado constituido por la dimensión subjetiva y por la estructura social en la que ese periódico escolar supo estar y que fue nuestra intención rescatar.

Fuentes

El Monitor de la Educación Común.

Álbum Escolar de Misiones –Homenaje al Primer Centenario de la Independencia Argentina, 1816-9 de julio-1916.

Bibliografía

Abbagnano, N., Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía*, México: Fondo de Cultura Económica.

Ayala, S. y otros (s/f). *Historia de la Escuela Normal Superior “Estados Unidos del Brasil” de Posadas*. Posadas: (mimeo).

Aroskind, R. (2007). “El país del desarrollo posible”, en James, Daniel, *Violencia, proscripción y autoritarismo* (p. 63-116), Nueva Historia Argentina. Tomo IX. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Cavalero, D. (1996). *Revistas argentinas del siglo XIX*, Buenos Aires, Asociación Argentina de Editores de Revistas.

-
- Cosse, Isabella (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chartier, A. M. y Hébrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Eujenian, A. (1999). *Historia de revistas argentina 1900/1950, La conquista del público*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Editores de Revistas.
- Healey, M. (2007). "El interior en disputa: proyectos de desarrollo y movimientos de protesta en las regiones extrapampeanas", en James, Daniel, *Violencia, proscripción y autoritarismo* (p. 169-212). Nueva Historia Argentina, Tomo IX, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires, Edhasa.
- Gombrich, E. (2003). *Los usos de las imágenes*. Barcelona: Debate.
- Lyons, M. (1999). "Los nuevos lectores del siglo XIX, en Cavallo, G y Chartier, R., *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Matallana, A. (2010): *Imágenes y representación. Ensayos desde la historia argentina*, Buenos Aires: Aurelia Rivera Libros.
- Sarlo, B. (1985). *El imperio de los sentimientos*. Buenos Aires : Catálogo.
- Szir, S. (2006). *Infancia y cultura visual, Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Prácticas higiénicas y educación física en Colombia, en la primera mitad del siglo XX.

Claudia Ximena Herrera Beltrán
Universidad Pedagógica Nacional
claudiaximena@hotmail.com

Resumen

Reconociendo que la higienización de la población, estrategia biopolítica puesta a funcionar desde la escuela colombiana experimentó en la primera mitad del siglo XX cambios que se hicieron visibles en dos órdenes distintos, que obraron ambos sobre el cuerpo infantil como prácticas corporales recogidas en la educación física y la cultura física en tanto saberes escolares de la época; en tal sentido y atendiendo a las producciones colombianas en torno a los cambios como es el caso de los trabajos de Sáenz, Saldarriaga y Ospina quienes los nombran en su texto "Mirar la infancia" como Escuela del examen y escuela defensiva, o lo sustentado por Noguera en su trabajo de "Medicina y política" respecto de una tendencia asistencialista como estrategia producida fuera de la escuela, así como la elaboración de manuales de higiene para uso de las escuelas en respuesta a favorecer,

reforzar o hacer posible la salud. Apuestas de orden disciplinar y biopolítico a partir de una lectura del gobierno sobre los sujetos expresados desde el utillaje Foucaultiano en ese momento del siglo XX en Colombia. A partir de esas revisiones la ponencia actual pretende mostrar cómo se dieron en la escuela esas prácticas higiénicas y su relación con la educación física y la cultura física a partir del acento en su carácter pedagógico. De qué manera esa estrategia de medicalización y vigorización de los cuerpos infantiles respondió a esas dos formas de gobierno que fueron posibles en la escuela colombiana, es decir el modo en que fueron apropiados los discursos en pro de la salud al decir de Vigarello. Una higiene pedagógica en clave intelectual, física y moral de la población infantil. Las fuentes a utilizar corresponden a la primera mitad del siglo XX. Manuales, revistas, periódicos, etc. La mirada se hará en perspectiva arqueológica-genealógica en tanto se pretende ver la circulación discursiva que hizo posible el funcionamiento de esa higiene pedagógica y su relación con la educación física y la cultura física.

Palabras clave: Higiene, salud, prácticas higiénicas, escuela, educación física, cultura física.

Introducción

La enfermedad constituyó un flagelo que se cernió sobre la nación y su porvenir. En esa preocupación aparece la higiene como un dispositivo al decir de Foucault que obrará en el orden disciplinar, en el orden del poder, en el orden del saber, en el orden de la sexualidad, como de la verdad y de la subjetividad. Y será a la vez la higiene, estrategia fundamental del biopoder o poder sobre la vida -dispositivo del poder-saber o de la biopolítica-. Es decir que a la vez que dispositivo amplio -red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos, discursos instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filántrópicas, lo dicho o lo no dicho, como los nexos entre esos elementos mencionados, fue también formación discursiva gracias a una urgencia que tomó forma estructural desde su génesis y que pasó del propósito estratégico inicial a su constitución interna-, y a la vez estrategia de la Biopolítica para regular a la población. Se impulsaron a su vez tácticas en distintos órdenes que hicieron de la vida social especialmente en la escuela, un espacio de prácticas de visibilización, enseñanza, corrección, vigilancia, control y prevención de las enfermedades. Ese afán por defender, proteger y restaurar la vida, resultó ser un propósito central del poder del Estado que intentaba hacerle frente a tal desigualdad en las condiciones raciales como económicas y sociales que su población poseía.

Recordemos que el gobierno sobre los sujetos va a expresarse según Foucault de tres modos distintos, todos en estrecha relación. Disciplinar, biopolítica y gubernamental. La

visibilización y emergencia de cada uno de ellos no supondrá la desaparición del anterior modo de gobierno. Sin embargo en la escuela de la primera mitad del siglo XX van a operar con especial énfasis los dos primeros: el del poder disciplinar es decir sobre el sujeto y a través de su cuerpo y del poder sobre la vida o biopolítica sobre la población como susceptible de ser intervenida, controlada y especialmente protegida. La biopolítica va a desaparecer de sus análisis tempranamente quizá porque como el mismo autor lo señaló, ella 'la categoría- se produjo desde la razón de estado en ocasión de las múltiples guerras, después varios de los elementos constitutivos del poder sobre la vida harán parte del gobierno sobre el deseo del sujeto, del poder gubernamental o de la gubernamentalidad. La biopolítica va a decantar en una búsqueda del equilibrio de aquello que se quiere erradicar en la certeza de que no es posible hacerlo, de allí surge el interés por mantener en un orden esas manifestaciones es decir controladas no extintas. Prevenir para mantener controlada cierta epidemia, cierta enfermedad, cierta manifestación nociva. Así como la resistencia, la existencia del germen siempre coincide con la fuerza, en este caso con la enfermedad, ella nunca desaparecerá será controlada y de eso se tratará de mantenerla bajo control, en equilibrio permanente.

La nominación de raza colombiana degenerada implicó la imposibilidad de estar al nivel de las naciones modernas. Había primero que sanear y curar lo enfermo que se tenía, lo cual se vivió desde frentes diversos en el orden a los dispositivos del poder y del saber especialmente. La sociedad toda fue intervenida por el dispositivo higiénico. Así instituciones como la escuela, la familia y la sociedad en tanto ocupaban el espacio público, fueron objeto de observación e intervención. La consideración de una mejora racial fundamentalmente en la infancia, llevó a intensificar las prácticas higiénicas en las escuelas como en los sujetos que a ellas iban. De allí que cobrará tal fuerza la higiene como dispositivo disciplinar. El cuerpo del infante se hizo objeto de higienización a la vez que objeto de la biopolítica al ser parte de la población. Un niño sano por efecto de las prácticas escolares especialmente del ejercicio que proveía una buena Educación Física, la buena alimentación, la limpieza, el aseo, y la adecuación sin falta de los espacios escolares, como de los espacios de la ciudad que circundaban las escuelas, ofrecían a futuro la salvación de la raza y por ende el sueño de alcanzar la modernidad soñada.

Confluyen distintas fuerzas que van tejiendo nexos entre saberes y poderes constituyendo un entramado armonioso entre quién debe hacer que en clave higiénica, quién o cómo debe vigilarse dicha acción, qué saber tiene que ofrecer soluciones y qué resultados se esperan de dichas intervenciones.

La primera, es la relación entre enfermedad y degeneración racial por las condiciones geográficas y climáticas del territorio colombiano. Dicho determinismo llegó a vaticinar la desaparición de la raza colombiana por lo malsano del de modo somero. En esa polémica suscitada cerca de los años 20 en Colombia se propuso una salida intermedia entre la desaparición de la raza y la sangre nueva venida de otras razas, que fue la intervención de la infancia en la escuela, mediante prácticas de higienización como única posibilidad de regenerar la raza. Allí tuvieron lugar estrategias eugenésicas y profilácticas que profesores y médicos, estos últimos ahora legitimados como sujetos escolares desde la política y las normas, adelantarían mediante el poder escolar y desde el saber de la Educación Física que usó conocimientos médicos, fisiológicos, antropométricos, etc, para dar a la infancia la salud necesaria.

La segunda, entre degeneración racial y pobreza, en cuanto se reconocía que Colombia era una nación pobre con múltiples problemas y cuya situación poco ayudaba a direccionar su progreso hacia el ideal de nación moderna europea. Se insistía en que dicha pobreza respondía antes que todo a la mala fortuna y luego a la ignorancia e incapacidad del sujeto por regir su propio destino –Saenz-. En tal sentido era necesario entrar a ayudar a los más necesitados a alcanzar los niveles mínimos de la civilización entre los que se incluía la salud. Esta relación condujo al Estado colombiano a revolucionar desde una nueva concepción de ciudad, los espacios y sus relaciones con los sujetos.

La tercera, entre higiene y escolarización. Pues su bien la limpieza y el aseo constituían prácticas escolares desde el siglo XIX ellas estaba ahora encaminadas a responder como dispositivo de poder al gobierno disciplinar de los sujetos. En primera escala un niño higiénicamente educado ayudaría a la población a regenerarse mientras enseñaba a sus padres ignorantes los principios mínimos de la higiene individual y social. La apuesta era especialmente sobre la población pobre que era mayoría. Esta relación obró también en tanto espacio privilegiado para impulsar estrategias biopolíticas en la idea de controlar y prevenir las epidemias y las endemias que pudieran presentarse en dicho entornos.

La cuarta, entre higiene y educación física tensionó las relaciones entre estos saberes que se fueron constituyendo como tales a la vez que actuaban. De ser estrategias iniciales resultaron configurados en saberes escolares ocupados del orden disciplinar y biopolítico de la escuela. Se esperaba que la educación física enseñara la higiene y que la higiene se lograra a partir de la ejercitación de los cuerpos infantiles como debía ser según los expertos. Fue en este sentido el propósito de los maestros la vigorización del cuerpo infantil.

La quinta, entre maestros y médicos definió mediante decretos una jerarquía entre el saber médico y el saber del maestro de educación física –la titulación solo fue concedida en este para este saber escolar a partir del año 1936- que favoreció las decisiones en el orden a las estrategias higiénicas tomadas por los médicos escolares, sobre las ahora prescripciones que debía hacer el maestro de escuela. El maestro perdía poder, el médico lo ganaba en un espacio que no había sido suyo hasta el momento.

El amplio espectro de estas fuerzas van a ser abordadas en esta ponencia, solo si circularon por la escuela a manera de prácticas que se esperaba surtieran efecto al fin propuesto.

1. Pueblo degenerado, pueblo enfermo

“La idea del clima o ambiente malsano del trópico que circulaba como condición de la nación colombiana representaba de entrada: enfermedad: En los climas templados o calientes, los locales de las ESCUELAS no deben estar situados dentro de espesos bosques, platanales, cafetales o cerca de pantanos o de depósitos de aguas tranquilas porque allí, tanto por el agua como por la sombra, constituyen un criadero de mosquitos que inoculan el paludismo, y además en esa sombra y humedad, por las plantas y bosques que rodean el local, vive y se conserva un par sito llamado uncinaria que penetra en el organismo no solo en los alimentos sino especialmente al través de la piel de los pies tanto en los niños como en los adultos que andan descalzos por esos lugares, produciéndoles más tarde un enfermedad llamada, anemia tropical. Rara vez se tiene en cuenta y práctica esta regla de HIGIENE en esos climas, y de ahí que los niños vivan constantemente enfermos, si no de fiebres, de anemia y por consiguiente incapacitados para el estudio”.ⁱⁱ

La enfermedad se tornó crucial para este periodo, determinándose que las condiciones de la ciudad como de la escuelaⁱⁱ y del hogar propendían por su aumento antes que por su desaparición, ya que las escasas condiciones de salud favorecían ciertas enfermedades transmisiblesⁱⁱ entre niños y jóvenes. De allí que se pretendiera evitar las enfermedades de las madres durante el embarazo y la conservación a partir del control y neutralización de los factores patológicos, mediante la mejor higiene posible. En este entorno aparece la eugenesia ocupada en mejorar tanto la cantidad como la calidad de la raza.ⁱⁱ La raza Colombiana diezmada especialmente en las clases obreras y campesinas fue objeto de la higiene y la sanidad que pretendían proteger a las madres y a los recién nacidos en pro del vigor y la salud de una nueva generación.ⁱⁱ

La emergencia de la enfermedad como flagelo social en occidente hizo posible la celebración de congresos nacionales e internacionales en donde las enfermedades y el modo de erradicarlas mediante la higiene se convirtió en tema fundamental. Por ejemplo el congreso internacional de higiene celebrado en Bruselas en 1903.ⁱⁱ Se esperaba que Colombia preocupada por el desarrollo de los nuevos postulados de la higiene moderna, ganará una cierta conciencia demográfica e higiénica, fundamento biológico de los estados modernos. En consideración a un pueblo degenerado se pretendía llevar a los más pobres las nociones de higiene y sanidad indispensables para asegurarles un mejor tipo de vidaⁱⁱ. La consideración de la miseria fisiológica e higiénica por la que pasaba el colombiano resultó en una fuerza movilizadora que justificó la implementación de distintas estrategias a partir del dispositivo higiénico en especial para su prevención desde la vigorización del organismo debilitado. ⁱⁱ En tal sentido había que pedir a los gobiernos municipales, departamentales y nacional que prestasen al magisterio la ayuda necesaria para que defendieran la salud y la vida de los escolares"ⁱⁱⁱ desarrollando una segunda enseñanza a las clases pobres: "es preciso favorecer las escuelas-talleres, las granjas agrícolas y las bibliotecas infantiles; y, como lo más urgente, es necesario ir en socorro de la raza creando los servicios médicos y dentales en las escuelas, auxiliando generosamente todas las obras que tiendan a combatir el hambre y las enfermedades entre los niños, y estableciendo las primeras colonias de vacaciones y los sanatorios infantiles".ⁱⁱ

Gracias a la zona geográfica en la que el país estaba ubicado respecto a sus condiciones climáticas le hizo ganarse el reconocimiento de malsano y seguramente incapaz de producir algo más que enfermedades y contagios. "El escolar huilense, como el del resto de Colombia, tiene tres enemigos capitales: la miseria, la falta de higiene y las enfermedades tropicales".ⁱⁱ La región del trópico en la que se situaba obligaba a actuar para minimizar dichas condiciones en todos los espacios sociales y físicos en los que pudiera tener el influjo de la higiene: Los programas deben contener enseñanzas sobre el valor del aire, de la luz, del movimiento, de la alimentación en la economía orgánica, de la defensa contra las enfermedades y epidemias, y del perjuicio de la ingesta de bebidas alcohólicas.ⁱⁱ

Las condiciones de salud o enfermedad, higiene o insalubridad, trabajo excesivo o dañoso, hacen que la descendencia sea robusta, bien dispuesta, configurada hermosamente o débil, enfermiza, estigmatizada por signos de degeneración, y a veces por repugnante fealdad.ⁱⁱ Lo último es a lo que más propenso estaba el país dadas sus condiciones de existencia e higienización que favorecerían antes que su mejora la transmisión de una herencia o capital a los descendientes.ⁱⁱ

Sí, crear escuelas higiénicas, escuelas al aire libre, colonias de vacaciones, internados adecuados, escuelas nocturnas, casa de menores, y sanatorios infantilesⁱⁱ con las condiciones adecuadas se constituyó en estrategia para compensar las faltas que la región otorgaba a las gentes que habían osado establecerse allí en la idea de luchar contra la degeneración que producía la condición geográfica y climática a sus gentes. Dicho de otro modo era necesario ir en socorro de la raza creando los servicios médicos y dentales en las escuelas, auxiliando generosamente todas las obras que tendieran a combatir el hambre y las enfermedades entre los niños,ⁱⁱ

Como corolario en esta primera fuerza: la de la degeneración, el principio biopolítico que luego cedió en el orden al gobierno gubernamental al decir de Foucault, se expresa muy bien aquí: “La obra de la protección materna e infantil al velar por la niñez para que ella no sea diezmada por la muerte prematura ni defraudada por las enfermedades y para que sus cualidades físicas y morales no resulten aminoradas pretende que en un tiempo no lejano se realice en Colombia el moderno lema político-biológico de obtener "el máximo de natalidad y de mínimo de mortalidad".ⁱⁱ

2. Pobres racialmente degenerados

“Instrúyase debidamente en la escuela al proletariado, cámbiese su sistema de vida higienizándola y mejorando sus condiciones sociales, suprimase en cuanto sea posible el uso de la chicha, restríngase en general las bebidas alcohólicas, y de seguro se habrá dado un paso trascendental para disminuir la criminalidad en Colombia”.ⁱⁱ

Si bien la primera tensión se dirimió entre la enfermedad y la degeneración, en esta segunda tensión las prácticas propuestas están en relación con la raza y las condiciones sociales del pueblo colombiano. De allí que los discursos se centraran en llamar a las regiones, en pensarse la nación, en establecer estrategias e pro de posicionar la idea de patria en las escuelas y con la infancia, mediadas por la higiene que sería física y moral en pro del desarrollo de las facultades morales intelectuales y físicas que la población requería.

Señalaban como la visión panorámica del país hacía aguda la necesidad de darle una mirada profunda a las regiones con sus diferencias como a las condiciones del proletariadoⁱⁱ, teniendo como meta la prosperidad de la nación. Dichas desigualdades y la consideración de que era la clase pobre del país la que más necesitaba de reformas por cuanto la falta de progreso estaba asociada con la delincuencia, causada también por escasos de trabajo, poco salario, frustradas aspiraciones, poca instrucción, todo en la línea de la degeneración

racial, de allí que se plantearan la urgencia de acrecentar las acciones sobre el proletariado incentivando la disminución de las bebidas alcohólicas como la chicha y mejorando sus condiciones sociales.ⁱⁱ

Allí entraba a jugar un papel central la instrucción, despertando un hondo sentido social de la escuela pública. Consideraron entonces, que el punto neurálgico estaba en la salud del niño. Salud atacada por múltiples factores: por locales estrechos, sin luz y sin aire, por deficiente nutrición del organismo infantil, por carencia absoluta o efecto grave de higiene personal, por dolencias endémicas, por ignorancia o descuido en el hogar y en las autoridadesⁱⁱ. En tal sentido se proponía Instruirse debidamente en la escuela al proletariado, cambiar su sistema de vida higienizándola y mejorando sus condiciones sociales, suprimiendo en cuanto sea posible el uso de la chicha, restringiéndose en general las bebidas alcohólicas, prácticas que iban en beneficio de la disminución de la criminalidad en Colombia.ⁱⁱ

Acotando: La escuela debía ser defensiva de la supervivencia, salvación y vigorización del elemento humano.ⁱⁱ De lo contrario sin esta labor previa de saneamiento, todas las demás manifestaciones de la vida nacional continuarán siendo, como hasta ahora, agitaciones de una impotencia colectiva".ⁱⁱ

Las prácticas propuestas para la escuela hablaban de impregnar primero que todo de un fuerte, robusto y sano nacionalismo: Es preciso que se prodigue la higiene y los ejercicios gimnásticos. Es urgente que en ellos se viva la vida misma de la patria".ⁱⁱ En consonancia con estas ideas, se propuso establecer en cada capital una estación sanitaria redentora para escolares en que los médicos, psicólogos psicoanalistas y personal de laboratorio, adelantaran acciones sanitarias y profilácticas, como investigaciones científicas en procura de mejorar las condiciones de la población.ⁱⁱ y así llenar la más alta finalidad de una nación consciente de su deberes: tener hombres en el sentido noble y genuino del vocablo".ⁱⁱ

Todo debía converger hacia un sentimiento único: el de la patria. Todas las cualidades de la juventud: salud, energía, optimismo, gusto por la acción, se debían concentrar en un sentimiento, el de la fe patriótica.ⁱⁱ

Y cómo quiera que lo que con mayor urgencia necesitan esos niños es la higiene moral, juzgamos que aquella instrucción debe, ante todo, ser dirigida y dada de acuerdo con los salvadores principios de la Religión Católica. Instrucción católica, primaria obligatoria, es, pues, el remedio que aconsejamos y el único que, en nuestro concepto y para el caso, ayudar a impedir que continúe avanzando la corrupción de los niños y, como consecuencia natural, aumentando el ejercicio del crimen en nuestro país.ⁱⁱ Pero también aunque de modo

más discreto se apuntó a plantearse la higiene sexual: "El país que tenga la previsión y el valor de introducir y llevar a la práctica las teorías de la HIGIENE sexual, que ejercen una acción tan amplia y tan significativa en su porvenir y en el porvenir de la raza futura, será el que llegará a ocupar el primer puesto en la marcha de la civilización".ⁱⁱ

Con respecto al lugar desde el cual constituir tales estudios arriba planetados, no faltó el discuro que sostuvo que era de las Escuelas Normales de donde saldría la semilla para la educación del pueblo.

"Necesitamos una pedagogía que consulte el alma nacional, una pedagogía psicológica que estudie nuestros defectos primordiales y lleve hasta su raíz el riego fecundo. El carácter de la raza, tanto de la latina como de esta variedad mestizada que informa nuestro pueblo, tiene defectos propios que hay que corregir en todas las edades y en todas las esferas, desde la educación de la paternidad, desde la eugenesia y la prudente educación sexual, siquiera masculina, hasta los vicios del ser ya desarrollado. Saber aprovechar la observación y la psicología para apreciar los defectos principales y corregir, la demasiada humildad en unas regiones, la brusquedad en otras, la imaginación abundosa e incoherente de los mestizos de negro, la malicia socarrona de los mestizos de indio, la excesiva esquivez regionalista de algunas partes, el predominio de lo ficticio en otras, la grave incuria en el cumplimiento de la palabra y la tendencia al engaño en unos gremios, las formas disimuladas de la mentira como el silencio y la respuesta desviada que predomina en otros, y muchas cosas más respecto del carácter. La educación higienista que combata la debilidad de la raza, minada por el neuro-artrismo de modo muy alarmante, por las enfermedades tropicales y muchas infecto-contagiosas, según las regiones, enseñando el aseo personal, la profilaxis y los pequeños recursos al alcance de un educador. Los vicios que asumen caracteres familiares y sociales, las distintas modalidades de alcoholismo, la incuria económica, ciertas perturbaciones de moral familiar en las clases bajas de determinadas regiones."ⁱⁱ

Como corolario a la segunda tensión:

La escuela adoptará a la higiene como dispositivo que se convertirá en el saber capaz de realizar la regeneración de un país: pero no las escuelas de cultura empírica, sin ejercicios físicos metódicos y sin el arte poderoso de la higiene".ⁱⁱ Ya que mejorar y vigorizar la raza y el progreso nacional podía lograrse a través de una educación de calidad que contemplara la práctica constante de la higiene escolar.ⁱⁱ

"Los niños que frecuentan nuestras escuelas públicas son, en su inmensa mayoría, hijos de industriales y obreros que en su vida práctica mucho necesitan del vigor físico, y la educación en un Estado democrático como el nuestro debe suplir las desigualdades hereditarias y sociales que la fortuna distribuye ciegamente, y, por consiguiente, el Gobierno debe dar al hijo del obrero el máximo de salud que le sea posible adquirir..."ⁱⁱ

3. Entre la Higiene personal y la higiene social.

Tanto la higiene personal o individual como la higiene social o para el pueblo eran importantes a la hora de regenerar la raza y salvar a la patria, la higiene personal se centró como poder disciplinar sobre el cuerpo de los sujetos en la escuela, mientras la higiene social como el poder de la vida se movió entre la escuela y la sociedad. Esta última amplió su rango de acción a los otros espacios de socialización de la población como la familia y la ciudad, considerando a cada una en su especificidad, como iguales en importancia. La higiene social tuvo también su enseñanza entre los niños en relación con los espacios escolares.

3.1. Asear los cuerpos

"La higiene personal era el primero escalón para el mejoramiento de la raza."ⁱⁱ

"Así comenzará una higiene racional que traerá como consecuencia el mejoramiento de la raza, después de haber logrado el perfeccionamiento individual".ⁱⁱ

La revisión del aseo de los niños se convirtió en el sello de la civilización, pues estar aseado en su cuerpo, en su vestido, con sus útiles escolares anunciaba la reeducación de la infancia tan retrasada en su desarrollo. En la mayoría de los casos se trataría de desaprender la falta de aseo, higiene, orden y economía, efectos de una mala educaciónⁱⁱ labor del todo penosa, pues reeducar –se afirmaba- a los jóvenes fuera de los resabios adquiridos en sus primeros años, resabios revelados en las definiciones, en los hábitos, en la aplicación de las reglas, en la falta de orden en el lenguaje vulgar y en mil otros defectos acusadores suponía un esfuerzo importante por parte del maestro.ⁱⁱ

Esta necesidad por cuidar el aseo de los niños se reflejó en una serie de disposiciones que desde la Junta Central de Higiene en 1911 como del Ministerio de Instrucción Pública fueron preescritas: El estado de salud, la vacunación, el funcionamiento de los órganos de los sentidos serán recogidas en un certificado de salud que firmaría un médico graduado previamente acreditado -documento indispensable para ingresar a la escuela-: de otro lado

atender a la alimentación, los paseos, el baño y el aseo personal constituyeron las prácticas de higiene personal que llegaron a la escuela.ⁱⁱ

En consideración a ser el mejor método profiláctico y de defensa, la revisión del aseo del cuerpo debería ser rigurosa. Examen "a los niños uno a uno averiguando al maestro la manera como se cumplía el aseo del cuerpo y de cada una de sus partes".ⁱⁱ En consonancia con los resultados de dicha prueba, el maestro debía –señalaban- realizar con sus alumnos todos los juegos concernientes a la higiene personal mediante los centros de interés pertinentes como método pedagógico que buscaran propenda a la modificación de dichas prácticas: "Hay pues, que despertar en los niños hábitos de aseo, estética, gusto, etc., en relación con la habitación".ⁱⁱ

"Todos los días al empezar la clase se hará una rápida inspección de la cara, pelo, manos, uñas y vestido de los niños, indicando de paso quienes deben presentarse más aseados en el día siguiente y apuntando sus nombres para examinarlos luego más de cerca".ⁱⁱ

3.2. Higienizar la escuela

La higiene social en la escuela implicó la vigilancia a los locales escolares: arquitectura, construcción, limpieza de los espacios, desinfección, elección de los materiales educativos acorde con las características de la infancia como del mobiliario escolar, todo como prevención de las enfermedadesⁱⁱ. Y también los lugares de ubicación de dichas instituciones, la vecindad, el alcantarillado, las aguas para consumo, etc.

Respecto del mobiliario escolar, se le daba al médico la potestad de elegir y solicitar un tipo una mesa y banco que respondieran a las necesidades fisiológicas de los escolares. De la mala elección de este mobiliario se decía, dependía el porvenir físico del niño, las deformidades de la columna vertebral y las lesiones oculares como la miopía.ⁱⁱ

Con relación al número de estudiantes por salón, no fueron pocas las voces que prohibían el exceso como desfavorecedor de la higienización, como del alcance y sostenimiento de la salud:

"Sería de desearse que el médico determinara el número de niños que puede alojar higiénicamente cada local, y que se terminara con la creencia errónea de juzgar la capacidad y méritos de los maestros por el número de alumnos que tenga matriculados, práctica funesta para la higiene y aún para la misma educación intelectual. Reclamando una ubicación de aire suficiente ventilación e iluminación, exigiendo las reglas de la higiene, se facilitarán las condiciones de salud de todos los que tienen que estar en la escuela, facilitan al maestro el cumplimiento de sus obligaciones y éste viene a comprender que de esta aparente

ingerencia del médico en los dominios de la pedagogía se aprovechan ellos mismos al par que los alumnos"ⁱⁱ

Se expresaban críticas acerca del estado de las escuelas de las ciudades pero eran aún más fuertes refiriéndose a las escuelas rurales y señalaban que la responsabilidad de ello era de las autoridades a cargoⁱⁱ: "...Consiguiendo cualquier casucha, la indicada por la conveniencia del más influyente, sin tener en cuenta la situación topográfica, y mucho menos sus condiciones higiénicas"ⁱⁱ. Con respecto a las aulas o los salones de clase se propuso la implementación de políticas conjuntas entre el Ministerio de Educación, el Ministerio de Arquitectura Escolar y el Ministerio de Higiene Pública para encaminar las reformas necesarias y urgentes.ⁱⁱ Entre esas reformas conjuntas: pensar los planos de edificios escolares, según el clima, la capacidad, los presupuestos, los focos de cultura, de la ciudad o zona en cuestión, los jardines, el entorno, los materiales, la estética escolar, en fin.ⁱⁱ

La escuela ubicada en un amplio espacio, con suficiente luz, y aire circulando libremente. El agua adecuada a la cantidad de niños. La forma oblonga de los salones y dormitorios como la amplitud hacia arriba de oas ventanas , el color de paredes como el material dela pintura que favorezxca la limpieza; los pisos preferiblemente de madera, así como los espacios para la gimnasia y las recreaciones: patios, los baños con excusados acordes al numero de niños y las duchas con diferenciación según los sexos, además d los pulitresasientos y materiales para las labores escolares, constituirán los elementos importantes frente a los cuales se reglamentará y exigirán para las mejores prácticas higiénicas por parte del personal a cargo.ⁱⁱ

De otro lado, se decretó la enseñanza de la higiene en las escuelas y colegios desde 1908 determinando los tratados que se seguirían para dicha enseñanza.ⁱⁱ: Artículo 3. Tales enseñanzas regirán por el Tratado elemental de Higiene y nociones de Fisiología, por el doctor Pablo García Medina...ⁱⁱ

A modo de cierre del apartado:

La higiene personal, la higiene social se entrelazaron mediante la implementación de prácticas de gobierno disciplinar y biopolítico dejando el germen de lo que después Foucault llamó Gubernamentalidad.

4. La Educación física e higiene dos saberes en pugna

La educación física que se había propuesto obligatoria desde 1871 con el DOIPP –Decreto orgánico de instrucción pública primaria- que se ratificó en la ley Uribe en 1904 y que se le agregaron distintas medidas desde acuerdos y reglamentos expedidos por diferentes organismos de poder, se puso a funcionar al tiempo con la higiene que como dispositivo se constituyó en saber escolar ocupando espacio en el horario semanal de las escuelas. Los discursos acerca de la relación entre estos dos saberes producidos en la escuela se expresaron en permanente tensión: era la higiene parte de la educación física o era la higiene quien hacía uso de la educación física para poner a funcionar sus reglas y preceptos? De ello dieron cuenta varios discursos. Por ejemplo fue simultánea la determinación de los manuales que regirían dichos saberes. Para el caso de educación física fue el tratado de la Educación física social, por el General Enrique Arboleda C.ⁱⁱ

- La higiene enseña a ejercitarse

“La educación física es la que se propone robustecer el organismo por dos medios: la higiene y la gimnasia. La higiene obliga al institutor a cuidar con esmero el aseo en el local y útiles de la escuela; a revisar con frecuencia el vestido y cuerpo de los niños; a tomar precauciones en los juegos, paseos, baños alimentación, etc.; debe hacer comprender las ventajas de conservar buena salud, de lo concerniente a las habitaciones, de las bebidas nocivas, de los efectos perniciosos de algunas sustancias venenosas, etc...ⁱⁱ

La educación física enseña preceptos higiénicos

Las nociones de higiene que introducen las lecciones de cosas, son principalmente asunto de la educación física, conocimiento útil para la preservación de la vida y de la saludⁱⁱ

"...Esta que en rigor debiera ser la primera parte de la educación física, dejaría conocimiento de incomparable utilidad para la preservación de la vida y de la salud, así del individuo como de la sociedad."ⁱⁱ Los medios higiénicos que proveen la educación física ayudan a la regeneración de la raza, asegurando una herencia fisiológica llena de energía física.ⁱⁱ

Sus fines eran similares por lo que resultaba difícil dictaminar los límites de uno y otro saber. Algunos discursos que expresan la dificultad antes mencionada son: El cuerpo vigoroso del hombre y débil de la mujer obligan a servirse de ejercicios físicos distintos. Son iguales desde una educación física higiénica, nunca gimnásticaⁱⁱ y “los principios higiénicos deben

siempre ayudar a la enseñanza, por lo cual ha nacido una nueva rama de la medicina, llamada higiene pedagógica...ⁱⁱ.

Lo que si quedaba claro a modo de coda, es que una u otra relación, debían cumplir con alcanzar la salud, energía, optimismo, gusto por la acción, en pro del sentimiento denominado la fé patriótica.ⁱⁱ

5- Entre maestros y médicos

La última tensión que os ocupa pasó por pensar a los últimos en un lugar jerárquico del saber y por tanto del poder sobre los primeros. El maestro acataría y pondría en marcha las prescripciones del médico a partir de su observación conocimiento y decisión los dos en procura de la mejora higiénica tanto personal o disciplinar como social o biopolítica de los individuos y de la población. En este orden se creó el cargo de médico escolar, la inspección sanitaria, ⁱⁱ se creó la cetera de higiene y se estableció el tipo de relación entre maestros y médicos para las escuelas en el país.ⁱⁱ

Maestros que vigorizan, administran y obedecen

Hacer del maestro un colaborador social, un centinela que alerte a las autoridades de lo que no funciona, garantiza la salud del niño que permanece en esos espacios insalubres, en condiciones deprimentes y sin las minimas condiciones higiénicas que favorecen la enfermedad infantil. ⁱⁱ

Médicos que prescriben, observan y medicalizan a la población

La visibilización del médico escolar y su papel en relación con la higiene se determinó en el Congreso de 1903 llevado a cabo en Bruselasⁱⁱ. Siguiendo esas leyes el país se volcó a darle el lugar al médico escolar en torno a la higienización de la infancia como de la población.

A modo de cierre de esta tensión:"La más triviales reglas de higiene individual, aseo del cuerpo y de los vestidos, aseo de los locales, son, sin duda, los mejores métodos profilácticos o de defensa, y de aquí que el médico exija que la higiene individual sea rigurosa; por este motivo se hace el examen a los niños uno a uno averiguando al maestro la manera como se cumpla el aseo del cuerpo y de cada una de sus partes".ⁱⁱ

Conclusión

Que mejor que terminar la ponencia con un enunciado que recoge una concepción, una clasificación y unas características así como propósitos de la higiene en la primera mitad del siglo XX en Colombia:

“La higiene escolar es considerada en distintos países positivo auxiliar de progreso y de provecho invaluable. Los edificios, sus espacios, los jardines en donde abunda la luz, el aire y llega el sol y en los que los niños podrán ejercitarse y jugar robusteciendo sana, oportuna y equilibradamente su organismo son los primeros aspectos al considera abrir un plantel de educación. La atención por la higiene es seguramente lo que más ha contribuido a las modernas reformas en los métodos de enseñanza, y bien sabéis cómo en la actualidad se ha llegado a pensar detenidamente en la transformación radical de los viejos sistemas de escritura, por ser ellos nocivos a la salud de los aprendices.”ⁱⁱ

Bibliografía

- Álvarez, Benjamín. "Falta de Higiene en los locales de las Escuelas Primarias". En: Revista Acción Escolar No. 3. Bogotá, 1930. Pags. 74-75.
- Barreto Álvarez, Celestino. "Tratado de Pedagogía Teórica y práctica para los Institutores y Alumnos - Maestros de las ESCUELAS Normales" - Capítulo 1. En: El Didascálico No. 1. Bogotá, 1898. P.3.
- Bejarano, Jorge, Educación de los anormales. Repertorio de Medicina y cirugía, Bogotá, 1918. Pag.475-484
- Bejarano, Jorge, Educación de los anormales. Repertorio de Medicina y cirugía, Bogotá, 1918, pag.475-484
- Benavides, Manuel. "Localización de las facultades intelectivas". En: Revista Educación. Años I. No. 4. Bogotá, Octubre 1933. Pag. 228.
- Bernal Jiménez, Rafael. "La Escuela Defensiva". En: Revista Educación. Año I. No. 2. Bogotá, Septiembre de 1933. Pag. 67.
- Bernal Jiménez, Rafael. "La Escuela Defensiva". En: Revista Educación. Año I. No. 2. Bogotá, Septiembre de 1933, p. 68.
- Borda Tanco, Alberto. Higiene Escolar: edificios y escuelas. En II Congreso Médico Colombiano. Tomo II. Medellín. 1913. Bogotá. Pags. 34-35.
- Coni R., Emilio, La higiene pública y la organización sanitaria en Colombia, en, Repertorio de Medicina y Cirugía, 1920 -1921.
- Del Real y Mijares, Matilde. "ESCUELA de niñas". Capítulo segundo. En: Revista de instrucción pública de Colombia. No. 7-8. Vol. XIX. Bogotá, Julio- Agosto de 1.906. Pag. 83.
- Esguerra López, J, Conferencia al cuerpo docente municipal, en Repertorio de Medicina y Cirugía, Vol. 10, No. 109, Octubre 1918, Bogotá. Pags. 84-99
- Esguerra López, J, Conferencia al cuerpo docente municipal, en Repertorio de Medicina y Cirugía, Vol. 10, No. 109, Octubre 1918, Bogotá. Pags. 84-99
- Gamboia, Rubén. "Escuelas al aire libre". En: Revista Educación. Año I. No. 2. Bogotá, Septiembre de 1933. Pag. 92.
- González Camargo, Eduardo. "Discurso". En: Revista de instrucción pública de Colombia. "Sección pedagógica". Vol XXI. Enero-Junio de 1.907. Bogotá. Pag. 374.
- Guarín, Romualdo B. "Guía de Institutores". En: El Monitor. Serie III. No. 26-27. Medellín. Junio y Julio de 1899. Pag.171.
- Jaime, Efraín. "Ensayo sobre centros de interés". En: Revista Educación. Año III. No. 26 y 27. Bogotá, Septiembre - Octubre de 1935. Pag. 605.
- López de Meza, Luis. "Reforma de la educación nacional". En Revista Cultura. Vol. I. No. 5. Bogotá. Junio de 1915. Pags. 289-290.
- Mora, Luis María. "Educación americana". En: Revista Colegio de Nuestra Señora del Rosario. Vol. 23. Bogotá, 1928. 409.
- Nieto Caballero, Agustín. "La Educación Nacional". En: Revista Educación. Año III. No. 24 y 25. Bogotá, Julio - Agosto de 1935. Pags 420-421.
- Nieto Caballero, Agustín. "La Educación Nacional". En: Revista Educación. Año III. No. 24 y 25. Bogotá, Julio - Agosto de 1935. Pags. 419-420.
- Paz O, Gerardo.: La Protección Infantil Como Factor De Profilaxis Mental, Revista De Higiene, Imprenta Nacional, Año 18, Bogotá. 1937. Pag. 5.
- Pineda, Antonio. "Circular Número 2". En: Revista Escolar Imprenta nacional. Ibagué. Febrero de 1.909.
- Reyes R, y Rivas Groot, J.M. "Decreto número 49 de 1.908, 16 de enero" (Sobre la enseñanza de higiene y educación física en los institutos públicos y oficiales). En: Revista de instrucción pública de Colombia. No. 1-12. Vol. XXIV. Bogotá, Enero-Diciembre de 1.909. Pags. 14-15.
- S. A. "Defectos principales de nuestra educación". En Revista científica. No. extraordinario. Octubre 15 de 1916. Pag. 124.
- S. A. "Higiene escolar". En: Revista de Instrucción Pública de Colombia. No 1-12. Vol. XXII. Bogotá. Enero-Diciembre de 1.908. Pags. 415-416.
- S. A. "Sobre la Educación Física". En: Revista de Instrucción Pública de Colombia. Vol. XV. No.1-11. Bogotá, 1904. P. 136.
- Tejeiro, Luis Jorge. "El medio ambiente en didáctica". En: Revista Escuelas Unidas Serie 1 No. 4 y 5. Bogotá, 1927. Pag. 93.
- Uribe Cualla, Guillermo.: Contribución Al Estudio De La Criminalidad En Colombia (Trabajo Presentado Al 5o. Congreso Médico Nacional y a La Academia Nacional De Medicina). Revista de Medicina Legal de Bogotá, Imprenta Nacional, Vol. 1, No. 4, 1937. Pag. 8.
- Uribe Cualla, Marcelino. "El actual incremento de la delincuencia en Colombia sus causas y sus remedios". Op.cit. En Revista Cultura. Vol. 4-5. No. 19. Bogotá. 1917. Pag. 87-88.
- Zapata, Ramón. "Cómo se cumple la misión médico-pedagógica de la escuela". En: Revista Educación. Año 1. No. 5. Bogotá, 1933. P. 103.
- Zea Uribe, Luis. "Por la Higiene Escolar". En: Revista Nueva. Literatura y Ciencias. Año 1. Entrega 4. Manizales. Junio de 1.904. (P g. 1383-1385).
- Zúñiga A., Manuel (Profesor). "Necesidad del certificado pre-nupcial". En: Revista Labor. Año 5 No. 43. Bogotá, 1926

Prácticas y rituales para la formación de ciudadanos en la Escuela Nacional de Sordomudos de México, 1880-1900

Johan Cristian Cruz Cruz. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, johancruz@gmail.com

Miroslava Cruz-Aldrete. Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, miroslsm@gmail.com

La *Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos* de 1857 señalaba en la Sección IV (De los ciudadanos mexicanos) quienes conformaban la categoría de "ciudadano"; de la misma forma, indicaba los privilegios, las obligaciones y los motivos por los que la calidad de ciudadano se podía perder. De acuerdo con este documento, estos últimos se definían por los siguientes parámetros:

Artículo 34. Son ciudadanos de la República todos los que, teniendo una calidad de mexicanos, reúnen además las siguientes:

- I. El haber cumplido diez y ocho años siendo casados, o veintiuno si no lo son.
- II. Tener un modo honesto de vivir.ⁱⁱ

Entre las prerrogativas más significativas de los ciudadanos, siguiendo el mismo documento, podemos destacar el derecho a poder votar y ser votado en las elecciones para

cargos de elección popular.ⁱⁱ Por otro lado, entre las obligaciones más importantes debemos subrayar la responsabilidad de los mismos de "inscribirse en el padrón de su municipalidad, manifestando la propiedad que tiene, o la industria, profesión o trabajo de que subsiste".ⁱⁱ

Una de las particularidades de la *Constitución Federal de 1857* fue el énfasis y relevancia que adquirieron los derechos del hombre. De hecho, tal como lo ha destacado Patricia Galeana, una parte esencial de su contenido lo constituye el capítulo referente a las garantías individuales, las cuales fueron resguardadas gracias a la creación de un sistema jurídico destinado a proteger las garantías constitucionales "de las leyes inconstitucionales y de la autoridad arbitraria"; lo cual se complementaba ampliamente con la organización del país en sistema representativo, democrático y federal, tal como ocurrió después de 1867, una vez que se restauró la República.ⁱⁱ

El ejercicio de las garantías individuales, complementado con la gradual consolidación del Estado laico, ofrecería a los mexicanos la posibilidad de la práctica de diversas libertades, tales como las de expresión, de asociación, de culto, entre otras. En este escenario hipotético, el ejercicio de los derechos políticos conllevaría a los hombres a asumirse como ciudadanos; a la par, estos también se identificarían como hombres libres, propietarios, responsables de las ideas que expresaban y poseedores de empleos dignos.ⁱⁱ

Sin duda, el ambiente descrito era propicio para el desarrollo óptimo de los ciudadanos: sus derechos estaban consagrados a nivel constitucional. Además, estas prerrogativas les permitieron ser partícipes de la vida democrática del México decimonónico. En este sentido, la Ley Fundamental de 1857 otorgó una serie de garantías a título individual, pero reconociendo la labor de las leyes y las autoridades correspondientes al momento de respetar dichos preceptos, tal como lo establece el artículo primero de esta ley:

Artículo 1. El pueblo mexicano reconoce que los derechos del hombre son la base y el objeto de las instituciones sociales. En consecuencia declara, que todas las leyes y todas las autoridades del país deben respetar y sostener las garantías que otorga la presente Constitución.ⁱⁱ

Sin embargo, tal como lo ha destacado Ignacio Burgoa, varias de las garantías incluidas en la Sección I del Título I, no correspondían con los planteamientos iusnaturalistas de los derechos del hombre, es decir, a derechos fundados en la naturaleza

humana, universales y anteriores a los ordenamientos jurídicos; más bien tenían relación con los derechos del ciudadano, lo cual implicó que el hombre tuvo acceso a estos una vez que se asumió como miembro de una colectividad y a su vez generó una serie de limitaciones para individuos que no pudieran integrarse en dicha categoría.ⁱⁱ

Atendiendo a la limitación anterior, no nos resta más que preguntarnos ¿quiénes eran los ciudadanos a los que se refería la Carta Magna de 1857? De entrada, la edad y el "modo honesto de vivir" determinaron la condición de ciudadanos: nos referimos a hombres solteros de 21 años o bien, casados y con 18 años de edad. El segundo filtro lo encontramos en las prerrogativas y obligaciones de los ciudadanos, ya que tenían el privilegio de votar y ser votados, pero con el deber de "inscribirse en el padrón de su municipalidad, manifestando la propiedad que [tenía], por la industria, profesión o trabajo de que [subsistía]". Analizando a fondo ambos argumentos, y siguiendo el discurso de Marcello Carmagnani y Alicia Hernández Chávez, podemos señalar que el "modo honesto de vivir" podía hacer referencia a condiciones muy diversas que iban desde lo social hasta lo moral, tal condición era el reflejo del sustento económico y material que permitió a estos hombres ejercer libremente la profesión u oficio a la que hacía referencia el artículo número tres de la Constitución de 1857.ⁱⁱ

La ciudadanía era construida y determinada a partir de una serie de juicios de valor que, además, arraigaban a los individuos a sus comunidades, ya que era obligación de estos formar parte del padrón municipal, lo cual los identificaba como vecinos del lugar. Tales elementos representaron "una combinación de virtudes como su prestigio, su honorabilidad, la riqueza y la estima en que se le tenía, por todo lo cual se le reconocía el estatus de vecino de una determinada localidad".ⁱⁱ De ahí que ambos autores señalen que para este periodo la concepción de la ciudadanía en México fue orgánica y no censataria; dicha consideración la establecen a partir de las diversas interpretaciones que puede tener el "modo honesto de vivir", este último no estaba determinado por algún recurso capaz de ser cuantificado, sino por el contrario, era definido gracias a elementos cualitativos.ⁱⁱ Dichos parámetros permitieron vincular factores de tipo territorial con los de orden social con la finalidad de definir una "nueva jerarquía política", en palabras de Carmagnani, la cual determinó la configuración de un espacio político caracterizado por la participación de nuevos ciudadanos en los procesos electorales directos; lo cual ligó al concepto de ciudadanía con un principio de representación política:ⁱⁱ

Las prerrogativas constitucionales para ser ciudadano, las que definen los derechos políticos por excelencia, definieron un concepto de ciudadanía [que se] ha denominado "dual" [...] La Constitución, por una parte, estableció el derecho a ser ciudadano en un sentido federalista: postuló el voto universal [...] para "todos los mexicanos" con muy pocas restricciones [...]; por la otra, dio vida legal para que los estados de la Federación pudieran crear [...] sus propias jurisdicciones bajo el amparo del concepto de vecindad. El resultado fue una pluralidad de formas de elección que iban desde la moción federal indirecta hasta las de carácter mixto o directo, según los cargos [...] y el estado en cuestión.ⁱⁱ

La formación de ciudadanos fue el resultado de una transformación en la cual lograron articularse intereses personales o políticos en un marco social mucho más amplio. Además de esta coyuntura de intereses, es necesario rescatar las nociones de "ciudadano hipotético" y "ciudadano histórico"; mientras el primero se encontraba caracterizado por el marco jurídico correspondiente, el segundo tuvo que obtener su carta de ciudadanía a partir de los criterios que vincularon la vecindad con valores como el honor, el prestigio y la riqueza. Pareciera que este argumento es anacrónico debido a que los tres preceptos anteriores, asociados al criterio de vecindad fueron propios de la *Constitución de Cádiz* de 1812 o de la Ley Fundamental de 1824, tal como fue demostrado por Carmagnani;ⁱⁱ sin embargo, un análisis a fondo del binomio vecindad/ciudadanía, aclaró que en realidad estos valores permanecieron vigentes hasta la segunda mitad del siglo XIX.ⁱⁱ

Como se ha podido constatar, la ciudadanía política fue un concepto que tuvo poca relación con la ciudadanía civil. Pareciera que, tal como lo describió Antonio Annino, lo que realmente contaba era el uso que el Estado, y ciertos actores, pudieron dar al término de "ciudadano" y no lo que realmente decían los documentos sobre el mismo.ⁱⁱ Respondiendo a los intereses del Estado por acotar el término en cuestión, y con el objeto de dar cumplimiento al artículo 38 de la Constitución de 1857, el cual indicaba que: "La ley fijará los casos y la forma en que se pierden o suspenden los derechos del ciudadano, y la manera de hacer la rehabilitación",ⁱⁱ el *Código Civil Mexicano* de 1870 reguló los casos en los cuales se suspendieron los derechos de los ciudadanos, indicando de forma concreta que tales derechos podían suspenderse, entre otras causas, por los motivos enlistados en el artículo 24: "Por incapacidad física. Por estar encausado criminalmente [...]. Por conducta viciosa, reputándose que también la tienen los vagos y mal entretenidos, previa la misma declaración".ⁱⁱ

Si tomamos en cuenta que la sordera representaba una incapacidad física, era impensable que los sordos mexicanos de la segunda mitad del siglo XIX pudiesen obtener la carta de ciudadanía. Sin embargo, el mismo *Código Civil* en su artículo 25 indicaba que "la cualidad de ciudadano se [recobraba] por haber cesado la causa que dio motivo a la suspensión".ⁱⁱ Este hecho nos da cabida para señalar que los sordos a los que hemos hecho referencia, en algún momento pudieron ejercer los derechos que conlleva la ciudadanía, siempre y cuando su "incapacidad física" fuera superada. Estos planteamientos nos hacen cuestionarnos sobre el hecho de que si realmente los sordos decimonónicos pudieron obtener dicha membresía y, en caso de haberlo hecho, cuáles fueron los medios por los cuales lograron dicho cometido; ya que, tal como Paula López Caballero y Ariadna Acevedo Rodrigo lo sustentan, el señalamiento legal de quienes pueden acceder a la ciudadanía nunca ha sido suficiente para poder obtener tales prerrogativas:

Una vez establecido o enunciado el estatus jurídico, es necesario hacerlo efectivo – y no sólo por la vía legal o coercitiva– pues ni histórica ni sociológicamente ha sido suficiente la dimensión legal para ejercer la ciudadanía. Dicho de otro modo, [...] el ejercicio de la ciudadanía, aunque emana de la ley, está condicionado por una serie de criterios que "rebasan" al mero estatus legal y que se van forjando en el devenir sociohistórico como campos de conflicto y negación.ⁱⁱ

Los hechos anteriores se encuentran relacionados con las concepciones médicas de la época sobre la sordera, las cuales son tratadas en otros escritos.ⁱⁱ Independientemente del pronóstico elaborado por los médicos, uno de los indicios que permitieron establecer que el sordo estaba curado, desde el punto de vista educativo y médico, era su capacidad de comunicarse de manera oral con su entorno social.ⁱⁱ

Podemos reforzar tal hipótesis a partir de la distribución de asignaturas en el plan de estudios establecido en el Reglamento interior de la Escuela de Sordomudos, publicado en 1880. De acuerdo con dicho documento, las materias que lo integraron reflejaron la necesidad de restituir al sordo a su medio social, pero no al político. El proceso de integración social sólo estuvo concluido hasta que el alumno adquirió una serie de conocimientos vinculados con el manejo de la lengua, el aprendizaje de aptitudes matemáticas básicas, la comprensión a profundidad de la historia de México y la universal, así como la aplicación de reglas básicas de moralidad y urbanidad, así como se señala en el artículo número cuatro del documento en cuestión:

Artículo 4º. Las materias que formarán el curso de estudios, serán las siguientes: Escritura, Idioma, Dibujo, Aritmética, Elementos de Historia universal, Historia de México, Elementos de Cosmografía y de Geografía física y política, universal y especialmente de México, Elementos de Historia Natural Nociones de agricultura y jardinería, Lecciones de religión (la que la familia del alumno indique), de moral, urbanidad y deberes sociales, etc., Teneduría de libros para los alumnos que tuvieran la necesaria aptitud, Ejercicios gimnásticos diarios.ⁱⁱ

Una vez que el alumno concluyó su formación básica, estuvo preparado para iniciar el aprendizaje de algún oficio, lo cual le permitió en el mediano plazo integrarse al medio laboral con las herramientas necesarias para satisfacer sus necesidades básicas.ⁱⁱ Estos planteamientos nos permiten señalar que los sordos que egresaron de la escuela con el conocimiento de algún oficio, quizá pudieron integrarse al gremio de los artesanos y, consecuentemente, fueron partícipes de la dinámica que caracterizó su labor, aunque con sueldos bajos y siendo objeto de toda clase de abusos por parte de los empleadores, tal como lo ha señalado Luz María Abraján Cadena.ⁱⁱ Pese a estas consideraciones quizá formaron parte del mundo laboral en los términos señalados por Vanesa E. Teitelbaum:

Esgrimieron principios básicos del discurso artesanal, como la laboriosidad, la honradez, la obediencia y el respeto a las leyes y el orden que designaban sus conductas. Estas imágenes favorables sobre el artesano empalmaban a su vez con los nuevos argumentos jurídicos y políticos de gobernantes y grupos influyentes del periodo que, con el fin de conformar una estabilidad y legitimidad política, así como alcanzar un desarrollo económico, proyectaban la construcción de una ciudadanía educada, industriosa y respetuosa de las instituciones.ⁱⁱ

Desde esta lógica, la educación para el sordo fue concebida como un medio para moralizarlos y formar hombres comprometidos con su trabajo, lo cual los apartaría de manera definitiva de la condición de "incapacitados" señalada en el *Código Civil* de 1870. Pero, además, estos hechos los acercarían al ejercicio de la ciudadanía política descrita anteriormente. La labor educativa asumida por el Estado tuvo la finalidad implícita de acercar a estos hombres al concepto de ciudadano descrito por las leyes ya referidas; en este sentido "la educación era la tarea impostergable de los gobiernos, el medio que articulaba moralización y productividad; desde las expectativas que generaba la educación era plausible la condena a la ociosidad y la miseria, y el exhorto al progreso".ⁱⁱ

Estudios recientes, como el de Eugenia Roldán Vera,ⁱⁱ han demostrado que la implementación del principio de obligatoriedad en las escuelas modernas estuvo vinculado con la idea de dotar a los alumnos con los elementos teóricos necesarios para el futuro ejercicio de la ciudadanía. De esta forma, los estudiantes recibieron una serie de enseñanzas, a través de los catecismos, las normas escolares y las ceremonias de premiación a los miembros destacados, las cuales pueden ser interpretadas como una "iniciación que 'convirtiera' simbólicamente a los niños no formados ('salvajes') en individuos formados, autorizados para participar en la economía, política y sociedad modernas".ⁱⁱ El argumento anterior cuestiona severamente la idea de que las escuelas de primeras letras tenían la función de dotar a los niños de las capacidades intelectuales básicas para un desenvolvimiento óptimo en sus comunidades.ⁱⁱ Aunque la tesis pareciera novedosa, debemos destacar que uno de los objetivos básicos de los gobiernos decimonónicos al establecer escuelas de primeras letras fue la idea permanente de formar hombres, y por añadidura ciudadanos, productivos. Indudablemente, el aprendizaje de las habilidades de lectura y escritura no garantizaban por sí mismos el acceso a la ciudadanía; dichos conocimientos se complementaron con las enseñanzas cívicas y morales inculcadas a los alumnos. Desde esta perspectiva, las escuelas de primeras letras deben contemplarse como un elemento de carácter formativo, en el cual el aprendizaje de destrezas y conocimientos básicos para la vida estuvo íntimamente ligado con la idea de formar hombres, o ciudadanos, virtuosos comprometidos con el desarrollo nacional. Sabemos que este ideal pocas veces se cumplió, lo cual ha llevado a la formación de conceptos como el de "ciudadanos imaginarios", discutido ampliamente por Fernando Escalante Gonzalbo.ⁱⁱ

Aunque nos parece cuestionable la idea de Eugenia Roldán de disociar el aprendizaje de los conocimientos básicos adquiridos en las escuelas de primeras letras del hecho de que tales enseñanzas conllevarían, de manera explícita, al ejercicio de la ciudadanía; coincidimos en que los exámenes públicos y las ceremonias de premiación a los alumnos destacados fueron actos públicos de iniciación a la ciudadanía.ⁱⁱ La Escuela de Sordos de la ciudad de México no estuvo exenta de estas ceremonias, los discursos y las alocuciones hechas por los alumnos reflejan tales señalamientos.

En el año de 1896, durante la ceremonia de premiación a los estudiantes destacados de la escuela, hubo dos intervenciones por parte de los alumnos del plantel. Los alumnos que pronunciaron tales discursos estaban oralizados, por lo cual su proceso de integración social estaba concluido; no eran "incapaces" en los términos indicados del *Código Civil* de

1870, por lo que, en caso de cumplir con los requisitos ya señalados, podían acceder a la ciudadanía política. La primera intervención estuvo a cargo del alumno Gabriel Alquicira, quien en aquel momento se encontraba cursando el periodo medio del ciclo básico dentro del plan de estudios. La alocución hecha por este joven muestra un grado de moralidad y civilidad importantes, reflejados en el respeto a las autoridades y la labor tan loable realizada por los gobernantes en favor de aquellos alumnos desvalidos:

Alocución por el alumno Gabriel Alquicira.

Señor Presidente:

Señoras y Señores:

En esta bendita Escuela se nos á enseñado a venerar la memoria esclarecida de su ilustre fundador, el Benemérito de América, Benito Juárez. Y nosotros hemos aprendido a bendecir el nombre inmaculado del Sr. Gral. Díaz, aclamado en toda la República en voz tan alta que ha penetrado en nuestros oídos, haciendo vibrar todas las fibras de nuestro corazón á impulsos de la más profunda y sincera gratitud.ⁱⁱ

La segunda intervención fue un discurso pronunciado por la alumna Raquel Linarte, en el cual, a diferencia de la alocución pasada, se muestra de manera clara la importancia de los establecimientos de Beneficencia Pública, particularmente de la escuela de sordos. La estudiante se refiere a que gracias a la oportuna intervención de las autoridades, pudo superar las carencias en el plano intelectual y la marginación a la que había sido confinada debido a su sordera. Esto demuestra que la escuela, además de brindar educación y sustento a los alumnos que allí se formaban, tenía la difícil labor de hacer que los estudiantes se convirtieran en hombres útiles y productivos; es decir, transformarlos en ciudadanos.ⁱⁱ La alumna, una vez que concluyó su formación al interior de la escuela, demostró contar con las aptitudes básicas para integrarse a la sociedad normo-oyente, lo cual era uno de los planteamientos fundamentales del sistema oralista, bajo el que se conducía la escuela en aquel momento:

Discurso pronunciado por la alumna Raquel Linarte.

Señor Presidente:

Señoras y Señores:

Era yo muy niña cuando por la bondad y munificencia del gobierno se me concedió una beca en este benéfico establecimiento. Cuando vine aquí, carecía de todo bien y me creía la niña más infeliz y desamparada de la tierra; pues ni siquiera comprendía el interés y el cariño que mis bondadosos padres manifestaban por mí.

Pero comencé a recibir la instrucción que á mis compañeras y á mí nos daban las señoritas profesoras, y un consuelo inefable, infinito, fue infiltrándose gota

a gota, en mi alma dolorida, hasta inundar mi corazón de dulce ternura hacia todas las personas que me rodeaban.

Cuando conocí este admirable y divino precepto del Evangelio, “amaos los unos a los otros”, se disiparon todas las amarguras, porque comprendí que mis padres, mis hermanos y mis maestros debían amarme á mí, como yo les he amado a ellos.

Pero hay otro sentimiento más profundo, tierno, fervoroso, santo, y es la gratitud infinita que profeso al Señor Presidente de la República por los inmensos beneficios que le debo por la instrucción que he recibido en esta Escuela. Al abandonarla llevo en mi corazón el dulce nombre de Carmelita, para prodigarle mi respeto y mi gratitud en el tabernáculo de mi humilde hogar, como lo hacen hoy todos los desgraciados á quienes ha redimido de la ignorancia y de la miseria con su calidad inagotable.ⁱⁱ

De esta forma, es posible equiparar la labor de la escuela de sordos con la de las escuelas de primeras letras. La tarea que llevó a cabo tuvo como directriz fundamental el integrar a los alumnos desvalidos que atendió. Al igual que en las escuelas de primeras letras, hubo una serie de problemas estructurales que impidieron brindar educación a los niños sordos de aquel momento. Milada Bazant argumenta que buena parte de la legislación educativa puesta en marcha durante el porfiriato estuvo basada en una "realidad idealizada", lo cual tuvo como consecuencia el consolidar medidas legislativas modernas, pero de muy difícil cumplimiento.ⁱⁱ Este planteamiento también es válido para la escuela de sordos, el plan de estudios tenía como finalidad formar alumnos con una comprensión íntegra de la realidad social de México de aquel momento. Tales disposiciones nos llevan a señalar que el establecimiento había delineado un perfil ideal del estudiante sordo una vez que éste concluyera sus estudios. La escuela de sordos del porfiriato, sobre todo después de 1882, funcionó sobre la base de un modelo que no benefició a todos los estudiantes por igual: privilegió el aprendizaje de una lengua que requiere ser escuchada para ser aprendida. Dicho modelo fue exitoso para un número reducido de alumnos: los que pudieron ser oralizados, como en los dos casos mostrados anteriormente; del resto, nada se sabe.

El aparato educativo montado por los gobiernos decimonónicos fue altamente elitista y excluyente. Dada esta situación, coincidimos con Rosalina Ríos Zúñiga al señalar que los objetivos pretendidos por la educación pública de la primera mitad del siglo XIX, y por añadidura del resto del siglo, enfocados a la homogeneización de los futuros ciudadanos,

fueron poco exitosos.ⁱⁱ Eran infructuosos debido a que el acceso a la instrucción pública fue muy limitado:

El carácter jerárquico de la instrucción pública tendió a preservar la separación tajante que, de hecho, dominaba en la sociedad de la época. Algunos individuos podían ser ciudadanos con plenos derechos y obligaciones y otros, la mayoría, aún con la adquisición de las primeras letras, quedaban tan sólo con la respiración de acceder a esa ciudadanía.ⁱⁱ

Referencias bibliográficas

Abraján Cadena, Luz María, "Oficios y talleres: una alternativa de educación para los sordomudos mexicanos, 1874-1918", en Antonio Padilla Arroyo, (coord.), *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo. Infancia anormal y educación especial en los siglos XIX y XX*, México, Juan Pablos Editor/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Ediciones mínimas, 2012, pp. 187-210.

Annino, Antonio, "Ciudadanía 'versus' gobernabilidad republicana en México. Los orígenes de un dilema", Hilda Sabato (coord.), *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*, México, El Colegio de México/Fideicomiso Historia de las Américas/Fondo de Cultura Económica, 2003, pp. 62-93.

Arroyo, Israel, "Constituciones y ciudadanos. México y Argentina en el siglo XIX", en *Metapolítica*, vol. 2, núm. 7, 1998.

Bazant, Milada, "El abismo entre la ley y la práctica de los preceptos legales educativos: 1876 -1911", en Margarita Moreno -Bonett y María del Refugio González Domínguez (coords.), *La génesis de los derechos humanos en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2006, pp. 63-84.

Blancarte, Roberto, "Laicidad. La construcción de un concepto universal", en Rodolfo Vázquez (ed.), *Laicidad. Una asignatura pendiente*, México, Ediciones Coyoacán, 2007, pp. 27-50.

Burgoa, Ignacio, *Las garantías individuales*, México, Porrúa, 1997.

Carmagnani, Marcello y Alicia Hernández Chávez, "La ciudadanía orgánica mexicana, 1850-1910", en Hilda Sabato (coord.), *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*, México, El Colegio de México/Fideicomiso Historia de las Américas/Fondo de Cultura Económica, 2003, pp. 371-404.

Carmagnani, Marcello, "Del territorio a la región. Líneas de un proceso en la primera mitad del siglo XIX", en Alicia Hernández Chávez y Manuel Miño Grijalva (coords.), *Cincuenta años de Historia en México*, vol. 2, México, El Colegio de México, 1991, pp. 221-241.

-----, "Élites políticas, sistemas de poder y gobernabilidad en América Latina", en *Metapolítica*, vol. 2, núm. 7, 1998.

Código Civil Mexicano concordado y anotado por el Lic. Antonio A. de Medina y Ormanchea, tomo 1, México, Imprenta de R. Blanco y Comp., 1876.

Cruz Cruz, Johan Cristian y Miroslava Cruz-Aldrete, "La integración social del sordo en la ciudad de México: enfoques médicos y pedagógicos. (1867-1900)", en *Cuicuilco*, núm 56, 2013, pp. 173-201.

Cruz Cruz, Johan Cristian, "La educación para el sordo en México. Un problema con amplia historia", en Miroslava Cruz-Aldrete (coord.), *Manos a la obra: lengua de señas, comunidad sorda y educación*, México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Bonilla-Artigas, 2014, pp. 111-136.

Distribución de premios hecha por el C. Presidente de la República a los alumnos de la Escuela Nacional de Sordomudos el 9 enero 1897, México, Agencia Tipográfica de Francisco Díaz de León, 1897.

Escalante Gonzalbo, Fernando, *Ciudadanos imaginarios. Memoria de los afanes y desventuras de la virtud y apología del vicio triunfante en la República Mexicana - Tratado de moral pública-*, México, El Colegio de México/Centro de Estudios Sociológicos, 2005.

Galeana, Patricia, "Del Estado confesional al Estado laico", en Margarita Moreno-Bonett y Martha López Castillo (coord.), *La Constitución de 1857. Historia y legado. Edición conmemorativa del Bicentenario de la Independencia y del Centenario de la*

Revolución Mexicanas (1810-1910), México, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México/Secretaría de Hacienda y Crédito Público, 2008, pp. 23-37.

García Ugarte, Martha Eugenia, "Liberalismo y secularización: impacto de la primera reforma liberal", en Patricia Galeana (coord.), *Secularización del Estado y la sociedad*, México, Senado de la República/Siglo XXI, 2010, pp. 61-97.

Lémpiére, Annick, "De la República corporativa a la nación moderna. México (1821 -1860)", en Antonio Annino y François-Xavier Guerra (ed.), *Inventando la nación: Iberoamérica, siglo XIX*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003, pp. 316-346.

Magallanes Delgado, María del Refugio, "Pobres, vagos e instrucción para el trabajo. Del 'taller' a la Escuela de Artes y Oficios en Zacatecas (1775-1862)", en María de Lourdes Alvarado y Rosalina Ríos Zúñiga (coords.), *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México/Bonilla Artigas Editores, 2011, pp. 79-112.

Moreno-Bonett, Margarita, "La exégesis de la versión liberal de los derechos (individuales y sociales)", en Margarita Moreno-Bonett y Rosa María Álvarez de Lara (coords.), *El Estado laico y los derechos humanos en México: 1810-2010*, tomo I, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2012, pp. 183-191.

Padilla Arroyo, Antonio, "Del desamparo a la protección. Ideas, instituciones y prácticas de la asistencia social en la ciudad de México, 1861 -1910", en *Cuicuilco*, vol. 11, núm. 32, 2004, pp. 121-155.

Ríos Zúñiga, Rosalina, "Separar y homogeneizar. Instrucción pública y ciudadanía en Zacatecas, 1825 -1845", en Sonia Pérez Toledo y René Amaro Peñaflores (coords.), *Entre la tradición y la novedad. La educación y la formación de hombres "nuevos" en Zacatecas en el siglo XIX*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas/Universidad Autónoma Metropolitana, 2003, pp. 87 -132.

-----, *Formar ciudadanos: sociedad civil y movilización popular en Zacatecas, 1821-1853*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Plaza y Valdés, 2005.

Rivera Castro, Fabiola, "El proyecto de secularización y el legado del liberalismo en México", *Revista internacional de filosofía política*, núm. 32, 2008, pp. 37-45.

Roldán Vera, Eugenia, "La escuela mexicana decimonónica como iniciación ceremonial a la ciudadanía: normas, catecismos y exámenes públicos", Ariadna Acevedo Rodrigo y Paula López Caballero (coords.), *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*, México, El Colegio de México/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional, 2012, pp. 39-69.

Staples, Anne, "Panorama educativo al comienzo de la vida independiente", en Josefina Zoraida Vázquez, *et. al.*, *Ensayos sobre la historia de la educación en México*, México, El Colegio de México/Centro de Estudios Históricos, 2006, pp. 101-144.

-----, "La educación como instrumento ideológico del Estado. El conservadurismo educativo en el México decimonónico", en William Fowler y Humberto Morales Moreno (coords.), *El conservadurismo mexicano en el siglo XIX*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/Saint-Andrews University/Gobierno del Estado de Puebla, 1999, pp. 103-114.

Tanck de Estrada, Dorothy, "Tensión en la Torre de Marfil. La educación en la segunda mitad del siglo XVIII mexicano", en Josefina Zoraida Vázquez, *et. al.*, *Ensayos sobre la historia de la educación en México*, México, El Colegio de México/Centro de Estudios Históricos, 2006, pp. 27-99.

Teitelbaum, Vanesa E., *Entre el control y la movilización. Honor, trabajo y solidaridades artesanales en la ciudad de México a mediados del siglo XIX*, México, El Colegio de México, 2008.

Tena Ramírez, Felipe, *Leyes fundamentales de México, 1808 -2005*, México, Porrúa, 2008.

PSICOLOGÍA PEDAGÓGICA Y PEDAGOGÍA RACIONAL, SUSTENTOS DE LA ORIENTACIÓN METODOLÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LA ARITMÉTICA EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX EN COLOMBIA.ⁱⁱ

José Bernardo Galindo Ángel.

Catedrático de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad de la Salle.

Email: jbgalindoa@pedagogica.edu.co o jogalindo@unisalle.edu.co

Para empezar: Una psicología que desplaza la pedagogía

Comienzo por advertir que la entrada de la psicología junto con la biología y el desplazamiento progresivo que van haciendo de la pedagogía, ya había sido planteado por el profesor Alejandro Álvarez en un texto sobre la enseñanza de la geografía y las matemáticas en la década del treinta, donde afirma: “los fundamentos teóricos de la enseñanza durante este período se van a basar en la medicina y en la psicología, lo cual significa que desplazan la pedagogía. Según los autores que encontramos, para que los maestros pudieran tener una metodología de enseñanza adecuada había que comprender la manera como los niños aprendían”ⁱⁱ, afirmación que implica que los manuales de didáctica, los informes de los directores, los apuntes metodológicos, etc., empiezan a explicar todos aquellos momentos por los que pasan los niños cuando están aprendiendo y, a la vez, cómo el maestro ha de valerse de ello para enseñar los conceptos y nociones matemáticos, o como los programas que se realicen deben basarse en los principios que la psicología como ciencia hace; llamo aquí la atención acerca de que los distintos autores también afirman que lo que es aplicable a la Matemática es aplicable para las otras materias.

“El programa tradicional fue hecho con un concepto lógico; el nuevo con un concepto psicológico”ⁱⁱ. El programa se convierte en una de las entradas que justifican la presencia de la psicología; como se ve, la racionalidad de la lógica se pone en entredicho, ese ya no es el criterio que avala lo que se enseña, en cambio sí lo es la psicología ya que, como afirma el mismo autor, “Si se estudia al niño se puede comprobar que la función globalizadora es la reinante en él y de ahí que la nueva enseñanza aconseje que todo conocimiento que se dé al educando debe consultar esta cualidad infantil”ⁱⁱ. Pero hay más, se hace notar que si hay desconocimiento de la psicología del niño y se mantiene el concepto falso que se tenía de la educación, entonces se mantendrá al maestro en

esclavitud voluntaria frente al programa, sin reaccionar por ningún motivoⁱⁱ. En otras palabras, el maestro ha de responder a esa función globalizadora que la psicología ha encontrado y plantear, entonces, un programa distinto.

Lo cierto es que el programa ha de adaptarse a esa nueva condición psicológica, que le es propia al niño: pensar globalmente; si el niño piensa de esa manera, el programa, en la medida de lo posible, ha de realizarse de la misma manera, teniendo en cuenta criterios de orden racional que permitan organizar a los estudiantes para apropiarse en aprendizajes los contenidos de la enseñanza, es decir, propender por el programa globalizado y la enseñanza racional; con esos dos criterios empieza, entonces, la adaptación de la enseñanza a las condiciones del niño, las mismas que abarcan todos los aspectos de su vida:

“El programa debe adaptarse al sujeto de la educación que es el niño, y no el niño estar subordinado al programa. Consultará, pues, las condiciones del niño, o sea su origen, su edad, su sexo, sus inclinaciones y tendencias, sus condiciones económicas, sus acciones y reacciones, la familia de que depende, la agrupación social a que pertenece, las relaciones que mantenga con el medio natural y social que lo rodea, en una palabra, su naturaleza física y psíquica”ⁱⁱⁱ.

En síntesis, el programa -partiendo del sustento psicológico de la globalización-, no sólo está adaptado al niño, sino a todas sus condiciones ambientales; condición ésta que hace que se piense en la posibilidad de distintos programas, pues se reconoce la variedad social, climática y económica del país; lo importante es no perder la función globalizadora, es decir, el elemento psicológico como punto de partida en la construcción del programa en tanto ello redunde en la educación del niño.ⁱⁱ

Basado en esas condiciones el Ministerio propone a los maestros. Vía reforma, implementar los programas de ensayo; ellos han de tener en cuenta los intereses de los niños y tienen sus bases fundamentales en la psicología. Los editados por el Ministerio de Educación Nacional con el nombre de Programas de Ensayo, consultan las exigencias de todo buen derrotero de estudios: parte del medio ambiente colombiano es universalizado tomando como base los intereses del niño de acuerdo con su carácter psicológico, como debe serlo,

de manera primordial todo programa de enseñanza, mientras que deja en libertad al maestro para que ponga en juego las actividades e iniciativas del buen educadorⁱⁱ.

Todo ese nuevo ordenamiento psicológico de los programas está justificado para facilitar la percepción sincréticaⁱⁱ de los niños y la accesibilidad de los contenidos; las formas como percibe el niño son detalladamente explicadas para que no quede lugar a dudas sobre las maneras de aprender; en ese sentido los términos psicológicos de asociación, sensación, percepción, apercepción, atención, representación, pensamiento, comienzan a circular como parte de ese discurso desde el cual ahora se ha de enseñar. Todo lo anterior se hace necesario, pues ya no la Aritmética, sino la Matemática, requiere del concurso de la psicología: “Son las Matemáticas, por otra parte, una verdadera escuela de la probidad intelectual. El profesor de la materia necesita, desde luego, conocimientos de un nivel superior a los que va a enseñar, y debe poseer, nociones claras de la psicología y del mecanismo del aprendizaje”ⁱⁱ.

Con esto en mente abordemos ahora esas nociones psicológicas y las explicaciones que desde ellas se dan respecto al aprendizaje; lo primero que habría que decir es que hay un orden, una secuencia de esos procesos psicológicos; ellos no ocurren de manera desordenada sino que, muy al contrario, tienen un orden establecido; en los comienzos de los treinta, el discurso de la percepción y las facultades con todas sus relaciones en torno al aprendizaje, se vuelven el sustento psicológico de la enseñanza y su correlato: es la noción de asociación la que guía todo el proceso.

Lo primero que se explica es cómo se entiende la sensación, que no es otra cosa que aquellas impresiones que recaen sobre los sentidos, es decir, hay una multiplicidad de entradas (visual, táctil, auditiva, muscular, etc), que pueden implicar un esfuerzo para el cerebro, y si el sujeto reconoce el objeto, se dice entonces que se ha logrado la percepción; pero veamos cómo era explicado ese proceso por el director de educación de Cúcuta:

“Percepción en sentido psicológico se define como: ese acto cognoscitivo que sigue a la sensación. La imagen que me formo será la representación y el esfuerzo mental o conciencia de esta imagen será la percepción, la cual vendrá a ser como consecuencia de la presentación y de la representación. En cambio el que no la conoce podrá llegar a la presentación (sensación) pero no a la representación. La presentación de un objeto despierta ideas proporcionalmente al grado de cultura de las personas. Por esto dicen

algunos pedagogos modernos que uno de los fines de la enseñanza debe ser enriquecer las imágenes del espíritu.”ⁱⁱ

Ese estudio de la percepción ocupa un lugar importante en la psicología, pues en ellos están puestos los juicios del conocimiento que el sujeto haga; las ideas de Wundt sustentan las explicaciones que a propósito de ella se dan, destacando tres clases de percepción: pasiva, activa, hiperactiva, todas en relación directa con la atención, en donde la activa ocurre en relación directa con la orden que el niño recibe de alguien superior (el maestro), pero la más importante por lograr es la última en tanto en ella ejecuta el niño, de manera independiente, las actividades, por su efecto decide poner atención y realizar el trabajo.

Como ya lo habíamos dicho, esta percepción no pasa de manera desordenada; hay un orden en que ella ha de ocurrir, y su fin último es el pensamiento. Se mantiene la sensación como primer elemento de entrada, pero se agrega la inconsciencia o consciencia de la misma; este es un punto de partida vital en el aprendizaje, pues ello determina la debilidad o fortaleza de la percepción, y posteriormente se ha de pasar a la representación, entendida como las impresiones de la sensación. Aquí también hay un nuevo agregado, la intensidad, aunada a su duración, lo que define, también, la percepción; luego tenemos la asociación que es la sensación unida a la representación específica en relación con otras representaciones, derivadas de diferentes estímulos, para permitir que se forme dicha representación. Por último, referenciamos el pensamiento, que consiste en esa relación entre las representaciones que es posible exteriorizar en forma de juicios, enunciados que varían de acuerdo a las asociaciones que realice el niño, es decir, el tramo final de la percepción. Con ese recorrido es posible “pensar, reproducir también asociaciones, proponer modificaciones o supresiones dando así origen a nuevas creaciones, esto es para razonar, formar criterio, generalizar, expresar conceptos, todo lo cual será tanto más certero y nítido, cuanto más persistentes y definidas sean las representaciones y asociaciones que haya formado”ⁱⁱⁱ; de esta manera ha quedado claro cómo es que el niño logra adquirir las nociones, y ello ha sido explicado, justamente, desde la psicología, una ciencia que llegó - en el caso de la Matemática- para definir el camino metodológico gracias a los profundos conocimientos de la base matemática de la Aritmética, y de la psicología del niño.

Se observa, de esta manera, cómo la psicología explica los modos de aprender del niño y qué ha de tener en cuenta el maestro para su enseñanza; sobre estos modos de aprender los manuales organizan los contenidos y actividades, es desde esos fundamentos que se

hace posible modificar el programa y el fin que persiguen, en principio, la Aritmética elemental y, después, la Matemática moderna. Es necesario señalar que el término “moderno” en los manuales de aritmética revisados aparece hacia 1933 y, esporádicamente, en algunos textos entre los años 40 y 50 sin que su uso signifique una modificación extrema de los contenidos: noción de cantidad, objeto de la aritmética, los primeros números, las cuatro operaciones y, al final, las nociones de geometría o de su fin primordial: el aprendizaje de las cuatro operaciones. Es prudente advertir que en el período hubo discusiones en torno a los métodos de enseñanza de la Aritmética, a su exagerado memorismo o a lo abstracta que llegó a ser su enseñanza, pero respecto de los contenidos su orden varió muy poco, así como su practicidad y utilidad.

Hemos de realzar que los discursos encontrados en torno a la enseñanza de la Aritmética fueron contruidos desde la experiencia misma de quienes los elaboraron; la mayoría de ellos se habían dedicado a la enseñanza en diversos niveles y lo que hicieron fue dar a conocer su trabajo a través de manuales, cartillas y compendios: “Los textos representan el fruto de experiencias profesionales directas con los alumnos de cada uno de los cursos de Enseñanza Primaria”ⁱⁱⁱ; como se advierte, es posible ver en los manuales escolares las formas en que circula un saber, se visibilizan prácticas de enseñanza y, además, se podrían comprender las formas de enunciación, circulación y apropiación de los saberes enseñados, tal y como lo planteó el profesor Ríosⁱⁱ.

Se podría decir que hay una circulación de un saber, no sólo aritmético, sino también sobre su enseñanza: “Dedicarme a formar un plan completo sobre la enseñanza de la Aritmética, y para escribir una serie de libros didácticos, adecuados a las varias categorías en que debe dividirse el curso, según la edad y el desarrollo de los alumnos”ⁱⁱ; no parece excesivo afirmar que ellos incorporan ciertos modos de pensar y de razonar, que atraviesan la configuración de unas prácticas de enseñanza y una adecuación de las mismas a la sociedad; la proliferación de textos y sus continuas reediciones nos muestran un grado de institucionalización que alcanzó el saber matemático y el campo de conocimientos que desde allí emergió. Así, es posible ver qué discursos fueron apropiados para hacer posible esa enseñanza; así como los saberes que tuvieron relación y disputas con ella; de ahí la importancia inicial de mirar algunos textos que circularon durante mucho tiempo por las escuelas colombianas, pues en ellos se materializa todo ese cruce de fuerzas y tensiones, y es posible ver la positividad de la enseñanza de una disciplina escolar: La Aritmética.

Psicología pedagógica y Pedagogía racional, sustentos de la orientación metodológica

Los esposos Valderrama Flechasⁱⁱ son otros autores de manuales para la Aritmética elemental que circularon por las escuelas; a diferencia de los de Rueda, sus textos sufren mayores cambios, algunas veces por las reformas emanadas del Ministerio, otras veces por la formación que a lo largo de su trayectoria fueron recibiendo, destacándose en ellos, fundamentalmente, la influencia de Julius Sieberⁱⁱ, quien los reconoce como sus discípulos más aventajados en la construcción de su propuesta de enseñanza. “DEL PROFESOR JULIUS SIEBER. Ante la Asamblea de Inspectores Nacionales de Educación Primaria “Otra de las novedades notables que hallé a mi regreso a Colombia referente a su progreso fueron los textos de Aritmética para enseñanza en las escuelas primarias, elaborados por los esposos Valderrama Flechas. Textos así, son orgullo para Colombia y superan los que conozco de la América y declaro con absoluta sinceridad que la misma Alemania no ha conseguido tanto para sus escuelas”ⁱⁱⁱ.

Sus textos más reconocidos son “Mi libro de Aritmética y Geometría” existente desde 1946 y los libros de Didáctica, entre los cuales se destacan “Didáctica de las matemáticas en la Escuela Primaria”, desde 1945, con el nombre de Aritmética de la Primera Enseñanza, guía para el Maestro. Este texto tuvo sólo dos ediciones y sus explicaciones metodológicas sólo fueron pensadas para la enseñanza infantil y para primero de primaria, y al igual que la didáctica, recogió toda su propuesta con la diferencia de que ésta última incluyó a todos los grados de primaria.

Posteriormente, y gracias a la inclusión de todos los grados de primaria, la didáctica se va a dividir por grados, formando la pareja de textos: el del maestro y el del niño, diferenciados por las explicaciones que pasan a ser exclusividad del libro del maestro; ambos circularon hasta finalizados los años sesenta y comienzos de los setenta.

El libro de actividades del niño se encuentra organizado por unidades; en ellos es posible encontrar numerosas ilustraciones a través de las cuales se muestran las nociones que han de aprender; las explicaciones, aquí no están presentes, pues hacen parte del libro de didáctica del profesor. Lo que se muestran son ejercicios numerados y realizaciones, que no son otra cosa que las actividades que los niños presentan a su profesor. En cuanto al libro de didáctica de las matemáticas, éste presenta primero las observaciones a la edición

que se entrega, segundo, la explicación a propósito de cómo aprende el niño, tercero, la aplicaciones en la enseñanza y, cuarto, las conclusiones.

A continuación el texto ofrece unas recomendaciones sobre la forma de dirigir a los niños en sus actividades -denominadas por los autores como las realizaciones- y acerca del manejo de sus útiles; allí se habla del modelado, el dibujo, los problemas y el trabajo en los cuadernos; después de todo esto aparece la división en capítulos con los mismos títulos del libro de actividades de los niños, con la diferencia que aquí sí están plasmadas las explicaciones acerca del proceder del maestro para explicar el tema o realizar su enseñanza; los dibujos y ejemplos que son los mismos del cuaderno de actividades del niño son su fuente de apoyo para la explicación.

La propuesta es sustentada desde la experiencia de ellos como maestros, sin olvidar el elemento fundamental de su propuesta, el enseñar a pensar: “Didáctica de las matemáticas y mi libro de aritmética y geometría, son el resultado de la experiencia no interrumpida de los autores, en más de 30 años, en mística de enseñar a pensar a la niñez y a la juventud”ⁱⁱ. El texto, el maestro, los ejercicios y la didáctica, se cruzan para hacer posible la enseñanza y el cumplimiento de su propósito.

Los esposos Valderrama reconocen en primera instancia la relación entre el texto y el cuaderno; los dos son vistos como elementos que de manera efectiva colaboran en el trabajo del alumno y le permiten aprender. Sin embargo, recomiendan que en los primeros años éstos sean introducidos de forma tal que el niño no se dé cuenta y, a su vez, vaya interpretando lo que se hace en cada uno, esto con el fin de lograr que haga su trabajo sólo; en esa medida –afirman-, el trabajo del maestro es intenso al principio pero, después, con la adquisición intelectual que el niño ha hecho de los dos elementos, su trabajo se reduce.

Esta descripción sería incompleta si no dijéramos que los esposos Valderrama recomiendan al maestro que sea él quien se encargue del cuidado de los dos al principio, ya que: “No es conveniente dejar esos útiles en manos de los niños, toda vez que no tienen en esa edad hábitos de orden y aseo, y porque aún no están capacitados para realizar trabajos en forma independiente”ⁱⁱⁱ y exhortan a considerar la estimulación -después de adquirido los hábitos requeridos-, dejándolos llevar a la casa los dos textos para que hagan algunas de las realizaciones; ponen especial énfasis en ello al recalcar lo que en términos de progreso del niño eso representa. “los hábitos que en tal dirección se inculquen, son decisivos, no sólo en el progreso material, sino en el psicológico del alumno”ⁱⁱⁱ

Es necesario recalcar que tanto el texto como el cuaderno comparten una misma característica, son pedagógicamente elaborados: “Y es entonces cuando el maestro ve en el cuaderno y en el texto, pedagógicamente elaborados, colaboradores efectivos, y el alumno, sus mejores estímulos para el trabajo y adelanto personal”ⁱⁱ. Hemos de realzar lo pedagógico, pues los esposos Valderrama insisten en la importancia que ello tiene en el trabajo: “si el libro está bien orientado pedagógicamente, paso a paso se encariña con él, y va adquiriendo insensiblemente independencia e interés para avanzar en la materia”ⁱⁱ. En concreto, texto y cuaderno cumplen la labor de favorecer las realizaciones independientes por parte del niño, siempre y cuando estén en el marco de lo pedagógico.

Dentro de este contexto el maestro es parte fundamental; los autores, a lo largo de sus libros de didáctica, hacen hincapié en que “lo esencial lo constituye la dirección del maestro”ⁱⁱ, afirmando que es por la acción pedagógica que él realiza que los niños pueden alcanzar su desenvolvimiento intelectual. De allí que una de sus conclusiones apunte a señalar que “El maestro es el orientador en la formación de conceptos del niño”ⁱⁱ; visto así, los esposos Valderrama consideran que el maestro, dentro de la enseñanza, dirige, asiente, economiza, supervisa, ejecuta, enseña metódica y eficazmente, capacita, encauza, todo ello con paciencia y constancia; y para eso ha de servirle el texto, él se convierte en la ayuda poderosa y en la guía metodológica de la que hace uso para realizar su labor: “el texto, además de una ayuda eficaz para el maestro, posee unas indicaciones metodológicas para su desarrollo”ⁱⁱ

De todo esto resulta que el niño termina realizando diferentes actividades que le han sido impuestas por su maestro y que dan cuenta de su desarrollo mental que es, en últimas, la labor que ejecuta el maestro cuando enseña: “Es satisfactorio reconocer la actividad múltiple del alumno a través de todo el texto, la manera ordenada como trabaja, la seguridad con que lo hace y el desarrollo mental que va adquiriendo, para que se valore la misión tan importante del maestro en la ejecución de esa labor”ⁱⁱ.

Véase ahora cómo esa labor del maestro es complementada por la orientación metodológica que los autores proponen en sus diferentes libros de didáctica, la cual justifican desde “el movimiento renovador que proporciona al país inquietudes y rutas que le han permitido modificar métodos reñidos con la personalidad del educando, para ofrecer a éste la oportunidad de su propia formación, y al maestro, la certeza de conocer que él no es una máquina de transmitir conocimientos”ⁱⁱ

En sus textos, inician presentando las formas en que el niño aprende las nociones o conceptos; para hacerlo, usan como ejemplo la forma en que el niño conoce una campana, hacen la descripción y explicación biológica hasta donde es posible acerca de cómo ocurre dicho proceso de percepción por parte del cerebro del niño, y dividen el proceso en tres momentos: Fenómeno físico, fenómeno fisiológico y fenómeno psicológico; el primero explica todo lo ocurrido al interior del oído cuando se escucha el sonido de la campana, el segundo es el paso de ese sonido del oído al cerebro, y el tercero la percepción de dicho sonido por el alma, que es lo que da origen a la sensación.

Las sensaciones, continúan diciendo, se producen por los estímulos, que son variados, pues el niño también ha usado el tacto y los otros sentidos para percibir muchas cosas más de la campana; de todo ello -afirman los autores-, queda demostrado que el conocimiento no se forma fuera del niño sino dentro de él: “El conocimiento no se formó fuera del niño, no lo recibió, ni el maestro lo transmitió. El niño tuvo que hacer un trabajo interno propio, en el cual intervinieron fenómenos físicos, fisiológicos y psicológicos, todos los cuales deberemos tener presentes cada vez que se hable de aprendizaje”ⁱⁱ

Después de todo esto pasan los autores a presentar cada uno de los elementos que tienen que ver con ese modo de aprender y es entonces cuando la sensación, la representación, la asociación y el pensamiento, van a ser explicados en aras de especificar el proceso de aprendizaje que hace el niño y que está en relación con la memoria, el entendimiento y la voluntad, las tres potencias del alma que, si son ejercitadas, función que le compete al maestro, permiten alcanzar tal propósito: aprender. Pero no es suficiente con todo lo anterior -agregan- pues es de vital importancia las relaciones entre los sentidos y todo lo que ellos informan, con las tres potencias del alma para que se de ese aprendizaje de manera completa; tales ideas son sustentadas desde tres autores que ellos registran para que los maestros que así lo deseen puedan ampliar la información al respecto: Julius Sieber, Vicente Castellanos y Federico Paulsen.

A partir de estas nociones psicológicas y biológicas, los autores presentan las aplicaciones que ellas tienen en la enseñanza; la intensidad de las sensaciones, las representaciones que se forman, las asociaciones que se hacen y lo que termina por grabarse en la memoria son los principales elementos a tener en cuenta para lograr el desarrollo conceptual del niño y el fundamento pedagógico de la propuesta que ellos hacen; de lo anterior se

desprenden las indicaciones que se dan a los maestros entre las que están el uso de objetos reales, pues es a partir de ellos que se estimulan los sentidos, las sensaciones y las representaciones, la expresión o formación de los juicios, así como la representación por medio del modelado y el dibujo para hacer que los niños reafirmen las asociaciones que hacen, o para crear habilidades o sacar provecho de las que ya poseen- Los símbolos, que también hacen parte del alma del niño, a partir de las representaciones que él posee y, por último, la aplicación y generalización desde los problemas que se le plantean y que deben estar en consonancia con el medio ambiente y la vida misma del niño. Afirman los Valderrama:

- “a) El niño es el actor principal en su aprendizaje,
- b) El maestro es el orientador en la formación de conceptos del niño,
- c) El niño aprende mediante un proceso vital interno que desarrolla sus capacidades;
- d) La enseñanza debe facilitar los estímulos para que los diferentes sentidos sean impresionados, y conscientemente se efectúe la función de aprender”ⁱⁱ.

Insisten también en la preeminencia del dibujo y el modelado; del primero destacan la importancia que éste tiene para la abstracción, lo que en términos de representación enriquece, y la posibilidad de gradualidad que es posible hacer en relación con estas maneras de representación; en cuanto al segundo, lo consideran como paso siguiente y necesario para alcanzar niveles de abstracción. Con él los niños reproducen lo que ven, se ayudan de la fantasía y, por cierto, esto no es difícil para ningún niño; como el dibujo, es de fácil graduación y tiene la ventaja de ser cercano a lo natural y a lo real.

Sobre el dibujo advierten la importancia de no calcar, así como el evitar que los adultos hagan el trabajo que el niño debe realizar, pues además de ser un asunto poco ético, demuestra la subvaloración de la personalidad del niño; nada como el dibujo propio del niño en tanto revela “la expresión espontánea, la confirmación gráfica de su aprendizaje y la satisfacción de vencer son sus propios recursos”ⁱⁱ; en la realización del dibujo, la orientación del maestro, el uso de la regla y el seguimiento de las indicaciones del texto resultan fundamentales para alcanzar la independencia y la espontaneidad del niño, así como una mejor interpretación del mismo. Esa es la razón de los dibujos que están puestos en el texto para que sean interpretados y les ayuden a los niños en sus realizaciones, estimulando al

uso de los colores de acuerdo a como ven la naturaleza, aspectos que recoge el epílogo en términos de recomendaciones sobre estos puntos.

Este énfasis es de trascendental importancia en la medida en que provoca un cambio sustancial en la presentación y desarrollo de los contenidos; la geometría, que era vista sólo al final del curso, es ahora la entrada del programa, justificada desde la relación de sus conceptos con otras asignaturas; esta relación cayó en el olvido en la enseñanza, y se rescata en la perspectiva de su capital importancia para la vida, pues los objetos que nos rodean permiten verla de manera real en el ambiente del niño; de ahí la importancia del modelado y del dibujo para la enseñanza de la misma.

Aquí los problemas son considerados como actividades o hechos cuantitativos, a la vez que se reconoce que el ideal es que el mismo niño los construya, pero aceptan que es labor del maestro llevarlos a ese nivel; recomiendan empezar con historietas o cuentecitos que describan acciones que él ejecuta y, a medida que avance en sus conocimientos, pueda hablar de problema; éste posee dos partes, el enunciado con su hipótesis, y la pregunta, elementos que son identificados, como aprendizajes, dos con la ayuda metódica y permanente del maestro. En este punto él parte de acciones propias de los niños, los obliga a construir sus hipótesis y las preguntas que constituirán los problema, mientras que algunos de ellos están puestos de forma gráfica y otros de forma numérica; los primeros sirven de guía para permitir que, poco a poco, los niños inventen y formulen enunciados problema propios, logrando así trabajar de manera independiente; ahí está su valor pedagógico: “ los problemas son de gran valor pedagógico porque nacen del ambiente del niño y le proporcionan libertad para obrar con independencia, tienen para él todo interés y lo llevan a resolver no uno sino una multitud de casos”ⁱⁱ; en concreto, los problemas han de atender a las diferentes actividades de la vida ya que ello posibilita y abre el campo de las matemáticas a otros espacios como el económico, social, agrícola, el estadístico, etc., y permiten conseguir, según los Valderrama, los verdaderos objetivos de las matemáticas: “el acrecentamiento de la capacidad de razonar, de interpretar lo hechos y resolverlos, para sortear con éxito los diferentes casos que la vida presenta”ⁱⁱⁱ.

Para concluir

Sintetizando, diré que la enseñanza de la aritmética y la matemática en la primera mitad del siglo XX en Colombia tuvo un desplazamiento del discurso pedagógico al discurso

psicológico, tal y como se vió en la introducción de nuevos programas y en las explicaciones metodológicas que incluyeron los manuales escolares de este saber escolar.

La función globalizadora del pensamiento del niño se convirtió en uno de los discursos desde los cuales se sustentó la enseñanza de la aritmética y la matemática, abandonando la lógica que el mismo saber había configurado para su enseñanza. Lo anterior dio como resultado los programas de ensayo que fueron implementados vía reforma propuesta desde el Ministerio de educación.

Los maestros debieron ceñirse a los nuevos modos en que se concibió las formas de aprender de los niños, si bien hubo un reconocimiento sobre la variedad de condiciones que poseía el país, ello no obvió la implementación de esa nueva manera de pensar, pues estaba justificado desde una ciencia: la psicología.

La percepción, la representación y el pensamiento exteriorizado fueron los mecanismos psicológicos que guiaron la enseñanza de la aritmética y la matemática, alrededor de ellos se organizarán las sugerencias metodológicas y las propuestas de enseñanza que los manuales y los distintos autores propusieron a los maestros en Colombia durante ese periodo.

Por último la propuesta de los esposos Valderrama muestra claramente la apropiación de un discurso psicológico para el desarrollo de su propuesta pedagógica; así mismo, la practicidad de las Matemáticas y su relación con la vida, los objetivos a propósito del razonamiento, y lo que ello posibilita en el pensar, el sentido que tiene dentro de la escuela. La importancia del maestro en la obtención y los alcances de los propósitos de la Matemática son una constante que apunta, de manera importante, a la independencia del niño, rasgo que se alcanza, según los autores, cuando la enseñanza ha sido pedagógicamente realizada.

BIBLIOGRAFÍA

FUENTE PRIMARIA

ANZOLA G., Gabriel. *Cómo se enseñan las matemáticas en la escuela primaria*. Bogotá, Publicaciones de la dirección de educación de Cundinamarca, 1946.
Aritmética tercer grado. Décima edición. Madrid, España. Ediciones Bruño.

BECERRA, José R. *Mi Aritmética*. Tercera edición. Medellín, Editorial Bedout, 1958.

F.T.D. *Cartilla Moderna de Aritmética*. Novena Edición. Bogotá, Librería Voluntad, 1952.

Primer Congreso Pedagógico. *Plan de estudios para las escuelas urbanas*. E.G.J., 1919.

Programa de Aritmética para las escuelas primarias y observaciones metodológicas sobre la materia. Bogotá, Imprenta Nacional, 1939.

RUEDA J., Manuel A. *Compendio de Aritmética*. Vigésima séptima edición. Bogotá, Librería Colombiana Camacho Roldán. 1935.

RUEDA, Manuel A. *Compendio de la Aritmética*. Bogotá, Imprenta de Vapor Zalamea Hermanos, 1884.

RUEDA, Manuel A. *Las cuatro operaciones de la Aritmética. Texto de enseñanza para las escuelas primarias y las preparatorias*. Undécima edición. Bogotá, Librería Camacho Roldán y Compañía, 1931.

SIEBER, Julius. *El Abaco Decimal De Sieber. El medio más moderno y eficaz para la enseñanza de la aritmética*. Editorial San Juan Eudes – Usaquén- Cundinamarca, 1948.

VALDERRAMA R., Macedonio; FLECHAS, Elpidia. *Aritmética de la primera enseñanza. Guía para el maestro. Kindergarten y primer año*. 2ª Ed. Usaquén, Edit. San Juan Eudes, 1946.

VALDERRAMA R., Macedonio; FLECHAS, Elpidia. *Mi cuaderno de Aritmética. Actividades para alumnos de primer año*. Usaquén, Edit. San Juan Eudes, 1945.

LEGISLACIÓN

Dirección de Educación Pública. *Programas para las escuelas primarias*. Norte de Santander. Imprenta Oficial, Cúcuta.

EDUCACIÓN COLOMBIANA TOMO I. *Disposiciones orgánicas y reglamentarias de la Educación Nacional en las ramas de Primaria, Normalista Secundaria y Bachillerato, y otros aspectos de interés general. 1903 a 1958.* Bogotá D.E., Imprenta Nacional, 1959. Cap. VI.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 876 de 1942.

Ministerio de Educación Nacional. *El texto de los programas de primera y segunda enseñanza.* Cali, 1935.

FUENTE SECUNDARIA

ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro. "La enseñanza de la geografía y de las matemáticas en la década del treinta". En: *Revista Educación y Pedagogía.* Medellín: Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 29-30, (enero-septiembre), 2001.

ÁLVAREZ, Alejandro. *Programa seminario de maestría en educación.* Justificación. Segundo semestre de 2008.

FOUCAULT, Michel. (2002) *La Arqueología del saber.* Argentina: Ediciones Siglo XXI.

FOUCAULT, Michel. (2003) *Las palabras y las cosas.* Argentina: Ediciones Siglo XXI.

RIOS, Rafael. *Saberes y disciplinas escolares en Colombia.* Proyecto de investigación. Colciencias, 2012 – 2014.

Registros Escolares: controles e comemorações em escola isolada no interior do Brasil – 1939 – 1944.

Eliana Gasparini Xerriⁱⁱ
Universidade de Caxias do Sul – Brasil
Egxerri@ucs.br

Os estudos sobre culturas escolares são recorrentes na análise da história da educação, mas não são tão comuns estudos sobre os controles e as comemorações cívicas a partir dos registros escolares, objeto de investigação desse trabalho. Trata-se da reflexão sobre as práticas escolares registradas em "livros de chamada" de uma escola isolada no interior de Nova Prata, Rio Grande do Sul, Brasil. O trabalho se apoia nos estudos de Roger Chartier (1990) sobre práticas escolares, fazendo uso das categorias de apropriação e representação, e, também nos escritos de Michel de Certeau (2005) sobre estratégias e táticas. Os registros escolares nos livros de chamada do professor Luiz Guadagnin, referem-se não apenas à frequência ou não dos alunos às aulas, mas também: ao gênero, filiação, etnia, grau de instrução, idade, religião. Dados que são acrescidos de observações

peçoais do professor, e que possibilitam a associação dos registros com as práticas escolares do período denominado Estado Novo, sob o governo de Getúlio Vargas, e, às características desse governo como o nacionalismo e o autoritarismo, pois são registros pertencentes aos anos de 1939, 1944. As datas comemorativas, também registradas nos livros, associam-se ao civismo desenvolvido pelo governo Vargas, as quais foram estendidas obrigatoriamente a todo o território nacional. As escolas isoladas atendiam alunos de diversas faixas etárias e diferentes anos escolares, normalmente no mesmo horário, de forma multisseriada, constituindo essa prática a única possibilidade de estudos nas áreas rurais. Revisão bibliográfica, fotografias, relato de ex-aluna, livros de registros de chamada foram os recursos utilizados. As conclusões revelam que a história da educação transita pelos mais diversos documentos e dessa forma permite, através da análise de conteúdo, baseada em Bardin, a aproximação entre registros e contextos históricos educacionais do Brasil, demonstrando práticas de civismo e de controle. O método empregado está embasado na análise historiográfica pautada pela abordagem da nova história que permite o diálogo entre diversas fontes na composição dos cenários e para a análise da cultura escolar.

Palavras chaves: cultura escolar, registro escolar, controle, civismo, educação.

Introdução

De forma recorrente a educação é posta no cenário brasileiro como a única capaz de redimir a sociedade de suas dificuldades. Mesmo compreendendo que sozinha a educação, como se um ente salvador fosse, é incapaz de solucionar os problemas nacionais, ela é utilizada como discurso político, religioso, e, não raras vezes, mencionada como mártir. Discurso persistente em vários setores da sociedade ainda no século XXI.

Logro, com este artigo, possibilitar reflexões sobre o uso de práticas registradas em “livros de chamada” de um professor do interior do Rio Grande do Sul (RS), Brasil, na perspectiva de mostrar o alcance, em todo o território nacional, de culturas escolares marcadas pelo nacionalismo e o autoritarismo, durante os anos de 1939 e 1944. A escolha temporal deve-se ao fato de que durante os anos de 1937 a 1945 o Brasil esteve sob o poder autoritário, denominado Estado Novo, do governo de Getúlio Vargas, o qual chegou ao poder em 1930 e manteve-se até 1945, sem ter sido eleito democraticamente. Também, deve-se a escolha, à disponibilidade dos registros escolares do professor Luiz Guadagnin.

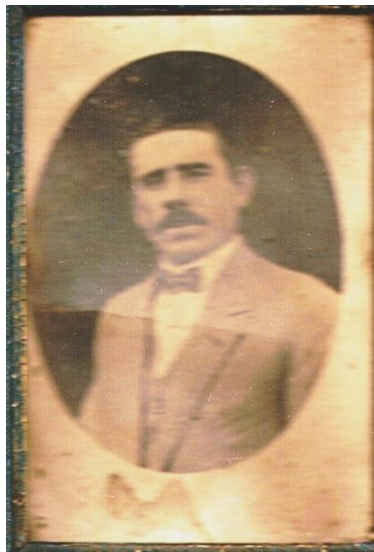
Se por um lado, os registros presentes nos “livros de chamada” apresentam a necessidade de propagar visões políticas, religiosas condizentes com o Estado Novo, por outro lado, percebe-se a necessidade de controle, através dos dados sobre os alunos e seus familiares.

Investigar e refletir sobre as correlações possíveis entre nacionalismo e autoritarismo, no interior do RS, permite observar através de registros em “livros de chamada”, aspectos significativos na história da educação brasileira.

O Professor, o lugar e o tempo

O professor Luiz Guadagnin era o mais velho dos dezessete filhos do casal de imigrantes italianos Jacob e Cecília Morello Guadagnin. Seu pai migrou para o Brasil com 18 anos, fugindo do recrutamento do serviço militar italiano, era alfabetizado e ao se fixar no interior de Alfredo Chaves, atual Veranópolis, tornou-se agricultor e auxiliava os vizinhos ensinando-os a ler e escrever.

Figura 1 - Professor Luiz Guadagnin



Fonte: Acervo Pessoal Igenes Guadagnin

Luiz nasceu em 26 de fevereiro de 1894 e faleceu em 21 de janeiro de 1970. Sobre os primeiros contatos com educação formal deixou escrito em uma carta de 17 de setembro de 1962, dedicada aos familiares e a todos “outros vindo d’isto saberem, enquanto vivo e também depois de minha morte”ⁱⁱⁱ. No documento relata as dificuldades de sobrevivência, os trabalhos iniciados com 12 anos como torradeiro em engenhos, descascador de castanhas e desempenhando outras atividades. A respeito de sua escolarização declara

“Meu pai me ensinou a escola (mesmo como podia) em italiano. Quando veio o Professor Roncato, quando podia andava a escola noturna, diversas vezes trazia comigo os livros nos acampamentos para nas horas vagas e de noite estudar. Em outubro de 1915 fui passar 40 dias lá em Monte Veneto com o Professor Luiz Duarte, para aprender a dar aula e em 2 de março de 1916 foi aqui nomeado professor municipal – Linha Borges de Medeiros. Vim solteiro e em 16 de setembro de 1916 casei-me e aqui comecei a minha família.”

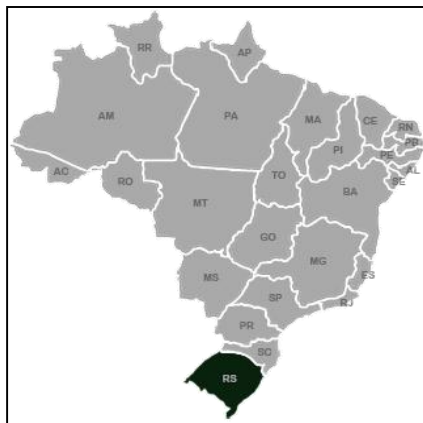
Os escritos demonstram os anos iniciais de formação e atuação profissional. Segundo Xerri (2008, p. 165)

No início de sua carreira, lecionava em três comunidades do interior, dividindo o tempo da seguinte forma, de manhã lecionava na Capela do Gramado; das 12 às 15 horas trabalhava na Capela do São Belim; das 16h em diante na Capela da Linha Garibaldi. Estas comunidades pertenciam ao primeiro distrito de Alfredo

Chaves, que era Capoeiras, atual Nova Prata. Quando se tornou professor estadual passou a ministrar aulas apenas na Capela do São Belim.

A área da colonização italiana onde habitou o professor Luiz e seus familiares, é denominada serra gaúcha. Em 2015 foi comemorado 140 anos do processo inicial da imigração para o Brasil. No mapa do Brasil, está em destaque o estado do RS, permitindo ao leitor a compreensão sobre o local onde os fatos ocorreram.

Figura 2 - Mapa do Brasil



Fonte: www.gensurbrasil.com.br

Líder comunitário, Luiz, ministrou também aulas de catequese católica, exerceu funções representativas junto aos imigrantes e moradores da sua comunidade, redigindo cartas para os que não sabiam escrever. Além de ser professor de crianças e jovens, passou a preocupar-se com os adultos analfabetos, ministrando aulas de noite para os mesmos. Segundo sua filha mais nova, Iignes Guadagnin Gaspariniⁱⁱ, por ser o único adulto alfabetizado, recolhia junto aos colonosⁱⁱ, o nome dos filhos, e, quando se dirigia à cidade, registrava-os no cartório com a autorização de seus pais. As crianças eram batizadas quando um padre fosse rezar a missa na capelaⁱⁱ.

Na família do professor Luiz Guadagnin e Elisa Didoné, 11 dos 17 filhos atuaram como professores, mas, como resultado de um tempo em que a mulher deveria estar em condição secundária, a esposa do professor permaneceu analfabeta.

Como professor de comunidades do interior do município de Nova Prataⁱⁱ, as turmas de alunos eram numerosas, mistas e atendidas de forma multisseriada, ou seja, atendidas ao mesmo tempo: enquanto alguns executavam determinada tarefa, como resolução de operações matemáticas, o professor explicava conteúdo ou tomava a leitura de outra turmaⁱⁱ.

Figura 3 - Aula Dr. Félix Engel F^o



Fonte: Acervo Pessoal Igenes Guadagnin

Escola denominada Aula Dr. Félix Engel Filho, na Capela do Gramado. Ao centro está o intendente municipal, na sua direita o professor Luiz Guadagnin, ao lado esquerdo um dos pais, cercados pelos alunos.

O registro fotográfico de uma das escolas onde o professor atuava permite múltiplas reflexões, como, a diversidade de idades atendidas pelo professor. Expressa, ainda, um dos momentos mais aguardados pelos estudantes, o dia do exame final, o qual era aplicado na presença do professor titular e de representantes do poder municipal, dos pais, e, não raras vezes, do poder religioso.

O Governo de Getúlio Vargas, que assumiu em 1930 e manteve-se até 1945ⁱⁱ, teve desafios a enfrentar, sendo que, uma das alternativas adotadas foi através da educação.

O autoritarismo característico do período em estudo se fez presente na sociedade brasileira sob diversas formas, inclusive na educação.

Era projeto do governo Vargas a implementação de valores governamentais que desenvolvessem uma identidade nacional. Marcas desse projeto podem ser encontradas inclusive nos discursos do presidente da república que os iniciava com “trabalhadores e trabalhadoras do Brasil”, em um contexto de identidade, aproximação e persuasão, próprios de regimes autoritários e populistas do período.

Amostras dessas práticas podem ser observadas também nas páginas iniciais das cartilhas escolares onde constava

“O atual presidente é o Dr. Getúlio Vargas, cujo governo inteligente e patriótico, vem prestando decidido apoio à campanha contra o analfabetismo, ao mesmo tempo que envida todos os esforços no sentido

de facilitar a todos os brasileiros uma educação técnica completa que permita a cada um explorar e tomar posse efetiva das riquezas do país, para seguir triunfante o ritmo do progresso. Ordem e Progresso! Que linda divisa esta do nossa formosa bandeira, tremulando ao vento, acariciada pela brisa! Devemos amar o Brasil e dar o melhor da nossa vida trabalhando pelo seu engrandecimento, para que, um dia, possamos ver o cumprimento da profecia do poeta que escreveu:

“Pátria! Pátria! Ha de ter teu povo um dia

Dentre os povos da Terra a primazia

Pelo esplendor que o teu futuro encerra!

Pela cultura e pelo amor fecundo,

Inda has de ser o cérebro do mundo,

Inda has de ser o coração da Terra!”

O texto apresentado em cartilhas escolares, e, assinado pelo presidente, demarca entre outras, ações de aproximação com os estudantes brasileiros. Transparece o desejo de tornar o Brasil uma grande nação através do grande guia, o qual deve ser seguido por todos para o engrandecimento da nação.ⁱⁱ Variadas foram as ações governamentais no sentido de promover uma cultura nacional, destaco a cooptação de intelectuais brasileiros para assumirem cargos importantes no país, dessa forma colabora VELLOSO (2007, p.149)

Se, historicamente, a construção do nacionalismo vinha se constituindo em uma das preocupações fundamentais dos intelectuais, agora eles passariam a situar a sua tarefa nos domínios do Estado. Verifica-se, então, a união das elites intelectuais e políticas que se pretendem as verdadeiras expressões de uma política superior.

O período de Estado Novo é particularmente rico para a análise da relação entre os intelectuais e o Estado, já que nesse mesmo período se revela a profunda inserção desse grupo social na organização político-ideológica do regime.

Figura 4 - Cena da queima das bandeiras estaduais.



Fonte: [www. histoblogsu.blogspot.com](http://www.histoblogsu.blogspot.com)

A educação nacional, assim como as demais instâncias sociais, passaram a ser vistas como um todo sob o poder do governante, sendo que a denominada “queima das bandeiras” simboliza a tentativa de unificação de identidade nacional. A cerimônia de cremação das bandeiras estaduais explicava à sociedade que regionalismos eram menos importantes do que o país. O nacionalismo, presente nas ações do Estado Novo são significadas por BOMENY (1999, p.139)

Formar um “homem novo” para um Estado Novo, conformar mentalidades e criar o sentimento de brasilidade, fortalecer a identidade do trabalhador, ou por outra, forjar uma identidade positiva no trabalhador brasileiro, tudo isso fazia parte de um grande empreendimento cultural e político para o sucesso do qual contava-se estrategicamente com a educação por sua capacidade universalmente reconhecida de socializar os indivíduos nos valores que as sociedades, através de seus segmentos organizados, querem ver internalizados”.

Para a formação do homem novo fez-se necessário a organização de um sistema de ensino que contemplasse os desejos governamentais através da educação. Colabora para o entendimento, ROSA (2007, p.1)

Uma característica marcante das diretrizes na educação de 1930 a 1945 foi a ênfase ao ensino cívico, à educação física e aos trabalhos manuais, os quais tornaram-se obrigatórios em todas as escolas normais, primárias e secundárias, que só eram reconhecidas caso satisfizessem a essa exigência. A lei estipulava que o ensino de educação moral e cívica seria feito a todo o momento, através da execução dos programas que lhes pudesse dar ensejo e, também, que os estudos de História e Geografia deveriam ser utilizados para essa finalidade. Os jovens foram presença constante nas manifestações cívicas organizadas pelo Estado através do DIP. Havia várias datas comemorativas como: o “Dia da Raça”, “Dia da Pátria”, “Dia da Juventude”, “Dia do Trabalho”, “Dia do aniversário do chefe

da nação” dentre outras. Entender esse processo é compreender como jovens e crianças, já cedo, eram preparados para a aceitação e assimilação de idéias de ordem, patriotismo, culto à pátria e ao presidente Getúlio Vargas e como eles destacavam-se e preparavam-se para participar nos rituais cívicos, considerados os momentos máximos de exaltação popular de louvor ao país e ao presidente.

O nacionalismo associado às datas cívicas, aos desfiles civis e militares, aos discursos e comemorações, auxiliava no entendimento e reforçava a ideia de nação, em um contexto internacional pautado por afirmações nacionalistas e de extremos nacionalismos, no qual a educação exercia importante influência.

As táticas e estratégias utilizadas pelo Estado Novo são associadas ao conceito descrito por CERTEAU (2005, p. 102)

As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo as circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um ‘golpe’, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc. [...]. As estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo: as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de poder. Ainda que os métodos práticos pela arte da guerra cotidiana jamais se apresentem sob uma forma tão nítida, nem por isso é menos certo que apostas feitas no lugar ou no tempo distinguem as maneiras de agir.

Assim, os registros nos “livros de chamada” se constituem em táticas e estratégias presentes na cultura escolar, representados no cumprimento de ordens administrativas e de anotações pessoais do professor.

“Livros de chamada” representações e as comemorações cívicas

A cultura escolar é expressa de formas diversas, afirma JULIA (2001, p.10)

... Mas, para além dos limites da escola, podem-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir, largamente difundidos no interior de nossas sociedades. Modos que não concebem a aquisição de conhecimento e de habilidades, senão por intermédio de processos formais de escolarização...”

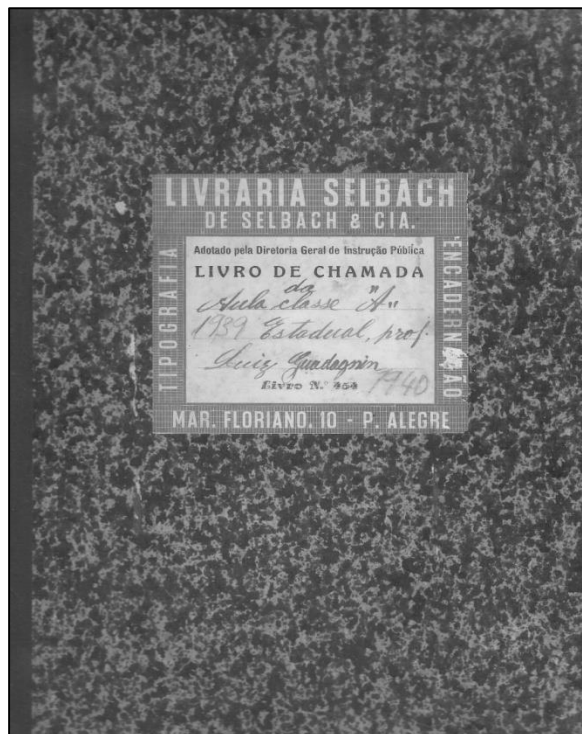
Como componente da cultura escolar, os “livros de chamada” do professor Luiz Guadagnin, assumem nesse trabalho as condições de registro e de fonte histórica, pois através dos mesmos é possível identificar os registros oficiais e os pessoais do professor. Como fonte histórica, são associados à história da educação e à história política brasileira e, revestem-se de importância nos dizeres de NÓVOA (1997, p.11)

A análise da imprensa permite apreender discursos que articulam práticas e teorias, que se situam no nível macro do sistema mas também no plano micro da experiência concreta, que exprimem desejos de futuro ao mesmo tempo que denunciam situações do presente. Trata-se, por isso, de um

corpus essencial para a história da educação, mas também para a criação de uma outra cultura pedagógica.

Mesmo não sendo um artefato totalmente impresso (um livro, revista), aplico nos “livros de chamada” a significância dada por Nóvoa à imprensa pedagógica.

Figura 5 – Capa do Livro de Chamada



Fonte: Livro de Chamada Aula da Classe “A” Estadual

Os “livros de chamada” são de capa dura, possuem o tamanho de 33X23 centímetros, internamente possuem na folha inicial as instruções de uso, depois as folhas possuem espaços para serem preenchidos: comparecimentos, faltas e demais dados solicitados. O preenchimento é manual e em algumas páginas são feitas observações, sobretudo a respeito das comemorações.

É mister considerar que até poucos anos atrás, e ainda hoje em algumas escolas persiste a prática de registros escolares serem feitos manualmente, como foram os do professor Luiz. Assim CHARTIER (2011, p.20) colabora

Todo autor, todo escrito impõe uma ordem, uma postura, uma atitude de leitura. Que seja explicitamente afirmada pelo escritor ou produzida mecanicamente pela maquinaria do texto, inscrita na letra da obra como também nos dispositivos de sua impressão, o protocolo da leitura define quais devem ser a interpretação correta e o uso adequado do texto, ao mesmo tempo em que esboça seu leitor ideal.

O “livro de chamada” de 1939 pertence à Aula da classe “A”, Estadual, professor Luiz Guadagnin, na primeira página apresenta as *Instruções para o livro de frequência*. O período letivo iniciou em 1º de março e findou em 9 de dezembro, com intervalo de férias entre os dias 12 até 30 de junho.

Foram seis as turmas de alunos registradas no livro, totalizando 63 alunos. Sendo a seguinte distribuição:

Quadro 1 – Turmas do ano letivo 1939

Turma	Número de alunos
1	18
2	10
3	7
4	15
5	7
6	6

Fonte: elaborado pela autora

Os registros escolares dão conta de faixas etárias diversas numa mesma série e trazem também anotações sobre frequência, promoção para a série seguinte, condição de alfabetizado ou não e dados pessoais como filiação, sempre constando o nome do pai e se este era brasileiro ou estrangeiro. Explico dessa forma a aproximação com Chartier (2010, p.21)

(...) há uma pluralidade de intervenções implicadas na publicação dos textos. Os autores não escrevem livros, nem mesmo os próprios. Os livros manuscritos ou impressos, são sempre o resultado de múltiplas operações que supõe decisões, técnicas e competências muito diversas.

Entre a pluralidade de intervenções presentes, no “livro de chamada” de 1940, no mês de junho, há o número de alunos por gênero e por idade.

Quadro 2 – Número de matrículas por sexo

M(masculino)	F(feminino)
33	22

Fonte: a autora

Os números e sua colocação no livro denotam duas características culturais da época e que foram transferidas às práticas escolares. A primeira refere-se a colocação do gênero masculino primeiro, comum naquele período, pautado por ideias positivistas, a segunda, diz respeito ao maior número de meninos do que de meninas estudantes, associada também ao positivismo e à percepção de que as mulheres deveriam estudar menos e deveriam preparar-se para a vida matrimonial e ou religiosa, caso não tivesse sucesso nas duas alternativas, tornar-se-iam “solteironas”.ⁱⁱ

A respeito da idade os dados presentes são:

Quadro 3 – Faixas etárias atendidas

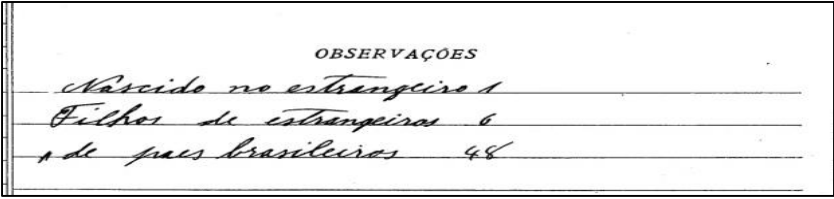
Faixa etária	Matrículas
Menos de 8 anos	6
5 a 11 anos	29
Mais de 11 anos	20

Fonte: a autora

As informações de 1940 apontam diminuição de alunos com menos de oito anos, sinalizando que a permanência de alunos na faixa etária condizente com as leis federais está coerente, uma vez que a lei previa a obrigatoriedade de ensino público dos 7 aos 14 anos de idade.

Como exemplo de intervenção do autor, no espaço *Observações*, na página do mês de junho, está escrito:

Figura 6 – Registro das observações de nacionalidade



The image shows a handwritten record in a classroom register. The title is "OBSERVAÇÕES". The text is written in cursive and reads: "Nascido no estrangeiro 1", "Filhos de estrangeiros 6", and "e de pais brasileiros 48".

OBSERVAÇÕES	
Nascido no estrangeiro	1
Filhos de estrangeiros	6
e de pais brasileiros	48

Fonte: Livro de Chamada da Classe "A" Estadual
Professor Luiz Guadagnin 1940

Referenciando uma interferência do professor, mas obrigatória, na coluna sobre Religião, o professor anota de forma vertical a palavra católica, constatando que todos, são católicos na comunidade, embora na cidade o censo do mesmo ano aponte alguns poucos protestantes luteranos.

Os escritos refletem ações de controle na medida em que o Estado Novo, determina o reconhecimento de supostos opositores ao governo. Assim, os "livros de chamada", servem ao mesmo tempo como forma organizativa e condizente às normas administrativas educacionais (comparecimentos, faltas, dias letivos, exame) e, ao mesmo tempo, como estratégia de controle sobre a comunidade (idade, sexo, representante, religião).

Como representação de controle, o "livro de chamada" de 1943, ano posterior à entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial ao lado dos países aliados, demonstra mais um aspecto do autoritarismo. Estava em vigor a proibição do uso da língua e de dialetos oriundos dos países do eixo. A proibição enquadra-se na prática nacionalista que

considerava que a língua materna estreitava os laços com aqueles países, agora considerados inimigos.

Na região em estudo, de imensa maioria de imigrantes e de descendentes de imigrantes italianos, o não uso do italiano e de dialetos, restringia a participação dos moradores nas atividades sociais. Alguns tiveram seus rádios cooptados pelos representantes políticos governistas e também se restringiam à vida na própria capela, temendo punições. CAPELATO (2007, p. 117) afirma

A política varguista teve como um dos objetivos principais a concretização do progresso dentro da ordem. Para atingir essa meta, tomou várias medidas para promover o desenvolvimento econômico e outras tantas para estabelecer o controle social em novas bases. Mas a primeira preocupação do novo regime, oriundo do golpe de Estado, foi assegurar sua legitimidade. Para isso utilizou duas estratégias: a propaganda política e a repressão aos opositores.

O progresso dentro da ordem se enquadrava nas ideias fundantes da república brasileira, o positivismo associado ao liberalismo. A repressão aos opositores assumiu formas de desrespeito aos modernos direitos humanos, e, embora não seja objeto desse estudo, é importante sinalizar que, antes da repressão havia o controle, exercido também sobre a educação. Exemplo disso é o que aparece nas páginas iniciais do “livro de chamada” de 1943 de outra escola atendida pelo professor Luiz Guadagnin, são dados a serem preenchidos sobre: idade, matrícula, meio escolar, sobre esse último: *nacionalidade dos pais* (brasileiros, estrangeiros, pai estrangeiro e mãe brasileira ou vice-versa. Predomina a nacionalidade.....), *raças* (branca, preta, mixta), *religião* (católica, protestante, espírita, israelita, outras religiões, sem religião), *índice de nutrição* (inferior, normal, superior), *nível cultural* (analfabetismo de ambos os pais, pai alfabetizado e mãe analfabeta, ou vice-versa, pais alfabetizados instrução primária, certa cultura, interesse por leitura e aspectos mais elevados das relações humanas, instrução superior).

Figura 7 – Ficha sobre o aluno

MEIO ESCOLAR	
Número relativo à matrícula geral no fim do ano: (Esses dados devem ser tirados das fichas de matrícula e do fichário de alunos)	
NACIONALIDADE DOS PAIS:	e) ÍNDICE DE NUTRIÇÃO:
Brasileiros <i>ch. 32 829 6461</i>	Inferior _____
Estrangeiros <i>1 1 = 2</i>	Normal <i>Normal 65</i>
Pai estrangeiro	Superior _____
e mãe brasileira	NOTA: Preencher si houver no Grupo inspeção médica.
ou vice-versa <i>M.F. = 2</i>	f) SITUAÇÃO ECONÔMICA:
Predomina a nacionalidade <i>Brasileira 65</i>	1— Carência de alimentação e vestuário indispensáveis, inobservância dos mais elementares preceitos higiênicos, habitação deficientíssima _____
RAÇAS:	2— Alimentação fraca, vestuário deficiente, observância de hábitos elementares de higiene, habitação asseada, ainda que deficiente _____
Branca <i>Branca 65</i>	
Preta _____	
Mixta _____	

Fonte: Livro de Chamada Aula Estadual regida pelo Professor Luiz Guadagnin
Linha Borges de Medeiros, 1943

Os dados foram preenchidos pelo professor e atestam nutrição normal, religião católica, todos brancos, 54 pais alfabetizados, 1 analfabeto e nenhum com “interesse por leituras e aspectos mais elevados das relações humanas”. Em um contexto pautado por controle, é interessante não constar nenhum pai e mãe com interesse cultural.

A referência ao termo *raça* está relacionado aos valores do início do século XX, quando a eugenia possuía aproximação com a ciência na busca de uma raça perfeita, sendo incorporada pelo governo Vargas, assim como por outros governos autoritários da época. Afirma KOIFMAM (2012): “Vargas e parte da elite brasileira estavam convencidos de que a composição étnica ‘não branca’ de boa parte dos brasileiros explicaria o atraso e as dificuldades do país.”

A raça associada a um dos traços do nacionalismo e do autoritarismo varguista, possibilita que se utilize as comemorações cívicas como implementação das mesmas ações. Tomo como exemplo o mês de setembro de 1944, “livro de chamada” 1944 – Aula Isolada Linha Borges de Medeiros

Observações: Comemoramos a semana da Pátria conforme programa Municipal. Dia 20 feriado estadual. Dia 21 feriado das árvores com preleções alusivas as datas.

No mês de outubro consta “Comemoramos a Semana da Criança, encerrando-a o dia 17 com as devidas preleções. Dia 28 dia do empregador feriado”. As observações demonstram as atividades comemorativas criadas pelo governo da época e utilizadas como

forma de aproximação do estado junto à sociedade, em especial, os estudantes. Prática desempenhada pelos representantes do populismo que visava a aproximação e manipulação da sociedade.

Figura 8 – Comemorações Cívicas

19	10	2	18	-	-	-	
20	9	6	15	1	1	2	
21	9	6	15	1	1	2	
22							
23	10	2	18	-	-	-	
24	10	6	16	-	1	1	
25	10	2	18	-	-	-	
26	10	2	18	-	-	-	
27	6	7	11	4	2	6	
28							
29							
30							
31	10	2	18	-	-	-	
	10	2	18	-	-	-	

OBSERVAÇÕES

*Comemoração a Semana das
Línguas, encerrando-a o dia 18
com as devidas preleções.
Dia 28 e dia dos empregados feriado*

Fonte: Livro de Chamada Aula Isolada Linha Borges de Medeiros
Professor Luiz Guadagnin, 1944

Na Ata de Exames Finais do dia nove de dezembro de 1939, consta importante ato comemorativo

Antes de serem iniciados os exames foi também oficialmente inaugurado nesta aula o retrato de Sua Excelência o Dr. Getúlio Vargas, benemérito Presidente da república, falando nessa ocasião o Ver^o. P. Guilherme Postal, que enalteceu a figura eminente do Chefe da Nação, declarando seu retrato inaugurado. Falou também uma das alunas da escola, sendo ambos os oradores muito aplaudidos.

(Livro de Atas Escola isolada Borges de Medeiros)

Nomes, representantes, datas comemorativas, preleções, retrato do Presidente são apenas algumas das práticas escolares registradas nos “livros de chamada” e em outros documentos, que possibilitam reflexões a cerca de representações de nacionalismo e autoritarismo na educação brasileira, no período em estudo.

Conclusões iniciais

Refletir a respeito da educação brasileira em um de seus momentos ditatoriais levou ao questionamento acerca de como se processavam, no interior do Brasil, as táticas e estratégias aplicadas na educação.

As inquietações próprias do fazer e fazer-se pesquisador e professor, permitiu associar os documentos escolares e pessoais de um professor do interior da serra gaúcha, à possibilidade de percorrer caminhos consolidados historicamente com a escola formal e seus métodos e práticas; bem como trilhar os desafios do tempo presente.

Como campo de observação escolhido está uma pequena cidade do RS onde o professor, filho de imigrantes italianos, atuou por mais de 36 anos, alternadamente enfrentando e cumprindo, durante o período estudado, as ordens do Estado autoritário de Getúlio Vargas.

As reflexões sobre o tema “Registros Escolares: controles e comemorações em escola isolada no interior do Brasil – 1939 – 1944” resultou na perspectiva da possibilidade de utilizar os “livros de chamada” como fontes de pesquisa para a história da educação.

As informações impressas e manuais, contidas nos livros, permitem relacionar as práticas escolares, as táticas e estratégias utilizadas pelo governo na cultura escolar, visando o controle sobre: os estudantes, familiares e professor.

Na medida em que constam dados de cunho pessoal como nacionalidade e religião, é possível perceber a presença do governo, assim como, quando são postas as ações relacionadas às datas cívicas.

A variedade de interpretações sobre os registros escolares contidos nos “livros de chamada” ultrapassam as perspectivas adotadas nesse estudo, que enseja novas abordagens a partir do uso dos mesmos, tecendo assim, novas histórias e novas abordagens na história da educação.

As relações políticas perpassadas pela historiografia sobre o período do Estado Novo, atestam nesse trabalho que realmente as ações comemorativas e de implementação do nacionalismo, atingiam a todo o território nacional, da mesma forma, as atitudes de controle autoritário.

Como questionamento provocativo, o trabalho sugere, entre outros, refletir sobre permanências de táticas e estratégias na cultura escolar brasileira, tendo como fonte de pesquisa os “livros de chamada”.

Referências Bibliográficas

BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo In. PANDOLFI, Dulce (Org.). Repensando o Estado Novo. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

CAPELATO, Maria Helena. “O Estado novo: o que trouxe de novo?” IN: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucília de A. O Brasil republicano – o tempo do nacional-estatismo do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2005

CHARTIER, R.. (1990). *História Cultural entre Práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

CHARTIER, Roger. Uma trajetória intelectual: livros, leituras, literaturas. In.: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). Roger Chartier, a força das representações: história e ficção. Chapecó: Argos, 2011. p. 21-54.

CHARTIER, Roger, “Escutar os Mortos com os Olhos”, Revista Estudos Avançados/ USP, n 69, (2010), p. 21

JULIA, Dominique. “A cultura escolar como objeto histórico”. In: Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Editora Autores Associados, nº 1, p. 9 – 43, Jan./Jun. 2001.

KOIFMAN, F. Imigrante ideal. O Ministério da Justiça e a entrada de estrangeiros no Brasil (1941-1945). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

NÓVOA, Antonio. “A imprensa de Educação e Ensino”. In: CATANI, D. B., BASTOS, M. H. C. (org.). Educação em Revista. A imprensa periódica e a história da educação. São Paulo : Escrituras, 1997.

ROSA, Josineide. “A construção da Brasilidade: a política educacional no Governo Vargas 1930-1945. IN: <http://www.uniesp.edu.br/revista/revista4/publi-art2.php?codigo=1>

VELLOSO, Mônica P. “Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo.” IN: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucilia de A. O Brasil republicano – o tempo do nacional-estatismo do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

XERRI, Eliana Gasparini. “Docência: uma tradição familiar.” IN: MÉTIS: história & cultura – v. 7, n. 14, p. 161-172. Caxias do Sul: EDUCS, jul./dez. 2008

REUNIÕES DOCENTES NO GRUPO ESCOLAR MINAS GERAIS: FORMAÇÃO EM SERVIÇO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA (1944 A 1962) ⁱⁱ

Marilsa Aparecida Alberto Assis Souzaⁱⁱ – Universidade Federal de Uberlândia
marilsaalberto@yahoo.com.br

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiroⁱⁱ – Universidade Federal de Uberlândia
laterzaribeiro@uol.com.br

Elizabeth Farias da Silvaⁱⁱ – Universidade Federal de Santa Catarina
lizbet@uol.com.br

a)

b) O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado concluída na Universidade Federal de Uberlândia que teve como objeto de investigação o Grupo Escolar Minas Gerais, instituição de ensino primário instalada em 1944 na cidade de Uberaba/MG. O objetivo desta comunicação é

apresentar as práticas pedagógicas identificadas neste grupo escolar, tendo como problemática de estudo a seguinte questão: de que forma os conhecimentos produzidos no cotidiano institucional, por meio das reuniões docentes, reverberaram na vida escolar no período em apreço?

c) A delimitação temporal corresponde ao período em que o grupo escolar esteve sob a direção de Esmeralda Rocha Bunazar, que coordenou, periodicamente, reuniões pedagógicas como corpo docente. Foram localizados registros de 210 reuniões lavradas em cadernos de atas e que se constituíram em documentos fundamentais para a realização desta pesquisa. Também foram utilizadas outras fontes como jornais, relatórios de inspetores e diários de classe.

d) Ao se priorizar as atas como fonte de pesquisa foi preciso fazer ponderações quanto ao lugar de produção de conhecimento (LE GOFF, 2003), considerando que os sujeitos envolvidos no processo educativo desenvolvem suas práticas a partir do lugar que ocupam na instituição. Quanto à metodologia, inicialmente foi feito o levantamento e seleção das fontes. A seguir procedeu-se à análise crítica deste corpus empírico tendo como subsídio os aportes teórico-metodológicos consolidados na perspectiva da história das instituições escolares, levando em consideração suas particularidades e implicações com os processos sociais mais amplos.

e) As reuniões docentes constituíram-se em importantes momentos de formação e organização do trabalho escolar, sendo que estavam organizadas em quatro eixos de discussão: a formação em serviço; a metodologia de ensino; os programas e planos de ensino e as práticas avaliativas, conforme apresentado a seguir.

f)

g) Formação em serviço

h) As reuniões pedagógicas do corpo docente do GEMG constituíram-se em momentos de formação permanente e continuada das professoras, uma vez que tinham um tempo reservado para que elas estudassem e socializassem conhecimentos e experiências, sempre sob a mediação da diretora escolar.

i) A estrutura das reuniões era composta pelos seguintes momentos: leitura da ata da reunião anterior para aprovação dos presentes; informes gerais e discussão de assuntos necessários à *boa ordem do estabelecimento*. Havia, entretanto, dentro de uma mesma reunião, outros três momentos distintos dedicados ao processo de formação docente: a palestra previamente preparada por uma professora; a leitura pedagógica e a discussão do programa, conforme apresentado a seguir.

j) A decisão de se estabelecer um momento reservado à fala das professoras durante as reuniões foi assim registrada: “Ficou resolvido que as professoras também falarão durante as reuniões. Poderão tratar de assuntos relativos aos acontecimentos da classe, visando maior eficiência dos trabalhos escolares” (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946). Desta forma, a partir da reunião seguinte sempre se dedicava um espaço de tempo para as palestras das professoras, cujos temas eram bastante variados: método global, excursões, jogos, leitura, ensino religioso, mapas, problemas de matemática, poesia, ortografia, ciências naturais, santa missa, ciências naturais, higiene e saúde, festas infantis, etc.

k) Outro momento de formação que fazia parte da estrutura das reuniões era a leitura pedagógica, momento em que cada professora, individualmente, fazia a leitura silenciosa de textos referentes à educação. Após a leitura individual cada professora socializava com o grupo o texto lido, conforme observado nesta transcrição:

l) Como sempre, por um bocado de tempo, saboreamos através de livros pedagógicos interessantes leituras silenciosas. Logo após, usou da palavra a Exma. Diretora, afim de criticar nossas leituras. Pelo comentário que alegou-nos a Dioné, concluímos que o mestre é um diretivo na formação de sadios hábitos sociais, morais e intelectuais. Logo após seguiram-se inúmeros comentários das leituras. Numa das interpretações da Clísia, cujo assunto fora a organização da biblioteca, doação dos livros, alguém organizou em sua escola uma espécie de interrogatório referente à biblioteca [...] (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946).

m)

n) Além das leituras silenciosas e palestras, ao término das reuniões quase sempre as professoras se reuniam em grupos, de acordo com a série para

a qual ministravam aula, a fim discutirem o programa de ensino. Estes momentos permitiam que as professoras trabalhassem em regime de colaboração, conforme citado pelo inspetor o Mário Francia Pinto: “A união faz a força: as professoras devem ser muito unidas, sempre trabalhando em colaboração. Uma professora do 1º ano, por exemplo, deve ensinar seus alunos de acordo com o ensino de sua colega” (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 05/02/1949 a 06/10/1951).

o) Todas estas práticas permitem inferir que existia na instituição um processo de formação continuada em serviço no qual as professoras aperfeiçoavam sua prática pedagógica, buscando melhorar a qualidade do ensino ofertado.

p)

q) Metodologia de ensino

r) No final do século XIX, os primeiros grupos escolares criados no Brasil tiveram como uma de suas características principais a utilização do método intuitivo, também chamado de *lição de coisas*, que consistia, conforme Souza (1998, p. 159), “na valorização da intuição como fundamento de todo conhecimento, isto é, a compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação”. De forma prática, Valdemarin (2006, p. 171) explica que a utilização do método intuitivo pressupõe que:

s) A atividade educativa deve centrar-se na proposição de exercícios para aprimorar a criação de ideias claras e exatas, adequados às sucessivas etapas do desenvolvimento humano. Dada a peculiaridade da infância, estas atividades devem ser associadas à recreação e ao prazer, estratégias para obter a atenção e o aguçamento da curiosidade, conseguindo-se assim formar o hábito de atenção firme, necessário à educação intelectual.

t)

u) Na década de 1920 o Brasil passou a receber influência de outra proposta educacional embasada na teoria de Dewey, que por sua vez subsidiou diversos intelectuais na proposição de uma pedagogia diferenciada, que ficou conhecida como *Escola Nova*. Uma das principais mudanças entre o método

de ensino intuitivo e o método proposto pelos escolanovistas refere-se ao deslocamento do *objeto* para o *problema* como ponto de partida das ideias. Neste sentido, a dinâmica escolar foi alterada à medida que o aluno tornou-se o centro do processo de aquisição do conhecimento.

v) É interessante observar, porém, que embora o método intuitivo não estivesse mais em voga na década de 1940, registros encontrados nas atas do GEMG correspondentes a este período ainda faziam referência a esta metodologia:

c) A criança não é um ser perfeito, e se o fosse não precisava dos cuidados da educação. Esta só poderá ser possível por meio dos sentidos totais. A criança precisa ouvir, ver, sentir, trabalhar, fazer qualquer coisa em busca da educação. As lições de coisas familiarizam as crianças com o mundo exterior e com todos os conhecimentos que ela tem necessidade de alcançar (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946).

d)

w) Também em 1947, em palestra proferida pela professora Libânea, ela dá explicações sobre o método intuitivo:

x) [...] é aquele que ensina a criança a assimilar as lições, pegando, apalpando, provando, cheirando, etc. Todo o ensino que é concretizado, o aluno terá muito mais facilidade de aprender. Uma aula que é ilustrada pela professora, terá muito mais valor do que uma que apresenta menos material. O aluno assimila muito mais uma aula concretizada, porque ele encontrará oportunidade de examinar todas as partes separadamente. Nas aulas de ciência o ideal é que cada aluno faça a experiência para aprender. O mesmo acontece com as outras matérias. Quando não há possibilidade de material em seu tamanho natural, fará a professora em miniatura ou por meio de desenhos (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 27/07/1946 a 06/11/1948).

y)

z) O fato de existirem estas referências à *lição de coisas* e ao método intuitivo nas atas das reuniões pedagógicas não significa, necessariamente, que esta metodologia tivesse sido utilizada no Grupo Escolar na década de 1940. Supõe-se, porém, que estas referências devam-se ao fato de que a proposta escolanovista e o método intuitivo estavam entrelaçados, uma vez que, conforme Souza (1998, p. 170), “o método intuitivo foi responsável pela

introdução das ideias do movimento de renovação pedagógica, especialmente entre os professores do ensino primário”.

aa) Por conseguinte, ambas as propostas tinham algo em comum: a importância atribuída à atividade do aluno, que se contrapunha ao método de ensino definido como *tradicional*, centrado na fixação, no qual a repetição e a memorização são mais importantes que o entendimento do processo.

bb) Contrapondo-se às aulas exaustivas baseadas na decoração, cópia e memorização, a diretora propunha às professoras que “[...] concretizassem todas as aulas como de História, Ciências, Geografia, etc., apresentando desenhos relativos às lições como vistas, quadros, retratos, jogos, álbuns para se tornar mais fácil e agradável o estudo” (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 27/07/1946 a 06/11/1948). Tal proposta também foi apresentada pelo inspetor de ensino Leôncio Amaral ao fazer a seguinte declaração: “Não se pode admitir uma aula sem material pedagógico. Como consegui-lo? Muito fácil: um simples recorte de jornal, mapas das zonas, de histórias...” (*idem*).

e) Também foram muito incentivadas as atividades pedagógicas complementares que davam relevância à participação do aluno na aquisição do conhecimento, sendo consideradas, portanto, fundamentais para a aprendizagem e a socialização. A importância desse tipo de atividade também era reconhecida por pessoas não ligadas ao ambiente escolar, conforme verificado nas palavras do jornalista Georges Jardim, responsável pelo jornal *Lavoura e Comércio*, por ocasião da excursão realizada pelos alunos da escola às dependências do jornal:

f) [...] Este sistema de ensino é, sem dúvida alguma, o mais eficiente e o mais útil, porque nem sempre a teoria pode satisfazer plenamente às necessidades da prática e a vista grava sempre melhor que a memória. Pena é que para o estudo de todas as ciências, não se possa contar em todas as oportunidades com a experiência utilíssima da prática aliada à teoria. E a talentosa professora que conduziu seus discípulos a nossa redação demonstrou não só com o seu trabalho de espírito prático compreender as necessidades da moderna escola, como também acertou no tema escolhido [...]. (GEMG. Livro da ata de instalação e recortes diversos: 1944 a 1960).

g)

cc) Outro aspecto a ser observado em relação à metodologia utilizada na GEMG refere-se à *globalização do ensino*, que consistia no estabelecimento de ligação entre as diferentes matérias ensinadas. No trecho abaixo é possível compreender como as professoras poderiam fazer esta globalização, a partir de uma atividade relacionada aos índios:

h) No estudo sobre os índios a ilustração de todo o material foi feita pelos alunos de acordo com as suas habilidades e experiências individuais. O programa assim foi inteligentemente executado, não sendo esquecido pelos alunos. Durante o referido estudo os alunos fizeram palestras, comentários sobre o assunto, excursões à feira de amostra para conhecimento de trabalhos executados pelos Índios do Rio Doce; além disto, desenhos para a organização do álbum - um mapa do Brasil com a localização das tribos estudadas - um álbum com recorte de gravuras e notícias sobre os Índios. Por esse método verificamos o imenso efeito da correlação das matérias (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 27/07/1946 a 06/11/1948).

dd)

i) Ao que se percebe a globalização das matérias não tinha uma perspectiva de trabalho interdisciplinar, visto que cada professora trabalhava o mesmo assunto em diversos conteúdos, explorando o maior número possível de atividades que despertassem o interesse dos alunos. Em visita ao GEMG em 30 de agosto de 1946, o inspetor técnico de ensino Lourival Cantarino de Souza referendava esta metodologia:

j)

k)

l) [...] a falta de material é um obstáculo para a realização de interessantes aulas. Lançar meios, a fim de quebrar a monotonia das lições, é nossa obrigação. É mister que façamos uma globalização das aulas, correlacionando-as e introduzindo nelas tais como: jogos educativos, museus, desenhos, modelagens, mapas, etc. Na organização dos museus procuremos ir à cata dos assuntos que girem em torno do ambiente, isto é: localização do estabelecimento, produtos do local, colaboração do industrial, etc. A primeira vista é-nos um tanto difícil tais problemas. Mas com a orientação da diretora, acharemos apoio (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 27/07/1946 a 06/11/1948).

m)

ee) A proposta apresentada pelo inspetor era determinada pela noção de *centros de interesse*, que pregava que o ensino deveria pautar-se pela integração das matérias a partir de questões de interesse geral dos alunos e de sua realidade mais próxima. A preocupação em trabalhar conteúdos que fossem de interesse dos alunos - que, aliás, é um dos princípios propostos pelos defensores da Escola Nova - pode ser observada neste trecho transcrito da ata de uma reunião em 1945:

ff)

n) A professora não deve fazer aquilo que compete ao aluno fazer. Sua obrigação na classe se resume em apresentar assuntos para que os próprios alunos os desenvolvam. Também seria interessante se ela fizesse com que os próprios alunos escolhessem para assunto de sua aula, justamente aquilo que ela desejava ou necessitava ensinar-lhes. Escolhido o assunto, compete à professora fazer pensar os alunos sobre aquele assunto verificando o que já sabem eles e o que ainda precisam saber. São os alunos, e não a professora, que devem descobrir qualidades nos objetos estudados ou no assunto da lição. Descobertas estas qualidades, cabe à professora o papel de fazer com que os alunos expressem suas ideias. Quase todas as crianças saem do grupo sem saber exprimir suas ideias. Estão habituadas a exprimir suas ideias quase somente sobre o que viram. Apenas o sentido da vista foi desenvolvido e daí o fato das crianças fazerem suas descrições quase somente com frases nas quais entra o verbo ver. A vista de uma gravura elas escrevem sempre: Vejo isto. Vejo também aquilo. Não há nada na nossa existência que não venha dos nossos sentidos. Devemos portanto ensinar a criança a perceber as coisas com os seus cinco sentidos e assim ela terá mais facilidade em se exprimir. (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946).

o)

p) O excerto acima exemplifica como os princípios da Escola Nova deveriam ser transpostos para a prática, ressaltando a importância da construção do saber pela criança não somente por meio da visão (observação), mas por meio da conjugação de todos os sentidos, levando conseqüentemente à ação (experimentação). Neste sentido o ensino, que a princípio recebeu a denominação de *tradicional*, priorizava o *ouvir*. A introdução do método intuitivo permitiu o deslocamento do *ouvir* para o *ver*. Posteriormente, a metodologia proposta pela Escola Nova permitiu a associação do *ver* ao *fazer*.

gg) Programas e planos de ensino

q) A constituição dos grupos escolares ao longo do século XX foi marcada por uma variabilidade em relação aos métodos de ensino, mas também por uma relativa estabilidade em relação aos conteúdos a serem ensinados. Neste sentido, o curso primário era bastante amplo, abrangendo um rol de disciplinas que além de abarcarem um programa enciclopédico, deveriam atender aos princípios da educação integral: educação física, intelectual e moral.

r) Embora os programas de ensino do curso primário tivessem sofrido alterações ao longo dos anos com o objetivo de torná-los exequíveis dentro do prazo previsto, em 1946 ainda eram trazidas para as reuniões pedagógicas reflexões acerca da extensão dos programas, conforme enxerto abaixo:

s)

t) Mario Casasanta traz ao nosso conhecimento as inovações estabelecidas pelos pedagogos franceses nos programas de ensino. Sempre encaram mal os grandes programas. Querem que se ensine pouca coisa mas bem, mas profundamente. Os seus programas primários são simples, estando muito longe da extensão e pretensão dos nossos. [...] É natural a preocupação com o programa. Tem sido essa a medida por que se afere a dedicação do professor. Mas que vale dá-lo do começo ao fim, se esforçando ao máximo, se os alunos não aprendem? Nessa atividade deve-se considerar o fim da escola que consiste não em dar o programa, mas em ensiná-lo de modo que os alunos o aprendam. Matérias há tão bem travadas que a ignorância de um ponto traz como resultado a incompreensão de outros. Mesmo não havendo relações, há o mal das matérias mal estudadas e dele derivam maus hábitos de estudo. (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 27/07/1946 a 06/11/1948).

u)

v) O trecho refere-se à preocupação comum entre os professores de fazer cumprir o programa, uma vez que isto serviria como medida de avaliação da prática docente. Por outro lado ele reflete que o cumprimento do programa sem aprendizagem dos alunos é inútil, pois a escola não estaria exercendo seu papel de ensinar.

w) Em reunião ocorrida em maio de 1954, com o intuito de apontar a diferença entre *matéria* e *parte da matéria*, a diretora deixou claro quais eram as disciplinas que compunham o programa do GEMG: “Havendo ainda equívoco sobre matéria e parte da matéria, ficou bem esclarecido que as matérias são: Língua Pátria, Aritmética, Geografia, História, Ciências, Higiene, Moral e Cívica, Religião e Desenho. Os procedentes serão parte

da matéria”. (GEMG. Atas das reuniões das professoras. 21/08/1954 a 17/03/1956). Tais disciplinas coincidiam com aquelas elencadas no livro de *Atas da aplicação dos testes de promoção*, de 1944: Língua Pátria, Geografia e História do Brasil, Aritmética e Geometria, Ciências Naturais e Higiene. Observa-se, contudo, que para efeito de promoção, não eram aplicados testes de Moral e Cívica, Religião e Desenho.

x) Além destas matérias, que eram ministradas pela professora regente, também faziam parte da grade curricular as disciplinas de Canto, Música, Ginástica e Trabalhos Manuais, que ficavam a cargo de professoras especializadas. Quanto às disciplinas ministradas pelas professoras regentes, observam-se, em diversas passagens das atas de reuniões das professoras, a ênfase dada à Língua Pátria e Aritmética, em detrimento às demais matérias:

Devemos examinar bem os alunos, principalmente em Língua Pátria e Aritmética, para selecionar bem as classes (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946).

Falou-nos ainda e nos fez ver que é necessário batalharmos muito no ensino da Língua Pátria, formarmos um bom alicerce com os primeiros ensinamentos (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946).

y) É conveniente as professoras darem bastante exercício de L. Pátria e Aritmética, melhorando a letra e aperfeiçoando a ortografia (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946).

z)

Nota-se, portanto, maior preocupação com esses saberes considerados elementares, que compreendiam as competências básicas de leitura, escrita e cálculo. Cabe observar, porém, que a despeito da ênfase que recaía sobre estas disciplinas, quando a professora deixava de lado outras matérias do programa ela era advertida pela inspeção, conforme observado nesta passagem:

“O Sr. inspetor observou nos planos diários, ausência de aulas de Desenho. Rogou-nos que usássemos desta matéria, elemento indispensável na escola. Sendo as aulas bem ilustradas, tornar-se-ão interessantes gravando-as visual e mentalmente no espírito infantil” (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 27/07/1946 a 06/11/1948).

hh) Observa-se, portanto, que uma das formas de acompanhar se as disciplinas curriculares estavam sendo devidamente trabalhadas era por meio dos planos de ensino, que deveriam ser feitos pelas professoras de acordo com as orientações recebidas. Para o inspetor de ensino Leôncio Amaral, o plano de

lições era “a verdadeira prova de trabalho de uma professora [...] os planos são as vigas da aula”.

ii) Mesmo sendo considerado um indicativo do trabalho realizado pela professora, nem sempre o plano de aula era elaborado da forma correta e com a frequência exigida, conforme verificado nesta transcrição:

jj) “Veio à baila novamente os planos de aula, pois estes não vêm sendo feitos como deviam e deixando mesmo algumas professoras de fazê-lo dias em seguida. Pediu-nos que o fizéssemos de acordo com a pedagogia, isto é: com o objetivo - como vou dar e com que vou dar” (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 05/02/1949 a 06/10/1951).

kk)

II) Práticas avaliativas

mm)

A avaliação final do aproveitamento dos alunos do GEMG era feita anualmente, por meio dos testes de promoção enviados pelo Departamento de Educação de Belo Horizonte. Para aplicação desses testes havia um protocolo a ser cumprido: a diretora era a aplicadora e duas professoras da instituição eram escaladas para serem observadoras. As técnicas que acompanhavam os testes eram responsáveis por sua correção. Os critérios para promoção eram publicados no Órgão Oficial, e somente após esta publicação eram apresentados os resultados finais.

nn) Nas turmas do 1ª ao 3º ano os testes eram apenas de Língua Pátria e Aritmética, mas nas turmas do 4º ano - que estavam, portanto, concluindo o ensino primário - constavam as disciplinas de Língua Pátria; Aritmética e Geometria; História do Brasil e Geografia; Ciências e Higiene.

oo) No livro de *Ata da aplicação dos testes de promoção* eram discriminadas as notas de cada aluno do 4º ano, como por exemplo: “Hélio de Carvalho – L. Pátria sete (7), Aritmética e Geometria quatro (4), História do Brasil e Geografia cinco (5) Ciências e Higiene cinco (5) média dos tests (5) média anual seis (6) média final seis (6)” (GEMG. Ata da aplicação dos testes de promoção: 1944 a 1948). Observa-se, por estas notas e pela análise das notas dos demais alunos, que a média final era obtida somando-se a média dos testes à média anual, dividindo o resultado por dois e arredondando-o, quando necessário. Esta forma de se

obter a média final do aproveitamento dos alunos procedendo à soma das notas obtidas em todas as disciplinas também foi verificada nos estudos sobre os primeiros grupos escolares mineiros realizados por Faria Filho. Para ele, tal fato indica que:

pp) [...] na promoção dos alunos, a distinção entre as disciplinas é algo que ainda tem pouco peso, pois a baixa média em uma (Aritmética, por exemplo) poderia ser compensada por uma nota mais alta em outra (Língua Pátria, por exemplo), levando a que o rendimento do aluno fosse percebido de maneira global e não específica (FARIA FILHO, 2000, p. 169).

qq)

rr) Entretanto, é interessante observar que o próprio pessoal docente já havia se atentado para isso, haja vista que em uma das reuniões foi dito que “[...] a média em conjunto pouco vale, é preciso que o aluno tenha média suficiente em todas as matérias”. Em outra reunião foi comentado que as médias finais deveriam ser processadas com rigorosidade, uma vez que “[...] esta será levada muito a sério: o aluno que não obtiver cinco (5) mesmo que faça um bom teste, não será aprovado, pois, geralmente, os testes facilitam a promoção de meninos pouco capazes” (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 27/07/1946 a 06/11/1948).

ss) Além destas provas oficiais encaminhadas pelo Departamento de Educação - aplicadas ao término do ano letivo para efeito de promoção à série seguinte - citações encontradas nas atas das reuniões pedagógicas permitem identificar outras situações nas quais os alunos do GEMG eram submetidos a avaliações:

aa) As provas eram usadas mensalmente para que a professora pudesse dar ao seu aluno a nota que merecia. Agora esse trabalho é feito por trimestre. Nesta reunião ficou determinado que na próxima segunda feira seriam aplicadas as provas para que se pudesse apurar o resultado, observar as vantagens e os fracassos (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946).

bb)

cc) Em outras passagens é possível observar a relação estabelecida entre o desempenho do aluno e o esforço da professora, bem como a preocupação em não se diminuir o índice de promoções:

dd) Pediu às professoras que redobrem os seus esforços afim de obterem melhores resultados de seus trabalhos. O número de promoção depende apenas dos esforços das mesmas. Com um ano e meio de experiências já podemos ter uma ideia dos pontos falhos e daqueles em que é preciso maior esforço (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946).

ee)

ff) É preciso tirar os meninos da reprovação ou diminuir o número das mesmas (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946).

gg)

hh) É dever de toda professora dedicar-se à sua classe, a fim de garantir desde já melhor porcentagem de promoção (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 27/07/1946 a 06/11/1948).

ii)

jj) A preocupação em não diminuir a média de promoções não significava, entretanto, a aprovação indiscriminada dos alunos, uma vez que a equipe escolar tinha consciência de que “os alunos aprovados sem os conhecimentos necessários só poderão trazer ao estabelecimento e a si próprios malefícios ao invés de benefícios” (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 03/05/1956 a 06/09/1958).

kk) Quanto à distribuição da pontuação dos alunos, havia estreita vinculação das notas ao comportamento discente, conforme observado nas orientações transcritas abaixo:

ll) As notas serão dadas de 1 a 9. Não deverá existir zero, pois do aluno, o simples fato de vir ao grupo e pegar no lápis, já o faz merecer alguma nota. Avaliar a nota do aluno pelo seu comportamento durante a prova, sua posição, etc. Passaremos então a ver nas provas: 1º) O capricho e a letra; 2º) a resposta exata; 3º) a sequencia lógica na sua resposta; 4º) só então vamos observar seus erros ortográficos (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946).

mm)

nn) Alguns alunos são bem comportados, mas quase nulo no aproveitamento. Outros não comportam bem, isto é comportamento que pode ser tolerado, mas aplicados, vivos e atentos. Não é justo que estes recebam uma nota inferior a cinco. Notas como três, dois e um devem ser dadas no comportamento só para alunos de péssimo caráter, que chegam a perder o respeito da professora (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 21/08/1954 a 17/03/1956).

oo)

pp) Pela leitura das atas das reuniões pedagógicas também foi possível verificar o caráter classificatório vinculado às avaliações, uma vez que os alunos que obtivessem as melhores notas, além de ocuparem lugares diferenciados na sala de aula, teriam seus nomes fixados em local de destaque, além de receberem distintivos e homenagens:

qq) Os alunos serão agora colocados em classe, de acordo com a sua classificação, por ordem de adiantamento. Assim haverá mais interesse para aqueles que tiraram notas baixas, eles com certeza quererão alcançar os melhores lugares. Esta medida deve ser posta em prática o mais breve possível. O 1º aluno classificado ganhará um distintivo que ele conservará durante o mês; se ele o perder passará ao outro e assim sucessivamente durante o ano letivo. Será também realizado um auditório em homenagem a todos os primeiros alunos (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 27/07/1946 a 06/11/1948).

rr)

ss) Embora estas práticas tivessem como objetivo incentivar o aluno a se esforçar para obter melhores notas, criava-se, na escola, *hierarquias de excelência*, conforme sugerido por Perrenoud (1999, p. 11): “Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos”. Sobre o caráter classificatório conferido à avaliação, Luckesi (2003, p. 47) também se posiciona afirmando que “a sala de aula é o lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, em vez de predominarem os exames como recursos classificatórios”.

tt)

uu) Considerações finais

vv)

tt) A investigação empreendida ofereceu elementos para dimensionar as ações orquestradas no interior do Grupo Escolar Minas Gerais nas décadas de 1940 a 1960 no que se refere às práticas educativas e pedagógicas. Conclui-se que as reuniões docentes constituíram-se em importantes momentos de formação e também de organização do trabalho escolar, pois nelas discutia-se a

metodologia, os programas e planos de ensino e o processo avaliativo. Nota-se que a diretora teve papel preponderante na instituição, uma vez que sua atuação não se limitou a questões administrativas, burocráticas e disciplinares, mas transitava também no campo pedagógico. Embora tendo focado uma instituição escolar específica, este trabalho pretende somar-se a outros que exploram temática semelhante, com o propósito de ampliar o olhar sobre a configuração da escola pública primária, em diferentes lugares e temporalidades.

uu)

BIBLIOGRAFIA

FARIA FILHO, L. M. (2000). *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo fundo: Editora UPF.

LE GOFF, J. (2003). *História e Memória*. Campinas: UNICAMP.

LUCKESI, C. C. (2003) *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos.

PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SOUZA, M. A. A. A. (2012). *O Grupo Escolar Minas Gerais e a educação pública primária em Uberaba/MG entre 1927 e 1962*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

SOUZA, R. F. de. (1998). *Templos de civilização: a implantação da escola graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP.

VALDEMARIM, V. T. (2006). Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. de; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIM, V. T. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

MATERIAIS HISTÓRICOS (ESCOLA ESTADUAL MINAS GERAIS)

GEMG. *Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946*.

_____. *Atas das reuniões das professoras: 27/07/1946 a 06/11/1948*.

_____. *Atas das reuniões das professoras: 05/02/1949 a 06/10/195*.

_____. *Atas das reuniões das professoras: 21/08/1954 a 17/03/1956*.

_____. *Atas das reuniões das professoras: 03/05/1956 a 06/09/1958*.

_____. *Ata da aplicação dos testes de promoção: 1944 a 1948.*

_____. *Livro da ata de instalação e recorte diversos: 1944 a 1960.*
vv)

ROSAS DE LA INFANCIA. LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LAS ESCUELAS MEXICANAS EN LA ÉPOCA POSREVOLUCIONARIA (1920-1924)ⁱⁱ

Karina Cristal Castro Huicochea. Estudiante de Maestría en la Universidad Pedagógica Nacional (unidad 092) México (kr4suvvm@gmail.com)

Guadalupe Liliana Jiménez Carrizales. Estudiante de Maestría en la Universidad Pedagógica Nacional (unidad 092) México (pequefemme_mc@hotmail.com)

Víctor Gómez Gerardo. Catedrático en la Universidad Pedagógica Nacional (unidad 092) México (victor_gomezg@hotmail.com)

Eje Temático: Historia de la educación: sociedades y culturas, entre el conflicto, las violencias y la paz.

ROSAS DE LA INFANCIA. LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LAS ESCUELAS MEXICANAS EN LA ÉPOCA POSREVOLUCIONARIA (1920-1924)

Introducción

La alfabetización ha sido una de las actividades desarrolladas dentro de las escuelas de educación básica que más relevancia ha tenido, desde que se instauran los sistemas educativos modernos desde los siglos XVIII y XIX. Las concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura a lo largo de nuestra historia ha sido objeto de múltiples debates, ya que en muchas ocasiones un determinado libro y su lectura se han convertido en el factor decisivo para la transmisión de ideas y valores y el cambio de actitud de toda una sociedad por lo que resulta indispensable estudiar estos procesos y productos culturales para entender cómo se ha configurado nuestro pasado y en esta medida, nuestro presente.

Como docentes de educación básica el tema de la lectura nos ha interesado profundamente, ya que en ella percibimos un arma de doble filo, le puede servir al ser humano tanto para su liberación como para su sometimiento, por lo que, la selección que hagamos de los textos que implementemos para la enseñanza de la lectura puede ser un factor decisivo para uno u otro cometido.

En México es la Secretaría de Educación Pública (SEP) quien determina los contenidos a aprender, difunde y reparte en todas las escuelas los Libros de Texto Gratuitos, tanto para

la enseñanza de la lectura como para el resto de asignaturas, por lo que nuestra labor como docentes debe entonces sujetarse a su análisis, para determinar si contribuyen a promover un pensamiento crítico y reflexivo en nuestros alumnos.

Durante nuestro ejercicio profesional tuvimos la necesidad de conocer y encontrar narrativas o lecturas que resultaran más atractivas para los niños y que además propiciaran la reflexión y el pensamiento crítico, lo que nos llevo casi de manera fortuita a conocer un libro que por más de ocho décadas se mantuvo vigente como uno de los textos recomendados por la SEP para el apoyo a la lectura, incluso después de haberse creado la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito (CONALITEG) en 1959 y que dio paso a una sistematización y uniformización en la educación que no tenía precedente en nuestro país pues se puso en manos de todos los alumnos mexicanos la cultura y los conocimientos en forma de textos que el Estado considero relevantes para ser aprendidos y que formarían a los futuros ciudadanos del país.

Este libro, al que hacemos referencia, se llama *Rosas de la Infancia*, cuya primera edición por encargo de la editorial de la Vda. De Ch. Bouret a la autora María Enriqueta Camarillo y Roa de Pereyra, conocida con el seudónimo de María Enriqueta, corresponde al año de 1914 y para el año 1953 se reedita nuevamente auspiciado ahora por la Editorial Patria y bajo el título *Nuevas Rosas de la Infancia*.

Al iniciar esta indagación, nuestra curiosidad se acrecentó debido a que el texto se mantuvo vigente por un largo periodo de nuestra historia, la cual atestiguó un sin número de reformas y transformaciones tanto en las prácticas como en los contenidos educativos por lo que nos llevaron a cuestionar ¿Quién escribe el texto?, ¿Cuál es su contexto, sus idas e influencias y cómo se reflejan en su obra?, ¿Por qué el entonces secretario de educación, José Vasconcelos, perteneciente al gabinete de un gobierno revolucionario decide recomendar un texto para la enseñanza de la lectura apegado a la legislación educativa del gobierno derrocado?, ¿Qué tipo de lecturas se encuentran en los libros de María Enriqueta para poder haber influenciado la mente de los niños? Y ¿Cuáles son las características de esas lecturas y cómo fueron presentadas para lograr tener una buena acogida tanto por los alumnos como por los maestros?

Ante estos cuestionamientos hemos tenido que revisar cierta literatura que nos permita entender, en primer lugar, la importancia y trascendencia que nuestras sociedades, pero particularmente los Estados, le han transferido a los libros de texto escolares, y en segundo lugar tratar de descubrir los valores subyacentes que en este caso la literatura infantil que escribió la autora y que propagaron las escuelas, se encuentran en sus páginas.

A partir de este acercamiento con la literatura más especializada en el tema consideramos que los libros de texto constituyen una excelente oportunidad para analizar un periodo histórico en su conjunto. Por medio de ellos se propagan ideologías, posturas y sistemas de pensamiento que constituyen los intereses que benefician a la hegemonía en el poder, pues configuran un mismo tipo de imaginario colectivo que determina tanto la identidad nacional como la participación colectiva de sus ciudadanos.

Así mismo, reflejan lo que es una sociedad y su cultura, y lo que se considera esencial de su legado histórico para ser transmitido y preservado por lo que representan una jugosa e incalculable oportunidad para los historiadores que desean descubrir y develar las entrañas de un período determinado.

Por medio de ellos se descubren prácticas educativas, sociales e institucionales, y el origen de muchas de éstas que aún se conservan en el presente, por lo que también nos ayudan a entender nuestro actuar en determinada situación social o profesional.

De alguna manera esperamos contribuir, por medio de una investigación histórica, a descubrir si existieron prácticas que en el presente se puedan rescatar o desechar y que beneficien el acercamiento de los niños a la lectura, y también podamos realizar una mejor selección de textos que incentiven la creatividad y curiosidad de nuestros alumnos.

La educación al servicio del pueblo para que este sirva a la nación.

México, igual que la mayoría de las naciones americanas, tuvo que enfrentar un largo, sangriento y doloroso proceso de lucha para liberarse del yugo colonial que las sometió durante siglos.

Desde el momento en que nuestro país inicia su vida independiente y hasta el porfiriato, nombre con el que se conoce al periodo presidencial de Porfirio Díaz que dura aproximadamente 30 años, las pugnas ideológicas protagonizadas por los grupos liberales y conservadores, las dos facciones políticas del momento, buscaron implantar sus particulares formas de interpretar la realidad para construir un proyecto de nación acorde con sus intereses y de esta manera legitimarse y posicionarse en el poder de manera absoluta y definitiva, ellos vieron en la educación el medio perfecto para lograr su cometido. El desarrollo histórico de nuestro sistema educativo obedeció a un solo propósito: la conformación de una identidad y unidad nacional, lo cual implicaba la integración de toda la sociedad mexicana adherida a un mismo gobierno y que compartía un territorio e historia común.

Las acciones emprendidas para este cometido, según explica Mílada Bazant (2012) y que lograron materializarse durante el porfiriato comprendieron desde la secularización de la educación pública, la federalización de las escuelas, la celebración de cuatro congresos de instrucción y la uniformidad en cuanto a contenidos de enseñanza y la metodología empleada por los maestros.

Al régimen de Díaz se le ha enjuiciado severamente porque prevaleció un enorme contraste entre el crecimiento económico y la modernización del país frente a la pobreza y marginación que sufrió gran parte de la población, sin embargo, es preciso puntualizar que la elite gobernante reconocía la importancia de la educación para el verdadero despunte del país.

Para Porfirio Díaz la reforma sobre los métodos y la redacción de los contenidos y programas sobre la enseñanza constituyó uno de los temas prioritarios en su agenda política, porque junto con el grupo de liberales que conformaban la cúpula gubernamental que "estaban interesados en favorecer programas y métodos racionales, científicos, laicos y, sobre todo modernos" (Menéndez, 2013: 120) buscaban lograr la unidad nacional mediante la unificación de la cultura, la historia y la sociedad lo cual los introduciría dentro del camino progresista hacia el ideal de modernización diseñado por los países imperialistas.

Justo Sierra, quien fuera Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes durante el gobierno del dictador consideraba que (Citado por Loyo, 2003) la educación "era el factor capital de la obra de nuestra unificación" (Loyo: 3), lo cual se reflejó en los intentos por mejorar tanto los programas y los métodos de enseñanza, sin embargo, hubo un insatisfactorio crecimiento de la misma durante todo el periodo debido a la heterogeneidad cultural del país, el desconocimiento por parte de la mayoría de la población del idioma castellano, la carencia de un organismo nacional centralizado y la negativa de los delegados estatales hacia esta tendencia, ya que para ellos "implicaba uniformidad absoluta y ponía en peligro la soberanía de los estados". (Loyo, 2003: 6)

Pese a los intentos por llegar a una posición conciliatoria con los estados, por medio de una ley educativa aprobada en 1908 que volvía la educación obligatoria, gratuita y laica para todos los mexicanos y que los estados tenían la responsabilidad de proveer a sus habitantes, pronto se convirtió en letra muerta ya que la realidad y la pobreza sobrepasaban cualquier noble intención. La mayoría de la población habitaba en el campo, en comunidades muy pequeñas y dispersas entre sí que imposibilitaron la creación de escuelas, que cuando las había se encontraban lejos y mal equipadas.

No obstante, aunque por desgracia se desconoce con seguridad el número de escuelas en el campo que durante estos años existieron, debido a que estaban fuera de la supervisión y los registros oficiales, las que se crearon, tuvieron la convicción de despertar la conciencia de los pueblos haciéndolos conocedores de sus derechos y también de la condición de explotación en la que vivían, inculcándoles valores tales como la igualdad, la justicia y la libertad que pronto les servirían de ideario en la lucha revolucionaria para minar la estructura política en la que estaban.

Las clases medias emergentes sobre todo de los centros escolares urbanizados fueron las únicas beneficiarias de este sistema educativo. La apertura hacia la cultura y los textos científicos modernos les posibilitaron una toma de conciencia sobre el autoritarismo que el régimen de Díaz implementaba contra la población, sobre todo la rural, por lo que pronto constituirían una nueva elite intelectual que encabezaría la lucha armada revolucionaria la cual culminaría con el derrocamiento de dicho régimen.

Con el estallido de la revolución y la sucesión al por mayor de los gobiernos durante la década que se prolongó la lucha armada, imposibilitaron la cohesión de un proyecto educativo innovador. No se abandonó del todo la idea progresista del futuro prometedor pero hubo matices debido a las protestas de un pueblo mexicano agraviado en torno a dos importantes cuestiones las cuales eran: La Reforma Agraria y la Reforma Política cada una defendida por distintas facciones.

La Revolución nuevamente deja un estado atrasado, sumido en la pobreza y desorganizado, por lo que "los gobiernos posrevolucionarios, a partir de Álvaro Obregón, se preocuparon por reorganizar el sistema educativo, especialmente lo que ocurría en la educación elemental". (Montes de Oca, 2010: 344)

Álvaro Obregón estaba convencido de que su tarea era la reconstrucción de la nación. Deseaba crear un equilibrio social, para dar mejores condiciones de vida a los trabajadores y facilidades y seguridad a los empresarios que contribuyeran al desarrollo económico de México. "Para consolidar un gobierno fuerte, construir una nación moderna, alcanzar sus metas reformistas en el campo y lograr el apoyo de los trabajadores, la educación escolar habría de desempeñar un papel fundamental". (Loyo, 2003: 122)

La creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el paso de José Vasconcelos por esta institución es quizá uno de los avances más trascendentales que dio el sistema educativo mexicano por varias razones: en primer lugar combatió el analfabetismo que por aquellos años era una realidad en la que vivía más de la mitad de la población por lo que realizó esfuerzos sin precedentes en la promoción de bibliotecas, el reparto de libros y la

formación de las llamadas Casas del Pueblo y las Misiones Culturales (Tuirán, 2012: 22) con el objeto de alfabetizar y vencer la ignorancia del pueblo, pero además "pugno por la *incorporación* de los indígenas al proyecto nacional" (Tuirán, 2012: 21) que habían sido un sector olvidado durante el régimen de Díaz por lo que se consideraron estas acciones como una respuesta a las demandas campesinas que además habían ayudado a la Revolución, pero en el trasfondo también consistió en un medio de control sobre una nueva sociedad y un nuevo Estado para evitar nuevas y futuras rebeliones. "La paz y el restablecimiento del orden estimularon el progreso". (Loyo, 2003:123)

En este contexto, el aprovechamiento que se hizo sobre los libros de texto, especialmente los de lectura va a ser sumamente importante.

Los libros de lectura, para este y los futuros gobiernos van a convertirse en un medio de control y formación de una conciencia nacional ya que contienen concepciones ideológicas, morales, políticas, sociales, éticas entre otras, que definían el tipo de ciudadano deseado para la sociedad y para el gobierno, por lo que en un primer momento no realizarían un fomento hacia la conciencia crítica sobre las instituciones establecidas. (Montes de Oca, 2010)

Según Choppin (1998) los manuales escolares son instrumentos de poder: se orientan principalmente a espíritus jóvenes aún manipulables y necesariamente poco críticos; son reproducidos en gran número y difundidos en toda la República. Su contenido logra impregnarse lentamente por el uso frecuente, prolongado y repetitivo, por lo que son poderosas herramientas de unificación, hasta de uniformización nacional, lingüística, cultural e ideológica.

Muchos de los textos de lectura que fueron aprobados por la SEP durante la década de 1920-1930, como es el caso de *Rosas de la Infancia* escrito por María Enriqueta Camarillo Roa de Pereyra, van a buscar fomentar la imagen de una sociedad urbanizada, limpia, ordenada, disciplinada y trabajadora que se encamina hacia el desarrollo y la industrialización, donde cada miembro de la sociedad ocupa un lugar bien establecido y constituye una pieza clave para el progreso económico de la nación, en donde el campo es un lugar paradisíaco digno de ser visitado por las familias en excursiones y días de campo, totalmente alejado de la realidad en que se vivió en aquella época.

María Enriqueta y sus *Rosas de la Infancia*

Este fue el panorama educativo en el cual se inscribirá la obra de la autora María Enriqueta Camarillo y Roa de Pereyra, mejor conocida como María Enriqueta considerada como una de las primeras escritoras profesionales de México cuya obra constituye un patrimonio de la literatura infantil pero además representan una enorme oportunidad para conocer y reconstruir los cambios y continuidades dentro de las prácticas educativas, además nos deja adentrarnos en los intereses que guardaba el Estado en torno a la formación de los nuevos cuídanos.

Reconstruir en una líneas la biografía de esta autora mexicana, que durante su tiempo fue muy apreciada pese a que gran parte de su vida vivió lejos de nuestro país, ha sido una labor ardua y difícil, que de hecho hemos de continuar durante el tiempo que dure la elaboración de esta tesis.

Las razones de esta dificultad las resume perfectamente Lucia Martínez Moctezuma (2004) en un trabajo titulado *Retrato de una élite: autores de libros escolares en México (1890-1920)*, en el que explica que “la historiografía mexicana se ha acercado a la problemática del libro escolar, desde los programas de estudio, los textos y la difusión de las prácticas de lectura, pero no a través de la figura del escritor” (Martínez: 116).

Este descuido por parte de los historiadores, o su falta de interés por investigar a los creadores de las obras encargadas de transmitir el conocimiento a las jóvenes generaciones, quizás también tenga que ver con que, a diferencia de lo que ocurre en otros países, la labor editorial educativa desde hace ya bastante tiempo es llevada a cabo por parte del Estado, por lo que desde 1959 no han abundado los manuales escolares de autores y casas independientes y no ha habido necesidad de investigarlos.

Lamentablemente, antes de esa fecha si existió esa labor editorial, pero no se cuenta con información suficiente y detallada sobre quienes eran encargados de escribir los textos y sus relaciones tanto con las editoriales como con el poder por lo toca reconstruir la historia de esos personajes que no fueron testigos mudos de su tiempo, son también actores que reflejan en su obra su contexto histórico, político y social, que contribuyeron en gran medida a perpetuar una cultura o poder dominante por lo que es muy importante estudiarlos y conocerlos para entender las obras que crearon.

El caso de la autora del manual que estamos analizando nos resulta del todo paradigmático. Su nombre es María Enriqueta Camarillo y Roa Barcena, nacida el 19 de enero de 1872 en Coatepec Veracruz, en el seno de una familia perteneciente a la alta burguesía mexicana del porfiriato y rodeada desde su infancia por un ambiente artístico y literario.

En su familia, dos son las influencias directas que la inclinaran hacia la escritura, por un lado su madre, Doña Dolores Roa Barcena de Camarillo quien era escritora tanto de cuentos, epístolas, poemas y consejos, pero que, por el pudor de la época en que vivió, una cultura patriarcal y sumamente católica, nunca llegó a publicar, aunque dejó constancia de sus escritos en distintos manuscritos.

Y también, fue sobrina del ilustre poeta José María Roa Barcena, por lo que su ambiente siempre estuvo rodeado de la buena literatura.

Privilegiada por la posición económica de que gozaba, y el medio que la rodeaba, su inclinación por las artes fue desde siempre clara. Estudio francés, música, literatura y pintura.

Su formación inicial también fue reflejo de los valores religiosos, cívicos y morales que eran considerados importantes para su época, así prevalecieron las lecturas de este tipo sobre las de ficción, aunque no las evito durante su formación, sin embargo, destacaron: *Genie du Christianisme*, de Chateaubriand; *Paul et Virgine*, de Saint Pierre; *Piccola*, de Saintine; *Cartas de Plinio el Joven*; *El Antiguo y el Nuevo Testamento*; *La imitación de Cristo*, de Kempis, *Historia de la madre de Dios*, del Abate Orsini; *Cartas a mi hija*, de José Jesús Cuevas; *La gracia y la hermosura*, de Pilar S. De Marca, y *La Mujer en la familia* de la Baronesa de Staffé, textos que indudablemente permearon su pensamiento y de hecho van a verse reflejados en mucha de su producción posterior, sobre todo en sus trabajos dedicados al público infantil.

Tanto su padre Alejo Camarillo y su hermano José Leopoldo Camarillo y Roa “se ocuparon prioritariamente de la economía y facilitaron que los intereses artísticos de la familia se convirtieran en una realidad”. (Soltero, 2002: 16)

A los 7 años de edad cambiaron su residencia a la capital de México, puesto que en 1879 le ofrecieron a su padre un puesto de Diputado Federal al Congreso de la Unión por Veracruz, este cambio represento para ella, su madre y hermano una experiencia bastante traumática debido a que había estado acostumbrada al ambiente campirano y a moverse por amplios espacios y de pronto se vio confinada en una pequeña jaula de cristal. (Soltero, 2002: 16) Por otra parte, no todo fue tan malo, este ambiente citadino permitió la ampliación de los horizontes culturales de la autora.

Tuvo en la ciudad, la oportunidad de perfeccionar dos de sus habilidades artísticas: la pintura y la música. En 1887 ingresa al Conservatorio Nacional de Música, para graduarse como maestra de piano en 1895, bajo la enseñanza de uno de los músicos más

prestigiosos del país Carlos J. Meneses, quien además proporciono la inspiración del argumento de su primero cuento “*El maestro Floriani*”.

Su estancia en la ciudad también favorecieron en gran medida sus inquietudes literarias ya que por su posición tuvo la oportunidad de conocer de primera mano las corrientes más en boga que se estaban trabajando y difundiendo entre los intelectuales, como el modernismo, esto propicio que, según Roserberg (1935):

Desde los albores de la pubertad se había sentido poetisa y había recibido prematuramente el beso de la gloria, ganando con toda precocidad, en los elogios que tributaron a su inspiración los altos intelectuales, parientes y amigos, para quienes había sido una revelación admirable su producción poética inicial. (Rosenberg: 60)

Para el año 1893, y por medio de una amiga de nombre Josefina Pereyra, conoció al hombre con el que decidiría unir su vida unos años más tarde, el historiador Carlos Pereyra Gómez, quien para ese entonces ya era un reconocido intelectual y muy considerado por los políticos de la época.

Carlos Pereyra llevo a ocupar distintos cargos administrativos en el gobierno de Porfirio Díaz, pero también lo apasionaba la enseñanza. Fue defensor del hispanismo y revisionista de la conquista española. Su prolífica carrera de letrado lo llevaron a entablar amistad con algunas figuras del Ateneo de la Juventud, entre ellos Pedro Enríquez Ureña; pero también colaboró con intelectuales sumamente considerados por el propio presidente Díaz, como es el caso de Justo Sierra “con quien trabajó en la elaboración del libro *Juárez. Su obra y su tiempo*”. (Soltero, 2002: 18)

Todas estos intereses y amistades compartidas, desde un primer momento, facilitaron mucho el acercamiento y la relación entre ellos.

Su padre fue nombrado Administrador del Timbre en Nuevo Laredo, por lo que tuvieron que mudarse a los Estados Unidos. Los años que paso en Nuevo Laredo (1896-1898) fueron importantes para ella no sólo en cuanto a su producción literaria que siguió en aumento, pues ya desde 1894 había publicado para periódicos nacionales como *El Universal*, y bajo el seudónimo de Iván Moszkowki, dos poemas titulados: “*Hastío*” el 20 de julio y “*Ruinas*”, el 27 de julio. Desde aquella ciudad fronteriza siguió haciendo publicaciones de poemas para *El Universal* pero también sumo otro tipo de textos, como cuentos, que se publicarían para la *Revista Azul* ya con su verdadero nombre.

Esto le permitió ganarse el reconocimiento, un lugar y respeto del mundo literario mexicano es así que además de las dos publicaciones periódicas para las que colaboraba hizo también trabajos para:

El mundo ilustrado, suplemento dominical del diario *El Mundo*, así como con *El Expectador* de Monterrey, *Crónica* de Guadalajara y con *El Diario* de México, entre otras publicaciones periódicas de México. Poetas como Amado Nervo o Rubén Darío empezaron a mostrar públicamente admiración por aquella mujer que escribía versos. (Soltero, 2002: 19)

Para 1898, a través de una carta, Carlos Pereyra pidió la mano de María Enriqueta, se casaron ese mismo año y retornó, junto con su familia a la capital de nuestro país.

De acuerdo con Soltero (2002) María Enriqueta, durante su tiempo, fue la única voz femenina digna de respeto por parte de la intelectualidad mexicana, tras sus colaboraciones con la *Revista Azul*, el órgano de difusión más importante del Modernismo de nuestro país obtuvo las credenciales necesarias para ser respetada por sus contemporáneos, incluso también en el Ateneo de la Juventud tuvieron cabida sus textos, aunque, hay quienes afirman que esta recepción obedeció más a una cuestión de cortesía que por el respeto que le tenían a su obra, algunos miembros de la organización como es el caso de Alfonso Reyes eran amigos suyos y la apreciaban, pero la miraban más con condescendencia que con admiración, totalmente comprensible si se tiene en cuenta que la nuestra era una sociedad predominantemente machista y la participación femenina en casi cualquier ámbito estaba socialmente restringido o mal visto, porque se dudaba de sus capacidades intelectuales.

No obstante la forma en que se le mirase, por algunos que no todos, su figura ya era reconocida a finales del siglo XIX.

En 1902 vio la luz su primer libro titulado *Las consecuencias de un sueño* que en realidad era un poema largo por lo que un tiempo más tarde se incorporó a un libro mayor, *Poemas del campo*, y en el que le cambió el título por el de *Rosalía*. Para 1908 aparece su segundo libro de poesías titulado *Rumores de mi huerto*, muy reconocido por la pluma de algunos letrados, como es el caso del colombiano Ricardo Arenales.

Desde 1910 se marca una nueva etapa en la vida de la autora, pues debido a los cargos diplomáticos que llegó a ocupar su esposo, los viajes para ellos fueron muy constantes. Pese a que el levantamiento armado ya había iniciado en noviembre de ese año, Carlos

Pereyra fue nombrado Embajador de México en Washington, lo cual marco la salida definitiva del país para él, y por casi 4 décadas para ella.

Tanto su alejamiento, como los acontecimientos violentos que se suscitaban en México como en el mundo no impidieron que siguiera escribiendo, de hecho, no solo siguió colaborando con las revistas con las que ya trabajaba, durante su estancia en Washington llego a sumar dos más: *Argos* y *Nosotros*, pero tampoco hay huella o registro alguno de ellos hayan influenciado sus producciones, de hecho, fue durante el año de 1912 que la editorial de Ch. Bouret le encarga la confección de un manual de literatura infantil, el cual se publico en el año de 1914 con el nombre de *Rosas de la Infancia*, en cuyas paginas no se encuentra referencia alguna a los acontecimientos bélicos y violentos que el mundo estaba viviendo.

De Washington, en 1913 viajaron a Bélgica y Holanda, cuando su esposo es nombrado ministro plenipotenciario de México en esos países, estancia que estuvo marcada por acontecimientos muy tristes para la pareja, ya que en ese año muere la madre de la autora, y para el siguiente año estalla en Europa la Primera Guerra Mundial, justo cuando en México el movimiento revolucionario estaba en uno de sus momentos más álgidos lo que hizo que se rompieran los lazos de comunicación entre ellos y nuestro país y el matrimonio tuvo que abandonar Bruselas para refugiarse en Suiza gracias al apoyo del cónsul de Argentina.

Por cuestiones de seguridad deciden trasladarse a España para 1916, donde se instalan de manera permanente.

Muy pronto llegaron a Madrid lograron relacionarse con el escritor venezolano Rufino Blanco-Fombona, que acababa de crear la Editorial América. El apoyo que recibieron por parte de este personaje permitió al matrimonio tener el medio económico para sobrevivir, y al mismo tiempo, empezar a darse a conocer entre los intelectuales de Hispanoamérica durante los treinta y dos años que permanecieron en Madrid. (Soltero, 2002: 30)

María Enriqueta, quien en un primer momento se dedicaría a la traducción, espero hasta 1918 para darse a conocer en el mundo de la literatura en España. En mayo de ese año presento un cuento titulado *La revelación de las ánforas* al concurso que organizara la revista *Blanco y Negro*, gracias al cual le otorgaron el primer premio. La publicación de su texto en la revista la lanzaron del anonimato y pudo comenzar una carrera literaria en España.

Tras esta publicación siguieron otras como: *Jirón del mundo* (1919), *Sorpresas de la vida* (1921) y *El secreto* (1922), a partir de las cuales abandona su tarea en la traducción.

Mientras tanto, en nuestro país, durante esos años hubo un fervoroso reconocimiento hacia su vida y obra, ya que no solo la nombraron “Hija predilecta de Coatepec” en 1923, cuatro años más tarde recibió el título de “Socia Correspondiente de la Real Academia Hispano-Americana de Ciencias y Artes de Cádiz”, pero además, según Soltero (2002):

En 1928, de nuevo en México, fue nombrada “Socia Honoraria de la Asociación de Universidades Mexicanas”. Portugal también le rindió su homenaje, en 1930, al declararla “Socia Correspondiente del Instituto Histórico de Miño” y ese mismo año, *Rosas de la Infancia* obtuvo en España el “Diploma de Honor” en la Exposición Iberoamericana de Sevilla. En 1933, “The international Poetry Society” de Nueva York la incorporaba a la prestigiosa asociación como una de sus miembros. El último homenaje en esta etapa de su vida fue el nombramiento de “Socia Honoraria del Ateneo Mexicano de Mujeres”, en 1936. (Soltero: 33)

Pese a estos reconocimientos, la autora mantuvo su estilo de vida tranquilo y sosegado, dedicada a su esposo, sobrino y a su pasión que era la escritura.

En 1936, con el estallido de la Guerra Civil Española, la tranquilidad de la vida del matrimonio se vio alterada. En México, trataron inútilmente de expatriarlos, pero no lo consiguieron, en parte porque la situación bélica lo impedía, y también porque Pereyra, tras el estallido revolucionario juró no volver a nuestro país.

Desde esa fecha y hasta su salida de España en 1948, no hay registro de que la autora haya hecho publicaciones, solo algunos artículos poco significativos durante los 40.

En 1942 fallece el historiador y compañero sentimental de María Enriqueta, cuya ausencia motivaron en gran medida su salida de la península ibérica, sin embargo este acontecimiento no se produjo hasta 1948 cuando gracias a que, durante la gestión de Jaime Torres Bodet por la Secretaría de Relaciones Exteriores en 1946, se logró que el gobierno español cediera la exhumación de los restos de su esposo.

En febrero de 1948 María Enriqueta emprendió el viaje de regreso a México, pero antes de salir de España fue condecorada con la Gran Cruz de Alfonso X El Sabio y su esposo recibió a título póstumo La Gran Cruz de Isabel la Católica, que un año antes ya había recibido ella.

Tras su llegada, su vida se vio muy agitada pues tuvo que intervenir en numerosos homenajes, reconocimientos y actividades a las cuales no había estado acostumbrada.

Decidió instalarse en la ciudad de México, en la misma casa que habitó con su familia antes de su partida del país. De nuevo comenzó a dedicarse con intensidad a la escritura y

colaboro nuevamente con algunas publicaciones periódicas como: *La prensa*, de San Antonio, Texas; *La Opinión*, de Los Ángeles California; *El Informador* de Guadalajara, y *El Heraldo*, de Chihuahua.

También, para 1949, la SEP, le encargo la elaboración de un nuevo volumen de la serie *Rosas de la Infancia*, para ser aprobado como texto de lectura para sexto año de primaria. Se encargo de revisar también algunos otros volúmenes de esta obra, haciendo ligeras modificaciones en lo general, los cuales vieron nuevamente la luz en 1953 con la editorial Patria y bajo el nuevo título de *Nuevas Rosas de la Infancia*.

En 1956 fue entrevistada para la televisión, la cual de hecho constituye la última presentación en público que tuvo la autora, participando para el programa “Esta es su vida”, donde anunciaron que Salvador Novo y otros intelectuales la iban a proponer para entrar a la Academia Mexicana de la Lengua, lo cual quedo desafortunadamente únicamente en promesa. De haber ocurrido, habría sido la primera mexicana académica de nuestro país y probablemente seria aun recordada y reconocida entre los grandes de la literatura porque lamentablemente tras su muerte en 1968 fue envuelta por las sombras y su nombre estuvo buen tiempo perdido y olvidado.

Conclusiones

El aprendizaje de la lectura, para los centros escolares durante la época posrevolucionaria no fue una práctica individual y espontánea que se realizó dentro de la esfera privada, estuvo asociada a la formación moral, cívica e intelectual por lo que su enseñanza formó parte de un proyecto que encabezó el Estado para propiciar la obediencia, persuasión y adhesión a un nuevo régimen.

Es así que la obra de María Enriqueta, aprobada por la SEP y Vasconcelos, durante su gestión como Secretario de Educación en el gobierno de Álvaro obregón, tuvo una doble intención, por un lado, y como la misma autora lo explica en el prólogo de su libro:

Modernizar en aquel entonces los textos de lectura para primaria, atendiendo a las normas pedagógicas del momento...con el fin de ir paulatinamente despertando las mentes infantiles a la curiosidad y al saber, cuidando siempre de mover los buenos sentimientos y de excitar sus inclinaciones sanas, haciendo especial hincapié en dar la máxima importancia al ambiente moral (María Enriqueta, 1988).

Pero además, y debido al conflicto social grave que había precedido su aparición, contribuyó a una formación ideológica idealizada y neutral en cuanto a la crítica política, religiosa y social que permitieron su buena acogida, promoción e implantación en las escuelas mexicanas.

María Enriqueta es producto de una educación privilegiada debido a la posición económica y el reconocimiento de que gozara tanto su familia y posteriormente su esposo lo cual le permitió tener lazos muy estrechos con las cúpulas del poder que definitivamente determino el que su obra haya sido recomendada para la enseñanza de la lectura en las escuelas mexicanas, además del hecho que estaba ajena a las problemáticas y demandas sociales que se estaban desarrollando en el país, por lo que no inspiraban ni mucho menos alentaban los ánimos de lucha de la población.

La escuela obligatoria impone siempre su dirección por lo que va a privilegiar aquellos textos que le ayuden a fomentar una ideología adecuada a sus intereses y en consecuencia censurara los que representen un peligro para ella, por lo que es indispensable que aprendamos a reconocer y analizar los textos que nos son impuestos porque a través de ellos podemos conocer la concepción de cultura y sociedad, en una época determinada, y los propósitos que tienen las escuelas en la formación de los individuos.

Para Choppin (2000) “Es suficiente decir que la historia del libro y de la edición escolar constituyen un conjunto complejo y que no se le puede tratar más que desde una perspectiva global, teniendo en cuenta el conjunto de los elementos que lo constituyen y adoptando aproximaciones diversas y complementarias”. (Choppin: 220)

SAÚDE BUCAL EM ESPAÇOS ESCOLARES: ANALISANDO A CIRCULAÇÃO DE DISCURSOS MÉDICO-ODONTOLÓGICO NO BRASIL E COLÔMBIA (1918-1946)

Lais Vasconcelos Santosⁱⁱ

Alexandro dos Santosⁱⁱ

Iranilson Buriti de Oliveiraⁱⁱ

O presente estudo foi elaborado a partir do projeto de pesquisa “Mamíferos Desdentadosⁱⁱ”: educação, sensibilidades e produção de corpos saudáveis no Brasil e na Colômbia (1918-1946), vinculado ao CNPq. A pesquisa possui como objetivo analisar como circularam as prescrições do saber médico-odontológico nos espaços das instituições escolares (Brasil-Colômbia, 1918-1946) com o propósito de desenvolver novas sensibilidades em relação ao corpo saudável. Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental de abordagem bibliográfica e exploratória que adotou como fontes os reclames publicitários e artigos relacionados à saúde bucal publicados no período de 1918 a 1946 nos seguintes periódicos: Jornal A União, nas Revistas: Era Nova e do Ensino (Brasil), Antioquia Odontológica, Salud y Sanidad (Colômbia). Para análise, iremos dialogar com a teoria que repensa os conceitos de leitura e de apropriação de discursos construídos pela Nova

História Cultural, como estratégia metodológica para problematizar as formas de ler e os modos de prescrever o corpo higienizado, civilizado, moderno e educado. Nesta direção, identificou-se no material analisado a apresentação da educação bucal como um constituinte fundamental para o homem moderno conquistar novos horizontes culturais, pessoais, sociais e profissionais. Dessa forma, diversos agenciamentos pedagógicos e publicitários são utilizados como dispositivos para que o homem e a mulher tenham boca e sorrisos perfeitos, mercadologicamente produzidos, estrategicamente orientados para o consumo de escovas, dentrífcios e enxaguatórios e visitas sistemáticas aos cirurgiões dentistas. No referido período, a implantação dos gabinetes dentários nas escolas públicas também fez parte dessa pedagogia da boca, mobilizando políticos e educadores em prol da construção de uma população higienicamente produzida. A educação cívica, física e moral é agenciada na hora de educar o corpo para o ambiente moderno. Também foi notado nos textos escritos pelos profissionais dentistas, médicos, políticos e pedagogos a presença de orientações/prescrições que receitam formas e modos de viver para os sujeitos, sejam estes estudantes ou não, e colocam em circulação discursos que formarão novas paisagens, novos espaços para os indivíduos.

Palavras-chaves: Saber Médico-Odontológico. Instituições Escolares. Educação bucal.

Há quem não encontre relação entre educação e saúde, e, muito menos se deixa sensibilizar por uma construção historiográfica que retrate o envolvimento dessas. Mas, se opondo a essas visões, que não possibilitam a produção e troca dos saberes entre os variados campos dos conhecimentos, tentaremos nesta escrita apresentar uma construção histórica, fundamentada pelas tendências da nova história cultural, visualizando em instituições escolares brasileiras e colombianas, no período de 1918 a 1946, a presença de práticas e discursos médicos-odontológicos alocados nas medidas de higiene, essa tida como ponto de união entre a educação e a saúde pública.

Analisar como circularam as prescrições do saber médico-odontológico nos espaços de escolas no Brasil e na Colômbia, no período mencionado anteriormente, é o objetivo deste estudo, que, dentre outras questões, busca apresentar novas sensibilidades em relação aos corpos saudáveis.

Antes de começar a descrever o caminho metodológico deste estudo, situaremos em uma breve organização de acontecimentos referentes a medidas de saúde pública que relacionava a educação e a saúde nos cenários investigados nessa pesquisa.

Início do século XX, ocorre predomínio da noção de controle sanitário sobre pessoas, lugares e coisas, tendo como objetivo “educar”, “civilizar” e “higienizar” eliminando fatores considerados adversos e buscando um futuro venturoso para indivíduos e sociedade (CHAVES, 2015). No tocante à saúde bucal, Oliveira (2014) aborda que as ideias sobre saúde bucal e a higiene corporal circulam em variados espaços educativos desde as primeiras décadas do século XX tanto no Brasil quanto na Colômbia.

No cenário brasileiro, tendo enfoque predominante entre 1920 a 1960, medidas referentes à saúde pública do país começam a ser empregadas, dentre essas, percebeu-

se à associação e implementação de atividades de saúde nas escolas, emergida como uma prática que se configurou na intercessão da polícia médica, do higienismo e da puericultura. O exercício da polícia médica nas escolas aconteceu pela necessidade de profissionais inspecionarem as condições de saúde dos envolvidos com o ensino, juntamente com as ações de prescrição para a salubridade, os espaços escolares deveriam apresentar-se com parâmetros de higiene modernos (Sanitarismo) e divulgação de regras de viver para professores e alunos (Puericultura) (LIMA, 1985 apud FIGUEIREDO; MACHADO e ABREU, 2010).

Na Colômbia, Araméndiz e Mendoza (2013) colocam que, a exemplo de outros países da América Latina, como é o caso do Brasil, foi inserido nas agendas do governo o tema de higiene social em prol da modernização e urbanização, modelando os cidadãos. Os médicos lideraram esse processo, aliando nas ações de saúde pública a criação de instituições que ganharam mais autonomia a partir da década de 1930, à exemplo do Conselho Nacional de Higiene, Conselho Superior de Sanidade da Colômbia, inspetores de higiene. Esses possuíam como propósito regular os comportamentos sanitários, educar a população em matéria de higiene e castigar os infratores das normas sanitárias.

No que concerne à saúde bucal, compreendida como um conceito complexo, que não pode se restringir a 'saúde dos dentes', pois a mesma está relacionada tanto às condições biológicas quanto às subjetivas, que proporcionam aos indivíduos exercerem funções tais como: mastigação, deglutição, fonação, bem como pela dimensão estética, relacionada à autoestima e as condições que dizem respeito ao campo social, das relações humanas (NARVAI; FRAZÃO, 2008).

Esse campo da saúde, juntamente com os conceitos de higienismo, adotados pelas políticas públicas de saúde, no espaço temporal mencionado anteriormente, ganharam visibilidade para refletir em ações preventivo-sanitaristas. No tocante a associação dos espaços escolares e da saúde bucal, visualizou-se em várias mídias e programas educativos a presença do discurso médico-odontológico, no entanto, ainda se sabe muito pouco acerca dos processos históricos de circulação e apropriação desses discursos no Brasil e Colômbia.

Assim, a pertinência deste estudo está na construção de um trabalho que traz a aproximação e análise histórica da circulação dos discursos médico-odontológico, com foco na saúde bucal, nos espaços escolares em territórios brasileiro e colombiano.

Percurso Metodológico

O presente estudo foi elaborado a partir do projeto de pesquisa “Mamíferos Desdentadosⁱⁱⁱ”: educação, sensibilidades e produção de corpos saudáveis no Brasil e ‘na Colômbia (1918-1946), vinculado ao CNPq/UFCEG. Tal projeto, constituiu-se como um condutor para (re)aproximação, aprofundamento e identificação para com a temática estudada.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental de abordagem bibliográfica e exploratória que adotou como fontes os reclames publicitários e artigos relacionados à saúde bucal publicados no período de 1918 a 1946 nos seguintes periódicos: *Jornal A União*, *Revista Era Nova* e *Revista do Ensino* (Brasil), *Antioquia Odontológica*, *Salud y Sanidad* (Colômbia).

- O *Jornal A União*: foi fundado em fevereiro de 1893, é o periódico mais antigo que ainda circula no estado da Paraíba, o terceiro mais antigo do Brasil, nele depara-se com discursos de interesse políticos, matérias de higiene, educação sanitária, artigos de médicos abordando prevenção e saber médico-pedagógico, dentre outros campos de abordagens (SOARES JUNIOR, 2015).

-A *Revista Era Nova*: foi uma revista quinzenal que teve circulação na década de 1920 (1921-1926) com a proposta de inaugurar uma nova era nos círculos literários e intelectuais paraibanos, abordava em seus exemplares representações e difusões comportamentais, passível de indagações quanto suas definições e estratégias modeladoras, sobre as construções do cotidiano (RODRIGUES, 2013).

-A *Revista do Ensino*: Circulou na Paraíba entre 1930 e os primeiros anos da década de 1940, continham material de um saber próprio para docentes, abordando várias temáticas de interesse as disciplinas ministradas e atualizações didáticas para época, dentre os quais destaca-se orientações para higiene dos dentes (SOARES JUNIOR, 2015).

- A *Revista Antioquia Odontológica*: periódico com escritos voltados aos profissionais dentistas, organizada pela Associação dental da Colômbia associada à Federação odontológica Latino-Americana.

-A *Revista Salud y Sanidad*: publicação mensal do Departamento Nacional de Higiene, Bogotá. Circulava matérias relacionadas à propagação da higiene pública e privada, abarcando escritos falando de enfermidades, sanitarismo e temáticas de interesse a saúde.

O recorte temporal adotado, 1918-1946, justifica-se por ser nesse período onde ocorre nos países estudados uma maior produção de medidas e discursos referentes à saúde pública que se desdobram em cuidados com a saúde bucal.

Na análise, iremos dialogar com a teoria que repensa os conceitos de leitura e de apropriação de discursos construídos pela Nova História Cultural, como estratégia metodológica para problematizar as formas de ler e os modos de prescrever o corpo higienizado, civilizado, moderno e educado.

Assim, nos apropriamos do conceito de leitura como um modo de busca, pois o ato de ler, como aponta Chartier (2001a) é “uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores dos textos ou dos produtores dos livros”. É, dessa forma, uma operação, uma maneira de ler a escrita médico-odontológica sobre a educação como uma “prática cultural controlada por outras práticas, que ao mesmo tempo diagnostica e prescreve” (GONDRA, 2000, p. 90).

Para dar conta da circulação de ideias sobre saúde bucal, lançamos mão do que Chartier denominou de apropriaçãoⁱⁱ dos discursos, no sentido hermenêutico. Nessa perspectiva, a apropriação consiste no que os leitores

[...] fazem com o que recebem, e que é uma forma de invenção, de criação e de produção desde o momento em que se apoderam dos textos ou dos objetos recebidos. Desta maneira, o conceito de apropriação pode misturar o controle e a invenção, pode articular a imposição de um sentido e a produção de novos sentidos” (CHARTIER, 2001b, p.67).

Logo, a construção de sentidos das modalidades do ato de ler e de escrever é resultante do encontro de dois mundos: o “mundo” do texto e o “mundo” do leitor. Portanto, o conceito de apropriação possibilita ao leitor, em grande medida, interpretar a multiplicidade de sentidos que ocorrem na recepção de um discurso médico-odontológico, representando o intervalo entre o objeto “original” e as suas reescritas. Chartier define o conceito de apropriação a partir do objetivo de elaborar

[...] uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Conceder deste modo atenções às condições e aos processos que, muito concretamente, determinam as operações de construção do sentido (na relação de leitura, mas em muitas outras também) é reconhecer [...] que as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas. (CHARTIER, 1996, p.27)

Na discussão dos resultados deste trabalho, optamos por dividi-lo em dois momentos, no primeiro contextualizamos os cenários de estratégias que adentram as instituições escolares brasileiras e colombianas, e no segundo, para finalizar, tecemos um

diálogo com as repercussões da saúde bucal nos espaços escolares, pensadas a partir de um processo político, social e pedagógico de prescrições para o corpo saudável.

Compreendendo os Contextos: As Práticas de saúde na escola

Os termos salubridade e higiene (ou higienismo) tiveram presença frequente nos discursos de políticos e dos médicos brasileiros e colombianos, na década de 1920. Tais termos possuíam um sentido intercambiável e estava entre os campos políticos, médico e educacional, sempre ampliando seu significado conforme interação do campo social e essas áreas.

A escolaridade, a saúde pública a imigração e migração, o meio, os edifícios e a urbe forma lugares em que esses discursos do salubre e do higiênico se adornaram em formas que desejam o controle social. Políticas Públicas, instituições, estratégias discursivas foram tomando esses produtos como pressupostos de racionalidades. O aparelhamento do Estado, tanto em educação quanto em saúde pública, através de criação de suas instituições, teve como pressuposto essas racionalidades (RISTOW, 2011).

Nessa época, os surgimentos de decretos governamentais apontavam a responsabilidade de órgãos públicos ora de uma área, ora de outra, para a organização e controle de estratégias pautadas no higienismo. No caso colombiano, o governo de Marco Fidel Suárez coincide com a criação da Direção Nacional de Higiene (Lei 32 de 1918 e decreto 2198 de 1918) era uma instância mais bem dotada técnica e economicamente que suas antecessoras (HERNÁNDEZ, 2002, p. 47). Embora muito frágil e com escassos recursos econômicos até vários anos depois de sua fundaçãoⁱⁱ, a DNH sinaliza o começo de uma década em que o intervencionismo econômico e social do Estado colombiano deu seus primeiros passos.

No Brasil, na gestão de Epitácio Pessoa, se efetiva a reorganização dos serviços de saúde e o aumento das campanhas em prol da educação sanitáriaⁱⁱ. Entre as principais medidas tomadas pelo governo no sentido de reformar a saúde pública brasileira, destaca-se a criação do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP)ⁱⁱ. Através da “Reforma Carlos Chagas” e dos decretos 3.987, de 02 de janeiro de 1920, e 14.354, de 15 de setembro de 1920ⁱⁱ, o governo brasileiro criava e regulamentava o DNSP. Dessa maneira, por meio de medidas como essa, o Estado brasileiro foi se tornando cada vez mais presente na reorganização das políticas de saúde, bem como na “defesa da nação” para desenvolvê-la “moral e civicamente”, “social e economicamente”.ⁱⁱ

Como o decreto brasileiro nº 3.281 de 23 de janeiro de 1.928, notou-se a inserção de um discurso de renovação escolar, apontando práticas normativas encarregadas de

tornar a escola primária preparada para qualificar cidadãos (PAULILO, 2010). A partir de 1930, o governo federal no Brasil promove iniciativas direcionadas a setores sociais, intensificadas após 1937, com o Estado Novo. Em 1938, foi promulgado um decreto que subordinava os serviços de saúde escolar ao Departamento de Educação, o que trouxe como novidade um maior poder de controle das atividades escolares por parte da administração educacional (VIVIANE; MARCHAN, 2008).

Nesta sentindo, deparou-se com uma abordagem de uma escola pautada em princípios de formação na busca de uma educação civilizadora e preventiva. Como coloca Souza (2008) no seguinte trecho:

Assim, no movimento escolanovista, transformar a escola em “uma instituição social, real e viva”, nos termos de Dewey, implicava uma organização interna que possibilitasse às crianças compreenderem o funcionamento da sociedade; ao mesmo tempo, era preciso ampliar o raio da ação educativa para que a escola pudesse realizar a obra de reconstrução social. Um dos meios para efetivação de tão elevadas finalidades seriam as instituições escolares, bibliotecas, museus, rádio e cinema educativo, clubes de leitura, cooperativas, associação de pais e mestres, assistência médica e dentária; pelotões de saúde, ligas de bondade, entre outras (SOUZA, 2008).

No cenário colombiano também aconteceu nas duas primeiras décadas do século XX a presença das intervenções de saúde nas escolas, como parte das estratégias de governamentalização, medicalização e higienização da população (HERRERA, 1999). Segundo Gonzáles (2015) dentre as ações relacionadas à pedagogia da higiene, os currículos escolares passaram a ser instrumentos para fazer efetiva a lei, para tanto, passaram a fazer parte do cotidiano escolar: atividades relacionadas com o cuidado do corpo (duchas, banhos e gymnástica), normas de comportamento social, moral, maneiras de prevenir as enfermidades que eram o perigo para as crianças e inserção de temas de higiene nos edifícios, mobiliários, materiais escolares, nos horários, nas distribuição de tarefas, nas leituras, escrita, exames, na educação física.

De acordo com Paulilo (2010), uma das alternativas para efetivar o novo modelo educacional foi a criação de uma multiplicidade de novas estruturas profissionais que além do professor passavam a agir em função do espaço escolar, os dentistas escolares, médicos escolares, enfermeiras visitadoras.

As ações desses profissionais envolviam: a promoção e orientação da educação sanitária dos alunos; inspeção os hábitos sanitários e de saúde dos escolares; organização e fiscalização das escolas e classes, velando pela higiene das instalações; afastar os alunos com doenças contagiosas da escola; realizar exames médicos, antropométricos de

professores e estudantes; orientar por meio de palestras e publicações os educadores sobre as noções mais importantes de higiene física e mental (SÃO PAULO, 1933 apud SOUZA, 2008).

Nesta direção, profissionais dentistas, médicos, políticos e pedagogos traziam em seus textos orientações/prescrições que receitam formas e modos de viver para os sujeitos, sejam estes estudantes ou não, e colocam em circulação discursos que formarão novas paisagens, novos espaços para os indivíduos. Referente à saúde bucal, percebe-se menção de profissionais dentistas nas escolas como parte integrante desse processo transformador na busca preventiva de males da saúde.

A saúde bucal como parte de um processo de prescrições para um corpo saudável

Diante o processo de busca por uma nação civilizada e implantação do modelo educacional pautados na saúde e educação, Oliveira (2014) aborda que para a medicina cabia diagnosticar o corpo ampliando juntamente com a odontologia suas competências e à educação ficava com a pedagogia da mente, escriturando para os alunos novas lições de como se comportar enquanto um “soldado da pátria”, livrando-se assim, das enfermidades que atacavam devido à ausência de hábitos saudáveis (tal como escovação dental), ou seja, recepcionando o conhecimento médico-dentário e fazendo-o circular nos espaços escolares.

Identificou-se nas fontes deste estudo, uma adaptação de espaços escolares brasileiros para chegada dos profissionais de saúde, a exemplo da instalação de gabinetes dentários, como pode ser observado na imagem 01, publicada na *Revista de Ensino* no ano de 1933, retratando a inauguração desse espaço no grupo escolar “Epitácio Pessoa”, localizado no bairro Tambiá em João Pessoa/PB.

Figura 01- Imagem retratando Inauguração de Gabinete Dentário no Grupo Escolar Epitácio Pessoa, João Pessoa/PB, 1933.



Fonte: Revista do Ensino, 1933, p.19.

Nessa, notamos em primeiro plano a figura do dentista realizando procedimentos dentário em um aluno, passando para os leitores a chegada de estratégias de políticas públicas, modernizando e educando os brasileiros, na medida que agem buscando cuidar e perpassar uma formação para o corpo saudável dos futuros cidadãos.

Outro ponto levantado a partir da imagem refere-se à constituição desse espaço, transmitindo aos leitores a percepção de ações para tornar o Brasil uma civilização moderna, assim, visualizamos a presença do dentista e seus equipamentos de trabalhos na escola, mostrando as ações e estratégias políticas empregadas, e percebemos na postura dos integrantes da fotografia uma maneira de aproximação de figuras civilizadas regidas por comportamentos normatizados e coerentes para demonstração de corpos educados.

Assim, podemos perceber que a instalação dos gabinetes dentários nas escolas se configuram como uma estratégia de publicizar que cuidar dos dentes e da boca é, também, uma questão de civilidade e de boa educação. Não se constitui, apenas, no controle da dieta cariogênica, no controle de placa dentária, na fluoretação das águas de abastecimento público, mas também na educação de corpos civilizados (OLIVEIRA, 2012).

Neste sentido, indo de encontro ao conceito de civilização de Nobeit Elias temos que civilizar faz referência a uma grande variedade de fatos, relacionados ao nível da tecnologia; ao tipo de maneiras das pessoas se portarem, falarem, alimentarem; ao desenvolvimento de conhecimentos científicos, às ideias religiosas e aos costumes ditos civilizados. Refere-se aos tipos de habitações ou as maneiras como os homens e mulheres

vivem juntos, as formas de punição determinada pelo sistema judiciário ou ao modo como são preparados os alimentos. “Rigorosamente falando, nada há que não possa ser feito de forma “civilizada” ou “incivilizada”“. (Elias, 2011, p.23). A partir das formulações postas por Elias, sobre o conceito de Civilização podemos inferir que no início do século XX tanto no Brasil quanto na Colômbia, possuir dentes limpos e higienizados fazia parte de um processo civilizatório que buscava tornar as pessoas modernas e civilizadas.

As escolas colombianas também contavam com a presença de clínicas dentárias escolares, é o que podemos notar no seguinte trecho da Revista *Salud y Sanidad* que demonstra que o cuidado com a saúde bucal dos jovens das escolas públicas integravam as estratégias das políticas públicas vigentes:

Fazendo exclusão das enfermidades tropicais, flagelo que castiga a juventude colombiana em proporções consideráveis, nada em nosso parecer requer tanta preocupação como o cuidado da dentadura por parte dos jovens que frequentam as escolas públicas, e aqui a razão por qual existem hoje no país várias clínicas dentárias escolares que funcionam regularmente, prestando grandes serviços e atendendo grande parte dos pobres (REVISTA SALUD Y SANIDAD, nº59, 1937, p.22, tradução nossa).

Logo, a implantação dos gabinetes/clínicas dentários(as) nas escolas públicas integraram a pedagogia da boca, mobilizando políticos e educadores em prol da construção de uma população higienicamente produzida. Nesta direção, a educação bucal é passada como um constituinte fundamental para o homem moderno conquistar novos horizontes culturais, pessoais, sociais e profissionais.

No que tange às ações do estado, percebemos a atuação sobre os sujeitos nas instituições escolares e nas práticas da medicina e odontologia. Foram nesses métodos exercidos para o controle da sociedade em prol do capitalismo, buscando força de trabalho e produção que nos aproximamos das relações de poder abarcadas nos estudos do filósofo Michel Foucault. Nesta direção, deparamo-nos nesse momento retratado com o que o autor denomina de “dominação política do corpo”, que permite o controle das operações do corpo por meio da disciplina (poder disciplinar), fazendo com que os sujeitos sejam economicamente mais lucrativos, diminuindo sua capacidade política, tornando-os úteis e dóceis (FOUCAULT, 2011).

Portanto, podemos entender o corpo como uma realidade bio-política, a partir do qual foi foco de controle do estado (para ações econômicas, lucrativas) e também da medicina para objeto de medicalização. Eram estratégias de governo da multidão, conforme menciona Foucault. Considerando as figuras de médicos e dentistas atuando nas escolas

retratamos outra força de poder abordada por Foucault, o biopoder, que “só pode ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos” (FOUCAULT, 2011).

Com esse processo de implantação de uma educação pautada no higienismo, o cotidiano escolar teve algumas modificações, com a propagação de práticas higiênicas que deveriam acontecer nos espaços escolares, dentre essas, a escovação bucal. Na imagem 02, visualizamos uma das capas da *Revista Salud y Sanidad* no ano de 1937, mostrando escolares realizando atividades de asseio e em sua descrição “O asseio pessoal desperta a mente, anima para o estudo” (REVISTA SALUD Y SANIDAD, 1937, tradução nossa) verificamos a divulgação e a explicação por adotar normas na formação de um corpo saudável.

Figura 02- Capa da Revista Salud y Sanidade, número 39-40, 1937; retratando práticas de asseio em espaços escolares.



Fonte: Revista Salud y Sanidad, Colômbia, 1937.

Logo, para ocorrer a propagação das práticas de higiene bucal, os dentistas escolares marcam presença nas escolas com inúmeras atribuições que estão relacionadas desde tratamentos de enfermidades dentárias a atividades de ensino de práticas de autocuidado, essas últimas são de suma importância para formação e realização de atividades que colaboram com o bom desenvolvimento da saúde dos estudantes. É o que confirmamos no seguinte trecho:

Divulgar a Higiene da boca, por quantos meios estiverem ao alcance, deve ser uma das principais obrigações dos dentistas escolares, já que ela é à base da boa saúde (REVISTA SALUD Y SANIDAD, 1937, p.22, tradução nossa).

Portanto, nota-se nessas atividades implementadas por dentistas escolares a ênfase do poder Estatal, das instituições políticas e os saberes científicos da área da saúde, que acabam se constituindo como instrumento de controle social e construtores de uma identidade nacional. Assim, como aborda Hochman e Armus (2004) ocorreu na história da saúde pública um processo de medicalização da sociedade que resultou em relações intrinsecamente hierárquicas e disciplinadoras, e com subordinações múltiplas a produção de conhecimento, as estratégias de controle, os atos de cuidar e as práticas de cura portam também dissonâncias, consensos, diluições, ambiguidades, recriações e positivities.

No que tange à disseminação das práticas de higiene entre os escolares, Larrosa e Marques (2010) apontam que o conceito de limpeza passou a refletir o processo de civilização de uma sociedade, moldando gradualmente as sensações corporais, refinando comportamentos e desencadeando, sutilmente, seu polimento; promovendo o crescimento do autorregramento e dos cuidados individuais, ações cada vez mais estreitadas entre o íntimo e o social.

Ademais, na relação entre higiene e escola se estabeleceu na educação do corpo um elo indissociável entre a medicina, a higiene e a escola. Pois, o espaço escolar se tornou um locus social em que podiam ocorrer ações de controle e fazer acontecer uma atenção médico-higienista sobre a infância, em especial, sobre as crianças débeis, sujas, doentes ou anormais. E também, através da escola poderia chegar à família e replicar os ensinamentos na sociedade (GONZÁLES, 2015).

Assim, percebemos que as ações referentes à política do corpo são incentivadas e tendem a buscar um maior alcance na sociedade disseminando os ideais de higiene, corpo saudável, beleza, essenciais para uma nação moderna. Neste sentido, diversos agenciamentos pedagógicos e publicitários são utilizados como dispositivos para que o homem e a mulher tenham boca e sorrisos perfeitos, mercadologicamente produzidos, estrategicamente orientados para o consumo de escovas, dentifrícios e enxaguatórios e visitas sistemáticas aos cirurgiões dentistas.

Nas divulgações de produtos e serviços odontológicos também são vistos a circulação de discursos em prol da aparência pessoal. Então, para se ter uma boa aparência, a utilização de produtos de higiene e realização de cuidados com os dentes deveriam ser realizadas por todas as pessoas, desde as crianças, escolares aos adultos. Assim, além dos produtos e práticas de autocuidado a ida em serviços de saúde, como gabinetes dentários era tida como uma prática essencial para manutenção e cuidados com

os dentes, além de que, a ida a esses espaços se configurou como uma forma de mostrar que os usuários integravam uma sociedade moderna e civilizada.

Algumas Conclusões

Percorrendo a história da saúde e da educação pública no Brasil e na Colômbia, foi possível identificar nas estratégias políticas desses dois campos um elo associativo que, pautado no conceito de higiene, desencadearam ações por volta das décadas de 1920 a 1940, buscando a produção de cidadãos civilizados. Assim, identificou-se nas instituições escolares além dos profissionais de educação a presença marcante de profissionais de saúde, tais como: médicos e dentistas, que juntamente com a ampliação de acomodações nas instituições educativas faziam parte dos planos políticos sociais da época.

Foram nesses espaços, que deparamo-nos com estratégias desdobrando-se na saúde bucal, marcadas pela figura do odontólogo, esse responsável por combater enfermidades relacionadas aos aspectos dentários e estruturas bucais, além de incentivar a higienização da boca como medida preventiva para doenças. Assim, foi possível perceber uma ampliação do conceito de saúde que perpassa o biológico, apoia-se no campo educacional e visa transformações dos sujeitos. Esses personagens que configuram a sociedade eram vistos na época pelo estado como foco de um processo civilizatório e higiênico, para formação de pessoas saudáveis, educadas e obedientes, gerando produção e desenvolvimento econômico e social para os países.

Assim, este trabalho buscou evidenciar nas prescrições e ações médico-odontológicas, que veicularam em publicações de periódicos e jornais no período adotado, que as atividades prescritas por dentistas compunham estratégias para a educação do corpo, pois os cuidados com os dentes são a base para uma boa saúde, e para uma aparência saudável, além de compor a integração de uma sociedade moderna.

REFERÊNCIAS

ARAMÉNDIZ, M. A. S.; MENDOZA, E. A. M. **La higiene y el progreso**. La institucionalización de la burocracia sanitaria em Manizales. 1920-1940. ANUARIO HISTORIA REGIONAL Y DE LAS FRONTERAS, v.18, n.1, 2013.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. Textos, impressão, leitura. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. **Cultura escrita, literatura e história.** Conversas de Roger Chartier com Carlos A. Anaya, Jesús A. R., Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001b.

CHAVES, N. B. **Intelectuais, Médicos e Educadores:** Inserções Sociais, Políticas e Educativas em Ponta Grossa/PR em meados do século XX. In: XXVIII Simpósio Nacional de História. 27 a 31 de julho de 2015, Florianópolis-SC.

ELIAS, N. **O processo civilizador**, volume 1: uma história dos costumes. 2ªed, Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FIGUEIREDO, T. A. M; MACHADO, V. L. T.; ABREU, M. M. S. A saúde na escola: um breve resgate histórico. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, n.2, 2010. Disponível em: <http://www.scielosp.org/pdf/csc/v15n2/12.2%20tulio.pdf>

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** Tradução de Roberto Machado, 29ª reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. 38ªed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GONDRA, J. **Artes de civilizar.** Tese (Doutorado em Educação – FACU) – Universidade de São Paulo: USP, 2000.

GONZÁLES, S. N. Medicalización, higiene y escuela en Colombia 1886-1930. **Rev. Internacional de Salud, Bienestar y Sociedad**, v. 2, n. 1, 2015.

HERNÁNDEZ, M. **La salud fragmentada en Colombia 1910-1946.** Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002.

HERRERA CORTÉS, M. C. **Modernización y Escuela Nueva em Colombia:** 1914-1951. Santafé de Bogotá: Plaza e Janes Editores Colombia, 1999.

HOCHMAN, G; ARMUS, D. **Cuidar, Controlar, Curar:** ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004.

LAROCCA, L.M.; MARQUES, V.R.B. Sanitizing, caring and civilizing: the medical discourse for schools in the State of Paraná (1920-1937). **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, v.14, n.34, p.647-60, jul./set. 2010.

NARVAI, P. C.; FRAZÃO, P. **Saúde Bucal no Brasil:** Muito além do Céu da boca [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=sBT0AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=+historia+da+saude+bucal+nas+escolas&ots=66qsbj3DxY&sig=n55aVuh2d2EW0eoiN1dylx9FFT8#v=onepage&q&f=false>>.

OLIVEIRA, I. B. PEDAGOGIAS DA BOCA: EDUCAÇÃO, SAÚDE E PRODUÇÃO DE CORPOS SAUVAEIS (BRASIL E COLÔMBIA, 1918-1946). **SAECULUM-Revista de História**, João Pessoa, jul./dez, 2014.

OLIVEIRA, I. B. PRÁTICAS EDUCATIVAS E SENSIBILIDADES MÉDICO-PEDAGÓGICAS: A EDUCAÇÃO DA SAÚDE BUCAL E DAS EXPRESSÕES FACIAIS

(PARAHYBA, 1919 – 1945). In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, **Anais Eletrônicos** – ISBN 978-85-7745-551-5, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

PAULILO, A. L. A pesquisa em políticas públicas de educação numa perspectiva histórica. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 481-510, set./dez. 2010.

RISTOW, M. R. **Artes de Prevenir: Educação e Saúde pelas Visitadoras Sanitárias no Paraná (1920-1940)**. 2011 (Tese)-Pontifícia Universidade de São Paulo PUC, São Paulo, 2011.

RODRIGUES, A. C. S. **Tessituras de uma Era Nova: Paraíba dos anos 1920**. In: XXVII Simpósio Nacional de História. Natal/RN, 2013. Disponível: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1363888362_ARQUIVO_ARTIGOANP_UH-TessiturasdeumaEraNova.pdf

SOARES JUNIOR, A. S. **Physicamente vigorosos: medicalização escolar e moderação dos corpos na Paraíba (1913-1942)**. (texto de exame de qualificação) UFPB, João Pessoa, 2015.

SOUZA, R. F. RESSONÂNCIAS DA ESCOLA NOVA NO ENSINO PRIMÁRIO PAULISTA. In: **V Congresso de historia da educação**, Sergipe, 2008.

VIVIANI, L. M.; MARCHAN, G. S. ALMEIDA JR. E A PRODUÇÃO DE MODELOS PAULISTAS DE ENSINO HIGIÊNICO E RENOVADOR: PARTICIPAÇÕES EM ENCONTROS CIENTÍFICOS DAS DÉCADAS DE 1920 A 1940. In: **V Congresso de historia da educação**, Sergipe, 2008.

ESTRATEGIAS Y DESTINATARIOS PARA LA EDUCACIÓN DE LOS CUERPOS: EL DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL SOBRE ALIMENTACIÓN PARA LAS ESCUELAS PRIMARIAS ARGENTINAS. 1936- 1961.

Autoras

Angela Aisenstein, Doctora en Educación. Universidad de San Andrés
aaisenstein@gmail.com

Cecilia Almada, Master en Ciencias Sociales y Doctoranda en Educación. Universidad de San Andrés
almadacecilia@gmail.com

Introducción

La institución escolar ha sido, desde su creación, un dispositivo privilegiado para la educación de los cuerpos. Más aún, puede afirmarse que la educación corporal fue – a la vez- un requerimiento *a priori* para la afirmación de la escuela como tecnología de gobierno de la infancia y un punto de llegada de su trabajo formativo. Como conjunto heterogéneo de prácticas, discursos, decisiones reglamentarias, proposiciones morales que integra relaciones de poder y que produce efectos claramente identificables en los cuerpos (Foucault, 1979), los dispositivos son instrumentos efectivos de formación y acumulación

del saber, métodos de observación, técnicas de registro, procedimientos de indagación y pesquisa, artefactos de verificación. Esta ponencia propone profundizar en la comprensión del funcionamiento del dispositivo escolar; por la heterogeneidad de discursos y prácticas que involucra y parece sintetizar, la educación alimentaria resulta una puerta de entrada privilegiada para su análisis.

Si bien la historia del discurso pedagógico relativo a la alimentación, puede ser indagada a través de diversas fuentes, este trabajoⁱⁱ analiza el modo en que se presenta la educación alimentaria en el discurso pedagógico oficial, en la Argentina, entre 1936 y 1961 a partir de la revisión de los planes y programasⁱⁱ para la escuela primaria, aprobados por el Consejo Nacional de Educación. La perspectiva de análisis reconoce la capacidad preformativa del discurso para definir la agenda de problemáticas educativas del estado y los conocimientos posibles de formar parte de los contenidos escolares, así como su particularidad de ser portador de otras voces provenientes de campos y actores externos al sistema educativo (Bernstein, 1973; 2001). A partir de ese marco, se rastrean las concepciones, valores, prescripciones, instituciones y prácticas vinculadas con la alimentación, la forma de difusión de conocimientos y preceptos sobre producción, elaboración e ingesta de alimentos y los sujetos imaginarios que construye como destinatarios de esos saberes.

Entendiendo que el consumo y las estrategias alimentarias que individuos y familias elaboran, tanto para la supervivencia como para el goce de la comensalidad, están condicionados por la capacidad de adquirir alimentos y por la calidad y variedad de productos a los que acceden, la educación alimentaria supone también difundir conocimientos, valores y prácticas sobre producción de alimentos (condiciones, técnicas y tecnologías para hacerlo) y sobre derechos y obligaciones de las personas (acceso, seguridad alimentaria; roles del estado, de las comunidades, la familia y el mercado). El objeto de estudio de esta ponencia parte de esta definición y utiliza como estrategia metodológica el análisis de contenido sobre educación alimentaria en los planes y programas oficiales. La revisión incluyó tanto a contenidos vinculados de manera directa con la alimentación como aquellos en que relacionados indirectamente; se consideraron el conjunto de cosas enseñables que integraban asignaturas tales como geografía, historia, biología, nutrición e higiene, economía doméstica, religión y moral, entre otras.

Por otra parte, la periodización coincide con el lapso en que el currículumⁱⁱ de la escuela primaria sufre un profundo reajusteⁱⁱ. Si bien lo enseñable y su secuencia de instrucción ya habían sido revisados a lo largo de los diferentes programas y planes entre 1884 y 1910, a partir de la crítica a la “vieja escuela primaria” centrada en su incapacidad para movilizar

las energías infantiles, capturar su interés y promover ocupaciones que estimularan su vigor físico y moral, se aprueban, con carácter experimental en 1936 y de modo definitivo en 1937, los “Programas para las escuelas comunes de la Capital Federal”, que incluyen el denominado “Programa de Asuntos”ⁱⁱⁱ. Esta nueva versión se estructura en torno a centros de interés nacionalizadosⁱⁱ, e intenta insertar en la escuela el movimiento propio de la vida, tratando de articular el saber y la administración de las ocupaciones encausando las energías y el interés infantil en la disciplina del trabajo a través de un currículo más amplio y móvil (Palamidessi; 2001). Se sustenta en las ideas promovidas por el movimiento escolanovistaⁱⁱ; e intenta fundamentarse en las ciencias psicológicas. En el plano político, el nuevo curriculum se elabora durante un gobierno conservador, que descrea de la democracia liberal, admira a los modelos corporativistas europeos y accede al gobierno mediante elecciones fraudulentas.

Un aspecto tangencial a la educación alimentaria, pero que marca a los sucesivos planes y programas analizados, es la influencia del movimiento escolanovista, en especial en vertientes que enfatizan la pedagogía del trabajo. Este movimiento crítica a la escuela tradicional por la pasividad característica de los alumnos en clase, la separación de los trabajos prácticos de la formación general, la división entre la educación manual e intelectual (privilegiando esta última por sobre la primera), y la falta de consideración de los procesos globales en la labor escolar. Cabe señalar que si bien la preocupación por el trabajo y la educación para el trabajo en las sociedades industriales es un reclamo de las corrientes izquierdistas, obreristas, que plantean la utilidad de la educación para el advenimiento de la sociedad socialista, también es una demanda empresarial y de los artesanos en proceso de modernización. Además, para los conservadores tiene valores extraeconómicos vinculados a la disciplina social, al orden natural o divino, y a la formación de hábitos. Sus premisas han sido rastreadas en todos los planes y programas analizados y pueden ser interpretados como resultado de procesos de difusión y recepción local de tales principios.

Asimismo, debido a los vaivenes políticos que transcurren en la Argentina durante estos años resulta interesante rastrear huellas de estas fluctuaciones en el proceso de recontextualización del conocimiento. Las dos revisiones posteriores a la de 1937 son elaboradas durante los dos primeros gobiernos de Juan Perón (1945-1955). Ambas son derogadas luego del golpe de estado de 1955, y durante el lapso que dura la intervención militar se implementa otra propuesta curricular. La última reformulación del periodo forma parte de la política del gobierno de Arturo Frondiziⁱⁱ.

Por otra parte, en lo económico Argentina es desde fines del siglo XIX productora de materias primas a nivel mundial. Su industrialización, impulsada a consecuencia de la primera guerra mundial como política de sustitución de importaciones, se profundiza durante el peronismo [que aplica políticas de industrialización acelerada, nacionalización de servicios públicos y algunas manufacturas, junto a la consolidación de políticas sociales (Gerchunoff, y Antúnez; 2002)]. El proceso de industrialización y democratización del bienestar (Torre y Pastoriza; 2002), a partir de la mitad de 1940, marcan el inicio de la masificación de cambios sustanciales en la vida material de la sociedad expresados en la vivienda, la alimentación y el consumo en general (Pérez; 2012). Estas transformaciones se hacen visibles en los sucesivos programas de 1949, 1954 y 1961.

Los hallazgos que se presentan en este trabajo siguen la línea de investigaciones anteriores (Aisenstein y Cairo; 2012; Aisenstein, Cairo y Brea; 2012) y confirman la importancia del sector agropecuario en el desarrollo económico y social de la Argentina que se expresa en el interés que el discurso pedagógico oficial atribuye a los saberes referidos a la producción de alimentos y a la orientación del consumo; también permite reconocer a la educación alimentaria como una de las maneras posibles de comprender la relación entre las condiciones macroeconómicas del periodo estudiado e identificar las voces que el discurso pedagógico recontextualiza.

Al momento de su conformación (a fines del siglo XIX) el sistema educativo argentino se organiza centralizadamente a través del Ministerio de Instrucción Pública y del Consejo Nacional de Educación. Ambos se encargan de diseñar las políticas educativas, establecer normas, definir contenidos, formar docentes, administrar y supervisar la enseñanza y controlar la adecuación de los libros de texto. Durante el primer periodoⁱⁱ el curriculum se focaliza en la consolidación del estado nacional, en detrimento de lo local, fijando los modos legítimos de enseñanza “científica” o “racional” (Palamidessi; 2006). En ese contexto el discurso pedagógico oficial sobre alimentación recontextualiza conocimientos provenientes del campo de la producción y del campo de control simbólico; a partir de registros científicos, higiénicos y morales articula contenidos, descripciones y normas destinadas a crear y regular los hábitos alimentarios de alumnos y alumnas a la vez que prescribe modos de organización familiar deseables, con roles diferenciados por sexo - considerados social y políticamente necesarios en el contexto del cambio de siglo (Aisenstein y Cairo; 2012). Si bien estas orientaciones sobre el tema siguen vigentes en el periodo que analiza este artículo, es posible precisar algunas modificaciones que detallan a continuación.

Desarrollo

Los hallazgos obtenidos son numerosos y de diferentes características y se presentan organizados en dos secciones: la primera rastrea el impacto de las transformaciones macropolíticas argentinas del periodo en los programas escolares, centrándose en los aspectos generales de cada reforma. La segunda, pone el foco en la dimensión micropolítica del dispositivo, considerando al curriculum como modo de clasificar, cuantificar y distribuir saberes y ocupaciones para la educación de los cuerpos a través de la normalización de la alimentación.

Traducciones pedagógicas de los vaivenes macropolíticos

Desde una perspectiva más general, las modificaciones que tienen lugar en este periodo están relacionadas tanto con nuevas teorías sobre el desarrollo infantil como con cuestiones macropolíticas.

En 1936 la reforma curricular se fundamenta en la falta de coordinación y correlación de los estudios establecidos por los programas vigentes hasta entonces, y en los resultados heterogéneos producto de que su implementación quedaba en manos de los directores. La nueva versión curricular se compone de dos programas: los de conocimientos (enunciación de materias y tópicos comprendidos en la educación primaria) y los de asuntos (donde se detallan los diversos motivos de trabajo a enseñar y sugerencias didácticas). Este “Programa para las escuelas comunes de la Capital Federal” impone, junto al contenido educativo, el principio complementario de una tendencia social y cívica cuya finalidad es que “el individuo resulte una unidad útil en la colectividad, atendiendo a la formación integral - intelectual, moral y física” (Programas para las escuelas comunes de la Capital Federal, 1937, p. 16).

En 1949, en concordancia con el Primer Plan Quinquenal se vuelve a revisar el curriculum. Se establece la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria y la reorganiza en tres ciclos: preescolar, de dos años de duración; un segundo ciclo de cinco años, y un tercero de dos años que incorporaría rudimentos de un oficio, arte u ocupación manual (Ruiz, Muiños, Ruiz y Schoo; 2009). Destaca su orientación hacia la búsqueda de una filosofía de la educación que equilibrara materialismo e idealismo, concibiendo como funciones de la educación la preparación (de carácter instrumental, constituida por conocimientos teóricos y prácticos para “situarse en la vida”) y la configuración (modelado de la personalidad a través de la educación intelectual, física, moral, estética y religiosa). Un aspecto muy importante lo constituye la introducción del concepto de justicia social a través de la compensación de quien no tuviera los medios; sustentado en la idea que son las aptitudes las que determinan las trayectorias de los sujetos y no los medios que posean por

pertenecer a un determinado estrato social. Dispone además la implementación del mismo plan de estudios en todas las escuelas de la República para fijar una enseñanza uniforme y una sola orientación. Sin embargo, establece que el plan de desenvolvimiento debe considerar las diferencias de acuerdo a las características y posibilidades del medio ambiente.

La alimentación integra el asunto “Mi salud”; y se propone estudiarla desde las diferentes perspectivas que aporta cada asignatura - Geografía, Naturaleza, Educación Moral y Cívica, e incluso Historia, Dibujo o Matemáticasⁱⁱ. Cabe señalar que a partir de esta reforma el contenido Ahorro y Previsión se eleva al estatus de asignatura.

En 1954, luego de promulgar el segundo Plan Quinquenal, el Poder Ejecutivo realiza algunos ajustes a los planes de 1949. Esta versión se fundamenta en principios morales y religiosos, tales como la comprensión de la justicia y la virtud como finalidad de la vida; y considera al individualismo como egoísta y “destructor” por ir contra la esencia gregaria del ser humano, la importancia del desarrollo del espíritu social y la cooperación altruista. Considera a la economía desde la perspectiva de la justicia distributiva, como un instrumento para afianzar la paz nacional e internacional “enseñando a respetar el capital, como que él es trabajo acumulado, pero enseñando también que él no puede ser nunca factor de opresión y esclavitud nacional o internacional”. En esta línea se advierte que la más seria modificación consiste

“En la ampliación de la Unidad de Trabajo N° 7 de segundo grado, ‘La Justicia Social’, que en adelante pasa a llamarse ‘El Justicialismo’ y consta de dos Motivos de Trabajo: ‘La Justicia Social’ e ‘Independencia Económica’.

Asimismo se amplía el Motivo ‘Recuperación Nacional’ de la Unidad N° 8 de tercer grado que en adelante abarcará la Justicia Social, la Independencia Económica y la Soberanía Política” (Programa de Educación Primaria; 1952, p. 12). Estas modificaciones tienen una vigencia breve, debido a la interrupción del gobierno democrático a través del golpe militar que aprueba, en 1956, el “Programa de Educación Primaria”; en él se destaca el desmantelamiento de la estructura pedagógica peronista pero se conserva la misma organización. Las modificaciones a los programas de 1949 y 1954 están vinculadas con los contenidos políticos. Los contenidos referidos a la alimentación no presentan cambios sustanciales. Por último, durante el gobierno de Arturo Frondizi tiene lugar la última modificación del periodo, con acento en la democracia, los derechos humanos y la universalidad. Este giro hacia la “indiscutible universalidad”ⁱⁱⁱ destaca el carácter integral de la educación que posibilita la armonía y el equilibrio de los valores que debe despertar y

cultivar la escuela. A pesar de estos cambios, la difusión de contenidos sobre alimentación sigue siendo relevante.

Traducciones micropolíticas para la educación de los cuerpos

Los contenidos sobre educación alimentaria aparecen en ambos tipos de programas, tanto como tema central o subtema de algún asuntoⁱⁱ, integrando algún tema más general de los programas por conocimientos - por ejemplo, en Geografía, el estudio de tipos de suelo y la influencia del suelo en la vida, o en Dibujo, donde se indica modelos naturales de frutas o dibujos imaginativos de, por ejemplo, tareas del campo y oficios-. Más allá de esta distribución, el conjunto de las cosas enseñables con y a través de la educación alimentaria puede organizarse en dos ejes que abarcan: 1) los contenidos relativos a la producción de alimentos y la elaboración de comidas; 2) los referidos a la educación de la nutrición y el consumo.

1) Los contenidos relacionados con la producción de alimentos y elaboración de comidas se estudian como tema central, o de manera indirecta. En este último caso se plantea, por ejemplo, el estudio de las características de las regiones del país. Allí se incluyen condiciones hidro y orográficas, distribución de la población, ciudades y sus características y condiciones económicas (agricultura, ganadería, industria y comercio), medios de comunicación y transportes. Estos temas se estudian, incluso, desde la perspectiva histórica. Así, por ejemplo, el estudio de “los indios” incluye la enseñanza de vida y costumbres; y el tema de la colonización incluye el estudio de la vida en la colonia, sus aspectos económico y social, el reparto de las tierras y las encomiendas, la agricultura, la ganadería y la minería. Asimismo, de manera indirecta están relacionados a la producción los contenidos referidos al estudio de las características de la atmósfera y su relación con la vida, las condiciones del suelo para la labranza, la importancia de la rotación de los cultivos, tipos de cultivos que se desarrollan en cada región, industrias vinculadas, animales amigos y enemigos del jardín, la huerta y la chacra.

Los contenidos donde la alimentación es tema central se refieren, por ejemplo, al conocimiento de la procedencia de los alimentos, la clasificación según su origen (animal, vegetal o mineral); ocupa un lugar relevante el papel del agua en la alimentación de los seres vivos como así también la función de la sal y el frío en la conservación de los alimentos.

Los programas por asuntos incluyen sugerencias de actividades que en general se orientan a estimular la experimentación del niño. Así, por ejemplo, propone la observación de las propiedades físico-química de los alimentos, impulsar las labores de tierra, el examen del

suelo y la realización de cultivos experimentales en pequeña escala, molienda de cereales, etc. También propone la preparación de comidas sencillas y la realización de excursiones para visitar mercados, ferias y comercios. Desde la perspectiva de la función pedagógica del trabajo, se formula la conveniencia de impulsar la creación de huertas escolares donde los niños puedan llevar a cabo su mantenimiento y producción.

De manera tangencial el tema de la alimentación se manifiesta en actividades tales como dibujar un árbol frutal, escenas de proveedores y sus instalaciones, etc; también en los juegos simbólicos que recrean la compraventa de comestibles con aplicación de sencillos cálculos aritméticos; la enseñanza de patrones de medida como metro, litro, gramo, medidas de longitud, capacidad y peso a través de problemas concretos utilizando objetos relacionados con la alimentación. En Lengua se recomienda la recitación de fábulas y poesías sencillas, la creación e ilustración de historietas con temas tales como “el granito de trigo”, “la gota de agua”, “las andanzas del proveedor”, etc.).

La asignatura Economía Doméstica es una de las continuidades respecto del periodo anterior, ya que en continúa en 1937ⁱⁱ. Está destinada a las niñas y se orienta a transmitir los deberes inherentes a la mujer en el hogar, la sociedad y la historia. Uno de sus ejes se refiere a la alimentación e incluye contenidos sobre la clasificación, composición y utilización de los alimentos y la elaboración de comidas, la administración del hogar e higiene de la alimentación. Entre los propósitos del dictado la asignatura indica enseñarles a las niñas a cocinar; presenta a la cocina como “el laboratorio de la salud”. Esto supone reconocer los procedimientos de cocción, la elaboración del menú diario higiénico y económico y asociaciones culinarias a base de los alimentos animales y vegetales de mayor consumo en nuestra población. Si bien se le atribuye relevancia destacada a los alimentos de origen animal, el programa incluye el régimen vegetariano y mixto. Además prescribe recomendaciones al maestro sobre el tratamiento de los alimentos en tanto prácticas higiénicas:

“Llamar la atención sobre el peligro que entraña el paso de los alimentos de mano en mano y explicar los medios de que nos valemos para ponerlos en condiciones de ser ingeridos (cocimiento, lavado). Aconsejar, especialmente, que se hierva siempre la leche y se lave bien la fruta que pueda comerse con la piel.” (Programas para Instrucción Primaria para tercer grado, 1939, p, 63).

En la revisión de 1949 los contenidos sobre alimentación siguen teniendo vigencia, pero el énfasis se coloca en la relación con el mundo del trabajo y las transformaciones políticas del peronismo. Así, se incluyen en el asunto “Cómo satisface el hombre la necesidad de alimentarse en las distintas regiones del territorio argentino” para la materia Educación

Moral y Cívica temas como el latifundio, la división de la tierra y su influencia social, el derecho de propiedad, las leyes protectoras del trabajador rural además de cooperativas de producción, industrialización y comercialización. En ese sentido, en Geografía, el estudio por regiones del país se estudia en función de la productividad:

Zonas de Producción.

Zona de cereales y oleaginosas. – Factores que determinan esta producción. La chacra. Industrias derivadas de la producción. Centros fabriles. Comercialización de los productos. Recuperación económica nacional. Vías de comunicación y medios de transporte. Vida y costumbres. Escenas características. Principales centros de población.

Zona de la caña de azúcar. -El ingenio. ídem.

Zona de la yerba mate. -El yerbal. ídem.

Zona de la vid y otros frutales. -La bodega. ídem.

Zonas ganaderas. -La estancia criolla y la moderna. ídem.

Zonas granjeras y hortícolas. -La explotación mixta. ídem. (...)

Zonas pesqueras. -Pesca de mar y de río. ídem. (...) (Programas de Instrucción Primaria, 1949, p.49)

La producción agropecuaria se inserta en “la recuperación económica nacional” junto a la subdivisión del latifundio en el Plan de Gobierno, las cooperativas de producción y los precursores industriales argentinos. De igual modo ocurre con la inclusión de la “contribución argentina en alimentos a los pueblos azotados por el hambre”. El programa por Asuntos incluye los contenidos sobre centros fabriles y la pequeña industria doméstica, la evolución de la industria alimentaria (la leche pasteurizada, el frigorífico y la industrialización de los productos de granja), el estudio de los vegetales aborígenes utilizados en la alimentación nacional, y otros subtemas presentados en el siguiente eje de análisis.

Entre las actividades se recomiendan realizar visitas a usinas de pasteurización, granjas, establecimientos fabriles, etc. Asimismo se sugiere enseñar a fabricar almidón, y a preparar y conservar alimentos apropiados a la región donde se radica la escuela. También se hace la indicación de enseñar a preparar platos nacionales.

Por su parte, entre los cambios relativos a la producción de alimentos, el programa de 1954 presenta en un apartado denominado “Actividades granjeras en las escuela” destinado a los establecimientos rurales. Allí se expresa la preocupación de reafirmar la “conciencia granjera” como una manera de mejorar los sistemas alimentarios familiares por la producción directa de los elementos necesarios para la subsistencia y también como estrategia para crear “una nueva fuente de ingresos para el hogar campesino” al que se le abre la oportunidad de comercializar el exceso de producción. Enfatiza la justificación por

la enseñanza de las tareas de granja citando a la Constitución Nacional reformada de 1947, que señala que

"La enseñanza primaria en las escuelas rurales tenderá a inculcar en el niño el amor a la vida del campo, a orientarlo hacia la capacitación profesional en las faenas rurales y a formar la mujer para las tareas domésticas campesinas". (Constitución Nacional Argentina, 1947, artículo 37, Cupo IV, inc. 2).

La enseñanza escolar apoyada en la ejercitación práctica, y la permanente lección del trabajo y del esfuerzo, parece encontrar su máxima expresión en las escuelas ruralesⁱⁱ. La pedagogía del trabajo y el trabajo manual en el campo y con la tierra parecen articularse fuertemente en este programa que sostiene que el amor a la vida del campo se inculca enseñando a trabajar la tierra con amor, y que esa enseñanza tiene que trascender al hogar del niño, donde se espera promover la realización de la quinta de hortalizas, el cultivo de frutales, el gallinero racionalmente organizado, la colmena, etc.

Los avances en el campo científico relacionados con la producción alimentaria también se ven reflejados en el Programa de 1961, en el que, por ejemplo, la importancia de enseñar el valor de las verduras frescas y crudas está vinculado con el valor vitamínico. Asimismo, se agregan parámetros provistos por la ciencia de la Nutrición para la preparación de menús sencillos, como la noción de dieta completa y variada. En otro sentido, el avance tecnológico que incide en la tecnificación del hogar, a partir de la década de 1940, se ve reflejado en la inclusión de contenidos sobre los medios de conservación de los alimentos y el cuidado de la heladera; el uso de la licuadora y la olla a presión.

Por último, la novedad de este programa se vincula con los contenidos relacionados con la reglamentación de la caza y el agregado la piscicultura como industria, la importancia de su reglamentación y desarrollo en el país.

2. En los contenidos referidos a la educación de la nutrición y el consumo subyacen criterios del campo científico-médico, acorde con la relevancia que va adquiriendo el desarrollo de la nutrición como especialidad, lo que se traduce en los programas a través de conceptos sobre la alimentación racional. Al mismo tiempo, los preceptos religiosos y morales no pierden vigencia, y se orientan a enseñar normas sociales y el control de los deseos. En este segundo grupo podemos incluir los contenidos sobre el aseo, la conducta en la mesa, los quehaceres domésticos, la urbanidad, el respeto, la colaboración, obediencia, cariño, etc., junto a las recomendaciones de realizar prácticas escolares para despertar y afianzar en el niño sentimientos de tolerancia y responsabilidad y para educar su voluntad. En este sentido, se destaca la enseñanza diferenciada según el sexo, ya que los contenidos de la

asignatura Economía Doméstica con sus variantes, tienen como destinatarias a las niñas, y describe al rol femenino como el de “la reina del hogar”. Esta perspectiva permanece a lo largo del periodo con algunas variantes. De todos modos, las prescripciones morales como la sociabilidad en la mesa, por ejemplo, están destinadas al conjunto de la población estudiantil.

Entre las enseñanzas de los valores morales (y cristianos) sobresale el lugar dado al ahorro y previsión; que no sólo está presente en todos los programasⁱⁱ sino que adquiere una importancia creciente en cada revisión; en esta asignatura se incluye, por ejemplo, la previsión y el ahorro en la cantidad y calidad de los alimentos.

Respecto a los saberes vinculados con el campo científico-médico, la relevancia de los contenidos sobre los órganos y procesos fisiológicos corporales de la digestión son similares al periodo anterior e integran la enseñanza de las nociones básicas de anatomía, fisiología e higiene del cuerpo humano.

Como estrategias didácticas orientadas a la promoción de hábitos de sociabilidad se proponen juegos, como tender y arreglar la mesa para una comida o las visitas. Asimismo se sugieren prácticas para inculcar el comportamiento adecuado en la mesa (manejo correcto de los cubiertos, los platos, las copas, etc.; posiciones, gestos y actitudes adecuadas durante las comidas). Las experiencias y ejercicios incluyen acostumar al niño a seleccionar los alimentos racionalmente para preferir los de mayor valor nutritivo. Las estrategias para la comprensión de los contenidos son variadas: van desde coleccionar y recortar figuras, dibujar y modelar utensilios de la mesa, conversar sobre las prácticas de higiene (uso de manteles y servilletas, lavado de las manos antes y después de comer, masticar bien, enseñar y fomentar la práctica de la higiene dental) hasta trabajos domésticos como poner la mesa, lavar vajillas y cubiertos, etc.

En el Plan de 1937 se indica al maestro enfatizar la adquisición de hábitos higiénicos. Se considera que la injerencia escolar sobre el desarrollo de las fuerzas físicas de los niños obra como garantía del normal crecimiento del cuerpo. La alimentación, junto a la actividad física, las estrategias de higiene del aula y los juegos son parte de las acciones escolares para tal fin. Si bien se advierte que no siempre está en manos del maestro,

“Le corresponde a la escuela, como objetivo ineludible procurar al niño una vida higiénica, alegre y saludable dentro y fuera del recinto escolar. Aparte de la acción de asistencia social al ‘alumno pobre’ que es menester que realice la escuela, en ella se favorecerá y dirigirá aquel desarrollo físico del niño mediante el ejercicio corporal, los juegos infantiles, la aireación e iluminación conveniente de las aulas y patios, el refrigerio escolar y las demás actividades tendientes a conseguir el crecimiento y buen funcionamiento del organismo infantil y a infundir en el alumno

prácticas y hábitos permanentes y arraigados de higiene y aseo.” (Programas para las escuelas comunes de la Capital Federal, 1937, p.20).

De este modo queda configurado un destinatario diferenciado por el discurso pedagógico oficial: el “alumno pobre”, a quien parecieran estar orientadas las acciones escolares destinadas al desarrollo físico. Asimismo, puede observarse en este programa la representación de otro destinatario particular, “las niñas”. En el eje “Higiene de la Alimentación” del programa de Economía Doméstica, además de los contenidos sobre producción alimentaria y elaboración de comidas se incluyen contenidos sobre calorías y vitaminas, el poder nutritivo y la capacidad digestiva de los alimentos de mayor consumo, planteando a los alimentos como combustibles orgánicos.

En la versión de 1949, puede verse un claro ejemplo de cómo se presenta el cúmulo de cosas enseñables sobre la educación de la nutrición y el consumo en el desarrollo del asunto “Nuestros Alimentos”. Allí prescribe el contenido del desayuno, el almuerzo, la merienda y la cena. También propone trabajar en base a listados de los mejores alimentos para los niños; incluye el estudio de las comidas del hogar para que los niños se conviertan en difusores de la combinación de alimentos nutritivos adecuados de los platos ricos en valores nutritivos y económicos a la vez. Propone la enseñanza de los regímenes alimentarios característicos de la región sede de la escuela, sus cualidades y defectos; alimentos indispensables para un régimen equilibrado, etc. También, conocer el valor nutritivo de la carne, leche, manteca, queso, huevos, miel; cereales, hortalizas, frutas, verduras; nociones elementales de dietética, la alimentación para sanos y enfermos; y las enfermedades producidas por la mala alimentación. Se proponen actividades de experimentación con algunas materias primas (ejemplos: disolver azúcar o sal en agua, amasar harina, etc.).

Asimismo, en los propósitos formativos enumerados en el programa por asuntos se entrelazan las ideas médico - higienistas y los preceptos morales, al afirmar la influencia de la buena alimentación en la vida espiritual y el progreso de los pueblos. A lo que se suman nociones políticas al formular como propósitos que

“La alimentación es la base de la salud; los alimentos deben seleccionarse por su valor nutritivo; la sobriedad en las comidas es una virtud que trae otras más; la economía de cada uno es la base de la economía del hogar; todos tienen derecho a una alimentación sana” (Programa de Desarrollo para Primer Grado Superior, 1949, p. 3).

En Ahorro y Previsión se incluyen enseñanzas sobre la previsión y el ahorro en la cantidad y calidad de los alimentos. Asimismo, se agregan unidades que aluden al trabajo del

hombreⁱⁱ y a “la mujer argentina en el trabajo”, este último centrado en la mujer en el hogar, en el trabajo y en sociedad. En el grado siguiente (sexto) se transforma en “la mujer argentina en la sociedad” y abarca el hogar, la cultura, la asistencia social y la política. Si bien alude a los derechos femeninos conquistados durante el gobierno peronista, sigue estando ligada al rol tradicional ya que prevalece su vinculación al mundo del hogar, en el papel tutelar de esposa, madre y hermana. Los contenidos tratan sobre la crianza de los hijos, nociones de puericultura, la preparación y conservación de los alimentos, y nociones de primeros auxilios.

La versión de 1954 formula entre sus principios el cuidado y la vigilancia de la salud y propone estimular por todos los medios la educación moral, científica, artística, práctica y vocacional, de acuerdo con las aptitudes de los educandos y las necesidades regionales del país. Explicita la creencia de que las enseñanzas escolares incidirían en los hábitos familiares; en este sentido afirma que las clases de Economía Doméstica deben influir en los hogares de los niños con sus enseñanzas.

Por otra parte este programa plantea la novedad de incluir entre las asignaturas, Religiónⁱⁱ. De sus contenidos, se relacionan con la alimentación la explicación los mandamientos, los deberes hacia los padres, hacia sí mismo y hacia el prójimo, y los preceptos de la Iglesiaⁱⁱ, Cada familia puede optar para que sus hijos asistan al dictado de Religión o, en su defecto, a Moral, cuyos contenidos están planteados desde la perspectiva católica. Entre los contenidos relacionados con el tema alimentario se pueden señalar las obras de misericordia (entre las que se incluye dar de comer al hambriento y de beber al sediento); el concepto de virtud y de vicio y el deber de combatirlos; el estudio de las virtudes cardinales (la prudencia, justicia, fortaleza y templanzaⁱⁱ; entre otros).

Finalmente, en la propuesta de 1961 los contenidos sobre alimentación siguen presentes, aunque pierden el énfasis de las versiones anteriores. Lo que no pierde vigencia es el discurso médico higienista y el discurso religioso-moral (en Moral y Civismo).

Conclusiones

En el análisis de los planes y programas, como componentes del dispositivo escolar para la educación de los cuerpos, pudieron rastrearse continuidades respecto del periodo anterior. El discurso pedagógico de la escuela primaria argentina referido a la alimentación continuó orientado a enseñar a todos los niños y las niñas qué, cuánto y cómo comer, fundamentándose en explicaciones de distinta procedencia; el discurso médico higienista siguió presente, lo mismo que el discurso religioso moral. También pudieron reconocerse la multiplicidad de voces, conocimientos, sentidos y recursos que lo conforman como

instrumento de producción, acumulación y distribución de saberes para el gobierno de los individuos y de la sociedad en su conjunto.

La importancia de transmitir el lugar que ocupó la Argentina desde fines del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX -como productora de materias primas para alimentos a escala mundial- se expresa en el discurso pedagógico oficial a través del interés atribuido desde el siglo XIX a los saberes sobre alimentación, que se mantuvo y siguió vigente entre 1936 y 1961.

Asimismo desde los programas de 1949 en adelante, cobra el papel de la industrialización que se expresa en el abordaje de los contenidos sobre las materias primas “fuentes de la industria nacional”.

Cobran importancia los contenidos relativos al trabajo como deber social en los programas del peronismo. Es posible que la necesidad de enseñar a producir y conservar alimentos esté dando cuenta del modo en que se configura un nuevo destinatario: el niño proveniente de las familias de asalariados que paulatinamente se incorpora a la escuela y a la sociedad de consumo.

El proceso de tecnificación del hogar que tuvo lugar a partir de la década de 1940 tiene también un lugar en el plan de 1961, en el que se incluyen contenidos sobre el cuidado y la preservación de los electrodomésticos.

Por otra parte, si bien se pudo corroborar la continuidad de enseñanzas que promovían identidades diferenciadas, con lógicas y modelos sexuales y de organización familiar deseables vigentes desde fines de siglo XIX en Argentina (tales como la mujer “reina del hogar) fue posible hallar nuevamente al niño pobre – descrito en el plan de 1937 - y al alumno de la escuela rural –que se menciona en el programa de 1954. De manera explícita se concibe al dispositivo escolar como el adecuado para garantizar a los niños pobres y del campo el desarrollo físico necesario para el crecimiento y buen funcionamiento del organismo infantil y para infundir en el alumno prácticas y hábitos permanentes y arraigados de higiene y aseo. También se considera a la escuela el artefacto privilegiado para reafirmar la “conciencia granjera”, con la convicción de que es la encargada de mejorar los sistemas alimentarios familiares a través de la producción directa de los alimentos para la subsistencia y una nueva fuente de ingresos para el hogar campesino.

Por último, en lo que respecta al componente religioso, si bien durante el peronismo adquirió relevancia en el discurso pedagógico oficial - a través de los preceptos de la Iglesia Católica- , continuó vigente en todos los programas del periodo estudiadoⁱⁱ.

Bibliografía citada

Aisenstein, A. y Almada, C. (2015). “*La relación entre los saberes acerca de la educación alimentaria y la producción rural como contenidos escolares para el nivel primario en Argentina (1940-1949)*”. XV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Comodoro Rivadavia, Chubut, Argentina.

Aisenstein, A., Cairo, M. E. (2012). “El gobierno de la moral y la salud: educación alimentaria en el discurso pedagógico”. *Revista História da Educação* [en línea] 2012, 16 (Septiembre-Diciembre): [fecha de consulta: 30 de agosto de 2013] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627347011>> ISSN 1414-3518

Aisenstein, A., Cairo, M. E. y Brea, M. (2012) “‘Las Niñas y la Cocina’ y ‘Los Inspectores en los Mataderos’. *La Educación Alimentaria en el Discurso Pedagógico. Argentina 1875-1940*”. Versión revisada de ponencia presentada en ISA FORUM 2012. Buenos Aires, Argentina.

Almada, C. (2015). “La configuración de la infancia en la escuela: construyendo destinatarios a través del discurso pedagógico sobre alimentación (década de 1940)”. Versión revisada de ponencia presentada en las V Jornadas Nacionales de Historia Social, Córdoba, Argentina

Bernstein, B. y Díaz, M. (1984), *Hacia una teoría del discurso pedagógico*, en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15_08ens.pdf consultado el 30/04/2014_

Bernstein, B. (1973). *Clases, códigos y control*, vol.2. Madrid, Akal, 1989

----- (2001), *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata (4ª edición).

Braslavsky, C. (1980). “La educación argentina (1955-1980)”, en *Primera Historia Integral*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Caruso, M. (2003). “La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica”. Victoria, Pcia. de Buenos Aires: Universidad de San Andrés, 2003.[ISBN 9879882407] (#000034858)

Foucault, M. (1979) *Microfísica del poder*. Madrid: Edissa, segunda edición.

Gerchunoff, P. y Antúnez, D. (2002). “De la bonanza peronista a la crisis de desarrollo”, en *Los años peronistas*, dirección de Torre, J.C. (dir) *Nueva Historia Argentina. Los años peronistas (1943-1955)* Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Palamidessi, M. (2001). “Un nuevo régimen de verdad y normalización: el (largo) reordenamiento del currículum para la escuela elemental”, en *Cuaderno de Pedagogía N°9*, Rosario: Laborde.

----- (2006). “El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo”, en *Diez miradas sobre la escuela primaria*, de Terigi, F. (comp.). Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Pérez, I. (2012) *El hogar tecnificado. Familias, género y vida cotidiana, 1940-1970*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Ruiz, G.; Muiños, C.; Ruiz, M. y Schoo, S. “La estructura académica del sistema educativo transformada: la impronta del peronismo”. *Anu. investig.*[online]. 2009, vol.16 [citado 2015-12-22], pp. 265-276 . Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862009000100065&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1851-1686.

Torre, J.C. y Pastoriza, E. (2002) “La democratización del bienestar” en Torres, J.C. (dir) *Nueva Historia Argentina. Los años peronistas (1943-1955)*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana

UNA DÉCADA DE ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN EL ESTADO SOBERANO DE SANTANDER: 1868-1878ⁱⁱ

Jorge Alejandro Aguirre Rueda.

Pontificia Universidad Javeriana

jorgealejandroaguirrerueda57@gmail.com

Introducción

Han sido múltiples las miradas que se han posado sobre la segunda mitad del siglo XIX, específicamente sobre el ámbito de lo educativo, en donde se han encontrado posturas como la de Martínez (2001) quien interpreta el ánimo dado a lo educativo como una clara respuesta al “rápido fracaso de la política de inmigración” (404). Así mismo, Rausch (1993) ha mostrado magistralmente los logros y dificultades del DOIPP (Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria). Otros, como Loaiza Cano (2007) han asumido que el DOIPP –a diferencia de lo mostrado por Rausch- permitió a lo sumo “la formación de una generación de maestros de escuela”. Premisa anterior que fue regionalizada por Alarcón Meneses, señalando que dicho maestro tuvo que vérselas con “las particularidades sociales y culturales propias de la región en la cual se encontraba” (155-182). Igualmente, el profesor González (2005) ha propuesto entender la reforma adelantada por los liberales radicales como una “estrategia cultural”, que tendría como fin la emergencia, construcción y consolidación de nuevos cimientos en los cuales posar la cultura nacional.

Así entonces, una de las grandes conclusiones que puede realizarse posterior a la lectura de los trabajos anteriores, radica en reconocer que los fenómenos educativos se encuentran ligados a fenómenos políticos de gran envergadura como la llegada de un Presidente al Estado Soberano de Santander, o ya acaso un hito en la historia educativa colombiana como la promulgación del Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria de 1870. Sin desconocer que dicha relación entre educación y política se hace más que evidente, igualmente se hace preciso abordarla desde enfoques que logren matizar sus imbricaciones y posibles efectos. Se propone entonces comenzar a considerar la historia de la educación decimonónica en relación con el mismo desarrollo aparejado en las

disciplinas escolares, tal como lo ha señalado el historiador francés André Chervel. Ajeno a las consideraciones que explícitamente señalan la dependencia de lo educativo hacia lo político, sentencia que en la historia de las disciplinas escolares, los contenidos de la enseñanza

Se conciben como entidades “sui generis”, propias de la clase, independientes hasta cierto punto de cualquier realidad cultural ajena a la escuela y dotadas de una organización, una economía propia y una eficacia que sólo parecen deberse a sí mismas, es decir, a su propia historia.

La postura de Chervel es claramente contraria a aquella que considera que “los contenidos de la enseñanza vienen impuestos como tales a la escuela por la sociedad que la rodea y por la cultura en la que está inmersa”; de allí que el historiador francés invalide de inmediato aquella hipótesis que reduce las disciplinas escolares a “simples metodologías” toda vez que se asegura y sostiene “la no existencia autónoma de las “disciplinas”. Este tipo de aseveraciones encumbra a Chervel en el polo opuesto de quienes consideran la escuela como “un mero agente de transmisión de conocimientos elaborados fuera de ella” y lugar por excelencia “de la inercia, la rutina y el conservadurismo”. Es así como en la apuesta cherveliana, el rechazo o descarte de los fundamentos de una ciencia moderna que quiso volcarse a la escuela, debe seguirse y comprenderse no desde los principios de la inadaptación entre las instituciones –comunidad científica y escuela-, sino a raíz del reconocimiento de que la misión de la escuela “está en otro lugar, y si se dedicara a hacer de relevo para ciertos “saberes cultos”, se expondría a desviarse de su verdadera misión”ⁱⁱ.

El alejamiento de Chervel es entonces una apuesta seria por indagar sobre la escuela misma en su interior, de allí que la problemática de la historia de las disciplinas escolares

Se distingue de todas las demás que se han ido planteando hasta la fecha en la historia de la enseñanza. Lejos de relacionar la historia de la escuela y del sistema escolar con categorías externas, se esfuerza por hallar en la propia escuela el principio de investigación y una descripción histórica específicas. Su justificación se basa en la consideración de la propia naturaleza de la escuela...El estudio de las disciplinas escolares pone claramente de manifiesto el carácter eminentemente creativo del sistema escolar...Las disciplinas escolares se merecen el máximo interés precisamente porque son creaciones espontáneas y originales del sistema escolarⁱⁱ.

Ahora bien, la historia de las disciplinas escolares ya desde su espontaneidad y originalidad – sin olvidar por supuesto que “la libertad pedagógica de la institución, en lo que se refiere a los individuos, no es sino una semilibertad”- anteriormente mencionadas, para poder lograr ubicarse en un marco mayor de comprensión y posterior explicación deben ubicarse en los objetivos de la enseñanza escolar. Es claro entonces que “la historia de los contenidos es evidentemente su componente central, pero debe relacionar estas enseñanzas con los objetivos que se le han asignado a la escuela” pues es cierto que “en cada época concreta, la institución escolar es siempre tributaria de un complejo de objetivos que se mezclan y combinan en una delicada arquitectura”. La relación queda así entonces establecida y demarcada: “la función de las disciplinas escolares consiste en cada caso en la aportación de un contenido de instrucción al servicio de un objetivo educativo”ⁱⁱ. Objetivo educativo que puede y debe rastrearse –en nuestro caso será el hito del Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria de 1870- a través de la primera y privilegiada documentación de la que se dispone: “la serie de textos oficiales programáticos, leyes, órdenes, decretos, disposiciones, instrucciones y circulares que fijaban los planes de estudio, los programas, los métodos, los exámenes, etc.”. Sin embargo, es preciso y necesario andar con cautela pues se podría cometer el error de “considerar que los objetivos vienen definidos por el legislador”, toda vez que ello equivaldría a

Adentrarse en la historia de las políticas educativas, pero no en la de las disciplinas escolares...El estudio de los objetivos no puede, pues, prescindir en ningún caso de las enseñanzas reales. Debe acometerse simultáneamente en dos frentes y acudir a una doble documentación: la de los objetivos pregonados y la de la realidad pedagógicaⁱⁱ.

La asignatura de geografía en el Plan de Estudios

La reglamentación de la disciplina geográfica en un plan de estudios puede ya ubicarse desde el año de 1868 con la Ley XXXVI del 12 de noviembre. La Asamblea Legislativa del Estado Soberano de Santander promulgaba en el artículo 14 que “la enseñanza secundaria comprenderá los siguientes ramos: caligrafía, idiomas patrio y francés, matemática, contabilidad por partida doble adaptada al comercio y a las oficinas públicas de hacienda, geografía general y especial de Colombia, cosmografía, historia especial de Colombia, psicología, lógica, teodicea, higiene, moral, urbanidad, dibujo lineal e industrial, nociones

generales sobre constitución y derecho administrativo del Estado”, además de establecer que “cada materia se distribuirá en dos cursos que se estudiarán durante dos años”. Ahora bien, como el ánimo no era desligar la enseñanza secundaria de la primaria, el articulado resolvía esta situación señalando que “en cada una de las escuelas primarias se dará gratuitamente las enseñanzas siguientes: lectura, escritura, doctrina cristiana, elementos de aritmética y gramática castellana, moral y urbanidad. Parágrafo: Cuando la instrucción de los niños lo permita, se darán también enseñanzas de rudimentos de geografía, dibujo lineal, agricultura, e historia sagrada”. Así entonces, se observa que si bien en la secundaria la geografía se debía cursar de manera obligatoria y con énfasis en Colombia, la primaria solo abarcaría algunos rudimentos, y eso, cuando la situación así lo permitiera.

Solo un mes después de publicada la ley, emanó el ejecutivo el Decreto organizando las casas de educación para la instrucción secundaria. Sin cambios mayúsculos a lo señalado en el párrafo anterior, se debe registrar la existencia –ahora más detallada- de la asignatura de geografía en el plan de estudios. Fue así como el artículo 61 mencionaba que “las materias de enseñanza en las casas de educación se distribuyen en los cursos siguientes que pueden ganarse en 4 años, a saber: Primer año. Curso 3°. Geografía descriptiva y universal y nociones generales de cosmografía y geografía física; Segundo año. Curso 7°. Geografía matemática, física y política, Geografía especial de los Estados Unidos de Colombia y nociones generales de geografía antigua”. Por su parte, los artículos 109 y 110 establecían que: “las materias de enseñanza en las Escuelas de Artes y Oficios se dividen en dos series, 1ª: Teórica y 2ª Práctica; Las materias de la 1ª serie se dividen en 9 cursos, y podrán ganarse en 3 años a saber: Segundo año. Curso 6°. Geografía descriptiva, universal y especial de los Estados Unidos de Colombia” (Salgar 1868).

Dos años después el DOIPP perfeccionará la presencia de la geografía en los planes de estudio. Este aspecto es abordado desde el artículo 46, que reglamentando “la enseñanza de las escuelas primarias superiores” dejó establecido que las materias a cursar serían: “elemento de álgebra, de geometría y sus aplicaciones usuales, especialmente el dibujo lineal, teneduría de libros, aplicada no solo al comercio y a las oficinas públicas, sino a toda clase de cuentas, nociones de física, mecánica, química, historia natural, fisiología e higiene, elementos de cosmografía y geografía general, y la historia y geografía especiales de Colombia” (pág. 11). Asignaturas que se dividirían “en cursos progresivos” para con ello facilitar y permitir que “los niños los recorran gradualmente en los años que dure su aprendizaje”, haciendo énfasis en mencionar que no estuviera permitido “dar la preferencia

a una materia sobre otra”. (artículo 63. pág. 13). Finalmente, además de hacer presencia en los planes de estudios de los escolares de primaria, la geografía hizo presencia también en los requisitos que debían cumplir aquellos individuos que esperaban en un futuro llegar a ser maestros de escuela. El artículo 124 estableció como “conocimiento previo” a los aspirantes a la Escuela Central –cuyo objeto era formar a los maestros que se ubicarían en las escuelas normales de cada Estado, y su funcionamiento se dio en la capital de la Unión– los siguientes cursos: “gramática, aritmética, geografía e historia de Colombia, escritura corriente y de buena forma” (pág. 22). Conocimientos que serían profundizados ya al interior de la Escuela Central, puesto que “además de la enseñanza de los métodos se dictarán los siguientes cursos: De astronomía, geografía universal y geografía particular de Colombia” (artículo 116. pág. 21).

Finalmente, la última presencia que se ha registrado de la geografía en los planes de estudios, puede datarse del año de 1877 –uno inmediatamente después de la guerra de las escuelas-. Proclamado el Decreto N° 122 “por el cual se organiza el servicio de las Escuelas públicas del Estado”, el artículo 5 dictaminaba que las asignaturas que se deberían cursar “en las escuelas elementales urbanas” fueran las de: “lectura, escritura, gramática práctica, aritmética objetiva, geometría, dibujo, geografía del Estado y de Colombia, gimnástica y canto”. Llegado el momento de cursar la “escuela superior”, el alumno profundizaría en “cálculo, historia patria, geografía general y física” (Castro, 1877). Es importante recalcar como posterior a la aparición del texto de Moreno, la geografía especial del Estado Soberano de Santander se hizo una necesidad en los planes de estudio.

Presentamos a continuación cinco ejemplos de la forma como la geografía encajó en cada uno de los planes de estudios de diversas escuelas y casas de educación. En la Casa de educación secundaria del Socorro, y dando inicio al año lectivo de 1870 se hacía manifiesta la “concurencia” de ochenta y cuatro alumnos matriculados. Se registraba que “están abiertas las siguientes clases: a cargo del subdirector, las de geografía descriptiva universal, nociones generales de cosmografía, geografía física, geografía matemática, geografía política, geografía especial de Colombia, nociones generales de geografía antigua” (Uribe, 1870). Es importante señalar que para este momento, al menos, la asignatura de geografía se presentaba dividida en seis apartados, y ligada a la cosmografía. En su homólogo de García Rovira, a inicios del año de 1869 daba inicio a sus labores educativas esta institución que contaba con 48 alumnos; no obstante el número de estudiantes dispuestos a asistir a las aulas, “se había retrasado la apertura de las clases”

por los inconvenientes ya retratados antes: “la carencia absoluta de útiles”. En relación con la asignatura de geografía, 28 estudiantes –es decir el 58%- la cursaban, y ella se encontraba a cargo del propio director de la institución, el señor José María Ruiz (Cáceres, 1869).

Al igual que la casa inmediatamente anterior, la Casa de educación de Pamplona, dio inicios a labores a principios del año de 1869 con 55 alumnos provenientes además del Departamento de Pamplona, de Soto y García Rovira. Igualmente, el señor director de la institución, Gabriel Mendoza, se hizo cargo de la asignatura de geografía, así como de las de “álgebra, geometría, francés clases superior y urbanidad” (Mendoza, 1869). Es notorio señalar que la regencia de la cátedra de geografía no se hacía en exclusividad, y sí más bien compartía otras asignaturas que a muchos ojos hoy en día, distarían de poseer un tronco común. Esto hablaría claramente de una enseñanza aun no especializada frente a la asignatura de la geografía. Seguidamente, un cuarto ejemplo lo registramos en la Casa de educación del Departamento de Soto. Dando inicios al segundo año de labores académicas, Soto en 1870 ofrecía las siguientes materias: “clase superior e inferior de gramática castellana, aritmética elemental y superior, álgebra”. Respecto a la enseñanza de la geografía, hacía su aparición una pléyade de subdivisiones que la disponían de la siguiente manera: “geografía descriptiva universal, geografía matemática, física y política, especialmente de los Estados Unidos de Colombia, cosmografía y nociones generales de geografía antigua (Guarín, 1869). Par meses de iniciadas las labores ya contaba la institución con 50 alumnos matriculados, y del séquito en mención respecto a la geografía, el informe señala que el señor director, J. David Guarín mantenía a su cargo la clase de “geografía superior”, eso sí en compañía de la gramática inferior, lógica, latín, urbanidad, y contabilidad. Seguidamente, aunque sin explicación alguna que permita realizar mínimas inferencias, el señor José Joaquín García “hace clases gratuitamente de geografía inferior” (Guarín, 1870). Personaje que no fue el único en ofrecer gratis sus servicios por el bienestar de la enseñanza geográfica. José del Carmen Lobo da cuenta de cómo desempeñó “gratis las cátedras de geografía y cosmografía” (Prada, 1871).

Finalmente, y con una información muy lacónica, la Casa de educación secundaria de Ocaña registra de la siguiente manera la presencia de la geografía en su plan de estudios. Habiendo iniciado labores académicas en el año de 1869 con 33 alumnos, el segundo año de esta institución se presentaba halagüeño en relación al número de estudiantes matriculados para el año de 1870, los cuales llegaban a ser 45. En lo referente a la

asignatura de geografía quedaba su enseñanza dividida de la siguiente manera: “geografía inferior descriptiva y universal y la superior, compartiendo esta última la parte histórica y política” (Parra, 1870).

Mención aparte merece el Colegio Universitario de San Gil. Creado a fines del año de 1874 –y con una corta vida hasta febrero de 1876, pues en marzo nacería el Colegio Universitario del Estado con sede en la ciudad de Piedecuesta-, reglamentó que en la Facultad de Literatura y Filosofía en el primer año de estudios, se cursara la asignatura de “geografía descriptiva universal aplicada al comercio, y nociones elementales de cosmografía y geografía física”; posteriormente para el tercer año de estudios, se ampliaría el conocimiento geográfico a la “geografía física, política y comercial de Colombia”. Es claro en este apartado, como el conocimiento geográfico se ligaba estrechamente con el comercio, es decir, el conocimiento geográfico considerado como indispensable para desempeñar cualquier profesión que entrañara conocimientos sobre intercambios comerciales. Sin geografía no había comercio. Igualmente, habiendo la geografía de primaria oficializado los textos de Pérez y Moreno, la universitaria no podía funcionar como una rueda suelta, y en el más claro espíritu centralizador de la norma del DOIPP, se estableció que este colegio universitario y sus respectivas materias “se enseñarán por los catedráticos ciñéndose a los programas adoptados para la enseñanza de las materias en la Universidad Nacional, los cuales servirán de guía a los examinadores para interrogar a los alumnos en los exámenes, certámenes, conferencias y grados” (Vargas, 1874).

La asignatura de geografía en la Escuela Normal de Santander

Hasta el momento, de lo que no hay duda alguna es la insistencia del gobierno para ir tomando las riendas del ciclo educativo que llegaron a considerar el más necesitado y privilegiado a la vez, toda vez que las actuaciones que allí se iniciaran serían el basamento de los niveles educativos ulteriores. La educación primaria fue así concebida en clara diferencia a la secundaria y la universitaria, por ello la Ley que autorizó al poder ejecutivo para organizar la instrucción pública primaria a cargo de la Unión –agosto de 1870- se tomó en serio la propuesta de incluir para el presupuesto de gastos del año 1870-1871 “la fundación de escuelas normales en las capitales de los Estados” que tendrían como uno de sus fines primordiales el fomento y la “propagación de la enseñanza primaria en los distritos y en las poblaciones rurales” (Salgar, 1870).

Autorizada la creación de la Escuela Normal de Instructores en el Estado Soberano de Santander, se esperaba en ella “formar maestros idóneos que regenten las escuelas primarias”. La formación de los maestros “además de la enseñanza de los métodos”, incluyó los cursos de “astronomía, de geografía universal y geografía particular de Colombia” (Wilches, 1871). Ahora bien, funcionando ya la Escuela Normal, el pedagogo alemán Alberto Blume, presenta un informe, si bien extenso, claramente específico que permite mirar el papel que desempeñaba la geografía en la formación del futuro magisterio, así como de los estudiantes de las diferentes escuelas. En primera instancia, se observa que la asignatura de geografía todavía no había logrado un conocimiento especializado que fuera regentado por un solo maestro, ello se puede corroborar cuando para la Normal de Bucaramanga, Blume señala que la subdirectora de dicha institución, “la señorita Balvina Rovira” tenía a su cargo “las clases de geografía, lectura, calisténica, costura y canto en la escuela elemental”. Un segundo punto, consiste en evidenciar el horario de trabajo de los futuros maestros y registrar tanto las horas que tuvo dicha asignatura en su formación, como el horario en que se orientaba. Es así como Blume presenta el siguiente cuadro sobre “la distribución del tiempo” en la Escuela Normal:

horas	lunes	martes	Miércoles	jueves	Viernes	Sábado
6-7 am	aritmética	contabilidad	aritmética	contabilidad	aritmética	Contabilidad
7-8 am	castellano	historia	castellano	historia	castellano	Historia
8-9 am	escritura	dibujo	escritura	dibujo	escritura	Dibujo
9-10 am	almuerzo	almuerzo	almuerzo	almuerzo	almuerzo	almuerzo
10-11 am	Violín y teoría	religión	Violín y teoría	religión	Violín y teoría	Religión
11-12 am	geometría	Historia natural	geometría	Historia natural	Geometría	Historia natural
12-1 pm	geografía	pedagogía	geografía	pedagogía	geografía	pedagogía

1-2- pm	Práctica	Composición y recitación	práctica	higiene	Práctica	Higiene
2-3 pm	estudio	estudio	estudio	estudio	estudio	estudio
3-4 pm	costura	lectura	costura	lectura	costura	Lectura
4-5 pm	estudio	estudio	estudio	estudio	estudio	estudio
6-7 pm	refresco	refresco	refresco	refresco	refresco	refresco
7-8 pm	física	canto	física	canto	física	Canto
8-9 pm	estudio	estudio	estudio	estudio	estudio	estudio

El trabajo del futuro docente implicaba que diariamente dispusiera de 12 horas para completar su jornada; es preciso registrar que la asignatura de geografía compartía la cantidad horaria que la gran mayoría de saberes y actividades: 3 horas por semana. Igualmente, respecto a los textos base que se utilizaron durante la formación de los alumnos normalistas para la cátedra de geografía, los privilegiados fueron los de A. Sánchez de Bustamante y Felipe Pérez. Del primero de ellos –narra el profesor a cargo de la clase– utilizó los temas correspondientes a “la geografía matemática, física y política”, mientras que del segundo se sirvió para abordar “el estudio particular de Colombia, hasta el capítulo de la colonización inclusive” (Lleras, 1873).

En lo respectivo a las denominadas Escuela media y Escuela Elemental, la asignatura de geografía se impartía los “día lunes de 10-11 am; miércoles de 8-9 am; viernes de 7-8 am”, y los “día lunes de 12-1 pm; miércoles de 11-12 pm; viernes de 11-12 pm”, respectivamente. Es notorio que si bien cambia el horario en cada una de ellas respecto a la Normal que tenía un único horario, igualmente mantenían sus tres horas semanales. Finalmente, el último tipo de Escuela, la denominada Modelo, la cual con 36 horas de trabajo semanal, disponía así su intensidad horaria para cada asignatura:

clases	Horas
--------	-------

Lectura	4
castellano	3
escritura	3
Dibujo lineal	3
contabilidad	3
geometría	2
geografía	2
aritmética	4
canto	2
Física industrial	2
francés	2
Religión	2
legislación	1
Pedagogía	1
Historia natural	1

No obstante, y si bien este informe da algunos indicios de organización y formalización en la enseñanza, es claro que Blume no podía dejar escapar lo que en forma general sentía sobre el sistema en general: "...hasta ahora ha habido en las escuelas primarias del Estado, una anarquía completa, tratándose de su organización, disciplina y enseñanza", afirmación que cobra vida si se tiene en cuenta que a la Escuela Superior de Niñas de Piedecuesta, le faltaba un mapa de Colombia, y un mapa de Santander, y en la Superior de Niños, nada más y nada menos, que un mapa del Estado de Santander, así como los de Cauca, Magdalena y Panamá (Blume, 1877).

Claramente, este no fue el único informe que registró Blume sobre la disposición horaria que debían tener las asignaturas, y en uno que elaboró precisamente para hacerles saber a los jóvenes maestros sus apreciaciones, consideró que la geografía debía regirse de la siguiente manera tanto para la Escuela Superior de Varones, como para la Modelo de Varones, que eran las únicas que no fueron presentadas en el informe anteriormente señalado:

Escuela Superior de Varones: Geografía: Lunes de 8-9 am; Miércoles de 10-11 am; Sábado de 3-4 pm. (De un total de 36 horas de clase a la semana)

Escuela Modelo de Varones: Geografía: Jueves de 8-9 am; Sábado de 7-8 am. (De un total de 36 horas de clase a la semana) (Blume, 1878).

Sin embargo, la obra más depurada de Blume en relación con la enseñanza de la geografía se dio hacia el año de 1875. Discípulo convencido de los postulados Pestalozzianos partía del siguiente presupuesto: “todo lo que el discípulo percibe por medio de los sentidos, no se le olvida tal vez nunca”, ante lo cual, la instrucción geográfica, entonces, “debe ir de lo conocido a lo desconocido, de lo que rodea al hombre a lo que está lejos. Por consiguiente debe principiar por la sala de la escuela donde el discípulo está”. De lo particular a lo general era entonces la consigna de la enseñanza geográfica:

A la calle con sus direcciones y orientaciones, ahora un camino que conduce a otra población: de ella sus cerros y montañas y lo que ello significa, ahora se hablará de las diferentes especies de poblaciones: ciudades, villas, aldeas, de sus edificios notables, la residencia del alcalde, ahora de los Departamentos: es evidente que el croquis del distrito y del Departamento se dibujarán en el tablero con sus poblaciones, montañas, o se indicará su representación en el mapa; ahora se explica que muchos departamentos forman un Estado, ahora se hablará de las funciones del Presidente, ahora se pasará a estudiar el Estado vecino, ahora se hablará del comercio exterior e interior, de las producciones vegetales, minerales y animales, del clima, de sus habitantes, religión, industria, ahora con cada Estado vecino, ahora se tratarán todos los países de la América del Sur y de la América del Norte (Guarín, 1875).

Fiel a su consigna de iniciar de lo particular para llegar a lo más complejo, elaborará Blume el pensum para los grados escolares faltantes:

“Pensum par la enseñanza de la geografía en las escuelas superiores en el primer año de estudio: 1. Europa con todos su países, agregando nociones históricas de cada una de las naciones. 2. Asia, descripción general. 3. Sus divisiones. 4. Los países del Cáucaso. 5. La Tartaria. 6. El Imperio Chino. 7. El Japón. 8. La Arabia. 9. La Persia. 10. Indostán. 11. África. 12. Oceanía. 13. Repaso sobre América, Europa, Asia, África y Oceanía”.

Seguidamente, el “Pensum para la enseñanza de la geografía en las escuelas superiores en el segundo año de estudio: 1. América del Sur, combinación de la geografía con la historia, tratando ésta con más profundidad. Los nombres antiguos de las naciones de la

América del Sur. Sus costumbres, ocupación, vida doméstica, constitución. Las razas y en qué se distinguen. 2. Meteorología respecto de la América del Sur. 3. América del Norte, indicando lo que está bajo el número 1 y 2. 4. Europa. Historia, carácter, costumbres, constitución de cada una de sus naciones, sus nombres antiguos. 5. Meteorología de la Europa. 6. Asia. 7. África. 8. Oceanía. (siempre del modo indicado). 9. Líneas isotérmicas. 10. Comparación respecto del clima, razas humanas, vegetación, producción en general, comercio, inteligencia, progreso en el comercio y en las artes, literatura, arquitectura, poesía. 11. Geografía comparativa respecto de la forma, masa, habitantes, formación geológica. 12. Nociones sobre geología" (Guarín, 1875).

Formas de enseñanza y material utilizado para la enseñanza de la geografía

Con la ya mencionada Ley XXXVI del 12 de noviembre de 1868 se reglamentó la forma de enseñanza de las diversas disciplinas escolares, incluyendo claro está, la geografía. Todas las asignaturas debían seguir una que estuviera acorde con los nuevos requerimientos pedagógicos, fue así como se determinó que "se observará en las casas de educación secundaria el método de enseñanza simultánea"*. Método que debía afectar las funciones superiores del intelecto, para lo cual se expresaba tajantemente que "debe dirigirse más bien al entendimiento que a la memoria de los niños", en donde la noción de entendimiento se explicitaba como aquella "facilidad y propiedad con que sus alumnos expliquen las cosas que han aprendido". Por ello, "recitar de memoria los párrafos de los libros que sirven de texto, sin entender lo que recitan ni poder dar razón de ellos, probará falta de capacidad o de buen método en el Director". Sin embargo, ya para el año de 1878, un informe del inspector de escuelas del Departamento de Socorro se lamentaba, si bien por los estragos sufridos durante la guerra y la forma como había arruinado lo concerniente al mobiliario escolar, también porque los graduados de la Escuela Normal no parecían haber sido recibidos y aprobados sus conocimientos en las comunidades a donde llegaron. A raíz de la poca confianza de los pueblos en los noveles maestros, el perjudicado fue el propio método pestalozziano que se encontraba ahora "desvirtuado". Muy posiblemente, más que la deficiencia del método, lo que jugó una mala pasada a las reformas educativas radicales fue definitivamente la guerra de 1876, pues como lo argumentó el mismo inspector, "después de la última guerra, la instrucción quedó en tan mal pie..." (Solano, 1878).

Seguidamente, y en lo que tenía que ver con el material utilizado para la enseñanza geográfica, primeramente se mostrará el caso de la Casa de educación secundaria del

Socorro. Como bien se ha podido observar en el capítulo segundo, esta zona presentaba una disposición hacia la enseñanza de la geografía. Para 1869 tal actitud se demuestra al contar, dentro de su material didáctico para mejorarla de “una hermosa colección de mapas geográficos”. Al parecer la dicha sería completa “si por fortuna pudieran asociarse algunos globos”, con lo cual “quedaría completo el estudio de la cosmografía” (Uribe, 1869). Y es que este tipo de material ya venía siendo considerado como de suma importancia por los jefes de la instrucción pública de Santander, tal como lo ha demostrado el Decreto que organizaba la Ley XXXVI del 12 de noviembre de 1868, que sentenciaba que “son propiedad del Gobierno del Estado los mapas y globos geográficos que con fondos del mismo Estado se han comprado para los Colegios públicos de Pamplona y Vélez durante el tiempo que han sido administrados por cuenta del Estado, y se destinan respectivamente para el servicio y uso de las Casas de educación secundaria de los departamentos de Pamplona y Vélez” (Salgar, 1868).

Como segundo ejemplo tenemos a la Escuela de Chinácota. Nombrado ya en sus funciones de Superintendente de la Instrucción Pública, inició Dámaso Zapata una serie de correrías por diferentes distritos del Estado Soberano de Santander. Llegado a este distrito informa sobre la Escuela de Niños, la existencia de una serie de manuales escolares y diversos útiles para la enseñanza que esbozan una idea sobre la asignatura de geografía. En primera instancia, al momento de dar registro de los manuales escolares se encuentran en la biblioteca escolar “8 ejemplares de historia sagrada, 3 de gramática castellana, 9 de higiene”, sin que haga mención alguna a la geografía. En relación al segundo aspecto, advierte Zapata la existencia de “1 atlas de geografía universal de Mr. Ambrosio Tardieu o Tandieu con 24 mapas” (Zapata, 1871).

Así entonces, y reconociendo el aporte que se tenía referente a la tenencia de material didáctico como lo fueran las cartas geográficas y los globos, el gobierno radical daba un parte en relación con dichos elementos. Para el año de 1872, Dámaso Zapata explicitaba la entrega de “la Carta corográfica del Estado de Santander, montada en tela, barnizada y con rodillos de madera”, en un total de 187. Las cartas, “adaptadas a las escuelas primarias” se repartieron de la siguiente manera:

Departamentos	Escuelas de Varones	de Escuelas de Niñas	Totales
Cúcuta	12	8	20

García Rovira	15	11	26
Guanentá	13	13	26
Ocaña	13	5	18
Pamplona	8	6	14
Socorro	22	19	41
Soto	13	9	22
Vélez	10	10	20
Totales	106	81	187 ⁱⁱ

En segunda instancia, los ya mencionados globos tuvieron ese mismo año un aumento significativo en las aulas santandereanas. Dámaso Zapata, quien seguía fungiendo como el Superintendente de la Instrucción Pública, informa al público la entrega de 134 “esferas terrestres” que fueron repartidas de la siguiente manera:

Departamento	Escuelas públicas niños	Escuelas públicas niñas	Total
Cúcuta	12	2	14
García Rovira	13	5	18
Guanentá	13	5	18
Ocaña	13	2	15
Pamplona	8	2	10
Soto	13	3	16
Vélez	10	3	13
Socorro	22	8	30
			134 ⁱⁱ

Finalmente, y como muestra fehaciente del método adoptado por los radicales para la enseñanza en las escuelas, tendremos la Casa de educación secundaria de Ocaña. El director de la institución, señor Dídimo Parra, asumía una postura reconociendo que “por mucho que aumenten las materias de enseñanza, con un Director, un pasante bedel y dos catedráticos auxiliares se atiende a todas ellas”. Ello se debía a que las cátedras inferiores de “geografía y aritmética” se encontraban a cargo “de los educandos más adelantados” – siendo esta precisamente la piedra angular del método simultáneo y mutuo-. La justificación

presentada por el señor Parra advertía que “para los jóvenes de corta edad, la enseñanza mutua es la más ventajosa”, aunado a que

El niño reflexiona cuando recibe explicaciones de otro que con poca diferencia cuenta los mismos años y se pregunta: ¿por qué el que ha sido mi compañero en los ratos de tertulia y recreo, ha podido aprender todas estas cosas? Esto no sucede cuando la explicación la recibe de un hombre ya formado, porque entonces el joven se figura que su maestro sabe, a virtud de largos años de estudio y fatiga (Parra, 1870).

Legislación sobre manuales escolares

El año de 1870 será un hito en la historia educativa colombiana. La reglamentación buscada y propiciada por los radicales se concretará con la promulgación del Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria –DOIPP-, en donde textos escolares, métodos y otros aspectos serán claramente normatizados. Huelga decir que esta iniciativa tendrá una efímera existencia, pues la guerra de 1876 –denominada la guerra de las escuelas- echará al traste esta iniciativa.

No obstante, el camino hacia la promulgación del DOIPP puede datarse hacia el año de 1868, cuando el presidente de la Unión, Santos Gutiérrez, emite una Ley sobre instrucción pública en donde manifiesta que “la injerencia del gobierno general en el ramo de la instrucción pública tiene por objeto” –y para uno de los objetivos de este trabajo-, tal como lo señalaba el apartado quinto del artículo segundo: “la formación, publicación y difusión de textos de enseñanza”. Injerencia que debía hacerse viva en el Director de Instrucción Pública, el cual como lo señalaba el artículo sexto, contaba dentro de sus funciones el “señalar los textos de enseñanza que hayan de servir en los establecimientos nacionales y dirigir la adaptación o traducción y la publicación de dichos textos cuando sean necesarios”. Igualmente, contaba con la potestad para “contratar, previa licitación pública, y con la aprobación del presidente, la formación y la publicación de los textos de enseñanza y los libros, mapas, grabados y demás útiles para los establecimientos” (Gutiérrez, 1868).

La importancia del material bibliográfico se amplió con la consideración respecto a la iniciativa de especificar unos rubros de las diferentes rentas municipales destinadas específicamente “en la formación de una biblioteca para el servicio de la escuela del distrito”. Se veían impelidas las instituciones locales a establecer en el presupuesto de

rentas del año de 1871, “por lo menos el 1% del producto anual del impuesto” para dicho fin (Zapata, 1870). Así entonces, junto a factores como el de la profesionalización docente y la construcción de bibliotecas escolares, se sumó una función de carácter obligatorio para aquel que fungiera como Superintendente de la Instrucción Pública, pero en clara ligazón con las dos anteriores y que son primordiales para comprender lo sucedido con los manuales escolares que debían llegar a las escuelas. En primera instancia se le pedía “adoptar los textos que han de servir para las enseñanzas en las diferentes escuelas”, para después esperar de él el “adquirir los textos que se hayan ensayado con buen éxito en los países en que la instrucción esté más adelantada, estudiarlos, y traducir y adoptar los mejores, o hacerlos traducir y adaptar a las escuelas del Estado”. Finalmente, la búsqueda de la construcción de una sociedad de tipo moderno que basara y centrara sus conocimientos en el texto impreso se vería impulsada al momento de pretender que el Superintendente buscara “procurar la formación de bibliotecas populares, y promover el establecimiento de sociedades literarias y científicas, con el objeto de fomentar la afición a la lectura en todas las clases sociales” (Zapata, 1870).

Se tornó claro el papel protagónico que tomaría para el último tercio del siglo XIX un Decreto Orgánico como el emanado en 1870ⁱⁱ. Siendo un conglomerado de artículos perfectamente diseñados para consolidar a lo educativo como herramienta del gobierno liberal radical, nos detendremos para nuestro propósito en los artículos que ilustren alguna proposición sobre textos y manuales escolares. No obstante, se deja en claro que el hecho de expedir una normatividad no es requisito para que sus determinaciones siempre sean cumplidasⁱⁱ, toda vez que otros factores hacen que la ley sea apropiada, resignificada, e incluso rechazada como lo muestra el caso del Estado Soberano de Antioquia el cual no aceptó un solo artículo del DOIPP, incluyendo el número dos que señalaba: “en los Estados que no acepten la disposición de este decreto, la injerencia del gobierno federal en la instrucción pública primaria se limitará a la organización, dirección e inspección de las escuelas nacionales que ellos establezcan” (pág. 3).

De claro corte y espíritu unificador, el DOIPP no demoró en señalar que dentro de las funciones del Director General de Instrucción Pública –artículo 9- se encontraba la de “adoptar los textos que han de servir para la enseñanza en las diferentes escuelas. Adquirir los textos que se hayan ensayado con buen éxito en los países donde la instrucción está más adelantada, estudiarlos, y traducir y adoptar los mejores, o hacerlos traducir y adaptar a las escuelas de la República” (pág. 4-5). Y buscando la norma un funcionamiento

perfectamente establecido desde un formato vertical se estipulaba –artículo 26- que los Directores de la Instrucción Pública de los Estados “adoptaran de entre los textos designados por la Dirección general, los que han de servir para la enseñanza de las diferentes escuelas” (pág. 7). Interés por los textos escolares que se extendería hacia dos mecanismos diseñados para trabajar cotidianamente en su perfeccionamiento. El primero de ellos sería el periódico titulado La Escuela Normal –artículo 11- que siendo designado como el “órgano oficial de publicidad de todos los actos del poder ejecutivo y de la Dirección general relacionados con la instrucción pública”, se esperaba que no solamente difundiera lo

relacionado con los actos administrativos sino que se tuvieran en cuenta –artículo 12-, aquellas comunicaciones e informes tanto de Directores de Instrucción Pública de los diferentes Estados, así como de maestros de escuela que relataran “observaciones útiles sobre métodos, textos y demás asuntos relativos a la instrucción” (pág. 6). Observaciones que fueron entendidas como aquellos artículos “sobre historia, geografía, estadística, legislación, agricultura, comercio, literatura e idiomas” (Ibíd.).

Como una última disposición normativa sobre los textos y manuales escolares, el DOIPP formuló que aquellos gastos “que ocasione la instrucción pública en todos sus ramos serán de cargo de la Nación” (artículo 249. pág. 39), estando dentro de tales los tipificados por el artículo 250: “la provisión de libros, cuadros, mapas, textos, aparatos científicos y demás útiles necesarios para la enseñanza de las diferentes escuelas” (pág. 40). No quedaba duda alguna sobre la intención material de la norma, que propugnaba por proveer de todos los insumos que fueran indispensables para llevar a buen término la empresa educativa, por lo menos eso registra el artículo 282: “todas las escuelas estarán bien surtidas del mobiliario que sea preciso para su servicio, y de los libros, textos de enseñanza, pizarras, tableros, cuadros, mapas y demás objetos necesarios para facilitar la instrucción (pág. 44). Espíritu y deseo que se verá claramente destrozado por la guerra de 1876 que acabó con lo poco que se logró construir, sin olvidar por supuesto, que los fondos y presupuestos nunca fueron lo suficientemente robustos como para dar razón de lo estipulado en la normatividad. Sin olvidar, que a finales de la década del setenta, igualmente se levantaron voces contra los textos y manuales escolares como bien lo asentaron las directoras del Instituto Santander en Socorro. Expresaron Virginia de Blume y Felisa Martínez en el opúsculo escrito a modo de publicidad para su institución, que si bien desarrollarían “las facultades intelectuales” de las estudiantes, lo harían a través del “sistema <<oral>>”, ello debido a que dicho método

“es el que habitúa a las alumnas a raciocinar (sic) y las obliga a ejecutar todos los actos de su vida por convicción y no por rutina”. No solamente se hizo elección de esta estrategia de enseñanza porque ofreciera “la ventaja económica de no tener que comprar tantos libros de estudio”, sino más importante aún, porque ella “no perjudicaba el desarrollo intelectual”ⁱⁱⁱ.

Los exámenesⁱⁱ de la asignatura de geografía

La reglamentación frente a este aspecto no fue realmente abundante en relación con los otros apartados que se han señalado. No obstante, la Ley XXXVI de noviembre de 1868 estipulaba que el examen de las asignaturas debía realizarse de manera pública e individual y “por un tiempo que no bajará de 15 minutos para cada materia” (Salgar, 1868). Así entonces, la constatación de lo que se pudiera considerar como aquello necesario que un alumno pudiera aprender, se consideró como un elemento importante al interior de la estructura de lo educativo. Con dicho fin, las fechas establecidas en cada una de las instituciones se preparaban con antelación, ello con el fin de poder gestionar de una manera más adecuada la diligencia. Par el caso de la Casa de educación secundaria del Socorro fueron dos días del mes de julio los que se determinaron como los indicados; paralelamente, los horarios y las asignaturas también se organizaban de acuerdo al siguiente orden del día: en una primera jornada evaluativa que iba de nueve a once de la mañana, las materias en cuestión serían castellano inferior y superior, aritmética, álgebra; en la jornada de la tarde, en el horario de tres a cinco, el turno recaía sobre la geografía descriptiva, el francés y la caligrafía. Los alumnos que tuvieran dicho examen, contaban con quince minutos para el desarrollo de la prueba (Pradilla, 1869).

En junio de 1870 (Pradilla, 1870) se realizaron una serie de exámenes sobre la asignatura de geografía en todas sus divisiones –las anteriormente señaladas-, junto a las asignaturas de aritmética elemental y castellano inferior. No obstante haber concurrido a las justas académicas tanto “el ciudadano presidente del Estado y el señor jefe departamental”, así como otros notables de la localidad, se mostraba el descontento y la preocupación toda vez que “nadie más concurrió a presenciarlos”. El llamado de atención se elevó contra los padres de familia, quienes han “manifestado un completo abandono por la instrucción de sus hijos”. Lo anterior era sentido y presentado como un obstáculo para el buen desarrollo de lo educativo, si se tenía en consideración que daba como resultado que “desaparece pues, en mucho, el estímulo de los jóvenes”. En el cuadro remitido y presentado a las autoridades se mostró el siguiente resultado:

Geografía física y descriptiva: 42 estudiantes aprobaron y 5 reprobaron

Geografía matemática, física y antigua: 4 estudiantes aprobaron y 2 reprobaron (Uribe, 1870).

Al parecer, en los exámenes finales llevados a cabo en noviembre de 1870 con ocasión del término de las tareas escolares, la situación no varió ostensiblemente –ni en reprobados (seis de un total de cuarenta y tres), ni en concurrencia del público-, y si se tomó la decisión de realizar el certamen en privado “casi en secreto”, ello obedeció a que “fueron muy pocas las personas que tuvieron la bondad de concurrir a ellos a pesar de las invitaciones que al efecto se hicieron” (González, 1870).

Otra institución paradigmática en el Socorro fue la respectiva Escuela Modelo. Para el primer cuatrimestre del año de 1871 contaba con ochenta y ocho estudiantes matriculados. Para el caso que nos ocupa, esta institución enseñaba dentro de su plan de estudios tanto “la geografía descriptiva universal y nociones generales de cosmografía y geografía física –pertenecientes a la clase 3a”. Al quedar el curso dividido en dos secciones, se aclara que “: la primera compuesta por treinta y dos alumnos que estudiarán la mitad del curso, y la segunda con dieciocho que lo hará todo”. Es decir que al menos 1/3 de los alumnos del plantel -36.36%- tendrían conocimientos sobre al menos dos tercios de la asignatura de geografía, y un 20.45% -1/5 del total de los alumnos- tendrían un conocimiento completo sobre la asignatura de geografía –es decir, las tres subdivisiones planteadas-. Finalmente, siete alumnos -8% del total de alumnos- matriculados en la clase 7ma, cursarían las asignaturas de geografía matemática, física y política y especial de los Estados Unidos de Colombia (Vargas, 1871).

Llegado el momento de presentar los exámenes semi-anales, el Superintendente de Instrucción Pública, Dámaso Zapata, no ahorró elogios al plantel al señalar que “el régimen interior de esta escuela, el sistema de enseñanza”, no eran más que la prueba fehaciente del “orden que reina en todas partes”, situación que fue sentida y aprobada por los notables que registraban que “los resultados de los exámenes semi-anales, llenan todas las exigencias de la actualidad”. Regocijo y aprobación que se relacionaba con las clases de geografía, asignatura que al entender de los examinadores, “los cursantes se manifiestan muy aprovechados”, tanto así que se llegó a afirmar que era “un estudio por el cual manifiestan una rara afición”. Lo interesante de esta nota es que da cuenta sucinta y un

poco más en detalle sobre la forma en que se desarrollaron los exámenes, al menos propiamente los de geografía:

Hay alumnos como el jovencito Cayetano Moreno, de 13 años de edad, que puesto de espaldas delante de los mapas ingleses de Colton, con solo girar sobre los talones responde instantáneamente a la designación que se le haga con un puntero de cualesquiera ciudades de 2°, 3° y 4° orden; o como el joven Jesús Nava que expone por el espacio de media hora, sin equivocarse y sin trepidar por un momento, toda la geografía descriptiva, política e histórica de un país tomado al acaso (Zapata, 1871).

No obstante, la brillantez de los actos semi-anales se reflejó en los finales de año. Examinados en el mes de diciembre, “se evaluaron la clase auxiliar de geografía, la de geografía descriptiva universal, la de geografía matemática, física y especial de Colombia”. Lo claramente significativo de esta nota es la relación que se establecía entre el examen y un texto de geografía base –conocido por los estudiantes y el maestro-; así pues, “los puntos de cada materia sobre los que versaban el certamen los indicaba el ciudadano Presidente del Estado, abriendo a la suerte el texto respectivo”. Si bien no se hace mención explícita al texto guía, lo importante es señalar que se buscaba instaurar una alfabetización académica de tipo moderno que fundaba y valoraba el saber puesto en los libros*. Sin embargo, la participación de otros funcionarios quedó garantizada, toda vez que

Para los certámenes de geografía los señores Procurador del Estado, Jefe Departamental y Superintendente escribían en pizarras los nombres de las ciudades, villas, mares, ríos, lagos, cabos que se indicaban con una varilla sobre los mapas y los alumnos vueltos de espaldas con solo girar sobre los talones daban todos los datos y noticias geográficas referentes. El más brillante de estos actos fue el que sostuvo el joven Luis María Otero, el cual terminó con el análisis histórico y geográfico de la cuestión diplomática sobre límites territoriales que actualmente mantenemos con el Brasilⁱⁱ.

Importante glosar la última afirmación, en donde se evidencia que la asignatura de geografía era pensada y propuesta como una en donde los problemas territoriales cotidianos, deberían ser analizados y estudiadas en las aulas santandereanas. Actividad y actitud que puede entenderse si se recuerda la posición privilegiada que Socorro mantenía como centro de poder tanto político como económico en el Estado.

Ahora bien, si es claro que en algunos casos no se cuenta con el detalle y un registro más minucioso de la práctica evaluativa como las anteriormente señaladas, si es de importancia el dejar registro de los lugares, número de estudiantes y subdivisiones de la asignatura de geografía que fueron examinadas. Es el ejemplo que ofrece la Casa de educación secundaria del Departamento de Soto, en donde para los exámenes semianuales llevados a cabo en el mes de julio de 1869, se dio la presencia de 11 alumnos los cuales presentaron la prueba correspondiente a Geografía Superior, y otro tanto igual, a la denominada Geografía inferior (Guarín, 1869). El número de estudiantes examinados se elevó 33 en las pruebas finales de ese mismo año –llevadas a cabo el 19 de diciembre-; no obstante, en esta ocasión la asignatura de geografía no registra subdivisión alguna (Guarín, 1870). No obstante, la irregularidad de la asignatura de geografía, y al parecer su carácter volátil quedan al descubierto en el momento mismo en que al registrar el número de estudiantes que tomaron los exámenes semi- anuales correspondientes a 1870, únicamente aparecen 3 alumnos, sin explicación mencionada sobre tan abrupto descenso (Ramírez, 1870). Valor que volvería a elevarse –aunque solamente a 6 estudiantes, todos aprobados- a raíz de la prueba de fin de año (Ramírez, 1871).

Sin embargo, existe la posibilidad que si bien la información específica sobre el proceso evaluativo es escasa, y se hizo un énfasis en número de aprobados y reprobados, igualmente, los reportes pueden también ayudar a elaborar una representación sobre el proceso educativo en general y cómo era visto por las autoridades. Es así el caso de la Escuela de Málaga, la cual contaba con 76 alumnos matriculados en el año de 1870 los cuales fueron examinados en los siguientes ramos: “lectura, escritura, doctrina cristiana, urbanidad, aritmética, gramática castellana, historia sagrada, cosmografía y geografía física y descriptiva”. Se nota por parte del redactor de la nota la enorme satisfacción que resultó de tal evento, toda vez que en sus palabras “quedó demostrado que no han quedado en manera burlados los esfuerzos del gobierno y las esperanzas de la sociedad”. Guarismos que no se hubieran logrado sin la “atención y compostura” del Director, quien parece haber “comprendido su misión civilizadora” (Ordóñez y otros, 1871). Así mismo, y en la línea de pretender comprender los formatos evaluativos, el director del Colegio de San Luis en Onzaga manifestaba la fórmula que según él, habíale funcionado:

Para recompensar el buen comportamiento y esmerada aplicación de los alumnos, empleo las notas de mejor calificación... También empleo los distintivos honoríficos según el grado de calificación que hayan obtenido en sus exámenes, así que, la

cinta blanca marca el grado sobresaliente; la roja, el distinguido; la azul, el aprovechado; la amarilla, el regular, y el a de oros, el réprobo o de calificación mala. No faltarán personas que mirarán estas medidas como innecesarias y tal vez como ridículas; pero semejante juicio sobre ser falso, exhibe al que lo forme como poco conocedor del corazón humano; así es, que, el joven que una vez obtiene el calificativo de sobresaliente, se esfuerza por sostener su divisa, y los que no, se desvelan por alcanzarla, resultado de aquí un vivo interés por el estudio y un progreso notable en sus tareas (Forero, 1872).

Este breve ejemplo –si bien no concluyente ni mucho menos-, permite introducir algunas de las reflexiones que Foucault elaborara sobre el examen. Así entonces, el uso de las cintas de colores pudieron haber funcionado como aquellas “humildes modalidades, procedimientos menores” que una disciplina escolar como la geografía tuvo para cumplir con su misión: “fabricar individuos”. Para este exclusivo caso mencionado, sírvanos el pensador francés por un momento en extenso:

La distribución según los rangos o los grados tiene un doble papel: señalar las desviaciones, jerarquizar las cualidades, las competencias y también castigar y recompensar. La disciplina recompensa a través del juego haciendo retroceder y degradando. El rango por sí mismo equivale a una recompensa o a un castigo...Doble efecto, por consiguiente, de esta penalidad jerarquizante: distribuir a los alumnos de acuerdo con sus aptitudes y su conducta y, por lo tanto, según el uso que de ellos se podrán hacer cuando salgan de la escuela y ejercer sobre ellos una presión constante para que se sometan todos al mismo modelo, para que estén obligados todos juntos, para que todos se asemejen (Foucault, 2010)

Finalmente, y como muestra de cómo las elaboraciones sobre los exámenes y pruebas no poseía un modelo definido al que pudieran plegarse las instituciones educativas, lo cual claramente dio como resultado unos reportes extremadamente lacónicos, así como aquellos que consideraron preciso y necesario informar sobre el asunto en extenso. Sea referente el Colegio Universitario del Estado con sede Piedecuesta, el cual fue creado en el año de 1876 sobre las cenizas mismas del Colegio Universitario de San Gil. Su reporte cumple con lo que acabamos de mencionar y ofrece un ejemplo muy específico sobre un examen de geografía. Reunidas las personalidades del Colegio para los exámenes anuales –diciembre-, “se procedió a verificar la conferencia general del mes:

Geografía: Alumno examinado: Alejandro González. Materia de examen: nociones históricas y descripción física de Groenlandia, Estados Unidos de la América del Norte, México y Colombia. <<Aprobado con plenitud>>.

Geografía: Alumno examinado: Manuel A. Ordóñez. Materia de examen: Movimiento de traslación de la tierra, Estaciones, Zodíaco, Nociones históricas y descripción física de México, Buenos Aires, Perú y Brasil. <<Aprobado>>” (Villamizar, 1876).

Ya para el año de 1878 se obtendrán los siguientes reportes:

“Geografía. Alumno examinado: Marco A. Estrada. Materia del examen: Geografía física de los países de Europa. Calificación: sobresaliente” (Villamizar, 1878); “Geografía. Alumno examinado: Carmelo Villamizar. Materia del examen: Países de Europa; capitales y ríos de los países de Europa; nociones históricas de España e Italia; cometas; estrellas. Calificación: Aprobado con plenitud” (Villamizar, 1878); “Geografía. Alumno examinado: Pedro Lizcano. Materia del examen: Geografía física de América, nociones históricas de América, países de América que se encuentran en cada una de las 5 zonas, producciones y animales de América, geografía especial de la nueva Bretaña y de la Groenlandia, división de los Estados Unidos. Calificación: Aprobado con plenitud” (Villamizar, 1878).

Conclusiones

Se hace preciso seguir regionalizando la historia de la educación, especialmente durante el periodo comprendido entre 1860 y 1886. Lo anterior, claramente permitiría observar la manera en que se privilegió la aparición de disciplinas escolares, que como la geografía, para el caso del Estado Soberano de Santander, dista mucha de ser una de carácter homogéneo y regular. Normatizada su aparición, así como los aspectos atinentes al mobiliario y material didáctico, los manuales escolares, el modelo pedagógico privilegiado, y finalmente, los aspectos evaluativos, el estudio desde la mirada cherveliana permite escudriñar la aparición, emergencia y representaciones sobre una disciplina escolar como la geografía.

Bibliografía

Alarcón Meneses, Luis Alfonso. "Libros peligrosos, lecturas impías. prácticas y representaciones sociales sobre la lectura en el caribe colombiano 1870-1886. *Historia y Espacio*. 38: 4.

Alarcón meneses, Luis Alfonso. Maestros y escuelas normales en el Caribe colombiano durante el régimen federal. En: Revista Historia de la educación latinoamericana. Vol. 14, Nº 18, ene-jun 2012. Págs. 155-182.

Blume, Alberto. 1878. "Circular sobre distribución del tiempo en las Escuelas públicas de uno i otro sexo". *Gaceta de Santander* (en adelanta Gs), 30 de mayo,

Blume, Alberto. 1877. "Informe sobre la marcha de las Escuelas del Departamento de Soto presentado por Alberto Blume, Profesor de Pedagogía". Gs, 6 de septiembre.

Cáceres, Braulio E. 1869. "Informes del Director de la casa de educación de García Rovira". Gs, 11 de marzo.

"Certámenes de la Escuela modelo del departamento del Socorro", 1872, Gs, 11 de enero.

Castro, Domnino. 1877. "Decreto número 122 por el cual se organiza el servicio de las Escuelas públicas del Estado". Gs, 28 de mayo.

De Blume, Virginia y Felisa Martínez. (1879). "Instituto Santander". Gs, 11 de enero.

Forero, Teófilo. 1872. "Colejio de San Luis, en Onzaga". *La Escuela Primaria*, 7 de mayo.

Foucault, Michel. 2010. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.

González, Jorge Enrique. 2005. *Legitimidad y cultura. Educación, cultura y política en los Estados Unidos de Colombia, 1863.1886*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

González, Pablo. 1870. "Exámenes i certámenes de la Casa de educación del departamento del Socorro". Gs, 8 de diciembre.

Guarín, J. David. 1870. "Apertura de la Casa de educación secundaria de Soto". Gs, 17 de febrero.

Guarín, J. David. 1869. "Casa de educación secundaria de Soto". Gs, 30 de diciembre.

Guarín, J. David. 1870. "Certámenes de la Casa de instrucción secundaria de Soto, i calificación de los alumnos". Gs, 6 de enero.

Guarín, J. David. 1869. "Exámenes intermedios en la casa de instrucción secundaria de Soto". Gs, 26 de agosto.

Guarín, Romualdo B. 1875. "Guía de Institutores". *La Escuela Normal. Periódico oficial de Instrucción Pública*, 26 de junio.

Guarín, Romualdo B. 1875. "Guía de Institutores". *La Escuela Normal. Periódico oficial de Instrucción Pública*, 7 de agosto.

Gutiérrez, Santos. 1868. "Lei sobre instrucción pública". Gs, 16 de julio.

Lleras, Luis. 1873. "Informes del Director de la Escuela Normal". Gs, 8 de julio.

Loaiza Cano, Gilberto. 2007. "El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870". *Historia Crítica*. 34: 62-91.

Martínez, Frederic. 2001. *El nacionalismo cosmopolita. La referencia europea en la construcción nacional en Colombia, 1845-1900*. Bogotá: Banco de la República/Instituto Francés de Estudios Andinos.

Mendoza, Gabriel. 1869. "Apertura de las Casas de educación de Soto i Pamplona, i de la Escuela de Artes i oficios de Cúcuta". Gs, 18 de marzo.

Ordóñez, Crisanto y otros. 1871. "Escuela de Málaga. Informe". Gs, 2 de febrero.

Parra, Dídimo. 1870. "Apertura de la Casa de instrucción secundaria de Ocaña. Segundo año escolar". Gs, 24 de febrero.

Parra, Dídimo. 1870. "Casa de educación secundaria de Ocaña. Informe". Gs, 31 de octubre.

Prada, Juan N. 1871. "Casas de educación secundaria de Guanentá i Soto. Exámenes i certámenes i calificaciones de los alumnos". Gs, 5 de enero.

Pradilla, Urbano. 1870. "Exámenes de la Casa de educación secundaria del Socorro". Gs, 9 de junio.

Pradilla, Urbano. 1869. "Exámenes intermedios en la Casa de instrucción secundaria del departamento de Socorro". Gs, 1 de julio.

Ramírez, Eliseo. 1871. "Casas de educación secundaria de Guanentá i Soto. Exámenes i certámenes i calificación de los alumnos". Gs, 5 de enero.

Ramírez, Eliseo. 1870. "Exámenes intermedios en la Casa de educación secundaria de Soto". Gs, 21 de julio.

Rausch, Jane M. (1976) 1993. *La educación durante el Federalismo. La reforma escolar de 1870*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Salgar, Eustorjio. 1868. "Decreto organizando las Casas de educación para la instrucción secundaria". Gs, 31 de diciembre.

Salgar, Eustorjio. 1870. "Lei que autoriza al Poder Ejecutivo para organizar la instrucción pública primaria a cargo de la Unión". Gs, 11 de agosto.

Salgar, Eustorjio. 1868. "Lei XXXVI sobre instrucción pública". Gs, 23 de noviembre.

Solano, Pedro León. 1878. "Informe del Inspector de Escuelas del Departamento del Socorro". Gs, 9 de mayo.

Uribe, Gil R. 1870. "Apertura de la casa de educación del departamento de Socorro". Gs, 27 de enero

Uribe, Jil R. 1869. "Casa de educación secundaria del Socorro. Diligencia de visita". Gs, 13 de mayo.

Uribe, Jil R. 1870. "Exámenes intermedios de la casa de educación secundaria del Socorro". Gs, 7 de julio.

Vargas, Jermán. 1871. "Consejo de instrucción pública del departamento del Socorro. Informe". Gs, 8 de abril.

Vargas, Jerman. 1874. "Decreto orgánico del Colejio Universitario de San Jil". Gs, 26 de noviembre.

Villamizar, José María. 1878. "Colejio Universitario del Estado. Conferencia jeneral correspondiente al mes de marzo". Gs, 7 de mayo.

_____. 1876. "Conferencia jeneral del mes de agosto". Gs, 7 de diciembre.

_____. 1878. "Colejio universitario del Estado. Conferencia jeneral del mes de setiembre", Gs, 10 de octubre.

_____. 1878. "Colejio universitario del Estado. Conferencia general del mes de octubre". Gs, 25 de noviembre.

Wilches, Solón. 1871. "Lei XIV, de instrucción pública". Gs, 30 de octubre.

Zapata, Dámaso. 1872. "Circular con la cual se remite el mapa del Estado de Santander, dividido en departamentos, para el uso de las escuelas primarias". *La Escuela Primaria*, 5 de marzo.

_____. 1870. "Circular por la cual se determinan los gastos relacionados con la instrucción pública que deben hacerse de las rentas municipales de los distritos en el año de 1871". Gs, 22 de diciembre.

_____. 1872. "Circular por la cual se distribuyen a las Escuelas primarias las esferas terrestres", *La Escuela Primaria*, 30 de septiembre.

_____. 1870. "Circular por la que se enumeran las funciones i deberes del Superintendente de la instrucción pública". Gs, 29 de diciembre.

_____. 1871. "Exámenes semi-anales de la Escuela modelo del departamento del Socorro". Gs, 10 de agosto.

_____. 1871. "Visitas en las escuelas. Escuela de Chinácota". Gs, 9 de febrero.

**UNIFORMES ESCOLARES, PEINADOS DECENTES Y CUERPOS ASEADOS: NOTAS
PARA UNA GENEALOGÍA DE LOS CÓDIGOS DE VESTIR Y LAS TECNOLOGÍAS
ESTETIZANTES EN LA ESCUELA COLOMBIANAⁱⁱ**

*“Con tu cuaderno de deberes
hecho con gran prolijidad,
con un libro de geografía
y otro de historia natural;
con tu cabello donde pierde
su inquietud la brisa fugaz
y con esa sonrisa angélica
que tienes para los demás,
esta mañana, muy temprano,
te vi pasar...”*

*Ibas sin duda hacia la escuela.
Vaporoso tu delantal
todo blanco, transparentaba
con armoniosa dignidad
el intenso vestido negro
que una muerte te hace llevar.*

*Imagino tus pensamientos
como tu nombre musical,
como los rasgos de la letra
de tu cuaderno escolar,
como la limpia y adecuada
nobleza que hay en tu ademán...*

*Ibas sin duda hacia la escuela.
Doblaste y ya no te vi más.
Adivino ¿por qué adivino
que un verso mío has de llevar
en tu cuaderno de deberes
o entre la historia natural?”ⁱⁱⁱ*

A modo de introducción

La pregunta por los uniformes escolares y los códigos de vestir en la escuela colombiana, que anima el ejercicio de investigación de tesis y que se presenta aquí de manera general, es un interrogante por los procesos a través de los cuales emerge el sujeto escolar en tanto sujeto que *se sabe vestido*, uniformado, si se quiere, un sujeto cuya experiencia corporal escolar pasa por el uso y des-uso de un traje. De lo que se trata es de hacer aparecer el engranaje de piezas que hicieron posible la regulación de los cuerpos escolares a través del vestido; es hacer visibles las estrategias político-discursivas y el juego de tenciones y luchas que sirvieron como fuerzas para fabricar cuerpos bellos, elegantes, decorosos y que con el uso del uniforme o traje escolar aprehendieron pautas de género, regularon su comportamiento, generaron una identidad con la institución educativa y sostuvieron el “buen crédito” de esta.

A esas maneras de configuración de los sujetos, las denominamos subjetivación, que siguiendo los planteamientos de Foucault (1999) es el “proceso por el que se obtiene la constitución de un sujeto, más exactamente de una subjetividad, que evidentemente no es sino una de las posibilidades dadas de organización de una conciencia de sí” (p.390).

De esta manera, al escribir sobre el cuerpo en la escuela, teniendo como excusa o como preocupación el tema del uniforme escolar, nos dimos cuenta que el análisis desbordaba la cuestión del disciplinamiento: de los dispositivos escolares a través de los cuales se regulan los cuerpos infantiles. En efecto, el uniforme escolar funciona como técnica para someter, controlar y hacer del cuerpo de los escolares, “cuerpos dóciles” (Foucault, 2008). Entonces, la cuestión es fundamentalmente otra, ¿cómo se constituyen los escolares como sujetos elegantes, decorosos, distinguidos, decentes y bellos? Vale la pena entonces recordar uno de los interrogantes con los que en 1976 Michel Foucault anunciaba la publicación del primer volumen de su *Historia de la Sexualidad: La Voluntad de Saber*, “¿Y si el poder no tuviera como función esencial decir no, prohibir y castigar, sino ligar según una espiral indefinida la coerción, el placer, la verdad?”ⁱⁱ. Esta cuestión nos sugiere un desplazamiento en la forma de entender los uniformes escolares, del foco del poder que hace apariencias homogéneas para hacer posible el control de cada cual y el de todos al mismo tiempo, en una especie de máquina de aprender y de vigilar, al foco de las tecnologías del yo, en las que el individuo efectúa

por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. (Foucault, 1990, p.48)

Así las cosas, ¿qué sujeto hace aparecer el uniforme escolar?, ¿qué posibilitó la emergencia de unos discursos sobre el cuerpo escolar, su apariencia, su vestido, en Colombia?, ¿cómo gobernarse a sí mismo a través del uso del uniforme escolar? Y, ¿cómo llegó a ser el sujeto escolar en tanto sujeto uniformado, decoroso, virtuoso, elegante y bello?

Entonces, al tomar distancia de un abordaje centrado en las lógicas del poder que disciplina y regula los cuerpos escolares para localizarnos en los procesos de subjetivación, se comienza a ampliar el archivoⁱⁱ, identificando discursos y prácticas que no se pueden ubicar de manera exclusiva en el espacio escolar sino que plantean una relación de ida y vuelta con el espacio social. En consecuencia, y como hipótesis de trabajo, queremos acercarnos a la idea de que los discursos en torno a los códigos de vestir y las políticas de la apariencia a través de los cuales se fabrica el cuerpo escolar no son discursos sociales que la escuela entra a reproducir sino que, al contrario, estos discursos emergieron en el espacio escolar, en sus dinámicas diarias, de sus rituales, de sus promesas y que al desbordar las fronteras de la escuela fueron reapropiados por diferentes instituciones y lógicas de poder.

Los uniformes escolares como tecnologías estetizantes

No buscamos entonces saber quién o quiénes inventaron el uniforme escolar en Colombia, Foucault (2008) ya nos había advertido que detrás de las cosas no encontramos su secreto esencial, ni su identidad primera “sino el secreto de que no tiene esencia, o de que su esencia fue construida pieza a pieza a partir de figuras extrañas a ella” (p.18), que tampoco se trata de dar cuenta de la “evolución” de una prenda de vestir. Para resolver las cuestiones relacionadas con los modos que adquirieron los uniformes escolares, con el paso del tiempo, se puede acudir a diferentes historias del vestido, trabajos históricos que rigurosos en la periodización y en el detalle, muestran las modificaciones en el uso de las prendas de vestir, así como las transformaciones en los diseños y los cambios en los cortes y colores.

En este sentido, el trabajo de María Luz de Noguera (1974), publicado en el volumen IV de la *Enciclopedia del Desarrollo Colombiano*, muestra a través de los relatos de los costumbristas, Hermógenes Saravia, José María Cordovez Moure, José David Guarín y Salvador Camacho Roldán que “el vestido de los colegiales” consistía, en la primera mitad del siglo XIX,

en unos calzones de manta llenos de remiendos, que dejaban asomar por lo menos una rodilla; una chaqueta de tercera mano cuyo color original no se podía reconocer; un corbatín estrangulante y tieso; un chaleco eternamente divorciado de los calzones y unos botines ásperos y deformados por el uso, que nunca había conocido el betún. Algunos tenían además un capote de calamaco colorado, con forro de bayeta verde lleno de huecos, por donde se echaba todos los objetos de contrabando tales como trompos, tabacos, o panela, los cuales al acumularse en el fondo del capote servían de cachiporra para golpear a todos aquellos con quienes se quería armar gresca. (Noguera M., 1974, p.93)

Para esta autora, en la segunda mitad del siglo XIX, se modifica tanto el método de enseñanza como el atuendo de los estudiantes, de aquellos niños que se vestían con trajes semejantes al de los adultos que les impedía el desarrollo de “actividades propias de su edad”, se pasó al lujo y a la elegancia en el vestido de los niños. En cuanto al uniforme escolar, la autora ya no hace referencia al “vestido de los colegiales” sino a “los estudiantes modernos” pues “ya existía en la capital varios planteles educativos que habían depuesto los anticuados métodos del rejo y la férula, y habían inculcado en los alumnos el honor como móvil de su conducta” (Noguera M., 1974, p.100). Así, entra a describir los uniformes de los colegios, El Aerópago, de San Buenaventura, de don Ricardo Carrasquilla, del Espíritu Santo, de El Rosario y el de la Universidad Nacional. La moda infantil, a comienzos

del siglo XX, se va a caracterizar, según Noguera, en las niñas, por el uso de materiales ligeros y de colores alegres, lo que las va a diferenciar de las adultas y en los niños, el uso del traje de marinero.

El otro trabajo que resulta útil para pensar el uniforme escolar en tanto forma cambiante en el tiempo y que al igual que el ya citado, es rico en la descripción, es el trabajo de Aída Martínez Carreño, publicado por Editorial Planeta en 1995, el cual pone el énfasis en el aspecto social del traje. Esta autora no solo hace referencia a la composición de los uniformes militares entre 1819 y 1830 sino que para hablar de “los uniformes estudiantiles” cita dos textos que circularon en la *Gaceta de Colombia* en 1827 y en los cuales se describen los uniformes de los colegios de Don José María Triana para varones y el de Teresa Suárez para niñas, pasando por una referencia al uniforme utilizado en los colegios, del Espíritu Santo, de La Merced, de San Buenaventura y del “exclusivo colegio de Miss Larkin” para llegar a concluir que, “para uno y otro sexo los uniformes fueron reproducciones del vestido de los adultos cuyas actitudes y maneras debían imitar” (Martínez C., 1995, p.148) y que tal aspecto cambió a finales del siglo XIX pues los niños comenzaron a verse como ridículos y antipáticos.

Estos dos trabajos, en los que se hace referencia a los uniformes escolares, sin tratarse de investigaciones que se ocupan exclusivamente del tema, insinúan, de un lado, un sistema de diferenciación y clasificación social que se expresa en el uso de determinadas prendas de vestir y del otro lado, al tratarse el uniforme escolar como la suma de prendas, las cuales es necesario describirlas para hacerlas comprensibles de manera histórica, no se muestra la articulación del traje con la economía o con discursos y prácticas de orden político, social o cultural que configuraron la escuela colombiana. La insuficiencia de los trabajos citados, no solo radica en la precariedad de fuentes para el análisis histórico sino que, siguiendo a Roland Barthes (2008), la dificultad es metodológica en tanto no vinculan una historia y una sociología de la indumentaria.

A propósito, este lingüista francés, plantea que para evitar caer en una historia del vestido en la que se busque fijar, de manera prioritaria, su fecha de aparición y su origen circunstancial, es necesario entender la indumentaria como un sistema, es decir, como una estructura cuyos elementos están vinculados por un conjunto de normas sociales. El sistema, entonces, se define “por vínculos normativos, que justifican, obligan, prohíben o toleran, en una palabra, reglamentan la combinación de prendas sobre un portador

concreto, entendido en su naturaleza social, histórica: el sistema es un valor” (Barthes, 2008, pp.352-353). Es por esto, que el vestido debe describirse en el plano de la sociedad y tanto el historiador como el sociólogo

no solo han de estudiar gustos, modas o comodidades; deben inventariar, coordinar y explicar reglas de combinación o de uso, restricciones o prohibiciones, tolerancias y derogaciones; no deben enumerar “imágenes” o rasgos de costumbres, sino relaciones y valores; ésta es, para ellos, la condición previa a toda puesta en relación entre vestido e historia, ya que esos vínculos normativos son precisamente los que, en última instancia, serán vehículos de significación. La indumentaria es esencialmente un hecho de orden axiológico. (Barthes, 2008, p.353)

En su afán por extender el objeto propio de la semiótica, a todos aquellos fenómenos que encierran un significado, tanto Barthes (2008) como Umberto Eco (1976), hacen referencia al vestido y a la modaⁱⁱ, estos trabajos resultan de interés para los fines de esta investigación, toda vez que permiten pensar que los uniformes escolares “comunican algo” en el marco de una vida en sociedad “porque el lenguaje del vestido, como el lenguaje verbal, no sirve solo para transmitir determinados significados mediante determinados significantes. Sirve también para identificar, según los significados transmitidos y las formas significantes que se hayan elegido para transmitirlos, posiciones ideológicas”. (Eco, 1976, p.10) Entonces, ¿qué comunican los uniformes escolares?, ¿qué nos dicen de aquellos sujetos que los usan a diario para ir a la escuela?

Los uniformes escolares entonces, pueden ser entendidos como signos a ser leídos por otros y por el sujeto que los porta, y que se adscriben a sistemas de significación más amplios. En este sentido y siguiendo los planteamientos de Inés Dussel, entendemos la vestimenta como “una forma muy poderosa en la que la regulación social se pone en escena: transforma los cuerpos en signos “legibles”, permitiendo que el observador reconozca patrones de docilidad y transgresión, y posicionamientos sociales” (2007, p.136). De esta manera, retomando las observaciones de Barthes (2008), lo que constituye al vestido como hecho social es precisamente su función significativa.

Ahora bien, retomando los planteamientos de Foucault, entendemos aquí los uniformes escolares como *tecnologías estetizantes*ⁱⁱ, es decir que integran un conjunto amplio de saberes, métodos, prácticas e instrumentos destinados a construir el cuerpo infantil desde referentes culturalmente hegemónicos de género, según modos específicos de ser bella o bello, y que tienen que ver con una serie de estrategias político-discursivas que desplegó

la escuela para controlar y normalizar las disfuncionalidades, anormalidades o desvíos de los cuerpos infantiles. Estas tecnologías estetizantes son *tecnologías de construcción corporal* que no solo permiten gobernar el cuerpo de los otros sino que posibilitan modos particulares de conducción del propio cuerpo, siendo la vestimenta un elemento clave en la regulación del yo. Estas tecnologías que asedian el cuerpo desde el afuera, es decir desde disposiciones y regulaciones que se agencian socialmente y que la escuela va a imponer, también se instalan en los sujetos escolares desplegando modos particulares de ser y parecer.

La utopía estética de la escuela aparece inscrita en el cuerpo de los escolares...

Es a través del uniforme escolar y de todo un conjunto de prácticas sobre el cuerpo de los niños, que se hace visible, palpable; en que adquiere forma, carne, la utopía estética que promovió la escuela moderna desde su emergencia a finales del siglo XV. Ya nos había dicho Foucault en 1966, en una conferencia, que las utopías aparecen selladas en el cuerpo.

Si bien el interés de este trabajo de investigación es mostrar la forma como estas *tecnologías estetizantes* hacen emerger un tipo particular de sujeto escolar, cabe señalar que ellas no aparecen desarticuladas de los discursos que configuraron la escuela moderna. Por ello, creemos necesario articular estas tecnologías de construcción corporal a lo que hemos denominado aquí, la *utopía estética de la escuela*. Las utopías de la pedagogía moderna, siguiendo los planteamientos de Narodowski (1999) funcionan como grandes narraciones, presentes en todos los textos pedagógicos, que dibujan, estructuran y ponen a funcionar las finalidades de la educación. No se trata solo de procedimientos que guían las prácticas escolares sino de ideales que operan como apuestas ético-políticas y que muestran el camino a seguir por parte del maestro y de la escuela. Las utopías de la escuela moderna, sostiene Narodowski, “no son meramente un no-lugar (un u-topos) al que es menester llegar, sino que son operadores concretos que guían, dirigen, disciplinan la producción pedagógica. La utopía es el norte obligado hacia donde reman incansablemente los pedagogos” (1999, p.21). Así, “el deber ser de la escuela”, su utopía estéticaⁱⁱ, es producir cuerpos erguidos y elegantes; cuerpos sanos, robustos y fuertes; cuerpos limpios, bellos y obedientes, en medio de un mobiliario ascético e inodoro.

Como prueba, entre un grupo amplio de textos pedagógicosⁱⁱ, tenemos las *Reglas de Cortesía y Urbanidad Cristiana para uso de las Escuelas Cristianas*, publicado en 1703 por

Juan Bautista de La Salle, texto impreso en letra gótica, la letra de «Civilitéé». Fue un libro destinado al nivel octavo que buscó no solo la lectura en letra gótica por parte de los alumnos que ya leían en francés y en latín sino que fue concebido para formar a los niños pobres en los preceptos de la urbanidad. En este texto, que en tanto superficie de emergencia de los discursos que van a esbozar lo que hemos denominado como la utopía estética de la escuela, se entiende la cortesía cristiana como

un proceder prudente y regulado que uno manifiesta en sus palabras y acciones exteriores, por sentimiento de modestia, de respeto, o de unión y caridad para con el prójimo, y toma en consideración el tiempo, los lugares y las personas con quienes se trata. Y esta cortesía que se refiere al prójimo es lo que propiamente se llama urbanidad. En las prácticas de cortesía y urbanidad se debe atender al tiempo; ya que hay algunas que se usaron en los siglos pasados, o incluso hace algunos años, que no se emplean actualmente; y quien quisiera servirse aún de ellas, pasaría por hombre raro, en vez de ser considerado como persona educada y cortés (La Salle, Juan Bautista, 2001)

Sin embargo, lo que resulta atractivo para los fines que nos proponemos en esta investigación, es la segunda parte de este texto, *De la urbanidad en las acciones comunes y habituales*, pues en ella, La Salle se va a referir al vestido, a la moda y al aseo. De esta manera, se define un conjunto de codificaciones que trazan los límites del cuerpo en la escuela y en el hogar, que determinan las maneras de percibirlo y pensarlo, que lo clasifican, lo ordenan, lo muestran y desarrollan cada una de sus partes. En la entrevista que le hiciera Georges Vigarrello a Michel de Certeau (1982), a propósito del cuerpo como construcción sociohistórica, este último historiador francés, sostuvo que en el siglo XVII las codificaciones sociales se hacen más fuertes con las urbanidades y la regulación de los modales,

Las reglas de decoro, de la urbanidad, de las buenas maneras o de la disciplina pedagógica se multiplican entonces como si hiciera falta, a través de éstas, sujetar los cuerpos movedizos, contradictorios y agitados de pasiones o de “emociones desordenadas”. Como si hiciera falta producir socialmente, mediante esta reglamentación del cuerpo, un orden que el cosmos ya no garantiza. La ley se pinta o se graba sobre los cuerpos como tatuajes y máscaras destinados a rituales sociales: “uno pone”, o “cambia de cara”, según los interlocutores y las circunstancias (Vigarello G., 1982, pp. 179-190)

De esta manera, la escuela funciona como máquina de imposición estética (Pineau, 2008, p.6) que buscó producir de manera estandarizada, apariencias, niños pudorosos y

honestos, cabezas decentemente peinadas e inteligentes, y cuerpos vestidos adecuadamente y limpios, siguiendo los preceptos de la moda, pues

Lo que mejor puede regular la conveniencia de los vestidos es la moda; es indispensable seguirla, pues como el espíritu del hombre está muy sujeto al cambio, y lo que ayer le agradaba hoy ya no le agrada, se ha inventado, y se inventan cada día, diversos modos de vestirse, para satisfacer a ese espíritu de cambio. Y quien pretendiera vestirse hoy como se vestía hace treinta años, pasaría por ridículo y extravagante. Con todo, es propio del hombre sensato no hacerse distinguir nunca en nada (La Salle, Juan Bautista, 2001)

Este ideal estético adquirió diferentes formas y circuló en diferentes tramas discursivas, entre finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX en Colombia. Asociado a valores morales, a principios cívicos o a estrategias de mercadeo y consumo, el ideal estético no dejó de sostener que el “alma sensible a la belleza artística y moral, se vestirá con elegancia, pero de modo que el atractivo especial de su persona sea el rostro” (Anacleto, 1917, p.232). El vestido y el modo en que lo llevaban los niños no solo daban cuenta de su carácter sino del gusto estético de su madre. La estética del vestido se asoció entonces, a grandes virtudes y a un sentimiento que podía ser cultivado desde la escuela y que se relacionó con el “culto del bien”,

Preocupado continuamente el maestro con esta necesidad de despertar en los niños el sentido estético, apartará de sus almas en formación la vulgaridad, y desterrará el mal gusto. Y al propio tiempo, como queda dicho atrás, abonará terrenos donde la verdad y el bien germinarán. Y es en esta germinación espléndida en lo que radican las virtudes cívicas que adoran más tarde al hombre y lo hacen un ciudadano perfecto (Osorio L. Emma, 1930, p.200)

“El aseo es la elegancia del pobre”

En, *El niño y la calle, de la ciudad a la anticiudad* Philippe Ariés (1995), sostiene que para la segunda mitad del siglo XVIII las calles de París pertenecían a los pobres y que por acción de los filántropos y de los moralistas del Estado y de la Iglesia, estos pobres fueron convertidos al tipo de vida familiar de los burgueses. A los niños se los sacó de la calle y se los encerró en la casa o en la escuela,

A fines del siglo XIX la asistencia a la escuela primaria en Francia estaba bastante generalizada. Por lo tanto, fue alrededor de la escuela y del barrio (una escuela por barrio) que se organizó a principios del siglo XX, la socialización de la infancia popular. La escuela fue el elemento que estableció la diferencia con el periodo anterior –siglo XVIII y principios

del XIX, descrito por Arlette Farge-. El niño se convierte en un escolar, caracterizado por un delantal negro que no se quita nunca y que tiene carácter de uniforme. Pero la escuela solo lo sacaba de la calle durante una parte del día o la semana. Ni padres ni empleados iban a buscarlo o a llevarlo: el niño era dueño de su tiempo y lo pasaba afuera, en grupo, con sus compañeros. (Ariés P., 1995, pp.295-296)

La referencia que hacemos a Ariés, nos permite pensar no solo en los procesos llevados a cabo en las sociedades occidentales y occidentalizadas para civilizar a los pobres, forjando en ellos principios ilustrados sino que encierro, vigilancia y control de la apariencia se van a constituir en las fuerzas principales que van hacer emerger un nuevo sujeto en el panorama histórico y social: el sujeto escolar. El delantal negro, que según Ariés, va a caracterizar al escolar, simboliza los ideales de la modernidad: igualdad, inclusión, austeridad, recato, limpieza, progreso y “buenas maneras”.

Pues bien, si la escuela sacó al niño de las calles parisinas, a inicios del siglo XIX, tal cual lo describe Ariés, es necesario reconocer, siguiendo el análisis planteado, que este nuevo sujeto que aparece en el escenario urbano después de haber estado durante algunas horas del día cautivo en la escuela, no es el mismo que “vivía la vida intensamente en la calle” y que ejercía pequeños trabajos, pues su comportamiento ha sido moldeado y su apariencia ha sido fabricada, a través de complejos y lentos procesos, de acuerdo a los fines que la escuela se propuso alcanzar para responder al nuevo orden económico y social. Ese delantal negro, opera entonces como una marca en el espacio público, como la extensión de la escuela, como un rasgo que genera identidad y diferencia. El uniforme escolar hace del cuerpo de los niños, cuerpos “distinguidos”, cuerpos que pueden ser identificados como parte de una institución y que por lo tanto expresan un sistema de valores a través de su compostura. Según Buitrago y Beltrán (2012), en las primeras décadas del siglo XX en Colombia, el vestido del escolar es objeto de especial atención, pues

Al uniformar a la infancia se construye identidad, pertenencia a la patria y la nación, de ese modo se hace responsable al niño al pasear con él por la calle, al participar en cualquier evento social; que él como portador de un uniforme que lo distingue de los otros, simboliza, en tanto lo lleve, el honor, la decencia, la religión y la distinción verdaderas de la institución a la cual representan, y que en sus pliegues pueden ser saludadas todas esas santas y grandes cosas (2012, p.169).

El reglamento para el régimen interno del colegio del Estado, dado en Medellín en 1865, nos posibilita pensar la forma en que el uniforme no solo regula el comportamiento de los estudiantes en la calle sino que hace de la transgresión una forma de traición a la institución,

Habrán también salidas extraordinarias en todos los casos en que la necesidad así lo exija. En tales salidas, que se verificarán siempre después del aula de Religión, con el vestido de uniforme i dando previo aviso al Rector o Vicerector, observarán los estudiantes la mayor compostura i moderación tanto en sus palabras como en sus acciones, i se esforzarán en sostener de este modo el buen crédito del Colegio. Regresarán a las seis i media de la tarde, no abriéndoseles las puertas si llegaren después de dicha hora.

El delantal que funciona como uniforme escolar va a regular la conducta de los niños, su forma de presentarse y de estar en la calle, sus modales van a dar cuenta de la educación recibida, por lo que al aislarlo y vigilarlo, el maestro hizo

el deber de aprovechar toda ocasión para pulir los modales de los alumnos, haciendo que, con el ejemplo i con la palabra, se cultive en ellos la finura, la civilidad i la elegancia, i que sean francos al manifestar sus hechos buenos o malos, i para ellos no les dejarán pasar defecto alguno desapercibido (Ponton S. Sista, 1855, p.9)

Así, el uniforme escolar entra a clasificar a los niños entre escolares y no escolares y, a jerarquizarlos entre alumnos del sistema educativo público y aquellos que asisten a colegios privados o de comunidades religiosas. De esta manera, el uniforme escolar identifica al niño como miembro de un grupo, de una comunidad, condiciona su comportamiento, inscribiendo en los sujetos ciertas conductas morales,

Vestidos cristianamente y con pensamiento en la fe. La fe nos enseña a ver en nuestro vestido el recuerdo del pecado original, el testimonio de nuestra caída, el signo y la imagen de nuestra mortalidad y de nuestra corruptibilidad. (...) La iglesia, cuyo espíritu lo sobrenaturaliza todo, ve en el vestido otra cosa todavía. Ella tiene bendiciones y oraciones litúrgicas especiales para el vestido de los sacerdotes, con palabras que convienen también al vestido de los fieles, atribuyendo a cada uno un simbolismo cuya significación nos recuerda el deber de combatir todos los días. El peinado representa la fe: es un casco que protege la frente, morada del pensamiento del hombre. El cinto es salvaguardia de pureza y de penitencia. La blancura del ropaje es muestra de la inocencia del alma. El calzado, en fin, marca la firmeza con que debemos marchar por el camino del deber (Bunard, Louis, 1924, 94)

Puede analizarse, además, otro factor, asociado a las estrategias disciplinarias que desplegó la escuela: a través del uniforme escolar se constituye un grupo homogéneo, se arma un ejército de niños, en últimas, se trata de una población de infantes que va a ser gobernada por un guía: el pastor y su rebaño.

Los discursos higienistas y la “urbanización de la infancia” se van a articular en torno a las prácticas de aseo tanto de la persona como del vestido, reforzando los ideales de identidad que posibilitaron la emergencia del cuerpo escolar uniformado. Los principios sanitarios y la práctica de la higiene fueron los elementos clave, durante las primeras décadas del siglo XX, para llevar a la Nación hacia el progreso y la civilización. La higiene se configuró entonces en la marca del grado de cultura de una Nación. El niño “bien educado” va a la escuela, se sabe comportar en la calle y sigue los preceptos que la urbanidad enseña. “El niño bien educado, debe siempre con cuidado manos y cara bañarse” (Aguilar Rebeca, 1928, p.7), evitando presentarse “mal ceñido” o sucio pues aunque su vestido sea pobre, este debe estar siempre decente.

La escuela procuró cultivar en los escolares “hábitos personales” para corregir vicios secretos, el aseo tanto del cuerpo como del vestidoⁱⁱ, emergió como práctica indispensable en la educación física, así lo reglamentó el Decreto 491 de 1904 en su artículo 60, “La corrección en el vestido y un aseo riguroso son obligatorios para todos los niños. Los institutores pueden rehusar la entrada a la clase a los alumnos que no reúnan estas condiciones, dando aviso por escrito a los padres respectivos”. En esta misma dirección, el Decreto 188 de 1905 en su artículo 1, hizo obligatorio el baño, “En todos los Colegios y Escuelas de la República, será obligatorio para los maestros y los alumnos, el uso diario del baño general, hasta donde lo permita el clima y las condiciones especiales de cada población”. Así,

Es preciso que el niño adquiera desde bien pronto hábitos de limpieza, especialmente desde su llegada a la escuela –periodo admirable para fijar en su mente y en su personalidad costumbres higiénicas- que seguramente lo acompañaran por el resto de su vida. Pero la limpieza y los cuidados higiénicos no se limitan a las partes visibles del cuerpo, como la cara, las manos y los pies, sino que deben hacerse extensivos a todo él (Arango A., 1935, p.355).

En este sentido, Inés Dussel (2004) sostiene que los guardapolvos o delantales blancos que la escuela Argentina, Uruguay y Boliviana, adoptó a inicios del siglo XX, se constituyen en elementos fundamentales en los procesos de inclusión y homogenización de la

población escolar, además que contribuyeron en los procesos de higienización y control de las enfermedades. Para evitar la diferenciación social por los vestidos y las apariencias,

se estableció, primero en algunas escuelas y paulatinamente en todo el sistema educativo, que los niños debían ir a la escuela con un delantal blanco sobre sus ropas. Este uniforme, que se parece al que usan los médicos y las enfermeras, tenía, además de fundamentos igualitarios y moralizantes, fines profilácticos, como prevenir la propagación de gérmenes y bacterias (Dussel I., 2004, 324).

Ahora bien, como lo van a evidenciar los registros utilizados para esta investigación, el discurso del saber médico que se va a expresar en la escuela a través de la higiene escolarⁱⁱ, no se va a poder entender como campo de saber independiente de la moral y de la urbanidad, esta articulación es fundamental para comprender los mecanismos que la escuela utilizó para encauzar los cuerpos y las apariencias infantiles en su afán de que los cuerpos infantiles adquieran forma sana, bella y social.

En las conferencias de higiene que el Dr. C. de Greiff impartiera a los niños de las escuelas de Medellín, en 1906, sostiene que la principal de las reglas higiénicas es la adquisición de buenos hábitos y que “el perfeccionamiento moral, conduce al desenvolvimiento físico; y el desarrollo físico al perfeccionamiento moral” (De Greiff C., 1906, p.83)

La imagen de una colegiala, a modo de cierre

En 1926 se publicó en el suplemento *Hogar* del periódico *El Espectador* el texto con que se abre esta ponencia. Allí Francisco López Merino, autor del mismo, describe, en verso, a una colegiala. Bien podría tratarse de una expresión de coquetería de la época, sin embargo, el interés por este texto radica en que, en tanto superficie de emergencia, permite localizar un conjunto de discursos y prácticas que van a configurar y delinear al sujeto escolar: el aseo, la presentación personal, el delantal blanco que operará como uniforme escolar, el porte alegre y adecuado ante los demás, el cuaderno de deberes llevado con prolijidad y los rasgos de la letra, hacen parte de esas tecnologías estetizantes y de producción del cuerpo escolar que la escuela va a poner a funcionar para dar respuesta al proyecto moderno que buscó fabricar no solo cuerpos obedientes y útiles sino cuerpos sanos, limpios y bellos.

Así, en la escuela se aprendía a ser modernos esto es, a ser y actuar como sujetos civilizados, para ello se buscó erradicar las formas de vestir, de hablar y de alimentarse que

se consideraron una amenaza al proyecto moderno. En general, se trataba de corregir las costumbres, moderar las acciones y de cultivar nuevos hábitos urbanos que legitimarán un sistema de valores y unas formas culturales como modernas e ilustradas frente a otras consideradas como vulgares y populares.

Ya en *El Huerfanito Bogotano* de abril de 1826, emergía como necesidad el ilustrar a los jóvenes que comenzaban a viajar a Europa en comisiones diplomáticas y mercantiles, pues de su comportamiento se daba cuenta del estado de la educación en la República,

En el juego, en la comida y en el trato social se conoce el joven bien o mal educado. Observamos con dolor que personas a quienes teníamos por urbanas, se manifiestan en las mesas, y concurrencias como las mas descorteses. La civilización de estas es como la de las bestias, quienes se manifiestan domesticas, cuando y como les tiene cuenta (El Huerfanito Bogotano, 1826, p. 24.)

De esta manera, el buen gusto, el decoro, el recato, la austeridad en el vestido, la belleza, la elegancia y la dignidad del porte fueron comportamientos que se aprendieron en la escuela y a través de otros dispositivos educativos, desplegados a lo largo del siglo XIX y XX, relacionados con la pedagogía de masas o la educación socialⁱⁱ, como el periódico, el teatro o los manuales de urbanidad y del buen tonoⁱⁱ que junto a la labor educativa del hospicio, el orfanato o el pulpito, constituyeron un repertorio de prácticas de producción estética que pueden ser historizadas y que son el objeto del análisis de este trabajo.

De otro lado, y al amparo de la matriz moderna, en las primeras décadas del siglo XX, emerge la preocupación por el futuro de la raza colombiana. Con motivo de una excursión “del personal de niños varones, mayores de 10 años” a la ciudad de Bogotá, el director de Instrucción Pública justifica y pide autorización para el desarrollo de esta actividad, a través de una serie de conferencias de cultura, tituladas *Excursionismo y Educación*, dadas en 1925. En la primera de ellas, *Excursionismo y Educación física*, el autor sostiene,

Para cuantos desde años atrás venimos preocupándonos por el futuro de la raza en Colombia, es necesidad urgente atender con especial esmero al desarrollo físico de nuestros niños, si no queremos que antes de medio siglo nuestras poblaciones rurales se hayan convertido en semilleros de idiotas, raquíticos, degenerados (Lleras, A. Carlos, 1925, p.19)

Así, el “empobrecimiento físico” de los niños se va a convertir en una “dolencia nacional” que será tratada a partir de un conjunto de medidas higiénicas tendientes a combatir no solo la anemia tropical y la tuberculosis sino el alcoholismo, “el idiotismo” y la mala

alimentación. Por esta vía, se buscó cultivar hábitos higiénicos, fomentar el ejercicio científico y el excursionismo, estas tecnologías de producción del cuerpo escolar se dirigieron a conservar la salud y perfeccionar el organismo y se constituyeron en elementos clave del “movimiento civilizador” de las primeras décadas del siglo XX.

El aseo en los vestidos, en la persona, en la habitación y en el local escolar, fue la base fundamental de las prácticas higiénicas que va a promover la escuela. Lo que va resultar fundamental de la puesta en marcha de estas tecnologías de producción del cuerpo escolar es que no solo van a buscar fortalecer el cuerpo y crear nuevos hábitos sino que buscaron desarrollar virtudes morales.

Bibliografía

Fuentes Primarias

Aguilar, Rebeca (1928). *Tratado de Urbanidad*. Bogotá: Escuela tipográfica salesiana.

Anacleto (Hermano Marista). (1917). La belleza y la moral en paidología. En *Lo estético y la paidología*. **Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca**, Tomo IV, No 33, Bogotá: Imprenta del Departamento.

Arango, Abelardo. (1935). Conferencias de higiene. En *Alma Nacional*, Revista mensual de educación, Vol. II, No 11 y 12, Medellín, Colombia: s.n.

Baunard, Louis (Monseñor) (1924). El día en el colegio, II El vestido. En *Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario*. Vol. XIX, No 182, Bogotá, s.n.

De Greiff, C. (1906). *Conferencias de Higiene en las escuelas de Medellín*. Medellín: Tipografía del Externado.

López, M. Francisco. (Marzo 7 de 1926). A una colegiala. En *Hogar*, suplemento dominical del Espectador, Año 1, No 9, Bogotá, p. 5

Osorio, L. Emma. (1930). Despertemos en los niños el amor a lo bello. *La Acción Escolar*. Órgano de la Asociación de Maestros y profesores. Bogotá, Segunda época, No 7, Primera serie: s.n.

Ponton, S. Sista, (1855). Prospectos del Colegio y Escuela del Sagrado Corazón de Jesús, para la educación i enseñanza de los señoritos pensionistas i niños esternos, Bogotá: Imprenta de Echeverría hermanos.

Lleras, A. Carlos Alberto (Presbítero) (1925). Excursionismo y Educación Física, conferencia primera. En *Excursionismo y Educación*. Conferencias de cultura dadas en el Salón de grados. Bogotá: Imprenta de "La Luz".

Ministerio de Instrucción Pública, Decreto 491 del 3 de junio de 1904, por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, de Instrucción Pública.

Ministerio de Instrucción Pública, Decreto 188 del 24 de febrero 1905, por el cual se dictan ciertas medidas de higiene para los colegios y escuelas de la República.

Reglamento para el régimen interno del colegio del Estado (1 de Enero de 1865). Medellín: Imprenta de Isidoro Isaza.

s. a. (viernes 14 de abril de 1826). Urbanidad y cortesía. En *El Huerfanito Bogotano*, No 6, Trimestre 1, Bogotá: Imprenta de Espinosa

Fuentes Secundarias

Ariés, Philippe (1995). El niño y la calle, de la ciudad a la anticiudad. En, Ariés Philippe, *Ensayos de la memoria 1943-1983*. Bogotá: Editorial Norma.

Barthes, Roland (2008). Historia y sociología del vestido. Algunas observaciones metodológicas. En *El sistema de la moda y otros escritos*. Buenos Aires: Paidós.

Buitrago, B. y Herrera, X., (2012). La escuela es la morada de la infancia: de cuerpos y espacios nuevos. En *Escritos sobre el cuerpo en la escuela: Sujetos, prácticas corporales y saberes escolares en Colombia. Siglos XIX y XX*. Bogotá: Editorial Kimpres

Braudel, Fernand (1984). *Las estructuras de lo cotidiano: lo imposible y lo posible*, tomo I, Madrid, España: Alianza Editorial.

Dussel, Inés (2007). Los uniformes como políticas del cuerpo. Un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela. En Pedraza, G. Zandra (comp.). *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*, Bogotá: Universidad de los

Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología, CESO, Ediciones Uniandes.

Dussel, Inés (2000). Historia de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela. En Gvirtz Silvina (compiladora), *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires: Ediciones Santillana.

Dussel, Inés (Mayo-agosto 2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. En *Cuadernos de Pesquisa*, Vol. 34, No 122.

Dussel, Inés (2003). Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos. En Popkewitz T. Franklin B. y Pereyra M. (compiladores), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Ediciones Pomares.

Eco, Umberto (1976). El habito hace al monje. En AA VV., *Psicología del vestir*. Barcelona: Editorial Lumen.

Espinal, Elena y Ramírez, M. Fernanda (2006). *Cuerpo civil, controles y regulaciones*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Foucault, M. (1999). El retorno a la moral. En, *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales*, Volumen III, Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y Castigar: el nacimiento de la prisión*, -2ª ed rev. Y corr.- México: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2000). *Un dialogo sobre el poder*, Madrid. España: Alianza Editorial, S. A. y Materiales, S.A., de Estudios y Publicaciones.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (2008). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia, España: Pre-textos.

Foucault, M. (1966). El cuerpo utópico. *Página 12*, viernes 29 de octubre de 2010, Recuperado de, <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-155867-2010-10-29.html>

La Salle, Juan Bautista de (2001). *Reglas de Cortesía y Urbanidad Cristiana para uso de las Escuelas Cristianas*. En Valladolid, José María. Congregación de los Hermanos de las

Escuelas Cristianas - La Salle. Obras completas de San Juan Bautista de la Salle. Madrid, España: San Pio X

Leck, Glorianne (2005). Uniformes escolares, pantalones anchos, muñecas Barbie y trajes de ejecutivo en los consejos escolares. En Talburt S. y Steinberg S. (eds). *Pensando Queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Londoño, V. Patricia, (1997). Cartillas y manuales de urbanidad y del buen tono. Catecismos cívicos y prácticos para un amable vivir. En *Revista Credencial Historia*, Edición No 85, Bogotá.

Londoño, V. Patricia y Londoño V. Santiago (2012). *Los niños que fuimos: huellas de la infancia en Colombia*. Bogotá: Biblioteca Luis Ángel Arango, Casa Republicana

Martínez, C., Aida, (1995). *La prisión del vestido. Aspectos sociales del traje en América*. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial.

Martínez, B. Ana (1996). Elementos para una teoría social de la moda, en, *Sociológica*, Revista de Pensamiento Social. Universidade da Coruña.

Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Noguera, María Luz de (1974). *Vestido, Modas y Confecciones*. Enciclopedia del Desarrollo colombiano, vol. IV, Bogotá: Canal Ramírez, Antares.

Noguera, C., (2003). Los manuales de higiene, medicina y pedagogía a comienzos del siglo XX en Colombia. En *Medicina y política. Discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo XX en Colombia*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Pedraza, G. Zandra (2007). Políticas y estéticas del cuerpo: la modernidad en América Latina, en, Pedraza G. Zandra (comp.). *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología, CESO, Ediciones Uniandes.

Pedraza, G. Zandra (2001). Sentidos, movimiento y cultivo del cuerpo: política higienica para la nación. En Herrera M. y Díaz C., *Educación y Cultura política. Una mirada multidisciplinar*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Plaza & Janés.

Pineau, Pablo (2012). Cuadros de una exposición: comentarios sobre la escuela como máquina estetizante. En Frigerio Graciela y Diker Gabriela (comps.) *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Paraná. Entre Ríos. Argentina: Fundación La Hendija.

Pineau, Pablo (2008). *Aseo y presentación. Un ensayo sobre la estética escolar*. Buenos Aires: Latingráfica.

Rodríguez, A. Sandra (2007). *Sujeción, corrección y disciplina: pedagogía social de masas en Santa Fe de Bogotá 1780 – 1820*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Sáenz Obregón Javier (2012). La escuela como dispositivo estético. En Frigerio Graciela y Diker Gabriela (comps.) *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Paraná. Entre Ríos. Argentina: Fundación La Hendija.

Scharagrodsky, Pablo (2007). El cuerpo en la escuela, Programa de capacitación multimedial, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina. Recuperado de, <http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/04/PEDAG05-El-cuerpo-en-la-escuela.pdf>

Vigarello, Georges (1982). Historia de cuerpos: entrevista con Michel de Certeau, en, Historia y Grafía, Julio-Diciembre de 1997 Recuperado de, <http://estafeta-gabrielpulecio.blogspot.com.co/2010/07/michel-de-certeau-historias-de-cuerpos.html>

Zuluaga G. Olga L. (1999). Vocabulario metodológico En *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Antropos, Editorial Universidad de Antioquia.

VARIACIONES ESPIRITUALISTAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA SENSIBILIDAD NACIONAL ARGENTINA

Marcelo Mariño

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, Argentina

marcelomariño@gmail.com

Introducción

Desde las últimas décadas del siglo XIX, la formación de argentinos fue considerada por las élites dirigentes una tarea imprescindible. Para alcanzar ese objetivo, se requirió un relato de consolidación del Estado nacional que diera cuenta de sus orígenes y cuyo

derrotero desembocara en la realización de la Argentina moderna. A tal fin, se puso en marcha un dispositivo nacionalizador que contó con la narración diseñada por la historiografía liberal, la configuración y la pedagogización de una tradición (Mariño, 2014) y la escolarización masiva, entre sus principales elementos.

En los años posteriores al Centenario de la Revolución de 1810, la cuestión nacional cobró renovado impulso con el advenimiento de una sensibilidad de alcance transnacional, que se instaló fuertemente en el mundo occidental con el estallido de la Gran Guerra. Los modos de organización social, las formas de representación política y los sentidos de la transmisión cultural fueron puestos en tela de juicio en medio de la crisis del paradigma liberal que dio lugar al avance de posiciones vitalistas y espiritualistas, que cuestionaron el cientificismo positivista hegemónico del proceso modernizador argentino de fines del siglo XIX. En el clima mundial de revolución, reacción y reforma, la imaginación político-pedagógica argentina se alimentó del devenir nacional, estimulada por los debates generados en la densidad ideológica de la coyuntura internacional de entreguerras. En ese contexto, la tradición nacional fue relanzada como objeto de indagación y se fortalecieron las concepciones culturalistas de nación. Así, la matriz espiritualista se diseminó; con su diversidad de acentos, matices y articulaciones, hegemonizó el campo de representaciones, ejerciendo una potente acción configuradora de los imaginarios sobre la nación.ⁱⁱ

En esta ponencia me interesa recuperar parte de la producción ensayística de Ricardo Rojas (1882-1957) y Juan B. Terán (1880-1938) escrita en las décadas del veinte y del treinta. Esos trabajos permiten mapear variaciones que formaron parte del campo de la reflexión sobre la nación del período de entreguerras. Las reflexiones de Rojasⁱⁱ y Teránⁱⁱ formaron parte de las modulaciones de cuño espiritualista que atravesaron el espectro político-pedagógico de la primera mitad del siglo XX. Ambos contribuyeron desde la docencia, la investigación, el ensayo y la función pública a configurar sensibilidades en torno a la cuestión nacional, que derivaron en formas de conciencia histórica, cuyos efectos político-pedagógicos fueron de larga duración en la trama social argentina. No obstante sus diversas formas de problematizar la cuestión nacional y sus divergentes derivas políticas, convergieron en la matriz espiritualista que disputó y posteriormente hegemonizó la imaginación pedagógica nacional.

La cuestión nacional

Despertar sensibilidades que consoliden el lazo social en términos nacionales ha sido una preocupación de intelectuales, políticos y pedagogos a lo largo de la historia argentina. La

cuestión nacional se manifestó en una temporalidad de larga duración que subtendió al proceso de modernización argentino. La difusión y recepción de ideas que se entramaron a nivel local, regional y trasnacional, marcaron el pulso de una reflexión que se fue reactualizando al calor de las transformaciones socioeconómicas y culturales, de los cambiantes desafíos políticos que imponía el devenir histórico de la Modernidad.

El Centenario de la Revolución había sido un punto de inflexión para la *reflexión nacional* en Argentina. En los balances y diagnósticos de la república posible –y sus posibilidades de convertirse en verdadera-, hubo espacio para la celebración y la elegía, para el optimismo y la preocupación. La democratización política se presentaba entonces como una cuenta pendiente para consolidar la modernización: el reformismo liberal tentaba imaginar posibles aperturas ante el abstencionismo radical, la impugnación anarquista y una oligarquía que oscilaba entre la displicencia y la turbación. En ese marco se desarrollaron los discursos de un primer nacionalismo (Devoto, 2002), surgidos en medio del fuerte impacto inmigratorio, la preocupación compartida por la fantasía de la disolución social y la búsqueda de una identidad colectiva.

Ricardo Rojas expresaba en esa atmósfera la necesidad de promover la unidad espiritual a través de la tradición: solo hay lugar en la historia para las razas que no la olvidan (Rojas, 1908). La problematización de la identidad nacional y la centralidad de la tradición ya habían sido planteadas dos décadas antes que él por Joaquín V. González. Rojas coincidió con él, al sostener que “El pasado de una nación no es sólo la gesta heroica de sus orígenes políticos, sino la remota leyenda donde se renueva el arte, el genio sustancial del núcleo primitivo” (Rojas, 1908: VIII). Pensaba al sujeto de la tradición en términos espirituales, un registro sensible que siguió desplegando como objeto de reflexión e interpelación pedagógica a lo largo de toda su obra. “La patria sentimental, aparte de ser creación del tiempo y de la naturaleza, es condición necesaria a la obra de arte y de la civilización [...] Un ideal colectivo engrandece los esfuerzos individuales; los hombres quieren algo más que la mediocre opulencia del logro cotidiano; y toda la vida social adquiere una dignidad y un reposo donde mil oídos juntos aguardan la voz del poeta electo por quien resuene el verbo de la raza con una acústica de siglos” (Rojas, 1908: IX).

Terán pensaba prospectivamente la Argentina en el marco de América Latina, representada como el lugar de la “posibilidad” ante dos paradigmas: el latinismo con su “ideal de perfección” – las tradiciones grecolatinas y cristianas, junto a las aspiraciones morales y políticas ilustradas- y el germanismo como “ideal de potencia”, con su “espíritu práctico”, su “política realista” y el “progreso moderno”. El desafío estaba en la oscilación que

presentaban esos polos, imaginados por Guglielmo Ferrero; es decir entre la armonía, el orden, la calidad y la proporción, versus el amor por la fuerza el poder y la cantidad. Esa distinción convocaba en Terán una problematización sobre la tradición: en ese duelo gigantesco ¿dónde quedaba posicionada América Latina y cuáles eran los desafíos de la Argentina? Para Terán, "...la América Latina está incubando las más felices posibilidades, pero es hoy la más deficiente organización ética y social del mundo occidental". En el cuadro que trazaba su evaluación, la "grandeza argentina" no era un destino manifiesto "sino una obra que habremos de labrar prolija y oscuramente, con paciencia y con amor" (Terán, 1920).

La tradición como laboratorio de la nación

Las décadas de entreguerras dieron cuenta de una ruptura. El consenso liberal que se había ido erosionando en las décadas precedentes, quedó resquebrajado en esos años. El estallido de la Primera Guerra Mundial, el triunfo de la revolución bolchevique, el ascenso del fascismo, la crisis capitalista del '29 y el ascenso de nazismo, formaron parte de los acontecimientos y procesos que daban cuenta del fin de algunas certezas que habían sostenido imaginariamente las perspectivas político-pedagógicas basadas en la razón y el progreso. A escala nacional, Argentina experimentaba contemporáneamente a esos cambios, la democracia ampliada y sus desafíos, el golpe de Estado de 1930 y la restauración oligárquica. Si la década del veinte fue un momento de mayor apertura político-cultural –tanto en el plano nacional como en el internacional-, en los treinta las opciones se estrecharon en un marco de creciente tensión política e ideológica azuzada por los efectos de la crisis económica del capitalismo.

En los años veinte, la democratización política se combinó con la recuperación de las herencias locales que tendieron a ser entramadas en una historicidad latinoamericana. La escala regional se convertía en una potente clave de lectura gracias a un conjunto de transformaciones que confluyeron para impulsarla. El declive del positivismo, el impacto de la revolución mexicana, el arielismo y el reformismo universitario, así como el avance imperialista de EEUU dentro de la región, fueron algunos de los procesos que fortalecieron dicha inscripción. "La contraparte funcional de la crisis cultural del modelo europeo y de la violencia intervencionista de los EEUU, llevó a los intelectuales de los años veinte a delimitar como objeto cultural y político a América Latina y a pensar contenidos identitarios" (Funes, 2006: 250-251). "Si las pertenencias sociales, clasistas, étnicas, culturales, eran

difíciles de reducir a la unidad, las temporalidades, el pasado, la historia, parecían un recurso apropiado para la asimilación de las heterogeneidades” (Funes, 2006: 198).

En ese nuevo tiempo, la nación en tanto particular podía realizarse a través de lo regional, como aspiración a lo universal. La realización de lo particular se lograría a través de recuperar el pasado que, a la hora de la emancipación política latinoamericana, había sido renegado de sus tradiciones. En esa nueva hora, el patriotismo debía perseguir “finalidades vastas y trascendentales” (Vasconcelos, 2012: 8-9).

La afirmación sostenida por Vasconcelos en “La raza cósmica”, era compartida por Rojas y Terán; una coincidencia que, como veremos, albergaba registros, argumentaciones y sentidos divergentes. Sin embargo, debemos anotar una sintonía entre ellos: la nación debía asumir una serie de tareas para desplegar su potencial utópico, entre las cuales estaba la responsabilidad intelectual de intervención para alentar su realización.

Uno de los sentidos fuertes que atravesaron la cuestión nacional en Rojas y en Terán fue el de concebir a la nación como realización de una voluntad colectiva.

Los sujetos de la nación están mancomunados en una temporalidad que los expresa. Pero es la tradición revisada, recuperada y seleccionada la que será soporte organizador de su inteligibilidad, el material sensible capaz de activar el sentimiento de identificación colectiva, que hace a los sujetos individuales reconocerse como sujetos nacionales en la comunidad de un tiempo y un espacio comunes.

Variaciones americanistas para la nación argentina

El necesario culto a la tradición no se reñía para Rojas, con el progreso ni alimentaba una hostilidad xenófoba; por el contrario, el reconocimiento de la propia tradición crea las condiciones para consolidar una fraternidad cosmopolita. La nacionalidad es, en términos colectivos, un equivalente conceptual del yo individual. La unidad del sujeto se produce por la cenestesia –sensación de nuestro cuerpo y su unidad en el espacio- y la memoria que permite la unidad en el tiempo. “El cuerpo de una nación es su territorio [...] La noción de unidad en el tiempo la sabe por el recuerdo de sus antepasados, por la tradición” (Rojas, 1908: 17), por eso no basta la constitución política para que una nación sea tal.

La nación es capaz de realizarse cuando su cultura finalmente adquiriere perfiles propios. Eso sería posible para Argentina, a través de la recuperación de los elementos europeos e indígenas que la componen, cuyo plus materializaría el efecto singular producido en esa síntesis superadora. En ese sentido, Eurindia (1924) fue una apelación, una propuesta estética cimentada en la amalgama de la heterogeneidad cultural, en una hibridación

entendida como potencia del mestizaje cultural (Ferrás, 2005; Schiffino, 2011). Así, Rojas revisitaba sus preocupaciones nacionales que ya planteara en otras indagaciones como *Cosmópolis* (1908), *La restauración nacionalista* (1909), *Blasón de Plata* (1910) o *La Argentinidad* (1916). En este caso, su indagación partía de una clave que sintonizaba con las vanguardias estéticas y que valorizaba una tradición cultural compartida: el entramado de lo europeo y lo americano como componente de la historicidad latinoamericana.

Uno de sus puntos de partida era desplazar el binomio sarmientino civilización-barbarie - que había sido marco de referencia de la nación- por otro, el compuesto por el *indianismo* y el *exotismo*, términos que se resolverán en una síntesis, en “una cultura nacional, fuente de una civilización nacional” a través de “un arte que sea la expresión de ambos fenómenos” (Rojas, 1951: 21). Esa síntesis la ubicó en la concatenación de una serie de procesos hilvanados, traccionados inicialmente por la emancipación, entendida ésta como una reivindicación nativa, indígena, contra el civilizador de procedencia exótica. Los propósitos de la revolución eran indianos, proceso que se extendió “al genio de las campañas, con sus indios, sus gauchos, sus caudillos”. De allí a la organización federal y democrática de la “barbarie” y posteriormente a la apertura civilizatoria de la inmigración.

Rojas registró la inminencia de un nuevo tiempo que anunciaba una creación autóctona y pacífica de la cultura americana, “una conquista espiritual” que “se consumará por un renacimiento filosófico y artístico”. Eurindia sería la expresión de un proceso que entramaba el “exotismo, necesario a nuestro crecimiento político” y el indianismo necesario para “nuestra cultura estética”, rechazando tanto la barbarie gaucha como la cosmopolita (Rojas, 1951: 21).

La sensibilidad de ese tiempo debía realizarse a partir de una doctrina estética fundada en la historia nacional. La apelación a volver sobre lo propio lejos de ser provincialismo, sería el camino que desembocaría en lo universal. Es necesario saber fundir en un amplio sentimiento de argentinidad, la emoción del paisaje nativo, el tono psicológico de la raza, los temas originales de la tradición, los ideales nuevos de la cultura nuestra [...] Por nuestro arte iremos al de América, y por América a la Humanidad” (Rojas, 1951: 38).

En Eurindia se recuperaba a España y a su civilización. Su estudio era el prerrequisito de la historia de la civilización americana. Llegado a ese punto, Rojas no podía dejar de señalar cómo los prejuicios de Alberdi y Sarmiento inficionaron la obra sociológica posterior. Su proyecto, en cambio, tendía a imaginar vasos comunicantes, al incluir la raza no en términos antropológicos sino históricos, es decir, como un “fenómeno espiritual de significación colectiva determinado por un territorio y un idioma, o sea, por un ideal”. Desde esa

argumentación sostenía que las migraciones podían ser “verdaderas repatriaciones espirituales”, poniendo el ejemplo del americano Goyeneche que había luchado a favor de España y el del español Matheu, que había combatido por América. “Los extranjeros que sirven a nuestra emancipación son argentinos; los argentinos que obstaculizan este ideal, son extranjeros aunque aquí hayan tenido cuna accidental” (Rojas, 1951: 145-146).

En sintonía con la atmósfera espiritualista, Terán sostuvo que el positivismo, el darwinismo y el naturalismo eran el origen del pesimismo de entonces. Era la hora de predicar el idealismo en América, “que nunca tuvo en la historia un *non possumus* tan categórico como el que le opuso el positivismo” (Terán, 1926: 41)

La historia, en cambio, es obra de la libertad de los hombres y el destino puede ser creado como una obra de arte. Desde esa posición filosófica, revisaría el pasado, sentando una posición que iría a contrapelo del filoamericanismo.

“Cuando un pueblo sabe cómo ha sido, toma posesión de un patrimonio cuyo menoscabo lo hiere como un despojo. Lo ama porque es suyo. Le pertenece como sus ideas más caras, sus sentimientos más íntimos.” El problema que puede plantear la historia es la “hiperestesia de la personalidad, que es vivero del egoísmo [...] escuela de quietismo y arrogancia. Terán avizoraba un peligro en las concepciones que homologan de la historia que sólo “inmoviliza[n] y embellece[n] de añoranza”. Siguiendo a Nietzsche y a Ortega afirmaba el carácter “inhorrable” de la vida, como el agua que fluye invenciblemente, ubicando al vitalismo como “ascensión, un despertar incesante de las posibilidades que encierra la vida” (Terán, 1926: 17-19). “El pasado no manda la historia. [...] La historia futura no es la representación de una pieza compuesta de antemano, sino un drama que se va construyendo todos los días...” (Terán, 1926:64)

Por eso le pedía al historiador que fuera un minero que, capaz de traer de los yacimientos del pasado las “piedras mejores que guarda el seno de la tierra”. En la recuperación del pasado debía haber una vocación de porvenir: “...cuando más se piensa en el porvenir, mejor se sirve a la vida, porque no estando aún tocada, puede lograr una pureza imposible ya para el presente”. (Terán, 1926: 23).

Para Terán la nación era una tarea pendiente que peligraba ante el recrudescimiento de la “idea hiperbólica que nos hemos hecho de nosotros mismos, la idea de países excepcionales, favorecidos con todos los dones de la riqueza y del espíritu como dádivas providenciales”. Una representación distorsionada que se apoyaba en la idea de una supuesta grandeza americana. “Pareciera haberse descubierto que lo americano tiene una originalidad poderosa, capaz de fundar “un nuevo gran ciclo de la historia”. Entendía que

esa “idea-fuerza” se había enseñoreado, convirtiéndose en un “alcohol de efecto impresionante pero [que] será pasajero”. (Terán, 1926: 23-25)

Era necesario desmontar dicha representación, ya que la revolución repudió la tradición en nombre de nuevos ideales: “...lo que fue en verdad un evangelio para la mentalidad que dirigió, educó, gobernó la América Española, era el desconocimiento y rechazo del pasado colonial.”. La única tradición americana era la que se asentaba en su origen revolucionario, pero a través de ella, se había pasado del despotismo al “feudalismo de la minoría culta”. La democracia hizo su aparición con los caudillos y la tiranía de Rosas, que trajo la xenofobia de ideas. Con Sarmiento y Alberdi se volvió al programa de la declaración revolucionaria. “Vivíamos de Europa, de su ciencia, de su literatura, llamábamos a sus hombres, sorbíamos sus ideas embelesados con su cultura. Era América la luna de Europa” (Terán, 1926: 28) Por eso preguntaba: “¿Qué es lo vernacular en la América española? ¿Su historia del último siglo no es acaso un proceso de europeización radical? (Terán, 1926:139) Terán afirmaba que la guerra había causado decepción en América respecto de la solidez y superioridad de la cultura europea, lo que hizo florecer, más allá de los matices, un americanismo que se extendió, postulando el regreso a la tradición.

Pero defender nuestro pasado y alentar un nacionalismo iberoamericano “solamente porque es nuestro [...] equivaldría a vigilar la integridad de las endemias o de la pobreza porque son también parte del patrimonio y elementos característicos de algunas regiones de nuestra América” (Terán, 1926: 38). No había que fiar el honor nacional en la ocultación o disimulo de los defectos de sus pueblos. “Lo que debe unir a España con América no es la común tradición, sino la común inquietud para lograr la redención de su crisis pareja” (Terán, 1926: 38)

Inventarios disidentes en la construcción de una sensibilidad

La nación se expresaba como desafío en medio de las mutaciones que presentaba el período de entreguerras. La reflexión sobre *lo nacional* se desplegaba en una temporalidad intensa, y en esa atmósfera que Rojas y Terán retornaban al pasado que ofrecía pistas para habilitar la imaginación de ficciones orientadoras. Alejados de posiciones reactivas, xenófobas o beligerantes, se entrecruzaban en el carácter inclusivo que la nación ofrecía para galvanizar el lazo social.

Influenciado por el krausismo, Rojas ensamblaba su clave estética eurindiana con su concepción de argentinidad, entendida como “un proceso que, partiendo de Mayo, aspira a completar la independenciamiento y a realizar íntegramente la democracia” (Biagini, 1989: 9). Así,

recogía la “tradición republicana de la nación cívica”, al tiempo que hacía un planteo mítico del territorio” (Ferrás, 2005). Argentina, era un crisol, “cuyos variados aportes se fusionan por influencia del territorio nativo, del idioma castellano y de las instituciones democráticas” (Rojas, 1951: 103). Ese núcleo configurador se apoyaba en el rescate del pasado prehispánico, la independencia y la defensa del federalismo como valores (Rojas, 1916). El pueblo había decidido “imponer la acción democrática directa, no sólo a la oligarquía colonial, sino al mismo patriciado revolucionario, sustituido por los caudillos que defienden las autonomías locales, sin resignar el ideal de la nación” (Lojo, 2003).

Terán pensaba la nación como realización colectiva de una fraternidad que se desplegaría en el universal de la humanidad. En ese sentido, Argentina debía formar parte de América, en tanto ésta podía “ofrecer al mundo [...] el triunfo del espíritu ecuménico, universal, entrañado en la civilización cristiana” (Terán, 1926:146). En las antípodas de Rojas, afirmaba el carácter precario y débil de la cultura hispanoamericana, ya que “...no forma, como se requiere para que sea verdaderamente una cultura, una manera de ser social” (Terán, 1926: 140). Por ese motivo, no se trataba de “exhumar las culturas aztecas o incásicas, sino en aprovechar el patrimonio inmenso de la cultura occidental”. No necesitamos saber cuáles es nuestra originalidad “sino los perfeccionamientos que seamos capaces de añadir a la obra de los demás. El esfuerzo más fecundo que puede realizar América quizá sea el de dar vida a lo que Europa a inventado o presentido...” (Terán 1926: 40- 41)

Sostenía que, en el intento de realzar el prestigio de las figuras de “nuestros abuelos”, los caudillos y crear “patrias chicas”, la literatura y la historia habían difundido “el amor por las teorías federalistas”, queriendo rehabilitar lo que habían desplazado los relatos hegemónicos sobre el pasado nacional. Ello había contribuido a formar “un fondo subconsciente de pensar el federalismo como un fuerza sagrada de nuestra historia” (Terán, 1926: 59). Pero la autonomía había sido una consecuencia del aislamiento, que la comunicación y los transportes habían dado por concluido. Para Terán, era necesario “romper con el provincianismo, el cantonalismo, aberración que consiste en llenarse el campo visual de vecindad, de proximidad”, porque de ese modo “La mirada se impregna de detalles y de colorido, pero careciendo de perspectiva que da términos de comparación, las cosas se desmesuran” (Terán, 1926: 39). Con ironía, desplazaba al federalismo en términos de proyecto político a una expresión estética: “Los sentimentales pueden, pues, quedar tranquilos: el encanto el color, la añoranza, la intimidad del rincón provinciano seguirá perteneciéndoles. Los ceibos del Paraná darán flores escarlatas [...] el toro mugiente en la

ladera salteña seguirá prestando a Dávalos el poder evocativo de sus versos. (Terán, 1926: 64)

El provincianismo no era un fenómeno de geografía física sino de “geografía moral”. Se estaba asistiendo a un tiempo que requería de la *universalidad*. Si había un destino común para América era el de expresar esa etapa, que aquella no había preparado ni creado, pero que le tocaba vivir y animar: la “oceanización” de la civilización después de haber sido fluvial en Oriente y mediterránea en Europa” (Terán, 1926: 40).

Las apreciaciones que hacía sobre los sudamericanos, podían extenderse para los argentinos. La filosofía política que los reflejaba era el romanticismo, que tan fuertemente había calado a través del pensamiento de Rousseau. Sentimentalismo humanitario, fervor democrático, demagogia y faccionalismo armaban una paleta sociológica que se combinaba con otro característico color local: el individualismo de carácter hispanoamericano, anárquico, que rehusaba la disciplina y negaba la autoridad. Describía así a la nación en los términos psicoafectivos de la infancia, esto es, ubicándola dentro de un período de “abundancia sentimental y fervor fácil”.

Para Terán, algunas expresiones de esa sentimentalidad se reflejaban en la vida política argentina contemporánea, que convertía a los partidos en temperamentos, o que desarrollaba comportamientos sociales tales como la afección que había despertado el presidente Yrigoyen, de quien “no se conocían bien sus ideas, su teoría política, pero si sus sentimientos, “su amor a la chusma”, como decían sus partidarios [lo que] Suscitó en el pueblo estados de emoción que lo llevaron al fetichismo personal...” (Terán, 1933: 33).

Si la Constitución de 1853 había creado nuestro sistema moral, el Facundo estaba en el fondo de muchas leyes (Terán, 1933:15). La clase intelectual debía ser la encargada de “mantener encendido el amor por la verdad ante nuestro clima pasional” (Terán, 1933: 34), superando atavismos y abriendo nuevos horizontes.

La transmisión cultural como trasmisión de una sensibilidad

La transmisión cultural es una cuestión que atraviesa las relaciones entre nación y tradición ¿Cuáles son los ejes que organizan la imaginación pedagógica de Rojas y Terán a partir de los inventarios y diagnósticos que sostuvieron?

Eurindia coronaba un proyecto político-pedagógico que Rojas había iniciado -según su propia descripción- con la formación de la raza en “Blasón de Plata”, la formación del Estado en “Argentinidad”, la formación de la escuela en “La restauración nacionalista” y que se coronaba con la estética en “Eurindia”.

Las teorías europeas, el indianismo y la conciencia continental se fundían para Rojas en la argentinidad, como momento superador de todos ellos. Allí se manifestaba el alma de la nación, la unidad del ser colectivo “más intensa y universal porque traduce las hondas fuerzas metafísicas de la raza” (Rojas, 1951: 130-131). La raza era la conciencia colectiva de un pueblo homologado por la emoción territorial y por la atmósfera común en la convivencia histórica (Rojas, 1951:248).

En Eurindia, las marcas espiritualistas de Rojas alcanzaron cotas altas: “Los pueblos creadores de una cultura [...] tienen alma colectiva, y la cultura por ellos creada no es sino la manifestación histórica del numen angélico que las anima”, entendido ese numen como una entidad metafísica. La cultura es definida por el yo colectivo, que organiza la conciencia histórica a través de la asociación de las conciencias individuales. Territorio, población, tradición y cultura son recogidas por disciplinas como la geografía, la historia, la política y la filosofía; a través de sus intuiciones se constituye la “síntesis intuitiva de la nacionalidad” (Rojas, 1951:98-99).

Identificó la originalidad del alma nacional, la *continuidad de la tradición* -que sostiene la personalidad nacional-, la de *unidad de la cultura* y la de *correlación de símbolos* -cuya expresión suprema es el arte- como principios de una fuerza emocional que debía ser canalizada a través de la política, la economía y la educación (Rojas, 1951:147-148). Se debía vigorizar la argentinidad y para ello había que poseer conciencia de la cultura, que debía refundir “lo indio, lo gauchesco y lo español en lo americano, convirtiéndolo en conciencia argentina; dilatar lo latino, lo germánico y lo eslavo hasta sus remotos horizontes arios, semíticos y orientales, cerrando el círculo de la cultura humana”. Esas eran las disciplinas que proponía, “hechas de patria y humanidad” (Rojas, 1951:153) La nación alcanzaría conciencia de sí misma y su cultura a través de una tarea pedagógica empeñada en “la organización de las tradiciones en un cuerpo de instituciones políticas, de doctrinas filosóficas y de símbolos emocionales” (Terán, 1951:248-249). Los resortes espirituales de Eurindia serían la espontaneidad emocional y la libertad creadora, “pero con una norma adjetiva: su preferencia por la naturaleza americana y por la vida local”. Rojas cerraba la utopía estética de Eurindia con un gesto prospectivo de fuerte significación pedagógica: “La patria queda abierta a las influencias exteriores, como antes lo estaba, pero se abre también a la contemplación estética de sus hijos” (Rojas, 1951: 271).

Si la apuesta sensible de Rojas se proyectaba a partir de las diversas disciplinas estéticas, en una fuerte operación de revalorización de la tradición, la apuesta de Terán consistía en

la proyección al futuro desde una posición más prevenida, como consecuencia de la evaluación de la trama sociohistórica que él mismo hacía.

En ese sentido, el patrimonio sentimental cobraría “valor para el desarrollo de la cultura, cuando la disciplina de la inteligencia corrija, encauce la riqueza sentimental, característica del romanticismo de los países nuevos como Argentina”. “La sensibilidad libre es como la pampa silvestre y abierta. El deslinde, el alambrado, la división en potreros, hacen el papel de la inteligencia. Hay una etapa posterior: la de los campos [...] donde no hay alambrado ni cerco porque son innecesarios. Saber dónde queda el límite basta”. La inteligencia ordena el sentimiento, pero es la sabiduría la que puede soldar el hiato existente entre ambos (Terán, 1933b:75).

Los efectos del sentimentalismo se podían rastrear en el espontaneísmo y el practicismo pedagógico reinante en el terreno educativo. “El espontaneísmo es un retoño del romanticismo de Rousseau, como uno de esos brotes opulentos y repentinos que suelen salir en los árboles caducos, aviso extraño de un envejecimiento definitivo” (Terán, 1933b: 69). Remarcaba asimismo, la necesidad de transformar el sentimiento, no de extirparlo. “El espíritu requiere un movimiento, una conversión hacia la inteligencia que depure “la abundancia sentimental de nuestra infancia [...] y nos infundirá el *culto por la verdad*, nos dará preparación para la *vida interior* y nos dará *universalidad*”.

Esa pulsión sentimental hundía sus raíces en el fetichismo y la falta de espiritualismo que también se expresaba en la exteriorización ritual de la sentimentalidad latinoamericana. Con el americanismo no se rehabilitaría el espíritu católico, sino su anticristianismo, agravado por la irreligiosidad que era consecuencia de la tipología de familia que se había configurado con la unión desapareja de español e india. “La conversión de América al cristianismo no es un hecho consumado durante la conquista, sino un proceso todavía inconcluso, sobre todo en las masas populares” (Terán, 1926). Dicha aseveración encontraría nuevos argumentos para fortalecerse, mediante la crítica a la educación laica y al haber confiado la educación religiosa a la familia, lo que era “en nuestro país, en una medida inmensa, una esperanza sin base” (Terán, 1933a:10).

La tarea a emprender era “espiritualizar” la educación. Espiritualizarla en la línea de Bergson, en la medida que con él “desapareció el dogma de la materia como única realidad, el dogma del determinismo, y supimos que no había “nada más evidentemente real que la conciencia” (Terán, 1932:9) El espiritualismo como vuelta a la inteligencia sin caer en el racionalismo, quiere el orden sin renunciar a la libertad y la vuelta a lo real, en oposición al culto de la razón del idealismo kantiano.

En su concepción político-pedagógica, el educador y la escuela deberían desenvolverse fuera de la vida política. La “función cultural” debía ser “una tarea apolítica”. La escuela de contribuir a constituir una solidaridad moral de las generaciones que es “la definición de una nacionalidad y la condición de una democracia” (Terán, 1932: IX-XI).

A modo de cierre

Las décadas del veinte y treinta del siglo XX en la Argentina fueron ricas en el campo de la reflexión político-pedagógica. Un eje de intervención potente fue el que se constituyó en torno a la cuestión nacional. Las concepciones de sociedad, las identidades políticas, las tradiciones pedagógicas y los vínculos intergeneracionales fueron revisados como consecuencia del resquebrajamiento del consenso liberal y la crisis del paradigma cientificista que había sido hegemónico en los años previos. La nueva sensibilidad expresaba un cuestionamiento estructural ante la crisis de la Modernidad que era ampliamente compartido.

Ricardo Rojas y Juan B. Terán fueron dos intelectuales de destacada actividad política y educativa en esas décadas, cuyas herencias se entranan en la larga duración de diversas tradiciones pedagógicas argentinas. En esta ponencia me propuse revisar sus intervenciones surgidas en un contexto político y cultural que, en términos regionales, recuperaba la tradición latinoamericana como una clave de indagación y referencias para pensar las realidades nacionales, y en términos estrictamente argentinos, atravesaba transformaciones sociales y políticas significativas, en medio del proceso de modernización que se desarrollaba en el país.

Rojas y Terán fueron intelectuales pedagogos que sintonizaron en la impugnación espiritualista, pero cuyos diagnósticos, propósitos y posicionamientos políticos fueron decididamente diferentes. La reposición de ambos estuvo orientada a mapear los temas que les preocuparon, las tradiciones a las que recurrieron, las articulaciones que establecieron y las sensibilidades a las que apelaron en sus indagaciones político-pedagógicas.

Los motivos sobre los que ellos trabajaron podrían armar series para pensar las relaciones entre la nación y la educación. Algunos ejes de sus reflexiones, se intersectan –como la inevitabilidad de la referencia latinoamericana o los resabios metafísicos en los modos de pensar la transmisión cultural- otros, se autoexcluyen definitivamente – valgan como ejemplo la contraposición en las formas antagónicas de articular las tradiciones culturales hispanoamericanas o la diferente visión sobre el carácter laico de la educación-.

Si por un lado podríamos identificar dos agendas representativas de posiciones antagónicas, por otro, podríamos pensar esas divergencias como una contradicción que es posible de ser alojada en el amplio y flexible campo del espiritualismo. La celebración de la emoción -como expresión epifánica de la nación en Rojas- y el desafío de la pedagogía teraniana -a que el espíritu produzca la conversión de la inteligencia y depure la expresión sentimental en la nación- son muestra de variaciones espiritualistas imaginando la sensibilidad de la nación.

VIEJOS Y NUEVOS DISPOSITIVOS PARA ENSEÑAR EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS MEXICANAS (1950-1960)

Marcelo Hernández Santos
Universidad Pedagógica Nacional, Zacatecas, México.
maruniv321@gmail.com

Introducción

El texto plantea discutir las rupturas y continuidades en las formas de diseñar e implementar los planes de clase que los estudiantes para maestros de las Escuelas Normales Rurales (ENR) en México trabajaron con los niños de la escuela primaria. El hilo conductor de la argumentación es el análisis de los elementos existentes en cada forma de planeación que se diseñaron en los años cincuenta y sesenta del siglo XX, específicamente los que se usaron en las aulas de educación primaria en los inicios del Plan de Once de Años. Se trata de comprender los enfoques educativos utilizados; las técnicas de enseñanza; procedimientos en el desarrollo de las clases; metodología científica; roles del profesor y del estudiante, así como las formas de evaluación o valoración de los conocimientos alcanzados por los niños.

Para analizar las formas de trabajo en el aula, se recuperaron los diferentes planes de clase utilizados por los estudiantes en el momento de idear y realizar sus prácticas pedagógicas. Las prácticas pedagógicas fueron actividades muy importantes en las ENR debido a su impacto en la formación y adquisición del saber didáctico en los futuros docentes.

La metodología que se utilizó en la elaboración de este trabajo fue el método histórico, con el análisis de fuentes primarias y secundarias. Las fuentes de información se obtuvieron del Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacatecas

(AHENRSMZ). El análisis de las fuentes primarias se hace a partir de las interpretaciones de las didácticas en boga (1950-1960): el neoconductismo y el constructivismo. Las conclusiones versan sobre las teorías pedagógicas y científicas utilizadas para planear el trabajo en el aula en la época en que se discutía la posibilidad de recuperar un profesor científico en su práctica docente; alejado del empirismo y la improvisación.

Contra el verbalismo y los métodos pasivos para aprender

En la década de 1950 las ENR tenían 28 años de existencia.ⁱⁱ En 1945 el gobierno mexicano reforma su educación y elimina de la constitución la orientación socialista que databa desde 1934. Este acontecimiento tuvo un impacto en todo el sistema educativo mexicano. En forma particular, el profesorado tuvo una reorientación en su formación. Desde los años cuarenta se le exigiría un trabajo en el aula alejado del empirismo y con apego a un trabajo científico en el aula, siguiendo un método. En la década de los cincuenta estuvo en boga el neoconductismo de Skinner (1904-1990) y por tanto la enseñanza se basaba en la idea de los estímulos externos o condicionamiento operante, para lograr enseñar a los niños en las primarias mexicanas.

Para poder estar a día sobre estas tendencias en psicología educativa y didáctica —que venían desde los Estados Unidos de América, que en los años cincuenta, con el desarrollismo ideado por el presidente Truman, tuvo una gran influencia en México y América Latina— la SEP dotó de libros a las bibliotecas de las ENR. La colección incluyó textos de Skinner con *Sociología de la educación*. También de psicología con Francisco Larroyo, *Psicología integrativa* y de Jesús Mostache Román, *Didáctica general*, Wheeler y Par Rins, *Fundamentos de la evolución mental*, E. Claparade, *Pedagogía experimental*, Geesil Arnold, *Psicología evolutiva*, Efraín Sánchez Hidalgo *Psicología educativa*. Para trabajar los contenidos de la escuela primaria accedieron a obras como *Metodología del lenguaje*. Los títulos de los libros indicaban la orientación teórica de la formación en los futuros profesoresⁱⁱ.

La influencia de estas teorías logró que los estudiantes para maestros experimentaran diversas formas de trabajo en el aula al momento de hacer sus prácticas en las primarias mexicanas. En 1945 cambiaron los planes de estudios para formar maestros en México y esto tuvo una influencia notable en la forma de trabajar en el aula. Como ya se dijo, se trató de que se formara en la idea del trabajo científico. Se necesitaba un maestro capaz de generar aprendizaje en los niños a partir de situaciones problemáticas.

Jaime Torres Bodet, secretario de educación en el país en ese período, se adelantaba un poco a la época y afirmaba que el maestro de la década de los cuarenta, debía ser “ante todo un hombre y no un compendio confuso de fórmulas pedagógicas (...) educar al hombre no significa que lleguen hasta él los datos más depurados de la tradición y la cultura, sino despertar en él (...) creación (...) originalidad (...) que la vida se reconozca, cual es la vida: como problema eterno, invención constante”ⁱⁱ. El tipo de profesor al que se aspiraba no tenía que ver con la enseñanza, sino con el desarrollo de la creatividad. Estos adjetivos fueron ambiciosos dado que en la época gozaban aún de prestigio los métodos transmisivos y conductistas.

El plan de estudios que incluyó esa formación, pretendía integrar en el bagaje intelectual de los futuros maestros cultura general y conocimientos profesionales. Por lo que tocaba a los profesores rurales; creyeron que una preparación deficiente e incompleta sería dañina para la población rural: infundiría en las masas “espíritu de fracaso y honda incredulidad social.”ⁱⁱ Las ENR se encargaron de formar profesores para que trabajaran en el medio rural, por tanto era importante que también allí se desarrollara de una mejor manera el trabajo docente.

En 1950 todavía no penetraban del todo las ideas de Jaime Torres Bodet: problematizar y crear. Los alumnos aprendían a ser profesores todavía en forma tradicional: con base en clases modelo expuestas por el director de la escuela o el profesor de Técnica de la enseñanza, materia en donde se veían los temas de la didáctica y los procedimientos en el aula. También mediante las prácticas en la escuela anexa; observaciones y, adicionalmente, en un periodo de dos semanas de prácticas intensivas al año en alguna comunidad rural. En este escrito retomó estas últimas.

Antes de llegar a las prácticas intensivas se necesitaba llevar a cabo una serie de pasos previos. Primero se preparaba el material didáctico: recortes, libros, objetos, cantos y bailables, después se definía el procedimiento y el método. Al terminar las prácticas pedagógicas el director de la escuela en donde realizaban las prácticas, informaba a la normal sobre el desempeño del practicante.

En 1945 el profesor Manuel Rangel Martínez, director de la escuela primaria de Bimbaletes, Zacatecas, en México, informó sobre la labor de Pedro Hernández Gutiérrez. Dijo que había realizado sus prácticas en el cuarto grado de primaria, con un conocimiento de “carácter técnico satisfactorios”, y que pese a su juventud siempre acató el programa de estudios. Al estudiante se le evaluaban dos parámetros: por un lado los planes de clases, inspeccionadas a partir de una hoja de control de prácticas cuyo propósito era verificar si el

practicante se ajustaba al programa. Por el otro, estaba la labor social del novel profesor, misma que tenían que informar a partir de la realización de los programas culturales, la obra material y las fiestas cívicasⁱⁱ. La idea de la creación y la invención, sencillamente no eran elementos a considerar para valorar la capacidad de un aprendiz de profesor.

La labor científica dentro del aula y el acatamiento del plan de estudios fueron los elementos que se evaluaban para saber el desempeño del profesor con los niños de la primaria. También realizaba labor fuera del salón de clases, en la idea de proyectar socialmente a la escuela. Ambos factores jugaron un papel crucial para el ambiente de enseñanza en las primarias mexicanas. Aunque quizás la primera es la que ocupó mayor parte en los debates en torno al trabajo de enseñanza con los niños.

En 1958, mediante Seminarios Pedagógicos llevados a cabo en las ENR, se debatieron los componentes del trabajo científico en el aula: el procedimiento y el método. Los temas permitieron especificar que existían diversos procedimientos para desarrollar el trabajo con los niños. Los profesores podían proceder verbalmente, intuitivamente y activamente. El último era una posibilidad, ya que en los años cincuenta aún se tenía muy arraigada la idea de la disciplina escolar y el orden en las clases, aunque se reconocía el “carácter dinámico del educando” y la necesidad de tenerlo en “constante actividad”, todavía no era hegemónica esa visión y la indisciplina era penada, algunas veces, con los castigos corporales, reconociendo en esta época que su abuso tendría afectaciones “tanto en lo físico como en lo psíquico”.ⁱⁱ

En cuanto al método, se podía optar por su forma “dialogada, interrogativa y discursiva”ⁱⁱⁱ. Las tres formas coexistieron en las aulas mexicanas. Se podría decir que en las clases se trataron de impulsar los procedimientos activos y el método interrogativo, sin lograrlo del todo. Privó, tanto en los formadores de maestros, como los maestros de la primaria, la idea del verbalismo, quizá fue el enemigo que no se pudo vencer durante todos el siglo XX.

Las prácticas pedagógicas en 1960

Desde que México se planteó la idea de ingresar al desarrollo y la industrialización en 1950, fue inevitable que la educación sufriera una transformación emparejada al desarrollo técnico y científico del trabajo en el aula, que venían realizando los profesores en la escuela primaria. En 1960 no desaparece esta línea de formación docente. Antes bien, se pretendía consolidar en este período, dado que desde 1959 se reformó la escuela primaria mediante el Plan de Once Años, ideado por Jaime Torres Bodet, en su segundo mandato en la SEP.

Celerino Cano, presidente del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE), órgano encargado de diseñar las reformas curriculares, sostenía la idea del profesor científico. Afirmaba que resultaba “indispensable una base más sólida de la preparación científica del maestro”ⁱⁱ. Las características de esta formación en el normalista distarían de una formación teórica y poco práctica, para ello se hizo el diseño de talleres y laboratorios pedagógicos, así como la observación y práctica docenteⁱ.

La aspiración de los miembros del CNTE era a que el profesor generara en el niño la inquietud de la investigación y enriquecimiento de experiencias. En 1960 Torres Bodet recurría al mismo discurso de 1945 y a su bagaje adquirido en la UNESCO, cuando fue secretario general en 1948. En los diferentes discursos que pronunció ante los maestros afirmó que aspiraban a dar al pueblo “una educación más firme, más práctica y más activa; un alma más vigorosa [que] dé al educando mayor confianza en su propio esfuerzo, mayor gusto por el trabajo y (...) sentido de responsabilidad nacional”. Se conjugaban en sus concepciones las ideas pedagógicas centradas en la visión de educación individual, el empirismo y el constructivismo, así como la concepción de la enseñanza como una empresa política: educar para la ciudadanía y la democraciaⁱⁱ.

La consecuencia de esta formación se hizo visible mediante las prácticas pedagógicas que para 1960 seguían siendo la fuente de saber docente de los estudiantes en las ENR. En esta cuestión hubo cierta continuidad respecto a los cambios en la formación de maestros acaecidos desde 1945. Los alumnos seguían haciendo prácticas pedagógicas intensivas de dos semanas al año y salían a diversos lugares del estado y también a otras entidades. En esta época, dado la tendencia a la industrialización en México, no importaba que ya no se desarrollaran en áreas rurales.

En las planeaciones de los estudiantes se puede observar la manera en que hacían su trabajo en el aula, la cual tenía algunas variantes respecto a las anteriores formas de practicar de los alumnos en 1955. Los estudiantes de profesional en normal rural en 1963, planeaban a partir de “unidades de trabajo o pedagógicas”ⁱⁱ, las cuales consistían generar una clase alrededor de un solo tema y de ahí desbordar todos los contenidos del programa. La unidad de trabajo tenía varios elementos que es importante destacar: fecha, área, aspecto, tema, metas, desarrollo de la clase, dispositivos didácticos, actividades y observaciones del maestro. Todos estos elementos eran parte de un formato cuyo encabezado tenía las generales de la escuela y el grupo que se atendía y tales elementos eran indispensables para lograr tener una clase con los niños. La unidad duraba como

máximo una semana. Esta forma de planear el trabajo en el aula fue provista por la reforma en la escuela primaria, por los preceptos del Plan de Once Años.

El desarrollo de las actividades de las clases tenían sus propios momentos: iniciación, elaboración y la comprobación, estos elementos indicaban el momento de inicio de un tema, la ejecución de las actividades y la evaluación, es decir la comprobación de que en verdad los conocimientos se habían adquirido por parte de los alumnos. Estos planes de clase hicieron visible el desempeño de los niños frente a un tema determinado.

El desarrollo de esta clase contemplaba algunos elementos de las planeaciones que se hacían en la reforma anterior e indicaban la consolidación de un proceder científico en la enseñanza de los niños. La diferencia se encontró en un nuevo elemento que se incluyó en el desarrollo de estas prácticas, que era el apartado de las metas, mismas que se cumplían a partir de que el alumno lograra cubrir los siguientes requisitos: conocimiento, habilidad, hábito, capacidad, actitud.

Sin duda estos eran nuevos requerimientos para cumplir con la enseñanza y los grupos escolares y representaron cierta innovación con respecto a las formas de planear en el plan de 1945, ya que se tiene una práctica docente más profesional, al contemplar las maneras de procesamiento de los contenidos por parte del niño, se tiene la intención de presentar a un maestro científico y con calidad en su trabajo. Además con la idea de demostrar que los alumnos lograban metas de enseñanza. La evaluación o recuperación de los saberes fue más nítida y se observaba cierta tendencia a descentrar el protagonismo del profesor en la relación pedagógica. Se pretendía llegar a la idea del constructivismo, a insertar en el centro de la actividad del aula al alumno. Los métodos menos pasivos y los procedimientos no verbalistas ahora se desterraban con el logro de las metas, con la evaluación de actitudes, conocimientos y capacidades de los alumnos.

En las prácticas pedagógicas se siguió dando importancia a la labor social que realizaba el futuro docente. Los practicantes al finalizar sus dos semanas de prácticas estaban obligados a presentar un “festival de clausura” con motivo de la culminación de sus prácticas y en agradecimiento con la comunidad y la misma primaria que los acogía. El 5 de abril de 1963 este tipo de festivales seguían siendo una de las formas de sociabilización por antonomasia en los grandes y pequeños pueblos. Constaba de poesías alusivas a los héroes de la patria, como Benito Juárez; bailes folclóricos representativos de algunos estados de México como Jalisco, Chiapas, Veracruz y Chihuahua; rondas; juegos organizados y números musicales. Los participantes, en su mayoría, eran los niños, pero los practicantes también tenían números específicos y en muchas ocasiones lograban

cohesionarse con los profesores de las escuelas de prácticas y salían juntos en algún número.ⁱⁱ

Igual que en los años cincuenta, los estudiantes eran evaluados por los profesores titulares a través de una “ficha de práctica pedagógica intensiva” en donde se calificaban tres aspectos: técnico (todo lo relacionado con su trabajo en el aula), social (todo lo hecho en la comunidad y la escuela) y material (mejorar el aspecto de la escuela) y el aspecto administrativo (lista de asistencia, gráficas, etc.). La ficha era firmada tanto por el maestro que “observó la clase”, como por el “director” de la misma, quien daba el visto bueno.ⁱⁱ

Esta idea de organizar el trabajo en el aula siguió por buena parte de la década de 1960. Por ejemplo, en las prácticas que realizó Epifanio Rodríguez Botello de tercero de profesional en octubre de 1967, se observa que utilizó un formato de planeación similar al de 1960. Destaca “aspecto, tema, actividades: de iniciación y elaboración, material didáctico y evaluación”. De igual forma, la evaluación del practicante por parte del maestro titular era a partir de la *Guía para la evaluación de la práctica pedagógica*, en donde se destacaban las “cualidades personales”ⁱⁱ.

Se agregaron algunas cosas nuevas, pero eran eminentemente subjetivas; tenían que ver con el carácter y personalidad del aprendiz de profesor: estabilidad emocional, responsabilidad y otras que podrían ser más evidentes: aspecto personal y puntualidad. Se evaluaba, por supuesto, la “preparación profesional” en donde se incluía la preparación de las clases en cuanto a “técnica y didáctica, vocabulario” y hasta “vestuario correcto.” Finalmente se evaluaba la labor social que tenía que ver con obras materiales y de higiene dentro y fuera de la escuelaⁱⁱ.

Otro tema de interés y más preciso con el trabajo de los futuros maestros fue la interpretación y manejo de los programas de educación primaria vigentes. Se trata de entender algunas consideraciones generales relacionadas con la reforma en el nivel de enseñanza primaria como fundamentos de los programas: filosófico, psicológico, pedagógicos, sociales, estructuras de los programas; las áreas del programa escolar y su desenvolvimiento humano, las líneas de desenvolvimiento y la dualidad enseñanza-aprendizaje, el papel del maestro frente a la acción educativa según el concepto moderno de la enseñanza y el aprendizaje.

La metodología implicó comprender a cabalidad el plan de estudios de la escuela primaria: conceptos de acción metódica, el principio didáctico de la sistematización, comprensión del principio de la correlación. Sobre todo este último, ya que se trató de planear en forma globalizada, partiendo de un tema general y abordar toda la currícula. La

bibliografía que se sugería era la siguiente: *Didáctica* de Diego González, *Psicología educativa* de J. Crombach, *La escuela de la comunidad de orden*, *Teoría y técnica de la enseñanza en la escuela secundaria* de Tomás Risck, *Psicología del aprendizaje y los problemas de enseñanza* de Luís Herrera y Montes.ⁱⁱ Como se puede observar, en las ENR se preparó al nuevo profesor para que procediera científicamente en su trabajo. Tuvo en su bagaje conocimientos sobre psicología y didáctica, técnicas de enseñanza y el tratamiento de problemas en este ámbito.

Las unidades pedagógicas, la parte práctica del Plan de Once Años, vinieron a consolidar el procedimiento científico de la enseñanza en las primarias mexicanas. Se explicitaron los momentos de la clase que el profesor debía seguir al enseñar un tema determinado en el plan de estudios. El maestro debía estar al tanto del impacto que iba teniendo su trabajo con los niños. Se trataron de diseñar con más detenimiento y detalle las actividades que se realizaban. Estableciendo las diferencias entre las acciones de inicio; las de carácter práctico y las de evaluación o valoración de los saberes adquiridos. La problematización y la creación, serían las habilidades que más valor tuvieron en la formación de los futuros profesores.

Consideraciones finales

Entre 1950 y 1960 América Latina entró en el desarrollo. Este proyecto estadounidense para América Latina que pretendía la modernización de los países pobres, tuvo también una influencia creciente en la educación. En este período las ciencias de la conducta y la sociología fueron determinantes. De estos preceptos surge la idea de replantear el trabajo en las aulas cuya idea era trascender el pragmatismo y la espontaneidad y centrarse en el proceder científico del maestro, en su sistematicidad; en el método. Esto planteó la necesidad de revolucionar la enseñanza y adentrar a los alumnos de la escuela primaria mexicana en creación y la comprensión, más que en la repetición y la memorización; en la actividad constante en el salón de clases, más que en su pasividad y la disciplina. En suma, se trató, sobre todo en 1960, de desarrollar de mejor manera al niño.

Las reformas en la formación de profesores llevadas a cabo en 1945 y en 1960, plantearon una especie de círculo en la formación de los futuros maestros. De esta forma los formadores de formadores, los profesores de los estudiantes normalistas, debían influir en ellos para que a su vez intervinieran con los niños generándoles un aprendizaje autónomo, activo, no abstracto. En 1964 se propusieron “métodos más prácticos (...) que se tenga en cuenta el pleno desarrollo de la personalidad del niño y su conocimiento de las

respectivas materias”ⁱⁱ. La intención manifiesta era formar buenos maestros, para que a su vez se formaran buenos alumnos en las primarias y fructificara en tener mejores ciudadanos: “un hombre cabal”, al que Torres Bodet definió como el ser integral, un ciudadano ejemplar.

En el tiempo que corre de 1945 a 1960, se observan una línea evolutiva con pocos altibajos, que siempre se planteó consolidar la idea de que el profesor debía proceder científicamente en su trabajo, sistematizando su trabajo y teniendo cuidado de equilibrar sus actividades del aula en relación con la teoría y la práctica. Se observa que en la formación que recibía el futuro profesor en las ENR había una combinación de didáctica naturalista; realismo social, método didáctico (rígido e inflexible interesante, práctico e integral).

La crítica más fuerte fue que el ejercicio intelectual que se realizaba tenía su base en el protagonismo de las asignaturas y del maestro, no del razonamiento del alumno, aunque siempre se pretendió poner en el centro a este último. Esta práctica docente se sostuvo desde la transferencia y transmisión del conocimiento, no desde su construcción y creación, como el mismo Torres Bodet había planteado.

El mecanicismo estuvo en boga entre 1950-1960. Aprendían y memorizaban conceptos y frases o bien comprendían el aprendizaje desde la estructura y la forma, no desde su descubrimiento. Desde esta visión, el alumno de la escuela primaria aprendía por redefinición o reintegración. Por su parte, los estudiantes para maestros en las ENR, seguían creyendo que aprendían copiando y escuchando al maestro. Los pedagogos clásicos: Comenio, Claparade, Carlota Buhler, Rousseau, Pestalozzi y Makárenko, John Lock, Ziller, Herbert Spencer, Dewey, Wolfgang Ratk, y Rafael Ramírez, en realidad nunca perdieron su vigencia.

Fuentes

AHENRSMZ Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacatecas.

Referencias

Ortiz Briano, Sergio, *Entre la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano*. Universidad Autónoma de Zacatecas, México, 2012.

Hernández Santos, Marcelo, *Tiempos de reforma: Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984*, Universidad Autónoma de Zacatecas/Zezen Baltza Editores, México, 2015.

Secretaría de Educación Pública, *Obra educativa del sexenio, 1958-1964*, México, 1964.

Celerino Cano, "La enseñanza normal en la reforma educativa", en Secretaría de Educación Pública, *Plan de estudios y programas de educación normal urbana aprobados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación*, México, 1964.

Popkewitz, Thomas S., *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Editorial Morata, S.L., Madrid, 2000.

Torres Bodet, Jaime, *Textos sobre educación*. Selección, introducción y notas de Pablo Latapí, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 1994.

OS SENTIDOS DA DISCIPLINA LEITURA E LINGUAGEM MATERIALIZADOS NA CARTILHA OS *NOSSOS AMIGUINHOS*: PRESCRIÇÕES E PRÁTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES (1936- 1939)

Priscila de Araujo Garcezⁱⁱ

priscila27.rj@gmail.com

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ

As discussões sobre as disciplinas escolares na condição de objeto de estudo começam a esboçar um novo contexto de produção intelectual, a partir do qual historiadores lançam novos olhares sobre as marcas construídas num certo tempo, num certo lugar. Estas investigações engendram novas compreensões sobre os elementos que tematizam a cultura escolar em suas diferentes revelações.

De acordo com Chervel (1990, p.177), as disciplinas escolares fazem parte de um campo ainda pouco explorado na História da Educação, contudo, já existe um crescente interesse entre os docentes em favor de uma história de sua própria disciplina, no sentido de analisá-la numa perspectiva mais aprofundada do problema, para além de “matérias”, “conteúdos”, ou algo que “se ensina e ponto final.” Sendo assim, pesquisadores têm se debruçado sobre diferentes documentos para, a partir da observação histórica, compreender os sentidos das disciplinas escolares enquanto elementos peculiares à escola. Dessa maneira, programas, anuários, periódicos, boletins, legislações e até mesmo as produções escritas dos alunos e professores apresentam-se como fontes significativas para a pesquisa.

Conforme Vidal (2010), André Chervel já propõe desde 1969 - quando da edição de *A Ortografia* - um olhar para o interior da escola por meio da reflexão sobre como os saberes escolares se produzem e quais efeitos trazem para a sociedade. A construção das disciplinas escolares apresenta-se como interesse particular de pesquisa para o autor, pois ele considera que a escola é capaz de produzir efeitos sobre o social rompendo com a ideia da instituição escolar como mera reprodutora das dinâmicas da sociedade.

ⁱⁱ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ). Orientanda da Prof^a Dra. Ana Chrystina Venancio Mignot.

As disciplinas escolares podem evidenciar os modos de apropriação cotidiana dos sujeitos no que diz respeito aos elementos do currículo, denotando um entrelaçamento histórico entre as práticas escolares e a cultura. Esta última “deixou de ser apenas um fato externo à instituição, algo com o qual lidava no desempenho de suas funções sociais” (VIDAL, 2009, p. 105). Por conseguinte, a análise das disciplinas escolares não pode desprezar as implicações destas com a sociedade, pois as práticas escolares são práticas culturais.

Nesse sentido, proponho pensar a constituição da disciplina Leitura e Linguagem a partir de dois problemasⁱⁱ propostos por Chervel (1990, p. 183): o da função e o do funcionamento. Para o autor, essas questões surgem de imediato para o pesquisador, diante da conformação, funcionamento e especificidades das disciplinas de ensino por serem “irredutíveis por natureza a categorias historiográficas tradicionais.” Estas problemáticas caracterizam temas privilegiados de análise por auxiliarem na investigação das ações dos sujeitos nos copiosos espaços da instituição escolar.

A compreensão inicial sobre o problema da função pode ser elaborada examinando-se o prefácio de *Arquivos do Instituto de Educação*, escrito por Lourenço Filho em 1937, então diretor da instituição, no qual tece algumas considerações sobre a formação do professorado primário. O curso Normal era composto por dois anos de estudos, com disciplinas que aludiam tão somente à formação profissional. O I ano era de Fundamentos e, o II, de Aplicação, considerando os princípios da teoria e da prática como indissociáveis. O ano letivo era dividido em três períodos, com um trimestre cada um e poucas Matériasⁱⁱ de cada vez. Lourenço Filho (1937, p. 291) julgava melhor estudar as disciplinas em profundidade do que quantitativamente, pois facilitava a organização de cursos intensivos e a elaboração de exercícios práticos e teóricos, além de entender que o estudo das Matérias na forma que era praticado oferecia conhecimentos relevantes para os estudantes decidirem por si mesmos entre os “processos antigos e modernos.” O estudo das Matérias tinha um viés investigativo, coordenado com o de Fundamentos e Aplicação e trabalhava na perspectiva do aluno ativo.

² Na realidade, Chervel construiu três problemas para pensar sobre as disciplinas, sendo a *gênese*, o primeiro problema sugerido. Neste trabalho, não irei me ater à questão da gênese, pois ainda não reuni documentos suficientes que caracterizem as circunstâncias iniciais de implantação da disciplina Leitura e Linguagem no Instituto de Educação do Distrito Federal.

³ Nas fontes primárias pesquisadas, observa-se que Lourenço Filho empregava letra maiúscula para se referir às Matérias oferecidas aos discentes do Instituto de Educação do Distrito Federal. Desse modo, manterei a grafia utilizada pelo educador ao longo deste artigo.

Lourenço Filho (1937, p. 292) considerava fundamental a presença de professores capazes de favorecer uma conveniente organização de trabalho. Tal condição contribuiria com o bom empenho dos alunos e com a oferta de centros de pesquisa e de indagação, para que “o ensino não deixe de ser, de um lado, a fonte de inspiração que deve representar no conjunto do sistema; de outro, a peça de controle e equilíbrio, na formação de um corpo de doutrina, constantemente revisto.” O pensamento era de que os programas das Matérias deveriam se apresentar como um momento de evolução, adaptados anualmente ao nível dos alunos “evidenciando o espírito novo, de que se tem procurado embeber todo o trabalho.” As concepções de Lourenço Filho pautavam-se nos pressupostos da Escola Novaⁱⁱ, assim, podemos elucubrar que as disciplinas integrantes dos programas do curso de formação de professores daquele período tinham a função de aplicar os conhecimentos às situações vividas, às experiências dos educandos e ao fazer prático. Apresentavam-se de forma não estanque, pois poderiam transformar-se constantemente, conforme a descoberta dos reais interesses discentes que são instáveis e estão em constante movimento.

A exploração específica de parte do *corpus* da disciplina Leitura e Linguagem, no item nº 1, intitulado Objetivo do Ensino da Matéria auxilia a conhecer algumas finalidades pedagógicas relacionadas à sua função maior que era a formação de professores alfabetizadores:

1. OBJETIVO DO ENSINO DA MATÉRIA:

a) Objetivos gerais de informação:

- Histórico do desenvolvimento da linguagem e do ensino da linguagem e leitura;
- Fundamentos psicológicos do ensino da linguagem e leitura;
- Métodos e processos de ensino;
- Programas;
- Problemas atuais, referentes à matéria, que devem preocupar todo professor primário;

4 De acordo com Xavier (2002), a Escola Nova resultou da tentativa de superar a escola tradicional, pautada na memorização de conteúdos. Sob a bandeira da renovação educacional, a proposta era de oposição entre passado e presente, velho e novo, tradicional e moderno. As atividades centradas nos alunos, com viés prático buscavam promover uma educação integral (intelectual, moral e física). Também se voltavam para a compreensão da natureza psicológica da criança, o que orientou a busca de métodos para estimular o interesse sem cercear a espontaneidade dos alunos. Nesse sentido, a Educação Nova “é entendida como condição essencial para a construção da sociedade moderna.” (p. 53)

A exploração específica de parte do *corpus* da disciplina Leitura e Linguagem, no item nº 1, intitulado Objetivo do Ensino da Matéria auxilia a conhecer

-Literatura profissional e estudos científicos relativos à matéria. (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, 1937, p. 317)

A presença dos fundamentos psicológicos tinha como objetivo consolidar um modelo considerado cientificamente verdadeiro de ensino da leitura e da escrita. As bases psicológicas relacionavam-se “[...] à necessidade de se despertar o interesse da criança [...]” (MORTATTI, 2000, p. 115) Configurava-se uma nova pedagogia que propunha o método analítico de alfabetizaçãoⁱⁱ.

Quanto ao funcionamento da disciplina Leitura e Linguagem, temos os seguintes registros:

4. PROCESSOS DE TRABALHO:

- O curso será dirigido no sentido das informações serem colhidas através de pesquisasⁱⁱ bibliográficas.

-Nos casos de dificuldades, por falta de livros ou desconhecimento de línguas estrangeiras, certos aspectos da matéria serão fornecidos, pelo professor, em dissertação, procurando estabelecer, sempre que possível, diálogos, para maior interesse por parte dos alunos.

-As observações da escola elementar, na secção de prática, serão relacionadas com o estudo já feito e servirão para novas pesquisas bibliográficas.

-Discussão do material bibliográfico colhido pelos alunos, relativo aos diferentes pontos do programa.

-Discussão de problemas reais, surgidos na observação das classes elementares.

-Pesquisas sobre vocabulário infantil.

-Verificação dos principais êrros de ortografia, concordância, paragrafação e pontuação. (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, 1937, p. 321)

Nota-se a forte presença das “pesquisas bibliográficas” na metodologia de ensino proposta aos normalistas. Conforme prefácio de Lourenço Filho (1937, p. 288), a iniciativa de Anísio Teixeira - então diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal - de transformar a antiga Escola Normal em Instituto de Educação fez desaparecer a tradicional escola de preparação de mestres, para surgir uma “[...] organização inteiramente nova, tanto na forma, quanto no espírito. ” Diante dos desafios impostos de modernização da educação, era necessário formar professores.

⁵ No segundo momento desse trabalho, o método analítico será analisado em maior profundidade.

⁶ Ao transcrever os trechos do periódico, mantive a grafia utilizada na época.

com um pensamento científico: “[...] eleva-se a formação do mestre, mesmo primário, ao nível dos estudos universitários.” (LOURENÇO FILHO, 1937, p. 288).

A bibliografia sugerida foi categorizada em livros de texto, livros de consulta e de leituras recomendadas, perfazendo um total de 31 livros. Segundo Lourenço Filho (1937, p. 292): “[...] nos últimos trimestres do primeiro ano, e primeiro do segundo ano, estudam-se como Matérias de Ensino cada uma per si, e com professor especializado: Cálculo, Leitura e Linguagem, Literatura Infantil, Ciências Naturais e Estudos Sociais.” Na primeira página de apresentação da disciplina Leitura e Linguagem, há uma espécie de nota de rodapé com a seguinte informação: “Matéria de ensino intensivo no I trimestre do 2º ano, e prolongado pelo II trimestre.” (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, 1937, p. 317). Mesmo com informações conflitantes sobre a organização do tempo no que diz respeito à distribuição desta disciplina, ainda assim, podemos inferir que a sugestão bibliográfica era bastante extensa para os curtos períodos estipulados nos dois registros aqui apresentados. Somente em Leitura e Linguagem os 31 livros englobavam títulos como *Réplica*, de Rui Barbosa; *Falar e Escrever*, de Candido Figueiredo; *Testes ABC*, de Lourenço Filho; *Comment diagnostiquer lês Aptitudes chez lês Enfants*, de Claparède; *Como Pensamos*, de Dewey; *Le Langage et La Pensée chez L’enfant*, de Jean Piaget; dentre outros. Com base na pequena amostra de títulos elencados percebe-se que, apesar da pequena quantidade geral de disciplinas, realmente a ênfase era de um estudo aprofundado dos conteúdos de ensino, vide a seleção de títulos recomendados. Ao futuro mestre não bastava apenas “saber aquilo que se ia ensinar”, mas “como deveria ensinar.” (LOURENÇO FILHO, 1937). Nessa perspectiva, as atividades de “pesquisa bibliográfica” eram preponderantes, com indicativos de apresentarem-se em complexidade e relevância, conformadas com a produção acadêmico-científica daquela época. As disciplinas foram criadas historicamente “pela própria escola, na escola e para a escola” (CHERVEL, 1990, p. 184). Desta forma, se a escola ensina suas próprias produções, as disciplinas oferecem pistas sobre as práticas docentes, medida do aprendizado, objetivos do ensino, papéis desempenhados por docentes e discentes, programas, metodologia, bibliografia e a mentalidade pedagógica do momento, elementos tão específicos do espaço escolar. A escola é capaz de produzir uma cultura singular que se infiltra no meio social. Essa especificidade nem sempre consciente entre os diferentes grupos sociais que coexistem nos seus múltiplos espaços, produz uma lógica interna que se manifesta em um *modus operandi*: as disciplinas escolares estabelecem sentidos comuns, partilhados como práticas culturais que se desenvolvem em culturas específicas nas instituições de ensino. André Chervel (1990, p. 221) discorre sobre

a “[...] pressão que a disciplina exerce sobre a cultura de seu tempo” abarcando “desde o simples conceito criado pelas necessidades de uma causa pedagógica pouco confessável até a ‘doutrina’ global que extrai sua força e situação de monopólio.” As considerações a respeito da pressão que as disciplinas exercem sobre a cultura de seu tempo vão ao encontro da afirmação de Lourenço Filho (1937) de que cada Matéria apresenta um alcance social que suscita a significação não abstrata dos processos didáticos. É como se o alcance social dos conhecimentos se manifestasse na concretude das ações dos sujeitos e suas formas de interpretar certos enunciados culturais. Para Vidal (2010, p. 31), algumas pesquisas realizadas na pós-graduação sobre as disciplinas escolares não levam em consideração a relação destas com o social ao “encerrar as análises na internalidade da escola” desconhecendo “as relações de força e poder que atravessam a sociedade e a cultura nas quais emerge.” Ou seja, de forma paradoxal André Chervel (1990) é citado para embasar teoricamente esse recorte de objeto desprezando a “originalidade e singularidade da cultura escolar.” (VIDAL, 2010, p. 31). Podemos considerar um exemplo de pressão ou alcance social da disciplina Leitura e Linguagem o mito da “letra bonita” como condição inerente ao desempenho das funções docentes. Qual seria o alcance desta disciplina em relação ao que a sociedade compreendia, à época, por “requisitos para ser professor”? Na direção do Instituto de Pesquisas (sic) Educacionais, Lourenço Filho apresentou em março de 1936 um relatórioⁱⁱ à Comissão Especial sobre o Programa Mínimo na organização do trabalho das escolas do Distrito Federal. Neste relatório, os Superintendes de Ensino, diretores de escolas e professores responderam a um inquérito sobre os pontos fundamentais de algumas disciplinas. No item nº 15, relacionado à Leitura e Linguagem temos a seguinte pergunta: “O ensino da escrita deverá atender, desde o segundo semestre do 1º ano, também a preocupação da caligrafia?” (LOURENÇO FILHO, 1936, p. 293). Dos 65 questionários recebidos, 94.12% apresentaram “sim” e 5.88% tiveram “não” como resposta. Observa-se que a maioria dos educadores da época prezava pela “bela letra”, isto é, a estética apresentava-se como uma preocupação premente em consonância com o ensino da escrita. Pode ser que a ideia de que “para ser professor é necessário ter letra bonita” -ainda presente em nossa cultura em menor escala- seja um indício da pressão ou alcance social exercidos pela disciplina Leitura e Linguagem na cultura daquele período ou mesmo dos tempos atuais, demonstrando a situação de monopólio proposta por Chervel (1990): a letra

⁷ Para maiores detalhes sobre este relatório, consultar o Boletim de Educação Pública, elaborado em 1936 e indicado nas referências deste artigo.

bonita funcionaria como um sinônimo de distinção, assim, nem todos que desejassem poderiam exercer o magistério caso não dispusessem de uma letra adequada ao ofício de professor.

As prescrições apresentadas com base nas problematizações sobre a função e o funcionamento da disciplina Leitura e Linguagem revelam alguns saberes considerados necessários à formação dos professores primários. As normas e preceitos inclusos no programa desta disciplina ensinavam a ser professor alfabetizador e podem ter influenciado o pensamento da sociedade ao revelarem a “preocupação da caligrafia” pela maioria dos profissionais das instituições de ensino da época. No segundo momento deste trabalho, veremos a forte presença da bela caligrafia no material didático elaborado pelas alunas que cursaram essa disciplina em 1939.

Ao discorrer sobre a aplicação dos conhecimentos às vivências práticas, Lourenço Filho insinua no prefácio dos *Arquivos do Instituto de Educação* uma participação mais ativa dos discentes. Nesse sentido, abre-se um mosaico de fontes não oficiais para a investigação histórica de práticas que vão além do que está prescrito nos documentos oficiais. Para Mignot (2010), a historiografia da educação tem se voltado para a história dos livros, da leitura e dos leitores com uma exploração maior dos objetos em circulação no universo escolar. Esses objetos compreendem livros didáticos, manuais escolares, programas de ensino, periódicos e, também, os cadernos escolares. Assim, materiais considerados “menos importantes” passaram a assumir uma significativa relevância para a investigação histórica ao apresentarem práticas pedagógicas não apontadas nos documentos oficiais das instituições de ensino.

Segundo Vidal (2009, p. 108) é “importante, entretanto, que a materialidade da escola, uma vez constituída em fonte de pesquisa seja analisada a partir de suas especificidades, [...] o que provoca o necessário exercício da crítica.” Nessa perspectiva, as fontes desenhadas pelos sujeitos das instituições de ensino devem ser analisadas considerando-as no bojo da cultura material da escola, em suas relações com as abordagens teóricas a esse respeito e ao momento histórico. A cartilha *Os Nossos Amiguinhos*, elaborada pelas alunas do Instituto de Educação do Distrito Federal para a avaliação final da disciplina Leitura e Linguagem nos coloca diante de uma documentação que revela práticas escolares destinadas a “ensinar a ensinar” leitura e escrita no ensino elementar.

Instruindo futuros professores em consonância com os ideais da educação renovada: a cartilha *Os Nossos Amiguinhos* na condição de objeto que ensinava a ensinar a leitura e a escrita

A cartilha *Os Nossos Amiguinhos* foi produzida em novembro de 1939, pelas alunas da turma 114 da Escola de Professores do Instituto de Educação para a avaliação final da disciplina Leitura e Linguagem, ministrada pela professora Orminda Isabel Marquesⁱⁱ. A apresentação da cartilha foi assinada pelas 36 professorandas do 1º ano e fala sobre o objetivo principal do livro que era:

[...] fazer uma experiência no sentido de organizar uma cartilha que, baseada no processo de sentencição, ou como hoje já se diz processo de contos, atende a uma unidade de trabalho e cujo assunto se pudesse relacionar com outros conhecimentos exigidos no programa de 1ª ano. (TURMA 114, 1939, p. 2)

As ideias expressas na apresentação da cartilha sugerem aproximações com alguns pressupostos da Escola Nova, ao colocarem a elaboração de uma experiência como objetivo principal do trabalho. A proposta de renovação preconizada nos ideais escolanovistas buscava aplicar os conhecimentos às situações vividas pelos alunos, em sintonia com os métodos científicos. Por meio de uma renovação nas práticas pedagógicas, haveria uma mudança na mentalidade educacional, apresentando-se, portanto, como “expressão intelectual da progressiva onda de secularização e racionalização da cultura.” (XAVIER, 2002, p. 57) Essa pedagogia ativa conferiu um certo protagonismo às normalistas, pois a criação do livro contou com a participação de toda turma; ademais, as 38 páginas foram integralmente confeccionadas por elas:

Cumpre salientar que houve em toda a turma um forte espírito de cooperação e foi extraordinário o interesse despertado em todas na elaboração deste trabalho que concorreu, grandemente, para que novos conhecimentos fossem adquiridos. (TURMA 114, 1939, p. 3)

A cartilha foi cuidadosamente elaborada: cada desenho pintado à mão é acompanhado de frases ou histórias criadas pelas próprias alunas. O trabalho, denominado “ensaio” foi revisto e modificado muitas vezes “mediante novas

ⁱⁱA professora Orminda trilhou uma notória trajetória profissional no Instituto de Educação. Egressa da Escola Normal da mesma instituição foi indicada por Anísio Teixeira, Diretor da Instrução Pública da época para assumir a direção da Escola Primária do Distrito Federal em 1932. Em 1934, assumiu a cadeira da disciplina Leitura e Linguagem. Realizou experimentos com a caligrafia muscular, escreveu artigos para a Revista Educação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e o livro *A Escrita na Escola Primária*. Publicou também, uma coleção de cadernos recomendados para a aprendizagem das técnicas de caligrafia. (BRAGA, 2008)

experiências, leituras e sugestões de outros estudiosos mais experientes.” (TURMA 114, 1939, p. 3) As alunas tiveram a oportunidade de construir uma articulação entre as prescrições teóricas da disciplina Leitura e Linguagem e suas aplicações junto aos seus futuros alunos. As orientações da professora Ormindia Isabel Marques sugerem que ela valorizava as formações prática e teórica do professor.



Figura 1- Capa da cartilha *Os Nossos Amiguinhos*, produzida pela turma 114 (1939).
Fonte: Centro de Memória da Educação Brasileira - Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro/ISERJ.

Conforme Mortatti (2000), após a Proclamação da República, o Estado de São Paulo foi pioneiro ao lançar normalistas – em substituição aos bacharéis em Direito - para analisar a alfabetização como objeto de estudo no Brasil:

A atuação desses normalistas configura o engendramento de uma atitude caracteristicamente paulista [...] a disputa entre mais modernos e modernos – sobrepondo-se àquela entre modernos e antigos, observável na década de 1880 – pela hegemonia de tematizações, normatizações e concretizações relativamente ao ensino da leitura, da qual resulta a fundação de uma (nova) tradição. (MORTATTI, 2000, p. 78)

Essas análises não apresentavam-se somente em uma perspectiva teórica, mas sobretudo prática, com “o professor sintonizado com os progressos da ‘pedagogia moderna’, o qual deveria deduzir da psicologia da infância e suas bases biológicas os modos de ensinar a criança.” (MORTATTI, 2000, p. 78) Essas práticas afluíam para a oficialização, institucionalização e sistematização de um conjunto de aspirações educacionais amplamente divulgadas no final do Império brasileiro. A hegemonia dos métodos analíticos, especialmente para o ensino da leitura, pautavam-se na busca de cientificidade e não mais na aprendizagem baseada no empirismo. (MORTATTI, 2000)

No método analítico, o processo de alfabetização iniciava-se com sentenças e pequenas histórias, para finalizar nas unidades menores: palavras e sílabas. Opunha-se aos de silabação e soletração, já considerados arcaicos na época. Ao partir do todo para as partes, o trabalho com a sentencição era considerado “mais lógico e rápido.” (MAGALHÃES *apud* MORTATTI, 2000, p. 81). Na apresentação da cartilha, percebe-se que as estudantes do Instituto de Educação do Distrito Federal tiveram contato com as concepções do método analítico ao escreverem que se basearam no processo de sentencição para a confecção do livro. De acordo com Mortatti (2000), o modelo de ensino proposto para o Estado de São Paulo difundiu-se para o restante do país. Nesse sentido, podemos supor que, em 1939, a tradição paulista já havia transmitido as suas normatizações pedagógicas para o Distrito Federal.

O trabalho com a cartilha foi dividido em três fases, partindo do mais simples para o mais complexo. No início, foram apresentadas frases em progressão de quantidade de palavras, em letra cursiva, com uma primorosa caligrafia. Na fase intermediária, pequenos textos escritos em “imprensa a mão com letras de cinco milímetros de altura” e, por fim, letras em “tipo de imprensa datilografada.” (TURMA 114, 1939, p. 2)

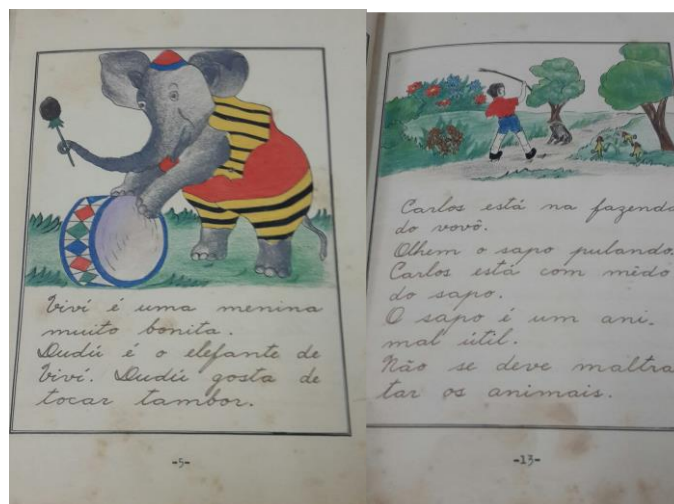


Figura 2 – Páginas 5 e 13 da cartilha *Os Nossos Amiguinhos*, produzidas pela turma 114 (1939).

Fonte: Centro de Memória da Educação Brasileira - Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro/ISERJ.

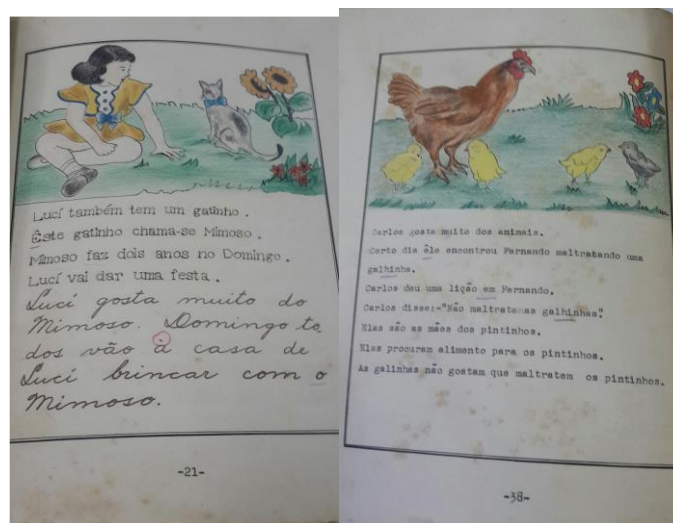


Figura 4 – Páginas 21 e 38 da cartilha *Os Nossos Amiguinhos*, feitas pela turma 114 (1939).

Fonte: Centro de Memória da Educação Brasileira - Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro/ISERJ.

O material elaborado pelas normalistas para a disciplina *Leitura e Linguagem* estava em conformidade com um padrão de ensinar, com prescrições que foram historicamente produzidas pelos sujeitos do espaço escolar. Destarte, a cartilha *Os Nossos Amiguinhos*, como objeto da cultura material da escola integrou-se à formação dessas futuras professoras alfabetizadoras, normatizando princípios científicos, veiculando em sua materialidade física e de conteúdos os sentidos da leitura e da escrita daquela época.

Além dos métodos de ensino, havia a preocupação com o interesse da criança pela leitura, desse modo, foi empregado vocabulário relativo às especificidades da faixa etária de sete anos. A intenção era oferecer ao aluno um material didático aprazível “recreando seu espírito e cultivando seu gosto pela leitura.” (TURMA 114, 1939, p. 2) A centralidade na criança estava relacionada a uma nova concepção de infância, reflexo dos estudos sobre a psicologia do desenvolvimento infantil:

Disseminaram os princípios e práticas escolanovistas centrados em nova concepção de infância e ensino, baseada na psicofisiologia, de que derivava novas necessidades: de participação central do aluno no processo de aprendizagem escolar; de utilização de métodos ativos de ensino; de racionalização do espaço, do tempo, das técnicas e das relações escolares; de testes para a medida da inteligência e da maturidade para o aprendizado da leitura e escrita. (MORTATTI, 2004, p. 64)

padrão burguês de infância, com crianças brancas, estudiosas e obedientes. Apesar das histórias não apresentarem um encadeamento de sentidos entre si, nota-se um discurso constante de incentivo ao bom comportamento infantil através do cuidado com os animais. Além de ensinar a ler e escrever, a cartilha também atentava para esse sujeito em formação ao trabalhar hábitos e atitudes considerados adequados. O título *Os Nossos Amiguinhos* refere-se a um universo de personagens do reino animal: elefante, cachorro, gato, pato, papagaio, coelho, sapo e galinha são citados nas histórias. Por terem características humanas, os bichos interagem com as crianças em uma relação de profunda amizade e carinho. Ademais, a boa conduta no espaço escolar também aparece:

Vocês já conhecem Niní e o seu peludo? A professora de Niní gosta muito dela. Niní é uma menina muito estudiosa. Peludo também quer ir à escola. Peludo acompanha sempre Niní. Peludo guarda a casa de Niní. Peludo é muito amigo de Niní. (TURMA 114, 1939, p. 24)



Figura 4 – Página 24 da cartilha *Os Nossos Amiguinhos*, feita pela turma 114 (1939).

Fonte: Centro de Memória da Educação Brasileira - Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro/ISERJ.

Para Pereira e Jobim e Souza (1998, p.28-29), o pensamento da infância sob a égide positivista considera a criança na sua incompletude, como um ser que irá se revelar no futuro. Nesse sentido, “[...] Caberia então, à educação realizar essa tarefa de transformar esses pequenos seres ‘imperfeitos’ em homens dotados de linguagem e de *logos* – futuros cidadãos responsáveis, independentes e autônomos.” Outro

tempo estava reservado à infância, buscando capturá-la por uma ciência objetiva, como se qualquer processo fosse decidido de antemão, visto que o método científico é universalizador, unitário, organizado à base de procedimentos não sociais evidenciando a racionalização da infância legitimada pelo conhecimento científico. (PEREIRA, JOBIM E SOUZA, 1998)

Na disciplina Leitura e Linguagem é perceptível a criança como objeto de estudo, principalmente nas indicações de pesquisas bibliográficas na área da psicologia para caracterizar esse sujeito em desenvolvimento e explicar cientificamente suas particularidades e comportamentos. A cartilha *Os Nossos Amiguinhos* é reveladora das formas de concepção sobre o lugar da criança, refletindo um saber “especializado”, organizado racionalmente para ensinar a ensinar a leitura e a escrita. Por inserir-se no âmbito da História da Educação, também figura na cultura material da escola, ao forjar práticas escolares singulares que exerceram – ou ainda exercem- uma pressão ou alcance social.

Considerações Finais

Em suma, diante da pluralidade de questões envolvidas na formação de professores e, por conseguinte, na disciplina Leitura e Linguagem, buscou-se evidenciar os diálogos possíveis com André Chervel (1990), a partir do prefácio de Lourenço Filho, por meio da análise de determinados aspectos de estudo das fontes e de observação histórica desta disciplina.

As instituições de ensino são detentoras de uma criatividade ignorada até mesmo para os sujeitos que as frequentam por desconhecerem que as disciplinas escolares apresentam problemáticas próprias que influenciam em alguns modos de pensar e agir na cultura de um tempo. A bela caligrafia pode ser um exemplo da pressão exercida pela disciplina Leitura e Linguagem no pensamento da sociedade. Conhecer as regras de funcionamento de uma disciplina através da observação histórica pode ser de grande utilidade para os debates pedagógicos, pois a história das disciplinas escolares é, em boa medida, a história das práticas escolares. A análise das problemáticas próprias da disciplina Leitura e Linguagem aponta evidências, pistas de um passado que pode ser reelaborado suscitando a produção de conhecimentos, sugerindo problematizações que jamais se

esgotarão. Para tanto, é impreterível um olhar atento às fontes, para que a história das disciplinas escolares não perca o seu poder elucidativo e amplie as discussões no que concerne às investigações sobre as culturas escolares.

Os ideais escolanovistas ecoam nas páginas dos *Arquivos do Instituto de Educação*, *Boletim de Educação Pública* e da cartilha *Os Nossos Amiguinhos* como um convite à reinvenção, à construção de conhecimentos sobre um passado com práticas e modos de pensar muito peculiares. Algumas pistas sobre a função e funcionamento da disciplina Leitura e Linguagem, materializadas no material didático elaborado pelas normalistas, nos colocam diante do lugar da pedagogia na formação do professor daquela época em consonância com as concepções sobre leitura, escrita e infância.

Referências

BRAGA, Rosa Maria Souza. *Caligrafia em Pauta: a Legitimação de Ormindia Marques no Campo Educacional*. 181 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CHERVEL, André. *História das Disciplinas Escolares: Reflexões sobre um Campo de Pesquisa*. Revista Teoria e Educação. v. 1, n. 2, p- 177-229, 1990.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. *Arquivos do Instituto de Educação*, Distrito Federal, v.1, n.3, p 317-322, mar. 1937.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. Pesquisa sobre Programa Mínimo. *Boletim de Educação Pública*, Distrito Federal, v. 5, Ns. 3 e 4, p. 293-297, mar. 1936.

_____. A Formação do Professorado Primário. *Arquivos do Instituto de Educação*, Distrito Federal, v. 1, n.3, p. 283- 293, mar. 1937.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Janelas Indiscretas: os Cadernos Escolares na Historiografia da Educação. IN: VIDAL, Diana Gonçalves e SCHWARTZ, Cleonara Maria. *História das Culturas Escolares no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os Sentidos da Alfabetização*. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

_____. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes e JOBIM E SOUZA, Solange. Infância, Conhecimento e Contemporaneidade. IN: KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel F. Pereira (orgs.). *Infância e Produção Cultural*. Campinas: Papyrus Editora, 1998.

TURMA 114. *Os Nossos Amiguinhos*. Distrito Federal, 1939.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e Práticas Escolares como Objeto de Pesquisa em História da Educação. IN: YAZBECK, Dalva Carolina e ROCHA, Marcos Bessa Mendes (orgs.). *Cultura e História da Educação: Intelectuais, Legislação, Cultura Escolar e Imprensa*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

_____. Sobre Cultura Escolar e História da Educação: Questões para Debate. IN: _____ e SCHWARTZ, Cleonara Maria. *História das Culturas Escolares no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2010.

XAVIER, Libânia Nacif. *Para Além do Campo Educacional: um Estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS EN COLOMBIA (1845-1894)*.

Gustavo Adolfo Parra León

Estudiante Maestría en Educación – U.P.N.

Integrante Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia

gustav863@gmail.com

Hoy es casi incuestionable el lugar central de las matemáticas entre las materias escolares. De una parte, se asume que constituyen un medio expedito para ejercitar el razonamiento lógico o, en otros términos, el desarrollo de pensamiento, asunto clave en una sociedad cada vez más compleja, en la que se estaría abocado continuamente a tomar decisiones apoyándose en criterios fundamentados. De otra parte, las herramientas matemáticas resultan altamente valoradas para resolver cuestiones prácticas de la vida cotidiana, así como para comprender y aportar a la ciencia y la tecnología. Esas razones siguen enarbolándose cuando busca explicarse el interés de diferentes actores en tal materia escolar, sobre todo al tratar los resultados de pruebas masivas y estudios de la calidad educativa.

Esa centralidad entre las materias escolares es interesante por dos razones: primero, porque las convierte en blanco de críticas, debido a la dificultad que parece intrínseca a la asignatura, pero también por la insistencia en reconocer otras necesidades educativas, procesos e inteligencias. Segundo, debe recordarse que la escuela en su forma moderna surgió en el marco de la Reforma y la Contrarreforma, lo que implicó que la instrucción se concentrara inicialmente en doctrina religiosa y enseñanza de la lenguaⁱⁱ, mientras los rudimentos de aritmética adquirieron relevancia un poco más tarde. Esto no sólo evidencia que el carácter central de las matemáticas es un efecto histórico, además permite mostrar que los saberes enseñados en la escuela no son neutrales ni fortuitos; al contrario, se imbrican en las tensiones y disputas que por más de cuatro siglos se han dado para gobernar la población. ¿Qué es lo que otorga ese carácter a la escuela? Escolano (2000), por ejemplo, la describe como un *cronotopo*, una configuración particular de tiempo y espacio que al mismo tiempo que produce saberes, subjetividades (maestros y estudiantes) y una cultura particulares, se ajusta y atraviesa completamente la vida social.

* Este texto recoge algunos aspectos relacionados con la disertación de maestría en curso titulada provisionalmente “*Gobernar por la razón, vivir para la utilidad: matemáticas como saber escolar en la 2ª mitad del siglo XIX en Colombia*”, que se está desarrollando bajo la dirección del profesor Carlos Ernesto Noguera-Ramírez en la Universidad Pedagógica Nacional.

ⁱLa enseñanza de la lengua fue particularmente importante en los países protestantes, debido a que la lectura de la Biblia se consideró fundamental para que los creyentes establecieran una relación directa con la divinidad.

En una dirección similar, Martínez (2008) indica que la escuela se configuró como '*lugar para el común*', que al mismo tiempo que sirve como espacio de reunión del común de la gente, también se ponen a circular allí contenidos, prácticas y ejercicios que se tornan comunes y diferencian a la escuela de otros espacios sociales. Donde resulta más evidente la especificidad de la escuela es el aula de clases. Al respecto, Dussel y Caruso (1999) indican que esta emergió entre los siglos XVI y XVII como estructura material (salón de clase, pupitres, aparatos didácticos, útiles escolares, etc.) y como estructura comunicativa de tipo jerárquico. A través de estas se articuló un conjunto de formas de conducción de los individuos – operados por sí mismos o por otros – que, provenientes de la experiencia acumulada por las órdenes religiosas de la Edad Media, se conectaron con formas de intervención propias de los nacientes Estados modernos. Una estructura nueva podría agregarse a las indicadas por estos autores, aquella constituida por saberes y disciplinas escolares, relacionada con la estructura comunicativa en la medida en que se generan métodos y estrategias particulares de enseñanza, y con la estructura material a través de los recursos didácticos (manuales, libros de texto) generados para enseñar los diferentes contenidos.

Para el presente trabajo, la relación con saberes y disciplinas escolares es fundamental. Aquí es importante recordar la anotación de Antonio Viñao (2006) sobre el hito historiográfico que implicó la publicación de los trabajos de Chervel (1991) y Goodson (1991) sobre historia de las disciplinas escolares y del currículum, respectivamente. Artículos como estos permitieron al público hispanohablante acceder a una serie de herramientas conceptuales para estudiar las disciplinas escolares como punto clave en la comprensión de las relaciones entre escuela y cultura. A su vez, el proyecto Manuales Escolares – MANES, liderado desde la UNED, permitió conformar un acervo significativo de manuales y textos escolares, y realizar estudios relativos a diversas materias de enseñanza en España e Iberoamérica (Ossenbach, Somoza, 2001). En Colombia hay varios trabajos en esta líneaⁱⁱ. En particular, la investigación realizada por el profesor Alejandro Álvarez (2007, 2014) constituye uno de los referentes más importantes, pues es de los primeros en emplear la noción de *saber escolar*, que retoma elementos de las opciones teóricas y metodológicas señaladas antes, y establece un vínculo con las

² Además del trabajo de Álvarez, otros investigadores han producido estudios en relación con distintas materias de enseñanza como educación física (Herrera Beltrán, 1999), ciencias naturales (Jaramillo & Roa, 2011), lectura y escritura (Herrera Restrepo, 2011; Quintana Marín, 2011), artes (Mejía Echeverri, 2011; Monroy Ríos, 2012), matemáticas (Galindo Ángel, 2015; Parra León, 2012; Rodríguez, 2011), entre otras. Sobre este tipo de estudios en el país es necesario ampliar la revisión, pues en otras perspectivas también se han hecho trabajos relacionados con el tema.

nociones de *saber pedagógico* y *práctica pedagógica*, centrales en buena parte de la producción académica del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Desde allí se ha configurado una serie de elementos comunes para los trabajos en esta perspectiva:

elementos comunes para los trabajos en esta perspectiva: a) la delimitación del problema de investigación en torno a la constitución de una disciplina o saber escolar, o el análisis de métodos de enseñanza; b) el tipo de materiales analizados; manuales escolares, legislación del período revisado, textos dirigidos a los maestros, planes de estudio, etc.; c) los períodos históricos estudiados, especialmente la 2ª mitad del siglo XIX y 1ª mitad del siglo XX. En conjunto, esas investigaciones ejemplifican un esfuerzo por enriquecer la historiografía en el campo educativo y pedagógico, y también la historia de las ciencias y la cultura.

Con base en algunas de estas herramientas, este trabajo procura mostrar algunas características de la práctica de enseñanza de las matemáticas en las escuelas primarias en Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX, vinculadas con la formulación de un proyecto de nación civilizada y orientada al progreso. Para ello, la presente comunicación se organiza en tres partes. En la primera se indica cómo se organizó el sistema de instrucción pública en el siglo XIX y cómo llegaron las ideas de Pestalozzi a Colombia, en especial aquellas relacionadas con *forma* y *número*. En la segunda parte, se presentan los principales rasgos de objetivos, contenidos y métodos de enseñanza de los ramos de instrucción en las escuelas primarias, relacionados con las matemáticas. La tercera y última parte busca mostrar que, a partir del lema '*gobernar por la razón y vivir para la utilidad*', no sólo se definió una manera de entender el lugar de las matemáticas en la escuela, además, se evidencia la relación entre esta materia y otras formas del saber escolar.

1. 'Hombres sanos de cuerpo i espíritu': el sistema de instrucción pública y la pedagogía de Pestalozzi

Durante el siglo XIX, Colombia atravesó un período de intensas luchas entre distintas facciones políticas cuyo fin era hacerse con el control del recién formado Estado. Un punto clave de esas disputas fue la separación entre Iglesia y Estado, relacionado con la construcción de una institucionalidad propia. Este fue un asunto álgido, que se acentuó hacia 1860 con la toma del poder por parte de los liberales radicales. Este grupo propugnaba por reorganizar el país en torno de los principios del liberalismo económico y la filosofía utilitarista, contrarios en muchos aspectos a la doctrina católica. Con la conformación de un país federado – los Estados Unidos de Colombia, a través de la

Constitución de Rionegro de 1863 – se buscó cohesionar la nación en un proyecto común que, amenazado por tendencias de diversas procedencias, encontró su bastión en la instrucción de la población; así, la organización de un sistema de instrucción pública más bien centralizado, mediante el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria (DOIPP) de 1870, se constituyó en estrategia fundamental para establecer ese proyecto de Nación (González, 2005).

Con el DOIPP (1870), la instrucción pública se dividió en tres aspectos: primero, la enseñanza, cuyo objetivo era “formar hombres sanos de cuerpo i espíritu, dignos i capaces de ser ciudadanos i magistrados de una sociedad republicana i libre” (Art. 29). Segundo, la inspección, que debía garantizar el fomento de la instrucción y el cumplimiento de disposiciones y reglamentos. Tercero, la administración, que no sólo determinaba la distribución de gastos para sostener las escuelas, pagar empleados y proveer mobiliario y útiles escolares, también incluía orientaciones para la dirección de escuelas primarias y normales.

Para fortalecer esta apuesta y erradicar el ‘memorismo’ y el ‘verbalismo’ de las escuelas, las ideas de Pestalozzi se erigieron en directriz oficial de la instrucción pública. Aunque algunas de esas ideas ya habían circulado en el país a través del Manual de Enseñanza Mutua reformado por José María Triana en 1845 (Zuluaga, 2001), su difusión se amplió por dos vías: por un lado, en 1871 se contrató una misión de maestros alemanes, la 1ª Misión Pedagógica Alemanaⁱⁱ, encargada de formar el magisterio (hombres y mujeres) en las escuelas normales, tanto en la central de Bogotá como en las establecidas en cada capital de estado. Por otro lado, la Dirección Jeneral de Instrucción Públicaⁱⁱⁱ (sic) creó *La Escuela Normal*ⁱⁱⁱ, periódico donde circularon disposiciones oficiales, programas, noticias e incluso textos de enseñanza y manuales de pedagogía, sugeridos y hasta escritos por profesores de la Misión Pedagógica.

³ Además de esta primera misión alemana, en Colombia hubo otras dos misiones pedagógicas, una entre 1924-1927 y otra entre 1965-1968. La primera de estas se encuentra relacionada con principios de la Escuela Activa, y aunque la propuesta que se generó no fue aprobada por el Congreso de la República, nombres como Julius Sieber y Franziska Ratke marcaron un punto importante para la educación en el país. La otra misión permitió fortalecer el diseño instruccional y la tecnología educativa, entre otras cosas, mediante guías para los maestros.

⁴ Esta Dirección se encargó de la Instrucción Pública, aunque dependía de la Secretaría de lo Interior I Relaciones Exteriores (sic). En 1880, a través de la Ley 10, de marzo 25, fue convertida en una Secretaría independiente. Luego, mediante la Ley 7ª de agosto 25 de 1886 se cambió la nominación a Ministerio de Instrucción Pública.

⁵ El periódico *La Escuela Normal*, creado y reglamentado en el mismo DOIPP como órgano oficial y “repertorio de todos los asuntos relativos a la enseñanza” (Art. 12) circuló entre 1871 y 1880. Una función semejante cumplieron más adelante *Anales de Instrucción Pública* (1880-1892) y la *Revista de Instrucción Pública* (1893-¿1916?).

La puesta en marcha de esta estrategia político-educativa no estuvo exenta de problemas. Si bien la Guerra de las Escuelas (1876-1877) hizo patente la dificultad de organizar un sistema de instrucción pública – laica, gratuita y obligatoria – en Colombia, distintas acciones y elementos implementados por los liberales radicales fueron retomados por los conservadores, que con el apoyo de la Iglesia asumieron el control del país hasta 1930. De esa manera, pese a la filiación protestante de Pestalozzi, su ‘método perfeccionado’ fue considerado como el oficial hasta la década de 1920. En ese sentido, es importante recordar que no fueron tanto los textos del pedagogo suizo los que circularon en el país, sino una serie de manuales y cartillas escritos. Durante el siglo XIX principalmente por pedagogos norteamericanos – varios protestantes como Pestalozzi –, que fueron tamizados por la tradición y doctrina católicas⁶. Con todo, varios aspectos tratados por Pestalozzi deben considerarse atentamente: en primer lugar, la idea de educación elemental como adecuación natural “al desenvolvimiento y perfeccionamiento de las disposiciones y energías humanas” (2004: 5), que se sustenta en la intuición – más cercana a nuestra noción de percepción –, la cual consistía en transformar las imágenes construidas a partir de las sensaciones en conceptos cada vez más abstractos y juicios más generales. Por ende, la enseñanza debía conducirse de lo más simple o elemental, a lo más complejo, donde resulta central el tipo de representación y el lenguaje empleados. En segundo lugar, ese desenvolvimiento de las disposiciones humanas debía mantener un equilibrio global entre corazón, espíritu y mano, pues todo lo que “alcance sólo una de las potencialidades” conduciría a “la deformación general y la artificialización del individuo” (Ibíd: 6). Sobre esos elementos construyó Pestalozzi su sistema pedagógico, distribuyendo la labor del enseñante entre lo moral, lo intelectual y lo físico. Tales aspectos se cruzarían con tres facultades, de donde saldría todo el saber humano: sonido, forma y número. Al respecto, Pestalozzi (1967: 142-143) advertía que

... una enseñanza parcial y aislada no puede conducir ni conducirá jamás a un resultado que satisfaga completamente a nuestra naturaleza... Éste es, en efecto, el único medio posible de llegar uniformemente en los tres ramos de conocimientos a pasar de intuiciones confusas a intuiciones distintas, de éstas a imágenes claras y de imágenes claras a nociones lúcidas.

⁶ Ejemplo de ello es Elementos de Pedagogía de los hermanos Luis y Martín Restrepo Mejía (1ª edición de 1885), texto ampliamente difundido y usado en la formación de maestros, que además de tener la aprobación eclesiástica, sintetizaba “todo el saber teórico, administrativo y didáctico con que fue dotado el maestro colombiano al iniciar el siglo XX” (Saldarriaga, 2003: 40).

En tercer lugar, en la obra de Pestalozzi se esbozan aspectos fundamentales en las discusiones pedagógicas del siglo XIX y buena parte del XX: el cambio en la mirada sobre la infancia; el papel asignado a la mujer en la educación infantilⁱⁱ; el uso de la experiencia como base de la enseñanza; y una psicología de la instrucción, basada en las leyes de la lógica. Tales aspectos no necesariamente fueron planteados por Pestalozzi, aunque una explicación de ello es que este parece ubicarse en el intersticio de la pedagogía clásica y la pedagogía experimental (Sáenz, Saldarriaga & Ospina, 1997); inclusive, el apelativo dado a veces como ‘Padre de la pedagogía moderna’ puede servir más como referencia de un cambio cultural producido en Europa Occidental y Estados Unidos a finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX, luego ampliamente extendido: la interpretación de problemas sociales como asuntos educativos, o mejor, la educacionalización de los problemas sociales (Tröhler, 2014).

Finalmente, aunque Pestalozzi reconoció que su trabajo estuvo más relacionado con el *sonido* – o mejor, el lenguaje – abordó algunos aspectos relativos a la *forma* y el *número*, vinculados sobre todo con la instrucción intelectual. Esto es importante, pues asigna a los ramos de enseñanza relacionados con las matemáticas el carácter de forjadores de la mente, que educan “la propia capacidad de pensar, generalmente aplicable e igualmente beneficiosa para todas las clases y para todos los hombres”, al enseñar el hábito de “discurrir y juzgar en todas circunstancias y situaciones en que el hombre se pueda encontrar” (2004: 76). Esa concepción encuentra eco en la época, como en este fragmento de *Educación Americana*, texto adaptado por la Dirección de Instrucción:

Es claro que en una educación general, aunque no profesional, aquellos ramos de la ciencia que auxilian a la mayor parte de los otros, i que están ligados con casi todas las ocupaciones de la vida, son de las adquisiciones más útiles. Bajo este punto de vista, ¿hai alguna ciencia que pueda compararse con esta [refiriéndose a las matemáticas] en utilidad? ¿qué ciencia, no de las del todo morales, es independiente de esta? ¿A dónde iremos que no encontremos sus principios en operación activa i provechosa? (1871: 164)

⁷ Estas ideas serían seguidas de cerca por F. Fröbel (1782-1852), el creador de los jardines infantiles o (Kindergarten). Al respecto se pueden consultar los trabajos de Steedman (1986) y Allen (1986). Por su parte, el trabajo de Quijano y Sánchez (1999) indica aspectos importantes sobre la escolarización de niñas y la formación de maestras en Bogotá, mientras que el de León Palencia (2012) describe cómo la educación femenina se constituyó en un asunto de gobierno.

2. De los ramos de instrucción a la configuración de una disciplina escolar.

Como se indicó en el apartado anterior, el estudio de las matemáticas en la escuela en la 2ª mitad del siglo XIX se vincula con la instrucción intelectual, algo que comparte con la lectura y la escritura. No obstante, debe anotarse que entre los diferentes ramos de enseñanza, la aritmética ocupó la posición central. Como lo señalara Romualdo Guarín (1876: 100), antiguo institutor e inspector de las escuelas de Cundinamarca:

Entre los estudios calculados para fortalecer la inteligencia y dotar al espíritu de un poder real sobre la materia, ocupa el primer lugar la Aritmética. Esta ha sido una de las ocupaciones más tristes para el niño, i ahora es para él un asunto de interés i de recreo; el niño no sólo va adquiriendo por grados rapidez de ejecución, prontitud i despejo en sus cálculos, sino, lo que es mejor aquella enerjía i vigor intelectual que ha de ser útil en todas las empresas posteriores i que habrá de formar el carácter de muchos de ellos para toda la vida.

En cuanto a los contenidos, estos se diferenciaban según el nivel de la escuela primaria. En el nivel elemental se abordaba el sistema de numeración decimal, operaciones básicas, números romanos, fracciones, sistema de pesas y medidas, así como algunas medidas de capacidad, superficie y tiempo. En el nivel medio, se retomaban esos aspectos y se ampliaba el trabajo sobre sistemas de medición, fracciones, números mixtos y números decimales. En el nivel superior, además del repaso obligado de temas previos, se incluían reglas comerciales, progresiones, potencias y raíces, tablas de logaritmos y operaciones con decimales periódicos. En todos los casos, atender las explicaciones del maestro y practicar los ejercicios orales y escritos constituían las claves para la enseñanza. Al respecto, Manuel Antonio Rueda, ingeniero y autor de varios textos de matemáticas de uso escolar, hacía un llamado especial

Señores profesores: obliguen ustedes a los alumnos a trabajar en la clase, todos a un tiempo, o en grupos de número conveniente; y repitan los ejercicios cuando sea necesario para que los estudiantes adquieran destreza. Prescindir de los ejercicios de una lección es prescindir de lo más importante y perjudicar a los aprendices (Rueda, 1906, p. 20).

Respecto a la geometría, según el grado de instrucción, esta aparece unas veces dentro del ramo de dibujo lineal y otras como ramo independiente. En la escuela elemental se enfatizaba en el reconocimiento de figuras planas, algunos volúmenes y el dibujo de objetos

de uso doméstico, paisajes sencillos, plantas, personas y animales. En el nivel medio, se trataban diversas proposiciones relacionadas con rectas paralelas y perpendiculares, ángulos, triángulos, cuadriláteros, circunferencia y elipse, las cuales se empleaban en diferentes clases de dibujos y algunas construcciones geométricas. En el nivel superior se estudiaban varios tipos de sólidos, cálculo de volúmenes y dibujo en perspectiva. Además, el dibujo aparece como recurso para enseñar otras materias – enseñanza objetiva, elementos de historia natural, física y fisiología – que ofrece varias ventajas para el maestro: sigue un orden natural apropiado al desenvolvimiento intelectual, tiene varias aplicaciones prácticas, los niños traen algunos conocimientos previos, y esto “les da animación para estudiar i para que simpaticen con la escuela” (Blume, 1876: 250).

Además de la aritmética y la geometría, se enseñaban algunos elementos de álgebra y de contabilidad, llamada también teneduría de libros. En el primer caso, esos elementos permitían dar luces sobre las raíces y los logaritmos, o sobre la solución de ecuaciones de primer grado. Un estudio más amplio del ramo ocurría en las normales, en los institutos de bachillerato y en la formación de ingenieros. En cuanto al segundo caso, se comparten algunos objetivos y contenidos con la aritmética – lo que incluso implica a veces su subordinación a esta –, aunque se procura un tratamiento sencillo y práctico, pues de lo que se trata es de “dar al niño el gusto por el orden, la exactitud, la idea de economía y enseñarle a subordinar sus gastos a sus entradas” (Daguet, 1894: 388).

En general, los contenidos enseñados en las escuelas primarias durante la 2ª mitad del siglo XIX en los ramos relacionados con las matemáticas no tuvieron mayores modificaciones. Esto no sólo se verifica en los textos propuestos para la enseñanza o en los reglamentos y disposiciones, también aparece en lo que se indicaba como objeto de examen en los certámenes públicos de los colegios. En cuanto a los métodos de enseñanza, el orden en la explicación, en el modo de proceder y la ejercitación constante se configuraron en piezas clave para aprender los diferentes algoritmos, necesarios en la vida práctica, y para desenvolver las facultades intelectuales.

Respecto a la geometría y al dibujo, cuyos límites como ramos de instrucción no resultaban tan precisos, algunas de las recomendaciones eran semejantes, pues al mismo tiempo que respondían a una idea de utilidad, también proporcionaban herramientas para la instrucción intelectual, e incluso para el disfrute de la enseñanza, como se observa en estos ejemplos:

La enseñanza de la Geometría, o más bien, la preparación a esta enseñanza, que consiste en el estudio de las formas geométricas, se ha introducido en las escuelas

populares. Esta enseñanza tiene un valor más pedagógico y práctico que científico; su objeto es desarrollar el espíritu de observación, ejercitar el ojo, cultivar el gusto por lo bello y acostumbrarse al orden y a la regularidad. (Daguet, 1894: 386).

El dibujo es uno de los medios aparentes para conseguir la actividad observadora i la vigorización de la inteligencia [sic]; da a la educación intelectual la importancia que merece, i procura habilidad a ciertas partes del sistema orgánico, i amenidad i recreo a la enseñanza (Guarín, 1876: 180)

Los elementos indicados hasta el momento permiten hacerse una idea de lo que se enseñaba en las escuelas primarias en relación con las matemáticas en distintos ramos y niveles. Esos mismos aspectos eran tratados en las escuelas normales con una mayor profundidad en los tres años de instrucción de los futuros institutores. En general, son varias las ventajas que ofrecen estos ramos de instrucción para los futuros institutores. Por ejemplo, con el estudio del álgebra era posible una mejor comprensión de la aritmética: En cuanto a la geometría no sólo servía para las “facultades del razonamiento”, también era esencial para la comprensión de la física, la astronomía, la trigonometría y la agrimensura, además de beneficiar la enseñanza de los diferentes modos de medir.

Además de la instrucción en las escuelas primarias y las escuelas normales, las matemáticas fueron objeto de enseñanza en otros escenarios, como los institutos que ofrecían bachillerato, los colegios de particulares, escuelas de artes y oficios, sin contar la instrucción profesional, en instituciones como el Colegio Militar, la Escuela de Minas de Medellín, la Escuela de Ciencias Naturales y la de Ciencias Matemáticas y de Ingenieros de la Universidad Nacional (fundada en 1868). Dados los límites de esta comunicación, no es posible un desarrollo más amplio respecto a lo que ocurría en esas instituciones; aun así, se evidencia que compartían una misma preocupación con la instrucción primaria en torno a la enseñanza de las matemáticas: por un lado, estas ofrecían herramientas útiles para hacer frente a necesidades del país – económicas y de infraestructura – y para que las personas fuesen capaces de conducir y administrar sus propios negocios; por otro lado, permitían el desenvolvimiento de facultades intelectuales fundamentales para asumirse como parte de “una sociedad republicana i libre” (DOIPP, Art. 29). En ese sentido, es importante anotar que frente a otros ramos de enseñanza, las matemáticas parecían ser el medio más expedito, económico y razonable para alcanzar esos objetivos:

I si es cierto que las matemáticas componen un sistema perfecto de razonamiento, cuyas premisas son evidentes por sí mismas, i cuyas conclusiones son irresistibles, ¿podrá haber un ramo de la ciencia o de los conocimientos más adecuado para la

disciplina i el desarrollo del entendimiento? Es con este carácter, como grande i natural auxiliar e instrumento de la razón, como la ciencia puede ser el verdadero objeto de la educación en todas las condiciones de la sociedad, cualesquiera que sean las operaciones i tendencias del individuo. Muchas ciencias i también muchos conocimientos se aplican a algunos gustos particulares o a determinadas profesiones; pero ésta, a más de la utilidad intrínseca que para todos tiene, se adepta especialmente al cultivo i desarrollo de la facultad de pensar, igualmente necesaria para todos los que quieren ser gobernados por la razón o vivir para la utilidad (DJIP, 1871: 147).

‘Ser gobernados por la razón o vivir para la utilidad’, esa resultó ser la clave de la enseñanza de las matemáticas en los diferentes ramos y niveles de instrucción. Bajo distintas formas, este lema fue recurrente en objetivos, contenidos y métodos de enseñanza; apareció enunciado en leyes, decretos y disposiciones, en manuales escolares y de pedagogía; se constituyó en referente de enunciación y visibilidad de la enseñanza de las matemáticas en la 2ª mitad del siglo XIX, así como en horizonte de lo que se esperaba que los estudiantes aprendiesen. En suma, se trata de la base sobre la que las matemáticas se configuraron como disciplina escolar. No obstante, su presencia no se agota allí, en los ramos o materias de enseñanza, atraviesa otros asuntos y deja ‘excedentes’ a los que es necesario prestar atención.

3. Matemáticas como saber escolar: algunas pistas para continuar el recorrido

La expresión ‘disciplina escolar’ alude tanto a las materias de enseñanza como a las acciones que procuran controlar, ordenar, regular, en fin, conducir la conducta de los individuos en la institución escolar. De hecho, esta segunda acepción parece haber precedido a la primera y, en cierta medida constituyó su fundamento. Aquí es preciso recordar que la escuela surgió en estrecha relación con formas de disciplinarización de la sociedad europea entre los siglos XVI y XVII, cuya función inicial fue la cristianización de la población. Ese proceso no sólo supuso la moralización de niños y jóvenes mediante estrictos reglamentos que codificaban los usos de tiempos y espacios (el cronotopo escolar). También implicó la “disciplinarización de los saberes sometidos a los métodos de enseñanza”, que en el siglo XVII conducirían “a la constitución de una nueva disciplina del saber: la didáctica. Disciplina como enseñanza, enseñanza como disciplina” (Noguera, 2012: 83). Así, la didáctica comeniana formaría parte de una tendencia en los discursos

pedagógicos de la primera parte de la modernidad que, bajo la noción de *eruditio*, abogó por una preparación para la vida práctica apoyada en la enseñanza de conocimientos concretos sobre la sociedad y la naturaleza. La otra tendencia, relacionada con la noción de *institutio*, concentró su atención en el desarrollo de las facultades del espíritu necesarias para cualquier ocupación u oficio y no tanto en una formación específica.

Aunque al parecer esa segunda tendencia no tuvo inicialmente el mismo impacto que la otra, durante el siglo XVIII alcanzaría un mayor desarrollo al actualizarse mediante el concepto de educación. En ese punto son fundamentales las elaboraciones de John Locke, quien pone al hombre mismo como agente de conocimiento y de juicio moral; con ello toma distancia de una teoría de las facultades del alma y de la idea de voluntad, mientras coloca su atención en asuntos como los hábitos, la adecuada conducción del entendimiento y la experiencia. Dado que muchos hombres habrían descuidado su entendimiento, es preciso cultivarlo y ejercitarlo, y la vía más adecuada para hacerlo es mediante las matemáticas, especialmente de la aritmética:

De todas las ciencias del razonamiento abstracto, la Aritmética es la más fácil, y debe, por tanto, ser la primera a la que hay que acostumbrarse; y es de uso tan general en toda la vida y los asuntos, que difícilmente puede hacerse nada sin ella. Esto es tan cierto, que difícilmente puede un hombre poseerla demasiado, ni demasiado perfectamente; debe, por tanto, ejercitarse al niño en contar tan pronto como sea capaz de ello; y hacer algo cada día hasta que domine el arte de los números. (Locke, 2012, p. 238)

De hecho, no fue Locke el primero en señalar una materia particular como forma de producir el entrenamiento necesario para desenvolver las facultades intelectuales. Por ejemplo, los jesuitas y los humanistas habían propuesto para ese fin el estudio de las lenguas clásicas. Tanto en un caso como en otro, la clave es el valor de dichas materias para el desenvolvimiento intelectual, sin que importe necesariamente su aplicación práctica o su relación con la vida de los estudiantes. Esa misma inquietud pareciera actualizarse hacia el final del siglo XIX, cuando en torno a la idea de ‘gimnasia intelectual’ como forma de disciplinar la mente – para desarrollar la razón y la capacidad de juicio – se debatía si la vía más adecuada era una formación humanística-literaria, o una formación científico-matemática. A propósito de ese debate, la expresión ‘disciplina escolar’ tomó una acepción nueva y empezó a utilizarse para designar las materias de enseñanza como si fuesen

entidades sui generis, inclusive hasta olvidar su relación con cuestiones educativas más amplias (Chervel, 1991).

En general, esas cuestiones educativas tendrían que ver con aspectos como la formación del carácter moral, la relación consigo mismo, con otros, con el mundo, la cultura y la naturaleza. Se trata de asuntos vinculados a la noción de disciplina escolar, que en cierto modo la exceden. Por esto, la noción de *saber escolar*, en relación con las de *saber pedagógico* y *práctica pedagógica* del GHPP ha resultado potente, pues más que preguntarse “por lo que se enseña o lo que se sabe frente a la enseñanza” trata de ver cómo “se configura un saber delimitado por la práctica pedagógica de la escuela moderna” (Marín, 2015: 19). Sin embargo, como se mencionó antes en esta comunicación, en los trabajos que emplean esa idea de *saber escolar* hay una orientación más fuerte hacia la constitución de disciplinas, y por tanto, hacia una dimensión más epistemológica de dicho saber, expresada sobre todo en los contenidos de los planes de estudio y en la conformación de didácticas específicas. En este punto cabe recordar la siguiente indicación a propósito del saber:

No basta con hablar de un “umbral de epistemologización”: éste ya está orientado en una dirección que conduce a la ciencia y que todavía atravesará un umbral específico de “cientificidad” y, eventualmente, un “umbral de formalización”. Pero en el estrato [de saber] también existen otros umbrales, orientados de otra forma: umbrales de etización, de estetización, de politización, etc. El saber no es la ciencia, y es inseparable de tal y tal umbral en el que está incluido (Deleuze, 1987: 79).

Esos otros umbrales fueron sugeridos por el mismo Foucault como rutas posibles para una arqueología del saber. En este caso, pensar en esos otros umbrales o facetas permitiría hacer más visibles para el análisis esos asuntos que excederían a una disciplina escolar pero que, de cierta manera, le sirven de soporte. Con base en esta idea y en los elementos señalados en el apartado anterior, es posible describir las matemáticas escolares, en las escuelas primarias durante la 2ª mitad del siglo XIX en Colombia, como delimitadas por un poliedro – un tetraedro para ser más precisos –, de la siguiente manera:

a) En la cara epistemológica se podrían diferenciar tres rasgos importantes: la organización de los contenidos de acuerdo con el principio ‘ir de lo elemental a lo complejo’; la selección de dichos contenidos de acuerdo con su carácter útil o práctico; la enseñanza guiada por la relación entre orden y ejercitación.

b) En la cara ética, el llamado a proceder con orden y exactitud en el desarrollo de los ejercicios y actividades constituye un punto de referencia para conducirse a

sí mismo; también es importante recordar aquí que las matemáticas proporcionarían a los alumnos la energía y el vigor intelectual necesarios para formar el carácter.

c) En la cara política se encuentra el principio de conducirse y ser conducido de acuerdo con la razón, que estaría representada en leyes, decretos y demás disposiciones, pero también en normas consuetudinarias. Un posible ejemplo de esa conducción corresponde a la enseñanza de la 'idea de economía' a través de la aritmética y la teneduría de libros.

d) En la cara estética estaría presente una idea relacionada estrechamente con la geometría y el dibujo lineal, se trata del cultivo del gusto por lo bello, por el orden y la regularidad, aspectos que no están desligados de la formación de hábitos.

Cada una de estas caras representa un asunto relacionado con las matemáticas en la escuela, que están articulados en torno al enunciado 'gobernar por la razón, vivir para la utilidad'. Por supuesto, los elementos aquí indicados están sujetos a un mayor desarrollo. Con todo, marcan un derrotero a seguir para el estudio de los saberes y disciplinas escolares, en este caso particular el estudio de las matemáticas en la escuela, que no pretende sustituir las herramientas de análisis empleadas hasta ahora, más bien trata de enriquecerlas.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. (2007) *Ciencias Sociales, Escuela y Nación Colombia 1930-1960*. [Tesis de doctorado] Madrid: Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Álvarez, A. (2014) *Las ciencias sociales en Colombia: genealogías pedagógicas*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.
- Allen, A. T. (1986) Jardines de Niños, Jardines de Dios: Kindergartens y guarderías en Alemania en el siglo XIX. En: *Revista de Educación No. 281. Sep.-Dic. 1986* (125-154).
- Blume, A. (1876) Apéndice. Organización de las escuelas de Bogotá. En: Guarín, R. (1876) *Guía de los directores i directoras de las escuelas públicas del estado de Cundinamarca. Sistema moderno de enseñanza primaria*. Bogotá: Imprenta de Gaitán. (231-364).
- Chervel, A. (1991) Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. En: *Revista de Educación # 295*. (57-111).

-
- Daguet (1894) Manual de Pedagogía Capítulo VI Arte de la Enseñanza o Didáctica – Didáctica Especial. En: *Revista de Instrucción Pública, Año II, # 23, Noviembre de 1894.* (386-395)
- Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria – DOIPP (1º de noviembre de 1870) En: *La Escuela Normal, tomo I, # 1, 2, 3.* (2-9, 17-21, 33-38).
- Decreto 349 de 1892. Orgánico de Instrucción Pública. (31 de diciembre de 1892) En: *Revista de la Instrucción Pública de Colombia, tomo I, No. 1.* (7-27)
- Deleuze, Gilles. (1987) *Foucault*. Barcelona: Editorial Paidós.
- DJIP. (Febrero 18, 1871) Instrucción Popular, Educación Americana. (Adoptado por la Dirección Jeneral de Instrucción Pública) Capítulo V, Utilidad de las matemáticas. En: *La Escuela Normal, Tomo I, # 7.* (102).
- Dussel, I. Caruso, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Emerson, G. (Marzo 4, 1871) El Maestro de Escuela. Capítulo VI Estudios superiores. En: *La Escuela Normal, tomo I, # 9.* (134-136).
- Escolano, A. (2000) *Tiempos y espacios para la escuela, ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Galindo Ángel, J. B. (2015) *La enseñanza de la aritmética y la matemática en Colombia*. [Tesis de maestría] Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- González, J.E. (2005) *Legitimidad y Cultura: Educación, cultura y política en los Estados Unidos de Colombia 1863-1886*. Bogotá: Universidad Nacional. Centro de Estudios Sociales CES. Facultad de Ciencias Humanas.
- Goodson, I. (1991) La construcción social del currículum posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. En: *Revista de Educación # 295.* (7-37).
- Guarín, R. (1876) *Guía de los directores i directoras de las escuelas públicas del estado de Cundinamarca. Sistema moderno de enseñanza primaria*. Bogotá: Imprenta de Gaitán.
- Herrera Beltrán, C. X. (1999) *Las prácticas corporales y la educación física en la escuela primaria en Colombia entre 1870 y 1913*. [Tesis de maestría] Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lleras, L.M. (1872) *Aritmética práctica para el uso de las escuelas primarias de los Estados Unidos de Colombia. Manual del Niño*. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas.

-
- León, A. C. (2012) En: Cartografía de los saberes y prácticas de la educación infantil femenina en Colombia: finales del siglo XIX, comienzos del siglo XX. En: *Pedagogía y Saberes No. 37* (9-25).
- Locke, J. (2012) [1693] *Pensamientos sobre la Educación*. Buenos Aires: Akal.
- Marín, D. (2015) Una cartografía sobre los saberes escolares. En: Varios (2015). *Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (13-38).
- Martínez Boom, A. (2008) La escuela: un lugar para el común. En: FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela. (2008). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Argentina: Del estante editorial.
- Mejía Echeverri, S.A. (2010) *“La Nación entera, un inmenso taller”*. *Discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias en Antioquia, 1892-1917*. [Tesis de Maestría] Medellín: Universidad de Antioquia.
- Monroy Ríos, A. (2012) *El canto en la escuela colombiana*. [Tesis de maestría] Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Noguera Ramírez, C.E. (2012) *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores – Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.
- Ossenbach, G. Somoza, M. (Editores) (2001) *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED.
- Parra León, G. A. (2012) *Enseñanza de la aritmética y la geometría en Cundinamarca durante la introducción de la pedagogía pestalozziana 1867-1894: un estudio exploratorio*. [Monografía de grado]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pestalozzi, J. H. (1967) [1801] *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Buenos Aires: Fernández Editores.
- Pestalozzi, J. H. (2004) [1826] *El canto del cisne*. México: Editorial Porrúa.
- Quijano, M. S. Sánchez Moncada, M. (1999) La escolarización de niñas y jóvenes en Bogotá 1870-1920. En: *Historia de la Educación en Bogotá*, tomo I. Bogotá: Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (139-166).
- Quintana, L. M. (2011) *Maestros escritores de la enseñanza de la lectura en Colombia (1924-1963)* [Tesis de maestría] Medellín: Universidad de Antioquia.

-
- Roa, P. A. Herrera, J. (2010) *Historia de los saberes escolares en Colombia: la emergencia de la biología en la escuela colombiana 1900 – 1930*. [Tesis de maestría] Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, L. M. (2011) *La apropiación de la Escuela Nueva y su incidencia en la enseñanza de las matemáticas*. [Tesis de maestría] Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rueda, M. A. (1906) *Compendio de Aritmética* (16ª Edición). Bogotá: Librería Colombiana, Camacho Roldán y Tamayo.
- Sáenz, J. Saldarriaga, O. Ospina, A. (1997) *Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*, 2 Vol., Medellín, Universidad de Antioquia, Universidad de los Andes, Foro Nacional por Colombia.
- Saldarriaga, O. (2003) *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Steedman, C. (1986) «La madre concienciada»: El desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria. En: *Revista de Educación No. 281. Sep.-Dic. 1986* (193-211)
- Tröhler, D. (2014) *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Barcelona: Octaedro.
- Viñao, A. (2006) La historia de las disciplinas escolares. En: *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria. No. 25.* (243-269).
- Zuluaga, O. (2001) Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia 1822-1868. En: *Revista Educación y Pedagogía, Vol. XIII, No. 29-30*