

SOCIEDAD ARGENTINA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
ANUARIO

Nº 5 – 2004

SOCIEDAD ARGENTINA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
Comisión directiva 2002/4

Presidente: Sandra Carli, Universidad de Buenos Aires
Vicepresidente: Teresa Artieda, Universidad Nacional del Nordeste
Secretario ejecutivo: Adrián Ascolani, Universidad Nacional de Rosario
Tesorero: Pablo Scharagrodsky, Universidad Nacional de Quilmes

Vocales

Región Noroeste

Titular: Gerardo Bianchetti, Universidad Nacional de Salta
Suplente: Ethel Mas, Universidad Nacional de Salta

Región Litoral

Titular: Carolina Kaufmann, Universidad Nacional de Entre Ríos
Suplente: Adriana de Miguel, Universidad Nacional de Entre Ríos

Región Centro

Titular: Violeta Guyot, Universidad Nacional de San Luis
Suplente: Jorge Saab, Universidad Nacional de La Pampa

Región Buenos Aires

Titular: Pablo Pineau, Universidad Nacional de Luján
Suplente: Pablo Colotta, Universidad Nacional de Luján

Región Sur

Titular: Mirta Teobaldo, Universidad Nacional del Comahue
Suplente: Andrea Nicoletti, Universidad Nacional del Comahue

Revisores de cuentas

Titulares: Ana Terreno, Universidad Nacional de Río Cuarto
Rubén Cucuzza, Universidad Nacional de Luján
Suplentes: Angela Aisenstein, Universidad de Buenos Aires
Mariano Narodowski, Universidad de Buenos Aires

SOCIEDAD ARGENTINA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
ANUARIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN N° 5-2004

Dirección editorial: Silvina Gvirtz

Secretaría editorial: Adrián Ascolani
Silvina Larripa

Comité editorial nacional: Teresa Artieda
Cecilia Braslavsky
Sandra Carli
Héctor Rubén Cucuzza
Carolina Kaufmann
Mariano Narodowski
Edgardo Ossanna
Adriana Puiggrós
Gregorio Weinberg

Comité editorial internacional: Paul Aubin
Alain Choppin
Nicolás Cruz
Agustín Escolano
Jean Hebrad
Alejandro Callego
Luz Helena Galván Lafarga
Marcela Gómez Sollano
Diana Gonçalves Vidal
Justino Magalhaes
Charles Manguin
Alberto Martínez Boom
Antonio Novoa
Gabriela Ossenbach
Dermeval Saviani
Frank Simon
Magaldy Tellez
Urban Wayne

Anuario de historia de la educación / Elvira Narvaja...
[et al.]. – 1ª ed. – Buenos Aires : Prometeo
Libros, 2004.
244 p. ; 23x16 cm.

ISBN 950-9217-85-9

I. Educación-Historia. I. Narvaja, Elvira
CDD 370.8

© Prometeo libros, 2004
Av. Corrientes 1916 (C1045AAO), Buenos Aires
Tel.: (54-11) 4952-4486/8923 | Fax: (54-11) 4953-1165
e-mail: info@prometeolibros.com
http://www.prometeolibros.com

ISBN: 950-9217-85-9
Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial
Derechos reservados

Impreso en Argentina por CaRol-Go SA
A. M. de Justo 1930 5º | (C1107AFN) | Buenos Aires | Argentina
Telefax: (54-11) 4307-2436/2595/2455
e-mail: carolgo@carolgo.com.ar

Índice

Presentación	11
--------------------	----

Historia de las disciplinas escolares

La enseñanza de la composición en los comienzos de la escuela media argentina, por Elvira Narvaja de Arnoux y María Imelda Blanco	15
Historia de la enseñanza de las ciencias. La conformación de la Física como asignatura escolar para el nivel medio, por Ángela Aisenstein, Francisco López Arriazu y Alejandro Soba	39
Rumos da educação matemática na Argentina e no Brasil: elementos para uma história comparativa, por Wagner Rodrigues Valente	63
A conformação dos saberes escolares nos espaços de formação docente: estudo das avaliações nas escolas normais brasileiras (1870-1889), por Maria Cristina Soares de Gouvêa	81

Historia de las políticas educativas

Sembrar abecedarios donde se siembran los trigales: la educación rural santafesina en el discurso del primer peronismo (1946-1955), por Alberto Pérez	105
---	-----

Historia de los actores escolares: supervisores y docentes

Conflictos entre la educación estatal y la educación católica en la Patagonia de fines del siglo XIX: análisis del discurso del inspector escolar Raúl B. Díaz (1910), por María Andrea Nicoletti y Pedro Navarro Floria	121
Supervisor, un término más dulce que el de inspector. Historia de la Supervisión en el Nivel Primario de la Provincia de Río Negro, por Teresa del Carmen Romero	137
Docencia, política y religión. Dos historias docentes en el Territorio Nacional de Río Negro, 1926-1933, por Mirta E. Teobaldo	159

Historia de las ideas pedagógicas

Paulo Freire: rupturas en la pedagogía moderna latinoamericana, por Lidia Rodríguez	177
Pestalozzi y el papel de la mujer en la educación, por Alessandra Arce	203

Reseñas

Reseña bibliográficas	223
Reseñas de eventos	227

Presentación

Hace su aparición el Número 5 del Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

Es con gran satisfacción que anunciamos en este número la creación de un Comité Editorial Internacional conformado por prestigiosos especialistas en el campo de la Historia de la Educación provenientes de diversos países de América del Sur, América del Norte y del continente Europeo. Dicho Comité colaborará con el Comité Editorial Nacional para resguardar la calidad académica de los trabajos publicados, promover la difusión del Anuario en otras latitudes, y ofrecer este espacio de publicación a autores de diversos países que al momento no cuentan con la información necesaria para hacernos llegar sus aportes. Calidad internacional, difusión y apertura se presentan sin duda como los tres grandes ejes que buscamos orienten nuestro trabajo, y este comité aportará en esta dirección.

En cuanto a la concreción del número, nos es fundamental agradecer a la Universidad de San Andrés por el apoyo prestado para la edición del anuario, sin el cual la publicación de los trabajos que aquí se reúnen no hubiera sido posible.

En oportunidad de este número, presentamos un ejemplar que reúne trabajos de especialistas argentinos y brasileños. La presencia de cada vez más trabajos de Brasil es un signo alentador, porque no sólo señala el creciente intercambio e integración entre colegas e instituciones de ambos países sino también porque abre un espacio inusual al campo de la historia de la educación comparada.

Antes de proponerles iniciar la lectura de este nuevo número, quisiéramos presentar un recorrido breve por el abanico de trabajos que lo caracteriza. Por primera vez, hemos agrupado los artículos en cuatro categorías, que hemos denominado: *Historia de las disciplinas escolares*, *Historia de las políticas educativas*, *Historia de los actores escolares: supervisores y docentes* e *Historia de las ideas pedagógicas*.

Así, en *Historia de las disciplinas escolares*, hallará trabajos sobre la historia de la formación docente y la enseñanza de la Composición, de la Física y de la Matemática de investigadores argentinos y brasileños. En la categoría *Historia de las políticas educativas* se presenta un artículo que reconstruye las características que asumió la educación rural durante el primer gobierno de Perón en la Argentina. En el grupo de artículos bajo la denominación, *His-*

toria de los actores escolares: supervisores y docentes el lector hallará tres artículos que reconstruyen los procesos históricos a partir del discurso de los actores (supervisores y maestros) al tiempo que hacen historia de la conformación de esos actores en dos provincias del sur argentino. Por último, en *Historia de las ideas pedagógicas*, hallamos dos trabajos que aportan miradas sobre dos grandes pedagogos: Pestalozzi y Freire, ayudándonos a volver a reconocer su importancia y su influencia en los discursos pedagógicos que muchos sostenemos no sólo para el presente, sino para el futuro.

Esperamos que este anuario sea de su interés,

Dra. Silvina Gvirtz
Directora

HISTORIA DE LAS DISCIPLINAS ESCOLARES

La enseñanza de la composición en los comienzos de la escuela media argentina

Elvira Narvaja de Arnoux, María Imelda Blanco*

Resumen

En este artículo se estudia cómo se enseñaba composición en los colegios nacionales argentinos en la segunda mitad del siglo XIX, a partir de la reorganización de la educación media que se llevó a cabo en el marco de la puesta en marcha del proyecto político de la Generación del Ochenta.

A partir de la lectura del plan de estudios y de los programas de enseñanza de la lengua nacional que estuvieron vigentes durante el gobierno de Bartolomé Mitre y de la antología escolar *Trozos selectos y método de composición literaria* de Alfredo Cosson, el análisis se detiene en el estudio de las estrategias que se emplearon en la formación de la clase dirigente. Entre ellas se destacan el gesto de apropiación del método de enseñanza de la composición que el sistema educativo francés había elaborado en la línea de la tradición retórica con el objetivo de formar funcionarios de Estado y la progresiva nacionalización de los modelos literarios.

El estudio concluye que tanto el método de enseñanza de la composición cuanto los modelos literarios consagrados por el aparato educativo estuvieron al servicio de una voluntad política de diferenciación de grupos y funciones sociales.

Abstract

This article surveys the ways in which composition was taught in Argentine national schools («colegios nacionales») during the second half of the 19th Century, as from the reorganization of secondary education undertaken within the initiation of a new political project by the Generación del Ochenta. Based on the study plans and National Language teaching programs produced during the Presidency of Bartolomé Mitre and the anthology *Trozos selectos y método de composición literaria* (Selected Pieces and literary composition method) by Alfredo Cosson, this analysis is focused on the strategies used in the making of the ruling class in Argentina. Of central importance among these are the symbolic appropriation of the composition teaching method produced by the French educational system in line with the Rhetoric tradition in order to produce its political cadres, as well as the progressive nationalization of literary models.

The study concludes that both the composition teaching method and the literary models that were dominant in the education system of this period are part of a state policy of differentiation of social groups and functions.

* Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüística.

El trabajo que presentamos constituye un tramo de la investigación sobre las prácticas de escritura en el sistema educativo argentino. En este caso, abordamos la enseñanza de la composición en la escuela media en la segunda mitad del siglo XIX, más particularmente, cuando se reorganiza este nivel educativo en el marco de la puesta en marcha del proyecto político de la llamada Generación del Ochenta.

Consideramos que la indagación histórica impone evaluar las propuestas de intervención didáctica en el campo de la lengua en su juego de tensiones entre la tradición escolar, los avances en las Ciencias del Lenguaje, las transformaciones en las tecnologías de la palabra, los desarrollos pedagógicos y los requerimientos sociales. Las decisiones que toman las instituciones educativas son las resultantes de todos esos factores, cuya importancia relativa depende de circunstancias, lugares y etapas. Pero estas decisiones no se aplican mecánicamente sino que implican mediaciones diversas como los libros didácticos o las publicaciones pedagógicas, y encuentran, además, un obstáculo o un facilitador en la preparación del cuerpo docente.

Si atendemos a temporalidades amplias, podemos reconocer la recurrencia –muchas veces, a lo largo de siglos– de ciertos tópicos, de determinados ejercicios, de modelos y ejemplos y de consideraciones acerca de la enseñanza de la lengua. Asimismo, podemos distinguir los diferentes tratamientos, que proponen los programas escolares, de las partes de la asignatura –privilegiando unas y relegando otras– e, incluso, el reconocimiento o no de esas partes. La gramática ocupa, así, el frente de la escena en algunos periodos; y, en otros, puede asignarse importancia a la expresión oral, o estimular la lectura literaria, o acentuar el trabajo con géneros discursivos no literarios, o centrar la actividad escolar en la escritura. Las decisiones acerca del lugar de las lenguas, materna, clásicas o extranjeras, en los programas escolares se inscriben en polémicas más o menos persistentes, cuyo relevamiento permite identificar posiciones político-lingüísticas¹.

Son notables, además, los intercambios, las formas de apropiación (entre otras, la traducción y la adaptación) de obras didácticas extranjeras, hecho que pone en evidencia los vínculos, diversos según las épocas, entre tradiciones culturales distintas. Es por esto que los textos pedagógicos deberán ser analizados no solo en relación con aspectos coyunturales locales sino también con las transformaciones operadas en otros lugares y que inciden, por diversas razones, en el ámbito educativo propio.

Finalmente, no debemos olvidar cuando abordamos históricamente la enseñanza de la lengua nacional que, desde la puesta en marcha de un sistema educativo amplio, ella cumple una doble función social: la de integrar cultural y lingüísticamente a la población y la de colaborar en que cada

uno ocupe la posición social que le corresponde. En la etapa inicial, la escuela primaria cumplía la primera función y la oposición escuela primaria / colegio secundario servía para la reproducción de los lugares sociales. Con la progresiva masificación de la escuela secundaria², a lo largo del siglo XX, el dispositivo integrador / diferenciador se dio también en su espacio con los diferentes tipos de escuelas, que respondían a tradiciones institucionales, zonas geográficas, orientaciones (nacional, normal, comercial, industrial)³ o a su carácter público o privado, bilingüe o monolingüe. Sin embargo, existen formas más sutiles de articulación de estas dos funciones. Cuando, por ejemplo, los hijos de inmigrantes comienzan a ingresar en la escuela secundaria argentina, hacia fines del siglo XIX y principios del XX, la enseñanza gramatical de una norma purista, carente de prestigio salvo en el ámbito escolar, genera inseguridad lingüística –y, con ella, otras inseguridades– en aquellos provenientes de familias que no tienen un dominio normativo pero que reconocen las formas socialmente dominantes⁴.

En este trabajo expondremos las estrategias de la enseñanza de la composición en los orígenes de la implementación en nuestro país del sistema educativo secundario, destinado a la formación de la clase dirigente. Ellas estuvieron al servicio de una voluntad política de diferenciación de grupos y funciones sociales (elite gobernante-pueblo gobernable), que se apoyó en la apropiación que de la tradición retórica hizo la burguesía francesa en su esfuerzo por formar los funcionarios de Estado. Bartolomé Mitre, quien reconoció tempranamente la importancia de esta tarea, resalta en uno de sus discursos lo crucial de la empresa apelando a sintagmas provenientes del campo económico, religioso, jurídico y militar:

“Lo urgente, lo vital porque tenemos que educar a los ignorantes bajo pena de vida, es robustecer la acción que ha de obrar sobre la ignorancia, sin desperdiciar un solo peso del tesoro cuya gestión nos está encomendada, para aplicarlo al mayor progreso y a la mayor felicidad de la sociedad, antes que la masa bruta predomine y se haga ingobernable y nos falte el aliento para dirigirla por los caminos de la salvación. Es por eso que al lado de las escuelas primarias tenemos los colegios nacionales, que dan la educación secundaria, que habilitan al hombre para la vida social, desarrollando en más alta escala sus facultades, elevando así el nivel intelectual, de modo que el saber condensado en determinado número de individuos obre en la masa de la ignorancia, difunda en ella una luz viva y sostenga con armas mejor templadas las posiciones desde las cuales se gobierna a los pueblos.”⁵

Partimos, entonces, del hecho de que en este período la formación lin-

güística de los alumnos de los colegios nacionales propendía no solo a dotar a los futuros bachilleres de un *capital verbal* que les otorgaba –en términos de Bourdieu⁶– un beneficio de distinción, al que Mitre aludía, significativamente, en su discurso mediante una metáfora bélica, *armas mejor templadas*, sino también a conformar una elite capaz de utilizar el saber que la educación le suministraba para defender sus posiciones de clase en una etapa en la que las estrategias de poder debían diversificarse. El dominio de habilidades verbales muy complejas como la lectura crítica, la composición de discursos y la práctica oratoria se consideraron imprescindibles para la formación de dirigentes (políticos, militares y religiosos), objetivo que orientaba la labor de los colegios nacionales en este momento histórico, en tanto preparaban a los jóvenes para acceder a la universidad y a partir de allí a la vida social y política.

La lectura del plan de estudios secundarios, de los programas de enseñanza de la lengua nacional que estuvieron vigentes durante el gobierno de Mitre y de los libros de texto que se produjeron en el último cuarto del siglo XIX evidencia el “arsenal lingüístico” con el que se quería proveer a los jóvenes. En este trabajo nos vamos a ceñir al análisis de la enseñanza de la composición en este período, tomando como punto de partida el primer plan de estudios secundarios, los programas elaborados para el Colegio Nacional de Buenos Aires, que alcanzaron luego una dimensión nacional, y un libro de texto utilizado por varias generaciones de estudiantes secundarios, los *Trozos selectos de literatura y método de composición literaria* de Alfredo Cosson⁷ donde se exponen distintos modos de apropiación de la tradición francesa y su adecuación a los requerimientos sociales de formación de la elite local y de construcción del imaginario nacional.

1. El primer plan de estudios

En términos estrictamente legales, entre 1863 y 1869 estuvo vigente en la República Argentina un único plan de estudios para los colegios nacionales: el que acompaña el decreto fundacional del Colegio Nacional de Buenos Aires⁸. Este plan fue elaborado por Amadeo Jacques y dividía los estudios en tres ramos: Letras y Humanidades, Ciencias Morales y Ciencias Exactas. Según este decreto, la formación lingüística de los estudiantes comprendería:

“Idioma Castellano.- Gramática explicada, ortología, prosodia y ortografía. Literatura Española.- Ejercicios graduados de redacción y composición literaria, retórica y arte de escribir - Historia y crítica literaria.

Lengua Latina.- Gramática comparada, traducción oral y escrita de los principales autores latinos, temas, versiones, narraciones, discursos, cuadro histórico de la literatura latina y de sus orígenes griegos.

Idioma Francés.- Traducción oral y escrita, conversación, lectura de los modelos, ejercicios graduados de redacción.

Idioma Inglés.- Traducción oral y escrita, conversación.

*Idioma Alemán.- Traducción oral y escrita, conversación.”*⁹

Este plan instaurador de una tradición educativa evidencia la importancia otorgada al aprendizaje de las lenguas en la educación preparatoria¹⁰. En efecto, al estudio de la lengua nacional se sumaba el aprendizaje de una lengua clásica (latín) y tres lenguas modernas extranjeras (francés, inglés y alemán), de las cuales el francés ocupaba una posición más alta ya que se preveía, como en latín, cierto dominio de la escritura gracias a la lectura de modelos y a los ejercicios de redacción. El peso de la tradición retórica respecto de la enseñanza de las otras lenguas se muestra en la importancia asignada a la traducción que, cuando era de cierta envergadura, constituía una forma de apropiación de modelos discursivos prestigiosos que incidirían luego en la producción escrita propia.

El estudio del idioma nacional comprendía, además de las cuatro partes tradicionales de la gramática, ejercicios de redacción y composición, prácticas retóricas, historia de la literatura española y crítica literaria.

El documento presenta, también, un cuadro demostrativo de la repartición de los estudios. La asignatura *Idioma Castellano*, que englobaba los estudios literarios, se estudiaría solo en los tres primeros años de los cinco que comprendía la educación preparatoria, aunque la evaluación del desempeño escrito se realizaría, según lo señalaban los programas de examen, a lo largo de los cinco años. Para el estudio de la lengua nacional se sugería el siguiente modelo de distribución:

“Primer año: Idioma castellano – Gramática y ortografía, lecturas divertidas: fábulas, anécdotas y reproducciones libres de ellas.

Segundo año: Idioma castellano – pequeñas composiciones literarias, narraciones, cartas, etc.

Tercer año: Idioma castellano – Literatura – Lectura de los modelos, narraciones, discursos escritos.”

Se establecen así los lineamientos básicos para la futura redacción de los programas de enseñanza de la lengua nacional: se parte del estudio de la gramática con especial atención al aprendizaje de la ortografía en el primer

año y sobre estos conocimientos teóricos se avanza en forma gradual en el desarrollo de las habilidades de lectura, escritura y elocución. Para la enseñanza de la lectura, la progresión didáctica (entendida como un ordenamiento de los contenidos de enseñanza que va de lo más sencillo a lo más complejo) se establece en tres dimensiones: registro, tono y secuencia textual predominante. Así, las primeras prácticas escolares de lectura debían realizarse a partir de textos próximos a la oralidad espontánea (anécdotas) o a la tradición oral (fábulas), es decir, narraciones con finalidad lúdica y didáctica. Luego, se continuaba el trabajo con textos literarios: narraciones históricas, ficcionales y cartas. Finalmente, se propone el trabajo con discursos escritos, es decir, con textos redactados para ser leídos o proclamados en situaciones de alto grado de formalidad, con tema serio y claro predominio de secuencias argumentativas.

En relación con las prácticas escolares de escritura, se fija en este documento un método de enseñanza de la composición –reformular e imitar– inscripto también, sólidamente, en la tradición retórica y cuyos detalles se van a exponer en los programas de cada curso. En líneas generales, en el primer año se acentúa la reproducción (libre) de las lecturas; en el segundo se introduce la redacción de textos breves y en el tercero adquiere importancia la consideración de los modelos.

2. Los programas de idioma nacional

Los primeros programas que introducen, como tema de enseñanza y evaluación, las composiciones literarias –nombre general que se les daba a los ejercicios de redacción– son los correspondientes a segundo, tercero y cuarto año de estudios preparatorios del año 1867. El curso de segundo año estaba dedicado a la enseñanza de la composición de cartas, narraciones y descripciones; el de tercero, a la redacción de cartas, narraciones y discursos; y el de cuarto abarcaba todos los géneros y tipos textuales trabajados en los cursos previos. En el quinto año, los alumnos asistían a un curso de retórica en el que se ejercitaban en la composición de discursos, arengas y comentarios de crítica literaria.

Cada uno de estos programas está precedido por la indicación de la modalidad en la que los alumnos serían evaluados en el examen final:

"Se dictará el argumento del asunto a que se refiere el tema que designe la suerte, o el que los señores examinadores quieran indicar con tal que esté en la esfera de los conocimientos que poseen los examinandos".

El objetivo propuesto era entonces el desarrollo de la habilidad de reformulación expansiva de una síntesis argumental. Los programas enumeran los temas que podían presentarse a los examinandos y que, por lo tanto, debían ser preparados. Entre los 40 para el segundo año, los 30 para el tercero, y los 40 para el cuarto, podemos citar los siguientes: "Facundo Quiroga acosado por un tigre en los llanos de San Luis", "Rafael moribundo", "El perro del guardabosque" (segundo año), "Un joven al pie de la tumba de su madre", "Palabras del emperador Tito al joven Patricio Sexto, para perdonarle haber conspirado contra la vida de su soberano", "Camoens y su esclavo", "El papel se queja de todas las desgracias a que está expuesto" (tercer año); "Descripción de la República Argentina", "Llegada a Buenos Aires de los restos de Rivadavia – Discurso pronunciado ante su tumba", "Predicación de la primera cruzada", "Carlos Martel a los francos antes de la batalla de Poitiers", "Carta de Dante desterrado a uno de sus amigos" (cuarto año).

Es evidente que los docentes se proponían evaluar la competencia escritora adquirida a partir de la aplicación de la metodología de enseñanza indicada en el plan de estudios: la reproducción de los modelos textuales puesto que para cumplir con la mayoría de las consignas era imprescindible el ejercicio previo de la lectura razonada de los textos seleccionados como modelos tanto genéricos como temáticos y de la reformulación de dichos modelos atendiendo al género, estilo e ideología propuestos. Asimismo, se evaluaba, sobre todo a partir de tercer año, la competencia cultural de los alumnos. Los nombres propios que aparecen en los temas recorren la historia de Occidente en un desarrollo, por momentos, cronológico: Sócrates, Damocles, Ulises, Alejandro, Augusto, Pelasgo, Gutenberg, Isabel la Católica, Juan Huss, Bossuet, Milton, Washington.

El programa de quinto año, que corresponde al curso de Retórica, propone solo doce temas pero que por su complejidad exigen para su elaboración lecturas más extensas, posiblemente de fuentes variadas, una mayor reflexión personal sobre los textos y la aplicación de las habilidades de composición más complejas, como por ejemplo, la gestión de la polifonía que exige la redacción de un discurso de tema político o la necesaria modalización de los juicios de valor presentes en un ensayo crítico. Los géneros considerados son discursos políticos, arengas, amplificaciones literarias y críticas literarias de textos preferentemente poéticos: "Discurso de Juan José Castelli en el Cabildo Abierto del 22 de Mayo de 1810", "Arenga de Don José de San Martín a los soldados del ejército republicano en la víspera de Chacabuco", "Discurso sobre los principios de la crítica literaria, fundados en las ideas de lo bueno, de lo verdadero y de lo bello", "Crítica del 'Canto lírico' a la

campaña del Brasil por Juan Cruz Varela (discurso)". Como vemos, predominan modelos y temas nacionales, que habilitan el ingreso a la vida pública argentina.

Si bien en estos primeros programas no se lo indica, los temas se encuentran, en general, desarrollados en las antologías de lectura, es decir, en las colecciones de trozos seleccionados y agrupados tanto como modelos genéricos y estilísticos cuanto en su carácter de portadores de las informaciones culturales necesarias para el desarrollo de los temas de composición. El programa de examen de segundo año de 1869 es sumamente escueto: se reduce a la siguiente indicación:

"La comisión examinadora podrá señalar a los alumnos un tema igual o análogo a los argumentos de las composiciones que contiene la obra 'Trozos selectos de Literatura', que es el texto de clase."

Por su parte, los programas de tercero y cuarto años indican:

"Los Sres. Examinadores tendrán a bien dictar uno o más temas, que no salgan de la esfera de los conocimientos de los Examinandos, y que puedan ser amplificados cumplidamente durante las horas de Examen."

Pasamos a analizar entonces el libro de texto que se empleaba para aplicar este método de enseñanza.

3. Los trozos selectos

El libro de lectura destinado a los estudiantes secundarios es, en este período, una antología de trozos escogidos. Cada fragmento es un modelo de buen uso del lenguaje que puede ser analizado en las clases de gramática; es un prototipo genérico en tanto se atiene a las reglas retóricas y se propone como ejemplo para las composiciones literarias; a la par que sirve como patrón de comportamiento ya que responde a la moral establecida. Estas colecciones suelen estar precedidas por breves tratados (artes, conjunto de reglas) referidos a la enseñanza de la lectura y la escritura.

La antología escolar *Trozos selectos de literatura y método de composición literaria* de Alfredo Cosson¹¹ responde a este esquema compositivo. La colección completa consta de tres tomos. Los dos primeros están formados por fragmentos en prosa, mientras que el tercero está íntegramente dedicado a la poesía. Los trozos seleccionados están ordenados por género. En el tomo

primero se encuentran narraciones, descripciones y cuadros, caracteres, retratos y paralelos. El tomo segundo incluye discursos y trozos oratorios, disertaciones morales y filosóficas, críticas literarias, cartas y diálogos. El tomo tercero contiene diferentes tipos de poesías. El orden de los géneros considera la progresión pedagógica atenta a las dificultades de interpretación y producción: se parte de la lectura y escritura de secuencias narrativas y descriptivas, luego se trabaja con textos escritos que sirven de apoyo para el desempeño oral en situaciones muy ritualizadas y con un alto grado de formalidad, como los discursos o las disertaciones, luego se trabajan géneros dialogales y finalmente se aborda la poesía cuyo carácter "sublime"¹² requiere un mayor desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

En cuanto a los modelos, la antología escolar *Trozos selectos* de Alfredo Cosson, constituye un abultado repertorio que fue creciendo y modificándose de una edición a otra, siguiendo dos criterios fundamentales: aumentar la cantidad de muestras de autores argentinos e incorporar producciones recientes¹³. Es de destacar, sin embargo, que en la edición de 1871 hay un importante espacio destinado a las traducciones, especialmente de los autores franceses, que representaban la modernidad del pensamiento en comparación con los autores peninsulares¹⁴. Si consideramos solo el tomo I de los *Trozos*, las dos terceras partes corresponden a fragmentos traducidos de obras de autores europeos no hispánicos. La explicación propuesta, en primer lugar, acerca de por qué se los prefiere a "los grandes ingenios del siglo de oro de la literatura española" es que los autores modernos son más próximos a los jóvenes que no poseen todavía bien su lengua pero luego el autor se sincera:

"(...)además -y para decirlo con franqueza-, en esas producciones hijas de siglos en que el pensamiento vivía como maniatado y encerrado en estrecho calabozo, con la Inquisición a un lado, y un Rey, a la vez absoluto y humilde servidor de la Inquisición al otro, no se siente ni se puede sentir ese hálito poderoso de un espíritu libre (...)" (Cosson, 1871, Advertencia, VII)

Y continúa un extenso párrafo que notablemente ha sido suprimido en la edición que poseemos de 1888 ya que en esta la explicación se detiene en que no es conveniente suministrarle al alumno textos en una lengua anticuada. Es evidente que en esta decisión han intervenido el origen nacional del autor, Alfredo Cosson, el peso de una tradición escolar prestigiosa¹⁵ y el afrancesamiento de los miembros de la clase política de ese momento, muchos de los cuales eran los jóvenes de la generación del 37 que desencadena-

ron su escritura a partir, en muchos casos, de traducciones y que tenían una mirada crítica respecto de la literatura española.

Entre los autores nacionales que la antología incorpora como modelos de escritura se encuentran: Domingo Faustino Sarmiento, Bartolomé Mitre, Juan María Gutiérrez, Pedro Goyena, José María Estrada, Vicente López y Planes, Esteban Echeverría, Juan Bautista Alberdi, José Mármol, Carlos Guido Spano, José María Gutiérrez, Ricardo Gutiérrez, Nicolás Avellaneda.

Las marcas de autoría de cada fragmento ocupan un lugar poco relevante. En muchos casos solo se consigna el apellido del escritor –y ocasionalmente el nombre completo– al finalizar el fragmento, a la manera de una firma. La antología no incluye información biográfica de los autores ni menciona las fuentes de las que se seleccionaron los fragmentos. Esta falta de referencias bibliográficas dificulta el acceso a la lectura completa de las obras, hecho que permitiría una valoración diferente de los trozos seleccionados; pero no es esta la finalidad pedagógica de la antología sino que se propone como un instrumento que organiza las prácticas orientadas al desarrollo de las habilidades de escritura a la par que establece modelos y parámetros de evaluación para los exámenes.

4. La enseñanza de la composición

El tomo primero de esta antología contiene un método de composición dedicado a quienes deseen encarar el aprendizaje de la escritura literaria sin la guía de un maestro:

*“Estos modelos son los que en la presente obra, ofrecemos a nuestros alumnos; y, para cuantos no tengan maestros que puedan dirigirles en sus ensayos, hemos añadido un Método de composición literaria, el de Pellissier (sic), que, por ser breve, no deja de presentar cuanto consejo o regla pueda ser útil para encaminar a la adquisición del difícil arte de escribir.”*¹⁶ (Cosson, 1871, Advertencia, V)

Sin embargo, no podemos dejar de señalar que la inclusión de este método a manera de introducción general de la obra está contemplando otros destinatarios además de los autodidactas: como muchos manuales escolares del siglo XIX prevé lectores docentes que buscan en este tipo de materiales completar su formación o actualizarse.

¿De dónde toma Alfredo Cosson este *Método de composición literaria*? Se trata de la traducción al castellano del Apéndice de *Principes de Rhétorique*

*française*¹⁷ de A. Pellissier¹⁸. El método presenta cada uno de los géneros, da la definición, enumera las características esenciales y expone un modelo. Finalmente, incluye un resumen de cada tema en forma de reglas. Esta parte inicial del manual integra no solo las orientaciones retóricas sino también la perspectiva propia del vasto repertorio de las artes de escribir que desde el último tercio del siglo XVIII tuvieron un notable desarrollo e incidieron en la formación de los letrados del XIX¹⁹. Es interesante observar cómo esta tradición de enseñanza de la escritura se fue perdiendo progresivamente durante el primer tercio del siglo XX y los libros de textos de escuelas secundarias registraron consignas cada vez más reducidas destinadas a los ejercicios de redacción. Recién se vuelve a atender sistemáticamente a los variados aspectos vinculados con el proceso de escritura y a la problemática de los géneros en las dos últimas décadas del siglo XX.

La enseñanza de la escritura, en esta etapa fundacional de la educación media argentina, se inscribe, entonces, en líneas generales, en la tradición que inicia la Retórica clásica no solo por los géneros abordados y su tratamiento sino también por los ejercicios que se proponen:

“A pesar de las acusaciones triviales dirigidas desde largo tiempo contra esta clase de ejercicios, ha permanecido la retórica en la enseñanza tradicional del mundo civilizado. Y esto con sobrada razón, porque el único medio para aprender a escribir es, después del trabajo de la traducción, el trabajo de la composición libre sobre asunto ficticio o tomado de la historia” (Cosson, 1871, 11 y 12)

El primero de los ejercicios de escritura recomendado tiene como objetivo el desarrollo del estilo y es el que da sentido a la colección de trozos selectos:

“Este ejercicio consiste en leer detenidamente algún trozo notable, en penetrar bien su sentido, reteniendo aun las expresiones más felices, y en seguida, en reproducir las ideas y el estilo. Concluido este trabajo, será menester comparar con el modelo el resultado obtenido, siendo este un excelente medio de ilustrarse sobre las dificultades del arte de escribir y sobre los recursos que presenta.” (Cosson, 1871, 13)

La lectura detenida del trozo escogido como modelo textual es, entonces, el requisito para la escritura. En los colegios nacionales se lee para escribir, en la modalidad primera de reproducir tanto las ideas como el estilo. El arte de la escritura se adquirirá progresivamente “mediante composiciones hábilmente graduadas” que abarquen “todos los tonos y géneros de pensa-

miento y estilo²⁰". El entrenamiento en la escritura es presentado aquí como una "gimnasia del espíritu" que permite desplegar "las potencias de la inteligencia y del raciocinio". Esta imagen recurrente sintetiza la orientación dominante en la pedagogía de la escritura: el dominio escrito se adquiere gracias a un intenso trabajo controlado y regular.

Pellissier destaca la importancia de respetar la regla de la unidad temática: cada trabajo literario debe concentrarse en una sola idea principal a partir de la cual el escritor emprende –de acuerdo con la más arraigada tradición retórica– el trabajo de invención, disposición y estilo:

"A pesar del desarrollo, a pesar de los detalles que puede abarcar, todo asunto es uno; es la exposición de un pensamiento que puede resumirse en una palabra lo mismo que puede amplificarse en muchos volúmenes." (Cosson, 1871, 14)

La lectura del trozo selecto implica, entonces, la tarea de reconocer esa idea nuclear que puede llegar a condensarse en una frase breve o incluso en una palabra y que luego puede expandirse en un discurso. Además, cada idea puede admitir múltiples expansiones:

"Así procedió Demóstenes, quien, para penetrarse del espíritu de Tucídides, copió ocho veces la historia del Peloponeso, no sin duda como mero copista, que apenas fija la atención en lo que transcribe, sino reproduciendo libremente el sentido del pasaje estudiado, agregando, modificando según le dictaba la propia inspiración." (Cosson, Advertencia, VI)

Las composiciones escolares son, entonces, ejercicios de reformulación intralingüística²¹ con sus dos gestos vigentes desde Quintiliano y destacados por Erasmo: variar y amplificar. El método de escritura propuesto se apoya en las divisiones retóricas –*inventio*, *dispositio* y *elocutio*– y marca, así, las tres etapas del trabajo de escritura:

1) Trabajo de invención: *reconocer y fijar por escrito la idea principal del futuro texto y encontrar a partir de los lugares comunes, es decir, de principios generales que permiten establecer relaciones, orientaciones y valoraciones, las ideas secundarias ("accesorias") no dejando escapar ninguno de los aspectos interesantes del objeto.*

2) Trabajo de disposición: *ordenar los juicios de la manera más adecuada para persuadir, esto es, "comenzar por los juicios más sencillos y de más fácil comprensión para elevarse por grados a los más complicados y*

difíciles". Se privilegia con insistencia el orden de gradación ascendente. El plan debe incluir, además de la confirmación o desarrollo, una introducción o exordio y una conclusión o peroración. Se considera que estas partes son comunes a todas las composiciones y que "la diferencia de los objetos tratados y del fin que uno se propone, solo introduce diferencia en la extensión y el carácter de cada una de estas partes".

3) Trabajo del estilo: *el estilo debe adecuarse al asunto tratado, "armonizar con la idea que se trata de expresar". Una vez definido comienza la escritura del texto, para lo que se propone una redacción muy rápida y, después de un período de reposo, una revisión muy prolija. Aquí los consejos se inspiran netamente en Quintiliano:*

"1° Escribir rápidamente y al correr de la pluma sin preocuparse de ningún detalle. Este trabajo tiene la ventaja de sacar el mejor partido posible del interés que en nosotros despierta el asunto, dejando campo abierto al arrebató y exaltación de la imaginación, y aprovechando todas las inspiraciones y todos los movimientos que sugiere la fecundidad espontánea del espíritu.

2° Dejar a un lado esta primera redacción, para dar al espíritu un poco de descanso, permitirle que se refresque y no agotarlo en un mismo asunto. (...)

3° Tomar otra vez, para corregirlo, el trabajo olvidado por un tiempo. Volverlo a ver con un esmero muy prolijo, pesando todos los vocablos y preocupándose de las calidades esenciales del estilo, corrección, claridad, precisión, naturalidad, armonía y calidades peculiares del estilo que conviene al asunto" (Cosson, 1871, 15 y 16)

No es muy difícil reconocer en estas indicaciones las etapas de planificación, textualización y revisión que se aceptan en la actualidad como componentes de la actividad de escritura y que, además, organizan su enseñanza.

Veamos un ejemplo de estos ejercicios provisto por el método. Se trata de uno de los modelos de elaboración del carácter o descripción moral de un personaje: la consigna provee el asunto correspondiente al "egoísta":

"No vive más que para sí y no se cuida de los demás. En la mesa, en una tertulia, en viaje, todo lo dispone en provecho suyo; todo le pertenece, no tiene compasión más que para sí, y con gusto rescataría su vida mediante la extinción del género humano". (Cosson, 1871, 37)

A esto sigue el modelo de amplificación, cuyas primeras oraciones son las siguientes:

"Gastón no vive más que para sí; y todos los hombres juntos son para él como si no existiesen. No satisfecho con ocupar en la mesa el mejor asiento, él solo ocupa el de otros dos: olvida que la comida es para él y para toda la compañía; se hace dueño del plato y se apodera de cada servicio; no se decide por ningún manjar hasta haberlos probado todos; y quisiera poder saborearlos todos a un mismo tiempo..." (Cosson, 1871, 37)

La reformulación expansiva obliga a un análisis del texto fuente que considere el posible anclaje en un individuo representante de la clase que se quiere caracterizar. Todos los rasgos deben estar coorientados y de ellos debe desprenderse una figura unitaria, sin fisuras.

5. En torno a los géneros

El método de Pellissier distingue dos grandes categorías de composiciones: las literarias, que comprenden descripciones, cuadros, narraciones, fábulas, cartas, relatos, discursos y diálogos; y las morales y filosóficas que incluyen caracteres, retratos, elogios, paralelos, ampliificaciones históricas, ampliificaciones literarias, análisis crítico y ampliificaciones morales. Esta clasificación en composiciones literarias y filosóficas, y el orden en el que se trabajan los géneros comprendidos en cada uno de estos dos grandes grupos atienden a las competencias requeridas y al grado de madurez de los alumnos. Así, las llamadas composiciones literarias pueden ser encaradas más tempranamente, mientras que las filosóficas requieren "más reflexión, más madurez de espíritu, más conocimientos adquiridos" ya que deben apelar a principios generales, al "desarrollo de verdades que interesan la conciencia o el gusto; tal es el análisis de los principios de la virtud y de los caracteres de lo bello en la literatura o en las artes; tal es el estudio de las manifestaciones de la voluntad libre en el hombre o de sus relaciones con Dios". Es decir, que estas últimas son composiciones en las cuales la dimensión argumentativa no solo es importante sino que requiere conocimientos propios de otros campos como el psicológico, el estético, el social, el moral o el religioso que se adquieren más tardíamente en el programa escolar.

Conforme con la tradición retórica en la que se inscribe Pellissier, este método de enseñanza de la composición privilegia el género que llama "discurso", que corresponde globalmente a los retóricos (deliberativo, demostrativo y judicial) no sólo por la variedad de temas que puede abordar sino también porque puede incluir a todos los demás, a la par que admite "todos los tonos y todas las formas de estilo":

"(...) tal discurso contiene una fábula (...); casi todos encierran una narración. El retrato, el paralelo, el elogio o la crítica son medios empleados en la confirmación. En fin, el discurso es a menudo un elogio, una defensa, una discusión." (Cosson, 1871, 12)

El lugar central otorgado a la enseñanza del discurso se explica –además de por su potencialidad pedagógica y su adaptación a diferentes edades– por la importancia en la vida social de la clase a la que pertenecían los primeros alumnos del Nacional Buenos Aires, que constituirían, a su vez, en la vida adulta la elite dirigente. En los trozos escogidos como modelos de discurso se encuentran las orientaciones ideológicas que sostenían el proyecto pedagógico en el cual se aplicó este sistema de enseñanza de la composición. Veamos un ejemplo: en el tomo segundo de la antología se presentan los discursos pronunciados con motivo de la repatriación de los restos de Bernardino Rivadavia por Dalmacio Vélez Sársfield, José Mármol, Domingo Faustino Sarmiento y Bartolomé Mitre. En estos modelos de discurso epidíctico se despliega una dimensión política que denosta el régimen rosista a la par que vincula el proyecto de los vencedores de Pavón con el de Bernardino Rivadavia y la Generación del 37. Este es un claro ejemplo de cómo los requerimientos sociales y políticos armonizan con los principios pedagógicos que se imponen.

La ampliificación histórica y la literaria, ejercicios escritos finales de la instrucción preparatoria, son consideradas producciones que deben tender a la "exposición científica". En ese sentido, el texto de Pellissier señala siguiendo las orientaciones de la época: "Los trabajos del espíritu humano, así como los acontecimientos de la historia, están sometidos a leyes cuya investigación y explicación ofrecen al pensador una amplia materia de estudios y reflexiones". En el logro de este objetivo, las ampliificaciones literarias constituyen un adecuado entrenamiento escolar porque existen principios literarios bastante simples que están al alcance de los jóvenes. Más adelante, la justificación del ejercicio se vuelve moral y convoca una valoración elitista de la cultura y el rechazo ideológico de las clases tradicionales a una perspectiva comercial de los intercambios culturales: estas composiciones "deben atraer y detener la atención de los jóvenes, sobre todo en nuestra época en que las pretensiones literarias se han extendido desmedidamente, para mezclarse, en singular liga, con el espíritu de cálculo e interés mercantil". El ejemplo muestra cómo la tradición retórica con su larga temporalidad es reinterpretada a partir de las nuevas concepciones científicas (que se muestran en la insistencia en las leyes a las que debe atender la reflexión) y de la perspectiva de clase que se adopta, que hace

aflorar los fantasmas respecto de los nuevos sectores sociales –en nuestro país, generalmente de origen inmigratorio– que ascienden gracias a la habilidad comercial y que carecen de la elevación del espíritu propio de las clases tradicionales.

En cuanto a la crítica literaria, la justificación se apoya en que desarrolla el gusto, atributo valorado como marca de distinción. Se dice así: “El análisis razonado de los procedimientos y medios usados por los buenos escritores y por los grandes maestros, es la mejor escuela de gusto”. Además, solo se admite en el ámbito escolar como gesto evaluativo “la admiración por las obras de los grandes escritores”, cuya condición garantiza y consagra la misma escuela al incluirlos en programas y antologías. En las consideraciones acerca del ejercicio se evidencia la tensión entre el ideal de explicación científica, por un lado, y la afirmación de que “solo el placer de la admiración es fecundo y vivificante” ya que el de denigrar “es una triste satisfacción de la vanidad y de la necesidad”. El texto resuelve la tensión estableciendo la norma que generará en el sistema escolar una lectura formalmente crítica y sustancialmente obediente que llevará, por otro camino, a la imitación y copia de los textos críticos aceptados o a la reformulación acrítica del discurso del docente. Define de esta manera los rasgos del ejercicio: “el carácter esencial de la crítica consiste en ser imparcial con un deseo sincero y constante de descubrir, proclamar, admirar, lo bueno y lo bello”. El plan propuesto, cuya permanencia en el ámbito educativo se reconoce fácilmente, sigue –como señala el autor– “un orden metódico, cuyos rasgos principales son fijados por el buen sentido y la experiencia”. La apelación al sentido común naturaliza una práctica cultural que como tal se asienta en lo arbitrario. Las pautas son claras:

“1° Buscar la idea madre que hace el asunto mismo del trozo y que es de ordinario indicada por solo el título de la composición.

2° Reconocer y apreciar los medios por los cuales esta idea ha sido desarrollada.

3° Examinar y juzgar el estilo en sus caracteres generales, en sus calidades particulares y en su relación con las ideas y los sentimientos que el autor ha querido expresar”

El trabajo de comentario –reconocimiento del tema y de los recursos estilísticos– se asienta en la figura del autor, fuente indiscutible del sentido cuyas decisiones voluntarias construyen el texto. La valoración solo puede expresarse en las expansiones subjetivas del comentador que apela al vocabulario evaluativo suministrado por los modelos. El que sirve de apoyo, en

este caso, es el comentario de Batteux sobre una fábula de La Fontaine. En él se encuentran enunciados disponibles para otros comentarios: “¡Qué nobleza en las imágenes! ¡Qué soberbia en las expresiones y en los giros!”; “Estos versos son hermosos, nobles; la antítesis y la hipérbole que se encuentran en los dos últimos, los hacen sublimes”. La disponibilidad de los segmentos evaluativos que pueden pasar de un texto a otro muestran cómo el discurso escolar del comentario construye y admite solo un tipo de subjetividad: aquella cuya libre expansión es sometimiento a la norma.

El método de Pellissier no trabaja la poesía. Es por esto que Alfredo Cosson abre el tercer tomo de su antología literaria, íntegramente dedicado a este género, con una introducción titulada “Consideraciones generales y preceptos” que consiste en cuatro fragmentos de ensayos sobre el tema escritos por Alphonse de Lamartine, Victor Cousin, Channing y Pedro Goyena. En estos textos se insiste –como señalamos arriba– en el carácter sublime del género a la par que se lo asocia con la superioridad de quienes lo cultivan:

“(…) es la voz de la humanidad pensando y sintiendo, resumida y modulada por ciertos hombres más hombres que el vulgo, mens divinior, que se cierne sobre el ruido tumultuoso y confuso de las generaciones y las sobrevive y da testimonio a la posteridad de sus lamentos o de sus alegrías, de sus hechos o de sus ideas.” (Lamartine, en Cosson, 1897, 6)

La poesía cumple una función social fundamental en tanto es la portadora de la memoria de los pueblos:

“La poesía mantiene vivas las gloriosas tradiciones de los pueblos. En los versos de los ilustres cantores se han transmitido de generación en generación las ideas religiosas y sociales de todas las razas. Las ciencias mismas deben a la poesía preciosas informaciones (...)” (Pedro Goyena, en Cosson, 1897, 10)

Además se la reputa como una de las herramientas del progreso y de la civilización, conceptos centrales de la ideología del proyecto educativo que estamos analizando:

“Por consiguiente, creemos que la poesía, lejos de causar daño a la sociedad, es uno de los grandes instrumentos de civilización y progreso. Eleva el ánimo sobre la esfera de la vida ordinaria, concede treguas a las penas, y despierta en el alma la conciencia de su afinidad con todo lo que hay de bello, puro y noble.” (Channing, en Cosson, 1897, 9)

La poesía debe, por lo tanto, formar parte del currículo de los colegios secundarios orientados a la formación de una élite social:

"En una naturaleza intelectual, hecha para el progreso y para elevados modos de existencia, debe haber energías creadoras, facultades de pensamientos originales cada vez más grandes; y la poesía es la forma bajo la cual se manifiestan principalmente esas energías." (Channing, en Cosson, 1897, 8)

En cuanto a las reglas de composición del género, se reproducen fragmentos de una poesía de Martínez de la Rosa dirigida a los jóvenes hispanos en la que se les aconseja que solo se dediquen a la poesía quienes tengan los dones naturales de la fantasía y el ingenio. La tercera condición requerida, el buen gusto, se adquiere lentamente con el estudio y la memorización de los modelos literarios:

*"De griegos y romanos
Estudiad los modelos noche y día
Y no apartéis jamás de la memoria
Que así lograron tan sublime gloria
Nuestros ilustres vates castellanos."*

Las cualidades de una buena composición en verso son las que cierran esta introducción:

*"Tanto puede en las artes el buen gusto!
Elegidle por juez; y haciendo gratas,
Del genio la invención y la riqueza,
Dé a vuestras obras unidad, enlace,
Proporción, orden, sencillez, belleza."
(Martínez de la Rosa, en Cosson, 1897, 12)*

Así como en los textos en prosa predominan los tonos del Romanticismo asociados con sentimientos y emociones, en el texto en verso resuena el ideal neoclásico. La preceptiva escolar impone límites a la exaltación de la fuerza creadora, de la misma manera que los había impuesto al desarrollo de la crítica.

6. La práctica en las aulas

Una de las dificultades que presenta la indagación histórica de la pedagogía de la lengua es la aproximación a las prácticas de las aulas. Los documentos que se conservan son muy fragmentarios y dispersos, por lo cual el análisis debe ser cauto y las conclusiones deben relativizarse. Sin embargo, hay testimonios que se vehiculizan a través de la mirada estilizada de los escritores y que permiten una aproximación –original y sin duda valiosa– al objeto de estudio. Tal es el caso del siguiente fragmento de la novela autobiográfica *Juvenilia*:

"Fue un día bullicioso aquel en que se nos anunció que en breve empezaría a funcionar la clase de literatura, regida por el señor Gigena. Teníamos hambre de lanzarnos en esa vía del arte; las novelas nos habían preparado el espíritu para esa tarea, y nos parecía imposible que al año de curso no nos encontráramos en estado de escribir a nuestra vez un buen romance, con muchos amores, estocadas, sombras, luchas, escenas todas de descomunal efecto. (...) Así, un día que Gigena nos dio por tema de disertación escrita este cuadro de Suetonio: "Nerón, desde lo alto del Capitolio, rodeado de sus cortesanas, la lira en la mano y ceñida la frente de guirnalda, contempla el incendio de Roma", no sé qué pasó por mí. Me olvidé que el objeto primordial retórico, obligado, era vilipendiar a Nerón, ponerlo por el suelo en nombre de la moral más elemental, y concluir con una peroración vigorosa, en la que ofreciera ese ejemplo abominable a los reyes todos de la tierra. "Amor sonó la lira", como habría dicho don J.C. Varela, y debuté por la pintura de un incendio durante la noche. En vez de hablar de las madres, niños y ancianos víctimas del fuego, en vez de mencionar gravemente los capitales perdidos y las obras de arte destruidas, no veía sino las llamas colosales jugueteando en la atmósfera, el humo denso y abrigado por el resplandor, el rugido de las hogueras, la muchedumbre humana en convulsión. Y allá en la altura, Nerón, bello como un dios pagano, desnudo como un efebo, cantando versos sonoros y vibrantes, mientras mujeres de incomparable hermosura sostenían su cabeza con sus blancos senos, le escanciaban vinos selectos y humedecían su sien con la guirnalda siempre fresca... Insensiblemente pasé por los límites verdosos de la alusión discreta, llegué a las licencias de Petronius, alcancé a Lucius, y al final ciertas páginas de Gautier habrían sido cartas de Chesterfield al lado de mi composición. Gigena se alarmó, y me hizo suspender la lectura a la mitad, a pesar de las protestas de mis compañeros, que, viendo aquel boccato, querían gozarlo íntegro. Por lo demás, forzoso me es declarar que aquella clase de literatura tuvo

efectos funestos sobre nosotros. Fundamos diarios manuscritos, cuya impresión nos tomaba noches enteras, en los que yo escribía artículos literarios donde hablaba del "festín de las brisas y los céfiros en el palacio de las selvas" y en los que Lamarque, F. Cuñado, D. del Campo y otros publicaban versos. Esos diarios hicieron allí el mismo efecto que en los pueblos de campaña; turbaron la armonía y la paz, agitaron y agriaron los ánimos, y más de un ojo debió el obscuro ribete con que apareció adornado, a las polémicas vehementes sostenidas por la prensa."

Miguel Cané, *Juvenilia*, capítulo 23.

En el extenso fragmento antes citado de esta novela autobiográfica, el narrador recuerda los primeros cursos de idioma nacional que dictó el profesor Eduardo Gigena en el recientemente fundado Colegio Nacional de Buenos Aires. En efecto, este docente se incorporó al plantel de profesores en el año 1867 y se hizo cargo de las clases de castellano correspondientes a los años segundo a cuarto de estudios.

Los episodios narrados permiten una aproximación a las prácticas escolares de enseñanza de la lengua. El profesor dicta un tema a partir del cual los alumnos componen una disertación escrita. Luego, los jóvenes leen en voz alta y frente a sus compañeros el texto producido. El docente evalúa, señala los aciertos, corrige los defectos.

Los alumnos "saben" qué es lo se espera de la tarea: el trabajo de escritura debe ceñirse tanto a las reglas gramaticales y retóricas cuanto a las de la moral establecida. El colegio nacional enseña a los estudiantes cómo se debe expresar aquello que se puede y ciertamente se debe decir. La transgresión de una norma sólo logra afirmar la existencia y el poder de la totalidad del código que regula la práctica. Así el estudiante infractor debe suspender su lectura —silenciarse— ante la indicación del alarmado profesor.

Pero la actividad pedagógica trasciende las aulas. Los noveles escritores miden sus fuerzas en la prensa escolar que, al margen del control de las autoridades educativas, permite el desborde de la pasión romántica de los poetas y la libre expresión de las ideas. La palabra escrita que circula entre los jóvenes estimula, promueve, provoca. El ejercicio de la voz destruye la armonía y la paz de la comunidad escolar. Los efectos de la prensa juvenil se dan a leer en los cuerpos golpeados.

A pesar de las evaluaciones negativas del narrador, este episodio y muchos otros que integran este relato confrontan las travesuras adolescentes de los estudiantes con los futuros desempeños sociales de sus conspicuos protagonistas.

Observaciones finales

La tradición retórica de enseñanza de la escritura partía de la lectura comentada de los textos que servían de modelo y se desplegaba en una ejercitación basada en la reformulación, que privilegiaba las operaciones de amplificación y variación y no desdeñaba la traducción. Si bien los textos considerados en los niveles más altos correspondían a aquellos pertenecientes a los grandes géneros de la oratoria —deliberativo, demostrativo y judicial e, incluso, modos de la predicación—, el género epistolar y las composiciones históricas y literarias fueron adquiriendo importancia no solo para el entrenamiento inicial —cartas, renarraciones, discursos y controversias a partir de un problema histórico— sino para el desarrollo, en el caso de las últimas y a partir de la segunda mitad del siglo XIX, de la perspectiva crítica. Cuando se pone en marcha el sistema de enseñanza secundaria se apela a esa tradición apoyándose en materiales y docentes franceses —recordemos que la Francia post-revolucionaria había asignado gran importancia al desarrollo de este nivel educativo— pero los textos elegidos se nacionalizan progresivamente conformando lo que será el canon escolar. Los trozos selectos y los temas de las evaluaciones nos permiten entrever la competencia histórico-cultural que los miembros de la clase dirigente debían adquirir escolarmente y las prácticas sociales en las que participarían y que requerían un dominio primero de la escritura. En todo ello se evidencia la importancia política, acentuada a lo largo del siglo XIX, de la formación de letrados capaces de manejar el aparato del Estado, es decir de funcionarios de alta categoría, diplomáticos, legisladores, e incluso militares y sacerdotes.

Cuando los requerimientos sociales imponen la ampliación del sistema educativo secundario para permitir el ingreso de nuevos sectores de la población, el dispositivo de diferenciación necesario para mantener la estructura de clases y dar, al mismo tiempo, cabida a las transformaciones en el sistema productivo debe recurrir a mecanismos internos y variar las estrategias pedagógicas. En ese sentido, el objetivo de un mejor desempeño en la oralidad formal al que contribuía la enseñanza de la escritura fue dejado de lado y, con ello, el estudio de los géneros retóricos. A partir de entonces, esta competencia no se va a adquirir, salvo excepciones, en la escuela media sino en la vida social o en la Universidad. El interés de la etapa que hemos analizado reside en que muestra la voluntad de convocar una extensísima tradición y, al mismo tiempo, da razón de su clausura.

Notas

¹ Como la enseñanza de la lengua materna se relaciona, en la enseñanza media, con la de otras lenguas, es necesario considerar las transferencias, los bloqueos o rechazos que se han presentado y que deben ser doblemente historizados: por un lado, dentro del sistema educativo y, por el otro, en relación con la fuerza relativa de cada lengua en el sistema mundial, regional o nacional. En el debate a fines del siglo XIX acerca de la permanencia o no del latín y del lugar destinado a las lenguas modernas se retomaron, por ejemplo, discusiones que se dieron en el marco del pensamiento ilustrado pero con las particulares características de cada país y de su ubicación, central, secundaria o periférica, en la economía mundial.

² De todos modos, la educación media mantuvo en América Latina un fuerte carácter elitista hasta mediados del siglo XX. Juan Carlos Tedesco en sus *Conceptos de sociología de la educación* (Buenos Aires, CEAJ, 1991) sostiene que en los países de mayor expansión de este nivel educativo

- entre los que se encontraban la Argentina, Uruguay, Chile, Costa Rica y Panamá
- solo se lograba incorporar entre un 10 y un 15% de los jóvenes entre 14 y 19 años de edad; en los restantes países los valores se ubican por debajo del 5%.

³ Recordemos que cuando Bartolomé Mitre asume la presidencia de la nación unificada solo dos colegios dependían del poder central: el Colegio de Monserrat (fundado en 1685 y nacionalizado junto con la Universidad de Córdoba en 1854) y el de Concepción del Uruguay, creado en 1849). Mitre convierte a través de un decreto de marzo del 1863 el Colegio Seminario y de Ciencias Morales en el Colegio Nacional de Buenos Aires y, en diciembre de 1864, firma los decretos de creación de cinco colegios nacionales que se instalarían en Catamarca, Tucumán, Mendoza, San Juan y Salta. La primera Escuela Normal es la de Paraná, que data de 1870. Las orientaciones comercial y técnica se desarrollarán recién a partir de la década de 1890 (1890: creación de la Escuela Nacional de Comercio; 1898: fundación de la Escuela Industrial de la Nación, ambas en la ciudad de Buenos Aires).

⁴ Ver: María Imelda Blanco, "La configuración de la 'lengua nacional' en los orígenes de la escuela secundaria argentina", en *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Vol. I de la *Historia de las Políticas e Ideas sobre el lenguaje en América Latina*. Buenos Aires, Eudeba, 1999; y Elvira Narva de Arnoux, *Perspectivas actuales en Glotopolítica*, *Actas IV Jornadas de Etnolingüística*, edición en CD, Rosario, 2001.

⁵ Bartolomé Mitre, *Discurso en el Senado*, 16 de julio de 1870, citado por Manuel Horacio Solari, *Historia de la Educación Argentina* (Buenos Aires, Paidós, 1978, 4ª edición, pág. 204) y por Juan Carlos Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina* (Buenos Aires, Ediciones Solar, 1986, pág. 67).

⁶ Pierre Bourdieu, *La distinción. Critique sociale du jugement*, París, Minuit, 1979.

⁷ Tomamos las citas de Alfredo Cosson: *Trozos selectos de Literatura y método de composición literaria sacados de autores argentinos y extranjeros*, Tomo 1º: *Método de composición literaria*

- Narraciones
- Descripciones y cuadros
- Caracteres, retratos y paralelos. 3ª edición aumentada, Buenos Aires, Imprenta de Pablo E. Coni, 1871; Tomo 2º: *Discursos y trozos oratorios*
- Disertaciones morales y filosóficas
- Crítica literaria
- Cartas
- Diálogos. Nueva edición aumentada, Buenos Aires, Imprenta de Pablo E. Coni, 1872; Tomo 3º: *Poesía*. Sexta edición completamente refundida, Buenos Aires, Librería "Rivadavia" de G. Mendeky, 1897.

⁸ En este período se genera un proyecto de ley para establecer un "Plan de instrucción general y universitaria" que, si bien nunca se puso en práctica, engloba un plan de estudios secundarios. Este proyecto de ley está fuertemente inspirado en una memoria que Amadeo Jacques presentó poco tiempo antes de su muerte a la comisión encargada de elaborarlo y de la cual él mismo era integrante. A esto se suma el hecho de que el plan de 1863 sufrió diversas modificaciones en la puesta en práctica en los diversos establecimientos educativos y se produjeron cambios significativos fuera del orden legal. Así, en 1867 el colegio de la Capital tenía vigente un plan de estudios propio, mientras que los rectores de los colegios del Interior informaban anualmente al Ministerio sobre las dificultades que se les presentaban para cumplir con el plan establecido y detallaban algunas de las acciones "correctivas" que emprendían.

⁹ Juan García Merou (comp.), *Leyes, decretos y resoluciones sobre instrucción superior, secundaria, normal y especial*. Buenos Aires, Taller tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1901. Tomo I, pág. 122.

¹⁰ Cf. Inés Dussel, *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Buenos Aires, FLACSO y Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires, 1997.

¹¹ Alfredo Cosson fue un educador francés que llegó a la Argentina después de Caseros. Se desempeñó como docente de *Historia, Geografía e Inglés* en el Colegio de San Miguel de Tucumán, que dirigían Amadeo Jacques y Amable Baudry. En 1863 formó parte del primer cuerpo docente que tuvo a su cargo el Colegio Nacional de Buenos Aires. Luego de la muerte de Jacques en 1865, Cosson ocupó en forma interina el cargo de rector y director de estudios. En 1876 renunció a este puesto y pasó a desempeñar tareas como profesor de francés hasta que se retiró en el año 1879. Publicó varios textos escolares destinados al estudio de la geografía, además de dos colecciones de *Trozos selectos*: la que analizamos en el presente trabajo y otra que servía para realizar ejercicios de traducción y versión en los cursos de francés. Cf. Piccirilli, Ricardo, Romay Francisco y Gianello Leoncio: *Diccionario Histórico Argentino* (Buenos Aires, Ediciones Históricas Argentinas, 1953).

¹² En la introducción del tomo III de los *Trozos selectos* que lleva por título "Consideraciones generales y preceptos", Cosson reproduce fragmentos de diversos autores que sostienen el carácter sublime del género, por ejemplo, a Lamartine: "¿Qué es poesía? Como todo lo que es divino en nosotros, ella no puede definirse por una palabra ni por mil palabras. Es la encarnación de lo que tiene el hombre más íntimo en el corazón y más divino en el pensamiento, de lo que la naturaleza visible tiene más magnífico en las imágenes y más melodioso en los sonidos!" (Cosson: 1897,5) y a Channing: "La poesía nos parece la más divina de todas las artes, porque es la expresión de ese principio o sentimiento, el más profundo y sublime de la humana naturaleza, queremos decir de esa sed o ambición (de que no está ajena ninguna alma) por alguna cosa más pura y más bella, más alta y más sorprendente que la vida real y ordinaria." (Cosson: 1897,8). En todas las citas de los *Trozos* reproducimos la puntuación de las ediciones consultadas pero actualizamos la ortografía para facilitar la lectura.

¹³ En la "Advertencia del editor" correspondiente a la edición de 1880 firmada por Isaac Larraín se hace explícito este propósito.

¹⁴ Por ejemplo, Cosson selecciona, entre otros, a Chateaubriand, Lamartine, Guizot, Lamennais, Rousseau y Bossuet.

¹⁵ No olvidemos que fue Amadeo Jacques el director de estudios que organizó el colegio y definió la orientación pedagógica del mismo.

¹⁶ Cosson no incluye otras informaciones sobre el autor de este *Método* (ni el nombre propio ni el título de la obra). Podemos suponer que o bien Pellissier era un autor conocido entre los docentes argentinos o bien que no tenía gran relevancia la figura del autor en los materiales didácticos.

¹⁷ Se conserva un ejemplar de esta obra en la colección reservada "Donación Dobranich" de la Biblioteca Central de la Facultad de FyL de la UBA: *Principes de Rhétorique française*. Par A. Pellissier. Paris, Hachette, 1881.

¹⁸ Pierre Augustin Pellissier (n. circa 1814-1819) fue profesor en el Collège Chaptal, en el Collège Sainte-Barbe y en la universidad. Publicó numerosas obras destinadas a la enseñanza de la literatura, la retórica y la composición: *Premiers Principes de Style et de Composition*, 1 vol.; *Principes de Rhétorique française*, 1 vol.; *Morceaux choisis de classiques français* (prose et vers) pour l'enseignement secondaire spécial, 2 vol.; *Morceaux choisis de classiques français* (prose et vers) pour l'enseignement secondaire classique, 6 vol.

¹⁹ Elvira Arnoux, "Hacia una reflexión autónoma sobre la escritura: las Artes de Escribir de la Ilustración", en *Cultura escrita y sociedad*, 1, Gijón, TREA, entregado para su publicación.

²⁰ Pellissier enumera los siguientes géneros: fábulas, narraciones, descripciones, retratos, paralelos, desarrollos de una palabra célebre o de una verdad moral, análisis literarios, elogios, defensas y discursos políticos.

²¹ Cabe recordar que también la traducción interlingüística era una actividad apreciada como uno de los medios para aprender a escribir.

Historia de la enseñanza de las ciencias. La conformación de la Física como asignatura escolar para el nivel medio

Ángela Aisenstein, Francisco López Arriazu y Alejandro Soba*

Resumen

En este trabajo se presenta un proyecto de investigación que aborda la compleja relación entre la escuela media y la universidad en la Argentina desde 1862, poniendo énfasis especial en la Física en tanto disciplina escolar y las tensiones entre los diferentes grupos protagónicos que intentaron imponer un modelo de colegio secundario. Dicho análisis se concentra en tres aspectos fundamentales: 1) la relación existente entre los contenidos vinculados a los ámbitos de saberes especializados (Por ej. las universidades, tanto en los referidos a la ciencia en general como también los de la Física en particular), y los destinados a formar parte del curriculum de los colegios secundarios; 2) los tipos de justificaciones y discursos validatorios sostenidos por los diseñadores de dicho curriculum desde los diferentes ámbitos (Universidad, Ministerio de educación, etc.); 3) Las prácticas docentes involucradas y su relación con los fundamentos científicos de la época.

Tomamos como fuente directa planes y programas del nivel medio, manuales y textos de estudio de los dos niveles, universitario y secundario, y documentos elaborados por actores directamente involucrados (*Revista de la Universidad de Buenos Aires* (RUBA) *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina* (AESN)).

Abstract

This work presents a research project about the complex relation between the secondary school and the university in Argentine since 1862, paying special attention both, to Physics as a school subject and to the tensions between the different protagonist groups who intended to impose their own model of secondary school. The analyses focuses on three main aspects: 1) the relation between the academic knowledge (i.e. the Universities, referred to general sciences and to Physics) and the contents included in the subjects of the secondary school curriculum; 2) the kind of discourse supported by the different curriculum designers (Universities, Board of education, etc); 3) The teacher's practices involved and their relation with the scientific knowledge in that time.

The sources are plans and programs for the secondary school, manuals and learning texts for both levels, university and middle school, and documents issued by the actors directly involved (*Revista de la Universidad de Buenos Aires* (RUBA) y *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina* (AESN)).

* Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Centro de Formación e Investigación en Enseñanza de las Ciencias.

El artículo que aquí se presenta constituye el producto de la segunda etapa de investigación de un grupo compuesto por especialistas en educación y en ciencias naturales que, en una primera instancia, indagó por los modos de inclusión de las ciencias exactas y naturales en la escuela argentina, desde finales del siglo XIX hasta el último tercio del siglo XX. En ese momento interesaba identificar y analizar el conocimiento escolar resultante de la selección, organización y distribución de los contenidos científicos en los niveles primario y medio del sistema educativo. El deseo de conocer qué y cómo había sido la enseñanza de la ciencia en la escuela exigía superar la lectura del discurso y las regulaciones emanadas de la decisión macropolítica, entendida como la voluntad fundar y desarrollar un sistema educativo moderno, sostenido por conocimientos positivos. A partir del análisis de los planes y programas de estudio y los manuales escolares, se llegó a la conclusión que la enseñanza de la ciencia en la escuela argentina había sido afectada por particulares procesos de politización, actualización y distribución social diferenciada.

En esta nueva etapa, los protagonistas¹ de las reformas de fines del siglo XX experimentan las dificultades existentes para instalar cambios curriculares. Tales cuestiones se manifiestan, entre otros modos, en la permanencia de aquello que se propone renovar y, para el caso de la enseñanza de las ciencias exactas y naturales, en el peso de las tradiciones en la selección de conocimiento y sus modos de enseñanza en cada asignatura.

Varias son las causas que pueden afectar dicho proceso transformador. Especialistas en el tema han señalado las dificultades de las reformas *top-down* (Bolívar, 1996) para modificar la *gramática escolar* (Tyack y Cuban, 1995). Desde otra perspectiva, la historia de las asignaturas escolares señala que las materias o ramos que componen el curriculum escolar son una tradición selectiva de saberes, resultante del proceso de recontextualización de los conocimientos producidos, validados y aceptados por actores de diversos campos del saber científico y cultural, a los efectos de su transmisión y reproducción al interior de las escuelas, y que allí radica tanto su fuerza como su poder conservador (Bernstein, 1998; Goodson, 1995; Popkewitz, 1998).

Las disciplinas escolares, entendidas como conjuntos de *contenidos de enseñanza*, han sido estudiadas por diversos autores. Entre ellos, Chervel (1991) discute la idea que dichos contenidos vienen definitivamente impuestos a la escuela por la sociedad y la cultura que la rodea, y que las diferencias entre el saber escolar y el saber científico son mero fruto de la tarea de simplificación a los efectos de su apropiación por niños y jóvenes. Este autor señala y ejemplifica que las disciplinas escolares son creaciones

espontáneas y originales del sistema escolar, y cumplen el doble papel de formar a los individuos y modificar la cultura. Goodson (1983), por su parte, indaga el surgimiento de las disciplinas escolares en el contexto inglés. Reconoce etapas en el proceso de constitución de una asignatura como tal, analiza la relación entre asignaturas al interior del curriculum, los modos de manifestación de dicha asignatura en los diferentes niveles del sistema educativo, la diversidad de enfoques de una materia en relación con el origen social y/o destino laboral de los destinatarios, y los acercamientos y tensiones entre los profesionales que sostienen las asignaturas y las universidades como órganos de control del estatuto académico de la materia. En el contexto norteamericano, Popkewitz (1987) vincula la historia particular de las asignaturas con los procesos de definición y diferenciación del curriculum como totalidad. Señala que los problemas cotidianos de la escuela envuelven una dinámica social cuyos elementos de transformación confrontan las estructuras de las tradiciones y los intereses políticos. Tales dinámicas sociales dan forma a la retórica política y hacen que el contenido escolar tome forma y sea modificado por asuntos localizados en la estructura de poder más amplia. Según este autor, la ciencia es un elemento imprescindible para comprender el desarrollo de la escuela pública en Norteamérica que, desde sus inicios, deposita en esta institución la tarea de identificar a los sujetos que deben ser apoyados en su preparación profesional. Mientras que el curriculum científico, es decir diseñado científicamente, la ayuda a proveer los mecanismos para mantener el orden social y el consenso entre las clases.

Desde éste último marco conceptual este artículo intenta presentar algunas evidencias en relación con las siguientes cuestiones:

- a. El rol de la universidad en tanto *locus* del saber sabio y contexto de producción del conocimiento, que inicia el proceso de recontextualización.
- b. El peso de la tradición selectiva de saberes (que supone la conformación de una asignatura escolar) y la permanencia, en la escuela y la formación docente, de contenidos y formas arquetípicas de enseñanza cuya huella puede ser rastreada en los planes, programas y manuales escolares.

Los diversos contextos como clave para la comprensión. El diálogo entre pedagogos y científicos

Se parte del supuesto que las distintas asignaturas se crean y desarrollan como resultado de un diálogo no exento de tensiones entre los saberes y actores del contexto de producción del conocimiento (la ciencia y los científicos), las orientaciones de las políticas públicas (en este caso la pedagogía y los pedagogos de Estado, como contexto de recontextualización) y los conocimientos y habilidades de los maestros (Bernstein 1997; Goodson y Dowbiggin, 1990).

Por ello, este apartado pretende dar elementos para entender el peso de la universidad en la conformación de la Física como disciplina escolar.² Hacia fines del siglo XIX, las universidades se expedían explícitamente (en sus formas más generales y fundamentales) con referencia al contenido de la enseñanza y a la práctica del buen docente dentro de las instituciones secundarias del país. En la nación en formación, el periodo 1862-1930 representa una etapa de cierta estabilidad en el orden político que permite (y exige) fundar y afianzar un modelo de país y de sistema educativo acorde. Dentro de un entramado de provincias de características socioeconómicas disímiles, sin comunicaciones adecuadas, con una población no educada o *mal educada*, al decir de Sarmiento, la tarea parece abrumadora. Las universidades son vistas como los referentes obligados en materia educativa. Las leyes de educación, los numerosos planes de estudio y sus respectivas reformas y la creación de instituciones educativas, tienen a las universidades entre sus creadores y diseñadores. Acotando o ampliando el curriculum, aconsejando o instruyendo docentes, discutiendo la mayoría de las veces acerca del modelo de educación y con ello el modelo de país deseado.

Con referencia a las asignaturas escolares, una parte importante de la retórica discursiva sobre el valor educativo de las diferentes disciplinas es elaborada por las universidades, o por pedagogos –funcionarios de estado– egresados de estas. Origen común de formación que sin embargo no permite suponer identidad de ideas, ya que si bien el positivismo y la idea de progreso evolutivo importado de Europa se aplica con rigurosa precisión, genera a la vez diversos posicionamientos. Algunos representantes de la intelectualidad local manifiestan una ideología “ingenua”; otros, no menos influyentes, sostienen ideas conservadoras apoyadas en el darwinismo social y el destino superior de una raza blanca-europea.

En ese contexto, se arriba al primer debate: la controversia sobre el tipo de colegio secundario deseable. Los modelos en tensión son dos: uno dedicado a la educación clásica apoyado en el trivium y el quadrivium, que eleva

el espíritu y crea una moral para el intelectual y el “sabio”; otro dedicado a la denominada enseñanza enciclopédica que introduce al alumno en un conjunto de saberes y disciplinas diversas, producto de un mundo moderno, industrializado y positivo.

En el análisis de las fuentes trabajadas³ se identifican dos discusiones vinculadas a la selección de aquellas ramas del conocimiento y a aquellos saberes que se consideran mejores para alcanzar los propósitos formulados para este nivel del sistema educativo (y por lo tanto deben incluirse en los planes y programas de estudio). La primera remite a la composición de las ramas del conocimientos en el currículo; la segunda al carácter teórico o instrumental de dicho conocimiento.

Respecto de las ramas del conocimiento

¿Cómo componer los planes de estudio para la enseñanza secundaria? La pregunta por la selección de disciplinas a incluir entre las asignaturas escolares para el nivel supone resolver la tensión entre la *enseñanza clásica* y la *enseñanza enciclopédica*. La primera opción define un plan de pocas materias con mucha carga horaria y gran influencia del Latín; la segunda, en cambio, opta por un plan de materias altamente diversificadas entre las que se incluyen *las ciencias*.

Como señalan algunos autores (Tedesco, 1980; Kliebard, 1988), muchas de las *nuevas* formulaciones educativas de la época son respuestas a las clases sociales en ascenso, y dan evidencia de la no identidad de intereses entre la emergente clase media y la clase tradicional. En Inglaterra, Herbert Spencer sostiene la primacía de los estudios científicos sobre los tradicionales humanísticos. Para él, el criterio supremo para juzgar una asignatura escolar, y por lo tanto un programa de estudios, es su contribución a la autopreservación. Estos argumentos validan el apoyo que la emergente clase media dará al curriculum enciclopédico, ya que percibe el curriculum clásico tradicional no sólo excluyente sino también remotamente lejos de los asuntos prácticos y los intereses de la moderna sociedad industrial. En ese entonces se pone en discusión el peso de las asignaturas clásicas humanísticas (tradicionales) frente a las científicas (modernas). “En el siglo XIX, el status quo de las materias curriculares en la mayoría de las sociedades occidentales tendía a estar asociado con el formato de las *artes liberales* que estaba dominado por las lenguas clásicas, las obras maestras de la literatura y la elegancia de la expresión lingüística.” (Kliebard, 1988, p.20)

En el contexto argentino, la percepción de las clases medias respecto de la modalidad de escuela secundaria no es idéntica a la descripta por Kliebard.⁴ En los *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina* (AESN) aparecen referencias a que los padres "protestan contra la enseñanza enciclopédica establecida, en la creencia de que la diversidad de materias perjudicará a la solidez de los conocimientos en los alumnos."⁵ (p.125). En el mismo sentido, los rectores de los Colegios solicitan el alargamiento del plan de estudios a seis años, argumentando que esta enseñanza enciclopédica es imposible de dictar en cinco.

Huelga decir que, en este intento de seleccionar y elegir contenidos y de ampliación de los saberes que se imparten en la enseñanza secundaria, lo que se pone en discusión es la función del nivel medio como preparatorio para la universidad o como formador de hombres productivos para el país. Para apoyar la misión de la escuela secundaria como introductoria a los estudios superiores, José María Gutiérrez crea el Departamento de Ciencias Exactas y Naturales en 1865, y propone para la escuela el dictado de la asignatura Historia Natural⁶ (AUBA, tomo 3, 1888).

Sin embargo, dentro de esta tensión, se dan también posiciones intermedias. En 1865 se conforma una comisión con el fin de entregar al gobierno un "proyecto de plan de instrucción general y universitaria". Según los *Antecedentes* "la instrucción proyectada establecía para los colegios nacionales, la enseñanza clásica (pero de latín solamente), a la que se agregaba una instrucción científica, que pugnaba en Francia en esa época por adquirir posiciones en la enseñanza secundaria" (p. 119). La guerra del Paraguay impide que el proyecto se convierta en ley, pero sus ideas siguen alimentando las discusiones de la política educativa de la época.

Más allá de una y otra opción, hay una constante preocupación de rectores de colegios y Consejos Directivos de las diferentes facultades por la deficiente formación de los alumnos ingresantes, así como una constante pulsión por ampliar en la enseñanza media la cantidad y orientación de las asignaturas relacionadas con los conocimientos específicos de cada ciencia.⁷

La tensión se resuelve a favor de la segunda opción, es decir la *enseñanza enciclopédica*. Sin embargo las polémicas no se detienen allí. Una vez que las ciencias hacen su entrada en el curriculum el problema a dirimir es la siguiente cuestión: ¿ciencia pura o conocimiento utilitario?

Ciencia pura vs. conocimiento utilitario

Esta polaridad expresa también la discusión sobre la función de la escuela media en tanto formadora de ciudadanos industriales o preparatoria para la universidad.

Haciendo referencia a los Colegios Nacionales de San Juan y Catamarca, en los *Antecedentes* puede leerse: "considerando que hay una conveniencia manifestada en relacionar los estudios que se hacen en los Colegios Nacionales, con el fomento de las industrias a que se dedican los habitantes de las provincias, donde se encuentran establecidos, abriendo así en la enseñanza nuevas carreras a los jóvenes y dando a esta una aplicación práctica" (p.135)⁸, se crean cátedras especiales de mineralogía y los alumnos que sigan esta enseñanza podrán prescindir del estudio del latín y de la filosofía.

Abonando esta línea, años más tarde, el ministro Avellaneda sostiene que la misión de los Colegios Nacionales "debe ser, principalmente, la de formar hombres aptos para las distintas profesiones que requieren una instrucción general, y no concretarse, como es la tendencia a los estudios preparatorios para las carreras universitarias" (AESN p. 135)⁹

Mirada esta cuestión desde la Química como asignatura particular, si bien sus orígenes como ciencia en el país están íntimamente relacionados con la medicina, la justificación para su inclusión en los planes de estudio de la escuela media parece centrarse en su aplicación para un país agropecuario, también minero y potencialmente industrial. (Plan de Estudios y programas de estudios generales Secundarios años 1869 y 1901 y Decretos y programas de estudios secundarios y normales año 1900).

Pero como para algunos sectores los estudios resultan insuficientes para el desarrollo de la enseñanza secundaria científica, ciertos proyectos establecen que se complete la enseñanza secundaria en la universidad. Otros, teniendo en cuenta la enseñanza de la juventud que no aspira a seguir estudios universitarios, proponen trazar (a partir de una adecuada combinación de asignaturas) planes de estudios convenientes a quienes quieran dedicarse a las carreras de comercio, agrimensura, minas, etc.

El reconocimiento de que el Colegio Nacional no tiene como finalidad exclusiva la preparación para la universidad, se expresa en dos determinaciones del año 1893. Una de ellas permite que cada facultad decida su propia forma de ingreso mediante exámenes; otra, crea colegios especializados en formación preparatoria, tal el caso del Instituto Libre de Segunda Enseñanza (ILSE)(AUBA, 1893).

La Reforma de 1903 como ejemplo concreto de ambas tensiones¹⁰

En nota de agosto de 1902, el Ministro de Instrucción Pública expresa a los rectores de las universidades nacionales "su deseo de tener muy en cuenta la opinión de las diversas facultades en la próxima reorganización de los estudios correspondientes a la enseñanza secundaria" y pide a cada facultad que explicita "...las condiciones que cada una tenga fijada para el ingreso de alumnos a sus aulas, así como también, las reformas que en materia de instrucción preparatoria para la especial universitaria, juzguen necesario introducir." (AESN, p. 84)

El pedido no sorprende a las universidades, ya que siendo ellas la fuente de profesores e intelectuales de diferentes campos del saber, ¿no son acaso las instituciones más calificadas para dar opinión sobre organización, orientación y extensión de los estudios secundarios de los Colegios Nacionales?

No es esta la primera vez que las autoridades solicitan la opinión de las universidades. Cuando en una ocasión el ministro anterior les solicitara el mismo tipo de información, la Universidad de Buenos Aires y su Consejo Directivo elaboran un plan de estudio para los Colegios, y acompañan el mismo con un detallado informe justificativo. Simultáneamente la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales¹¹ elabora su propio plan alternativo al del Consejo Directivo de la universidad.

Ambos informes desagradan al ministro quien señala "...que la enseñanza secundaria no puede ser confundida con la preparatoria para las carreras profesionales, sino un mero complemento siempre elemental de la instrucción primaria". La preparatoria, según el ministro, debe ser independiente y organizada por cada facultad. Por ese motivo la cartera educativa elabora un plan de "estudios generales secundarios", que constituye una prolongación de la escuela primaria de cuatro años de duración. Dicho plan nunca llega a concretarse, pero las sugerencias de las universidades sí serán tenidas en cuenta por el ministro sucesor. El Dr. Fernández toma como base para la reforma los mismos informes que en su momento presentaron el Consejo de la Universidad de Buenos Aires y la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.

La reforma del 17 de enero de 1903 organiza los Colegios Nacionales desde el quinto grado de la escuela primaria. Resulta de particular interés, para las discusiones que se están proponiendo, realizar una comparación entre los tres planes propuestos, el de la Universidad de Buenos Aires, el de la Facultad de Ciencias Exactas y el del Ministro de Instrucción Pública, teniendo siempre presente las preguntas: ¿Es la enseñanza secundaria dife-

rente a la primaria o un mero complemento de ella? ¿Es la enseñanza secundaria una antesala de los estudios superiores?

El plan de la Comisión Universitaria contempla en los cuatro primeros años fuerte formación en latín, castellano, idiomas, historia, geografía, matemática y dibujo; y en los dos años superiores la introducción a la ciencia en general, física, química e historia natural, más un conjunto de horas optativas y afines a la carrera superior a elección del alumno. Se proyecta un Colegio Nacional con una formación liberal, no utilitaria, desinteresada y clásica "...que busca madurar el espíritu del niño y prepararlo a los estudios superiores". (RUBA, p. 91).

En términos del documento, frente al carácter autoritario, elemental y utilitario que posee la escuela primaria, este Colegio Nacional presenta una fuerte ruptura y señala la formación de una persona intelectualmente diferente. Para el resto, se sugiere complementar la escuela primaria con escuelas profesionales, de artes y oficios, industrias que busquen "...formar un ciudadano corriente y fecundo de las democracias inteligentes y laboriosas que son los estados modernos de nuestra raza blanca..". (RUBA, p. 92).

Tanto el plan de la Facultad de Ciencias Exactas como el del Ministerio contemplan dos ciclos separados. El primero de cuatro años, el segundo de tres. El primer ciclo de ambos planes es similar en contenidos y se caracterizan por la eliminación del latín de su plan de estudio. El mismo es reemplazado por idiomas vivos a optar entre inglés, francés, italiano o alemán. También presentan asignaturas de ciencias como física y química en los últimos años del ciclo.

Los segundos ciclos muestran diferencias sustanciales. El de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales introduce tres horas de latín en desmedro de idiomas vivos y continúa con su fuerte formación en ciencia. El ministerial presenta un tercer ciclo con cuatro opciones. La opción A y B suman doce horas de latín, seis de griego, tres de filosofía y seis de literatura. Sus destinatarios son los aspirantes a ingresar a la Facultad de Derecho. Mientras que las secciones C y D no contienen latín y continúan con una fuerte cantidad de horas de idiomas vivos, física, química y 6 horas de trabajo científico.

Claramente el primer ciclo de estos últimos planes parece una solución de compromiso entre otorgar una educación secundaria de mayor calidad que el ciclo primario, pero sin caer en una educación clásica. En otro orden, mientras que el segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales continúa con una profundización de conocimientos necesaria para la educación superior, el plan ministerial propone cierta recuperación del cla-

sicismo "acelerado" para las secciones A y B, y una introducción también "acelerada" en la ciencia para las restantes.

Según los críticos de la época, el plan de la facultad presenta una enseñanza utilitaria, científico-poliglota. Una suerte de complemento de la enseñanza primaria elemental. A su entender sobran ejemplos de lo que sucede en países europeos en donde las escuelas profesionales son numerosas y la educación de una elite continúa siendo "clásica". En esos casos no faltan las alusiones al carácter del latín y el griego como gramáticas y lógicas que agilizan el pensamiento, y a la filosofía como una vía de ascenso moral a los estudios superior. Tratamientos que otorgan un carácter acientífico y subjetivo a esas disciplinas en cuestión.

Los partidarios de la enseñanza "clásica" se abocan a la defensa a ultranza de una educación superior desinteresada, con un fin que va más allá de las disciplinas estudiadas. Finalidad que se compara a los beneficios de la gimnasia, que no busca formar atletas profesionales, pero que se practica por los conocidos beneficios que trae el ejercicio físico al espíritu y al cuerpo del niño.

El apartado que aquí concluye ha presentado algunos indicios de la dinámica de poderes entre los diferentes agentes sociales que participan en la creación de las asignaturas científicas, nacidas en el contexto de institucionalización del sistema educativo. El próximo, intenta dar cuenta de ciertos elementos incorporados a la Física escolar como resultante de dicho proceso de sociogénesis; "marcas" que pasan a formar parte de la asignatura al integrarse a su *código disciplinar* (Cuesta Fernández, 1997).

El código disciplinar como herramienta para entender la conformación de la Física escolar

A partir de asumir las preocupaciones señaladas por Goodson (1995), se intenta identificar la emergencia y supervivencia de las tradiciones a los efectos de mejorar la comprensión de los obstáculos que se interponen al sostenimiento e institucionalización de innovaciones en la enseñanza.

Para ello resulta eficaz el concepto de *código disciplinar*. Se entiende por tal a una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la disciplina. El código disciplinar alberga: 1) las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo; 2) los contenidos de la enseñanza; 3) los arquetipos de práctica docente que se suceden en el tiempo y que se consideran valiosos y legítimos dentro de

la cultura (Cuesta Fernández, 1997). Este sistema de discursos, contenidos y prácticas permite dar cuenta de la estabilidad y transmutación de los significados culturales y sociales de las disciplinas. Para el autor, el código constituye una suerte de matriz disciplinar que opera como una formación transdiscursiva (Foucault, 1985), regulando aquello que puede o no incluirse en el curriculum más allá de los cambios de planes y programas.

A los efectos de describir la configuración del código disciplinar de la Física se toma como universo temporal el período que se inicia en la década de 1880 (considerada tradicionalmente como el hito de creación del sistema educativo nacional) y como punto de cierre la década de 1930. Dicho período histórico constituye el momento y contexto de conformación de la mayor parte de las asignaturas científicas.

La entrada de una nueva asignatura escolar al curriculum exige que sus promotores den cuenta del aporte que agrega a la formación de los jóvenes. Las especulaciones y retórica discursiva sobre el valor educativo de la Física pueden rastrearse en los programas escolares, los manuales y artículos que, en diversas publicaciones, testimonian las opiniones de los diversos actores (científicos y pedagogos).¹²

Las justificaciones

La retórica discursiva sobre el valor educativo de la Física remite a tres cuestiones:

- a. El desarrollo de la inteligencia de los jóvenes
- b. La ilustración de los ciudadanos modernos
- c. La preparación para los estudios superiores

Cabe destacar que, aunque lo parezcan (por el modo en que se expresan en los debates alrededor de los cambios de planes de estudio) estas dos últimas cuestiones no son excluyentes.

A continuación se presentan algunos ejemplos de cada uno de los argumentos a favor de la enseñanza de la Física en la escuela secundaria.

Con referencia a su potencial aporte para a la inteligencia de los alumnos, en el Prefacio de su libro, Privat Deschanel (1872)¹³, señala:

"La importancia del estudio de la física está generalmente reconocida; además de la curiosidad que despierta la observación de la naturaleza, hay en el empleo del método experimental un ejercicio muy saludable

para el entendimiento, y muy á propósito para completar con gran utilidad el resultado obtenido por el estudio de las ciencias matemáticas. En efecto, el método de deducción empleado en éstas, excelente para desarrollar el raciocinio, se aparta quizá demasiado del punto de vista crítico, que representa un papel tan importante en las ciencias físicas. Aquí en efecto se trata, no de sacar rigurosamente las consecuencias de un principio absoluto, sino de remontarse de las consecuencias particulares, que son las únicas conocidas, al principio general de que derivan. No existe para semejante operación un procedimiento perfectamente seguro, y no es posible llegar á una certeza relativa sino por medio de una discusión que ponga en juego todas las facultades de la mente sea como quiera, la física ha tomado en la enseñanza un puerto importante, y representa un papel principal en los exámenes que conducen á los diferentes grados universitarios. El tratado que publico hoy se encamina á facilitar su tarea á los jóvenes que desean obtener estos grados; espero que podrá ser también leído con algún provecho por las personas que, sin más objeto que instrucción, quieran adquirir un conocimiento exacto de los fenómenos naturales" (Privat Deschanel, A., *Tratado Elemental de Física*, Librería de Hachette y Cía., París, 1872).

Abonando la necesidad de la Física para la educación del ciudadano moderno, Bahía en su libro de 1907 (el primer texto argentino encontrado) afirma:

"Este tratado será redactado de manera de responder a los actuales programas de nuestros colegios nacionales y, hasta cierto límite, á los que se formule en adelante en el concepto de la enseñanza secundaria. Creemos que los institutos á los que aludimos, más que á preparar para las profesiones científicas, deben servir para ilustrar á los futuros hombres de sociedad o de negocios en todo aquello que ofrezca verdadera utilidad moral y material. Por estas consideraciones formaremos un cuerpo de doctrina fácilmente asimilable por las jóvenes inteligencias, haciendo lo posible para presentar las cuestiones con claridad y concisión sin pretensiones de suficiencia y omitiremos las disertaciones filosóficas é históricas que tienen su lugar en la enseñanza científica superior..." (Tratado de Física General, Ángel Estrada, Buenos Aires, 1907, p. 5).

En el artículo 1 del Plan de Estudios y Programas para los Colegios nacionales de 1903, se explicita el carácter propedéutico de la escuela media: *"La enseñanza secundaria que se dictará en los Colegios Nacionales será gene-*

ral y preparatoria para la instrucción universitaria, realizándose en dos ciclos de estudio". (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, p. 3).

Los Contenidos de Física y su inclusión en los planes de estudio

A partir de los planes de estudios, y sus sucesivas modificaciones, se intenta relevar el lugar ocupado por la Física escolar en la enseñanza secundaria. Inicialmente se destaca que las ciencias exactas, físicas y naturales incrementan su carga horaria a expensas de las humanidades dado el avance del curriculum enciclopédico frente a clásico¹⁴.

De la comparación entre los libros escolares y los universitarios (en el mismo período) es posible hallar fuerte paralelismo entre ambos. Las partes en que se divide la Física (en tanto ciencia erudita) posible de rastrear en los libros universitarios, pasan a conformar los diferentes capítulos de los libros escolares. Esta misma organización y secuencia se respeta en las sucesivas unidades de los programas escolares.

Es más, esta distribución de temas en capítulos se conserva a pesar de la aparición de nuevos datos. En la Física escolar, los nuevos datos relacionados a nuevos descubrimientos se incluyen de una manera particular, dado que son incorporados a los libros pero no implican su reescritura, en el sentido que pretende Kuhn (1991)¹⁵ cuando afirma que los libros de texto son vehículos pedagógicos para la perpetuación de la ciencia normal y siempre que se produzca un cambio de paradigma deben, íntegramente o en parte, describirse. Algo más próximo a esto se observa en la actualización de los contenidos en los libros universitarios de Física, fruto de la crítica constante de sus propios autores, supuestamente actores de la comunidad científica que los está produciendo.

En el caso de los libros universitarios, se introducen los nuevos "paradigmas" para explicar los temas o fenómenos, aunque esto implique la coexistencia de diferentes concepciones teóricas y/o la existencia de conflictos aún no resueltos. Esta especificación aparece sobre todo en los textos de electricidad o de partículas atómicas. Por ejemplo, en el texto de Graetz (1921) se menciona la electricidad como una parte de la Física no perceptible por los sentidos, que sólo se advierte por medio de la utilización de aparatos que la transforman en cantidades mensurables. Según el autor, es la más importante de las fuerzas naturales y se relaciona con la luz, el calor, etc. Posteriormente, menciona el éter como un mar en el que vivimos todos inmersos, y define la electricidad como una especie de materia dividida en

partículas elementales, los electrones. En este ejemplo se encuentran elementos provenientes de diferentes paradigmas, como éter y electrón, en un intento de reescritura del texto científico propio de un período de transición.

El texto de Murani (1906), también en su introducción, afirma que a lo largo del libro se considera a la materia dividida en moléculas y átomos, pero advierte que "ahora" se han descubierto electrones y algo más pequeño. El autor justifica cómo y por qué no habla de estas partículas elementales, pero reconoce que las nuevas teorías proporcionan un nuevo modo de ver el mundo físico y la estructura de la materia.

Es la ausencia de libros de texto escolares el argumento sostenido por Goodson (1995) para explicar por qué hacia la primera mitad del siglo xx, la enseñanza de la Biología¹⁶ en la escuela media es modelada fuertemente por el curriculum universitario. Los profesores que ofrecen un nuevo curso en las escuelas secundarias se ven obligados a remitirse a libros universitarios porque no cuentan con libros específicos.

Dentro de la muestra analizada de libros universitarios¹⁷ se encuentran dos tipos de textos: por un lado, los estrictamente científicos, constituidos por recopilaciones de publicaciones en revistas especializadas o por trabajos de investigación reciente, algunos de una alta especificidad. Por otro, libros con fines didácticos. En estos últimos es posible hallar, ya sea en sus primeros capítulos o en la introducción, un recorrido histórico del desarrollo de la disciplina más una descripción del método científico empleado.

La comparación realizada entre libros universitarios y escolares en Argentina permite identificar la vía local del proceso señalado por Goodson. Los libros didácticos universitarios de Física no tienen un único formato sino que pueden clasificarse en *experimentales puros*, *tratados generales*, *mecánica racional*, *electricidad*. Cada uno de ellos contiene parte de los conocimientos sustantivos de la Física de la época (con las particularidades señaladas en la actualización). (Cuadro 1.)

Cuando se comparan los manuales escolares de Física con esta tipología se advierte que los libros de secundario, incluso desde el título, toman los contenidos correspondientes a la clase de los *Tratados Generales*. Estos tratados presentan la clasificación y secuencia de temas de la Física que se encuentran en los manuales y los programas.

A la vez, puede señalarse que la selección de contenidos que conforman los manuales escolares se mantiene a lo largo del tiempo. El cuadro siguiente muestra la estabilidad de los contenidos de la Física a partir de la comparación de la organización de capítulos en dos libros de Física para escuela media publicados con más de 30 años de diferencia. (Cuadro 2.)

Cuadro 1. Tipología de los libros universitarios de Física

Libros con fines didácticos				Libros científicos
Experimentales puros	Tratados generales	Mecánica racional	Electricidad	Temas específicos de investigación, publicaciones especializadas, etc.
Libros para prácticas de laboratorio.	Tratan los siguientes temas en un mismo volumen: Mecánica Óptica Acústica Termodinámica	De esta forman a la mecánica con alto grado de abstracción.	Aparecen los siguientes temas: -Inducción eléctrica -Electrotécnica (máquinas) -Composición atómica de la materia -Luz -Radiación	

Cuadro 2. Permanencia de los temas de la Física en los capítulos de dos manuales escolares

Ganot 1872	Bahía 1907
1. Materia, fuerza y movimiento	Materia, movimiento y fuerza
2. Gravedad y atracción molecular	Gravedad
3. De los líquidos	
4. De los gases	Hidrostática
5. Acústica	Neumática
6. Calor	Hidrodinámica
7. Luz	Acústica
8. Magnetismo	Óptica
9. Electricidad estática	
10. Electricidad dinámica	Tomo 2:
Meteorología y Climatología	Calor
Colección de problemas	Magnetismo
	Electricidad

Esta misma clasificación y permanencia temática puede identificarse en todos los programas escolares de Física de dicho período.

Aspectos arquetípicos de la enseñanza de la Física en la escuela

Se entiende por arquetipos de prácticas de enseñanza, a las formas repetidas y regulares que asumen las diversas tareas y actividades escolares a partir de las cuales se desarrolla la asignatura (ejercicios, experimentación, problemas, trabajos de laboratorio); los modos en que se utiliza y distribuye el tiempo y el espacio en las clases; los métodos de enseñanza; las facultades, aptitudes o cualidades humanas sobre las cuales se apoya el aprendizaje y sobre las que se pretende incidir con la enseñanza (inteligencia, voluntad, perseverancia, fuerza, atención, memoria, moral).

De la lectura de los libros y programas escolares se destacan como aspectos relevantes: el papel de la experimentación, la concepción de aprendizaje de la época y las facultades que se pretenden desarrollar mediante la enseñanza de dicha ciencia:

- El papel de la experimentación en la enseñanza.

En las justificaciones con que Eduardo Aguirre presenta, al Ministro de Justicia e Instrucción Pública, el Programa de Física de 1903 se explicita:

"Para formularlos, he tenido en cuenta principalmente el valor educativo de las Ciencias Físicas, que resalta cuando se considera el método que encierran, que requiere el empleo sucesivo de la observación, de la experimentación, haciendo variar uno a uno los factores ó causas del fenómeno, y por último la inducción para formular leyes y la deducción para llegar a sus últimas consecuencias ..." (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, p 163)

En el libro de Privat Deschanel el desarrollo de muchos de los temas está ilustrado con "experimentos". Sin embargo no debe suponerse que éstos propongan la experimentación por parte del alumno. A modo de ejemplo, luego de explicar el Principio de Arquímedes, se presenta el siguiente protocolo:

*"1° se mete un huevo en una vasija con agua, y se lo ve bajar al fondo, por ser su densidad media algo superior á la del líquido.
2° En vez de agua ordinaria, se emplea agua salada, y el huevo flota en la superficie del líquido que es un poco más denso que él.
3° Se echa con mucho tino agua ordinaria sobre el agua salada, se forma una mezcla de los dos líquidos en las partes que están en contacto, y si se pone el huevo en la parte superior, se lo ve bajar y, después de algunos movimientos de oscilación, fijarse en una capa donde desaloja un volumen del líquido cuyo peso es igual al suyo..." (Privat Deschanel, 1872)*

La actividad transcripta está detallada tanto en los procedimientos como en el resultado que se debe obtener. Más que una actividad pensada para ser llevada a la práctica, parece una actividad para ser imaginada con una función puramente ilustrativa.

En la misma dirección parecen apuntar las sugerencias de Aguirre para la Física:

"En los trabajos prácticos de Física he indicado sumariamente los instrumentos de medida que deben ser manejados por los alumnos; pues creo que es preferible que los alumnos mismos empleen los instrumentos usados comúnmente en la práctica industrial o profesional abandonando toda idea de hacer experiencias fundamentales de Física, para lo cual no exis-

ten sino muy pocos laboratorios en todo el mundo". (Ministerio de Justicia e Instrucción pública, 1903, p. 167).

Si bien programa y libro parecen complementarse en muchos aspectos, el análisis de la propuesta del manual permite anticipar el carácter que asume el método científico en la escuela. En el Programa de Física para cuarto y quinto años del Programa de los Estudios Secundarios de 1905, una nota refiere a esta cuestión:

"A toda noción debe corresponder uno ó varios experimentos, sea con aparatos del gabinete, sea con medios ideados por el profesor para desarrollar la inventiva de sus alumnos". (Programa de los Estudios Secundarios, 1905 p. 38).

Puede decirse que si bien en los fundamentos de algunos de los programas se sugiere la realización de tareas experimentales, el modo en que éstas se concretan en los manuales y programas analíticos permite hipotetizar que, al momento de concreción de dicha tarea, se deja de lado toda práctica experimental y la propuesta parece conformarse con que el alumno adquiera una conocimiento empírico de un instrumental determinado. Situación que no se compara con la experimentación científica propiamente dicha.

Otro aspecto clave en la definición de los modos de enseñar esta asignatura se expresa en la oposición *Matemática versus no matemática*. Con referencia a esta cuestión el Prefacio del libro de Privat Deschanel (1872) dice:

"En beneficio de los alumnos que se preparan para el bachillerato y las carreras especiales, he insertado al final de este libro cierto número de problemas, la mayor parte de los cuales han servido de temas de composición en las facultades de ciencias de París o de los departamentos: con el mismo objeto he procurado no omitir en el texto de la obra ninguna de las fórmulas que son el fundamento ordinario de la solución de esta clase de cuestiones. Fuera de estos casos, me he servido muy poco del álgebra. Bien que el cálculo sea un auxiliar precioso y muchas veces indispensable de la física, su utilidad varía sin embargo según las circunstancias. Hay fenómenos cuya inteligencia real no es posible sino se expresa numéricamente; en muchos casos por el contrario el mecanismo general de los fenómenos puede manifestarse con independencia de su expresión numérica; el cálculo es entonces de una importancia secundaria, y, por decirlo así, exclusivamente práctica". (p VIII)

Al final del libro, Ganot (1872) presenta una serie de problemas. Los caracteriza de la siguiente manera:

"Objeto de los problemas de Física: Los problemas de Física son verdaderos problemas matemáticos, si bien en estos existe una ley física que enlaza las cantidades con la incógnita". (p. 821).

Luego el autor indica la manera en que deben resolverse estos problemas, siempre considerándolos como problemas puramente matemáticos:

"Resolución de problemas de Física: represéntese en letras ó números los datos de un problema, ello es que su relación se compone de dos partes muy distintas: 1° poner en ecuación el problema (...) y 2° resolver la ecuación".

La importancia dada a la matemática por este autor parecería oponerse a la concepción de Privat Deschanel, que le da al cálculo una lugar secundario.

En el programa de 1903, Eduardo Aguirre también se expresa en relación con la matemática, aunque no parece asumir una posición excluyente. Inicialmente sugiere que la etapa de la inducción para formular las leyes y la deducción para llegar a las últimas consecuencias debe realizarse *"...empleando en todo este proceso los métodos matemáticos, cuya utilidad y aplicación queda así demostrada". (p., 163)*. Más adelante y en referencia a la Mecánica aconseja *"... la Mecánica debe ser experimental, para evitar el desarrollo matemático de sus principios que lo llevarían á hacer un curso especial de mecánica racional..." (p 166)*.

La presencia de estas dos concepciones de la Física, una con fuerte base matemática y la otra con preponderancia del aspecto experimental, dan cuenta de una primera división entre Física teórica y Física experimental dentro de la disciplina científica. Categorías que también se hacen presentes en los libros universitarios.

- En los arquetipos de prácticas de enseñanza queda implícita la concepción de aprendizaje de la época y las facultades que se pretenden desarrollar en los alumnos.

Tal como señala Bruer (1995) a fines del siglo XIX, se acepta que las disciplinas formales pueden generar una fuerza mental general, de la misma manera en que los ejercicios físicos generan fuerza corporal, y que esta capacidad se transfiere a otras disciplinas. Estas ideas aparecen en los supues-

tos de los científicos y pedagogos que participan de la configuración del código disciplinar de la Física y las demás asignaturas escolares.

Refiriéndose a la Química, en la justificación del programa de 1903, su redactor, Atanasio Quiroga dice:

"El Profesor deberá aprovechar las disposiciones predominantes de sus alumnos y la oportunidad que le ofrece la explicación de las diferentes partes de esta ciencia, para generalizar los principios que enseña y preparar la inteligencia de sus oyentes a adquirir la noción de las leyes naturales que rigen el Universo". (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, p. 176)

Se espera que el alumno use sus facultades y "fuerzas" para concentrar su atención en lo que el profesor enseña; se le exige precisión y eficacia en la repetición de lo que el docente dice:

"Nota.- Los alumnos deben hacer todas las reacciones que el profesor cite y ejecute. Al efecto, dispondrán de un laboratorio convenientemente dotado, en donde por seis horas semanales harán sus trabajos prácticos, eficazmente dirigidos y comprobados.

En ningún caso los análisis serán especiales; deben practicarse siguiendo un sistema general". (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Programa de Química 1903; p185).

En la misma dirección y con idéntica concepción de enseñanza y aprendizaje, el texto de física de Bahía (1907) aconseja:

"Los aparatos y experimentos clásicos serán descriptos en términos generales acompañándolos de esquemas fáciles de COMPRENDER, RETENER Y REPRODUCIR que es lo que más interesa al alumno". (p.6).¹⁸

Además, del análisis de los programas de Física es posible reconocer que la estructura de los contenidos, y la secuencia con que deben ser enseñados, parte de lo científico para llegar a lo tecnológico. La Física escolar estaría así organizada a partir de la secuencia: Ciencia y (luego) sus "aplicaciones" técnicas, es decir la técnica como algo derivado y supeditado a la ciencia. Lo que sigue es un ejemplo de esta sucesión de temas:

Leyes de Newton → Palanca (como máquina estudiada a partir de estas leyes) → Aplicaciones técnicas de la palanca.

De este modo, cada tema en los diferentes manuales de Física presenta la introducción de máquinas como una aplicación didáctica del tema en cuestión, señalando la pertinencia de los conocimientos adquiridos en esa unidad para la comprensión del funcionamiento de la misma.

Este ordenamiento prescripto en los programas en todo el período estudiado es también un componente del código disciplinar que, en el mismo acto de acercarse a la ciencia y su racionalidad, se aleja de uno de los principios organizadores de la enseñanza escolar de las ciencias. A medida que la ciencia se mantiene fiel a lo académico y lo científico pierde el sentido de conocimiento útil para la vida y los problemas cotidianos de los alumnos (Goodson, 1995).

Algunas conclusiones

Sin pretender asegurar que aquello que los manuales y programas atestiguan ocurre concretamente en las aulas, el trabajo realizado permite reconocer, en su dimensión histórica, el peso del saber científico en el diseño de la Física como asignatura escolar. Esto se evidencia en la coincidencia de personajes que participan simultáneamente del ámbito escolar y científico, la función modélica que cumplen algunos libros universitarios para la redacción de manuales escolares y las concepciones teóricas sobre la ciencia y el aprendizaje que vincula ambos tipos de libros. También puede reconocerse la "alquimia" que resulta de la puesta de la ciencia en contexto escolar.

Si bien a principios del siglo xx la enseñanza de la Física escolar parte de pretensiones didácticas orientadas a la formación del espíritu de curiosidad científica y al conocimiento y aplicación del método experimental, característico de las ciencias naturales, el análisis de las fuentes permite preguntarse si lo que termina imponiéndose –es decir configurando la matriz disciplinar– es una Física racional con una fuerte impronta matemática en donde el experimento ingresa como un ejercicio de pizarrón y el método se diluye en la utilización de fórmulas.

Una de las razones posibles de la aparición de este fenómeno, y de su continuidad, puede ser de índole presupuestaria que, salvo excepciones, impide contar con laboratorios equipados adecuadamente. Otra de ellas puede deberse a la misma estructura de libro utilizado, la forma *Tratado General*, tomado del modelo universitario, sin prácticas de laboratorio, que en el nivel superior se encuentran en una bibliografía especializada.

Finalmente, luego de recuperar los ejes de las discusiones educativas del

siglo anterior y ponerlas en relación con los desvelos actuales de la comunidad educativa y universitaria, resulta imposible eludir la referencia a otras continuidades, específicamente la relativa a la discusión pendiente o no saldada sobre la función del nivel medio, y a las tensiones entre cantidad y calidad como tendencias contrapuestas que acompañan la expansión del sistema educativo (Gallart, M. A. 2000).

Bibliografía citada

- Bernstein, B. (1977) *Clases, códigos y control II*. Madrid: Akal Universitaria.
- Bernstein, B. (1997) *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (1996) "El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización", en Pereyra, M., García Mínguez, J.; Beas, M.; Gómez, A. *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor S.A.
- Bruer, J. (1995) *Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula*. Buenos Aires, Paidós.
- Chervel, A. (1991) "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación". En *Revista de Educación*, N° 295. Madrid
- Cuesta Fernandez, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- Foucault, M. (1985) *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI. 11^a ed.
- Gallart, M. A. (2000) "La formación para el trabajo en América Latina: pasado, presente y futuro. ED-01/Promedlac VII. Documento de apoyo. UNESCO Seminario sobre prospectivas de la educación en América Latina y el caribe. Chile.
- Goodson, I. (1983) *School Subjects and Curriculum Change*. London: Croom Helm
- Goodson, I. (1995): *Historia del Currículum*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Goodson, I. y Dowbiggin, I. (1990) "Cuerpos dóciles". En Ball, S. (comp.): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Gvirtz, S. (dir.) (2000) *El color de lo Incoloro. Miradas para pensar la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Kliebard, H. (1998) "The Effort to Reconstruct the Modern American Curriculum". En Beyer, L. y Apple, M.: *The Curriculum. Problems, Politics and Possibilities*. Albany: SUNY Press.
- Kuhn, T. (1991) *La Estructura de las Revoluciones científicas*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Popkewitz, T. (1987) *The Formation of School Subjects. The struggle for creating an American Institution*. Great Britain: The Falmer Press

Popkewitz, T. (1998) *La conquista del alma infantil*. Barcelona: Pomares-Corredor

Tedesco, J. C. (1980) "La educación argentina (1880-1930)" en *Primera Historia Integral*. Buenos Aires: CEAL N° 24

Tyack, D. y Cuban, L. (1995) *Tinkering toward Utopia. A century of Public School Reform*. Cambridge, MA & London Harvard University Press.

Notas

¹ Consideramos como tales tanto a los profesores de escuela media como a los propios formadores de docentes.

² Este artículo sólo da cuenta de las discusiones que involucran a la Universidad de Buenos Aires ya que se ha privilegiado como fuente los *Anales* y la *Revista de la Universidad de Buenos Aires*.

³ *Anales de la Universidad de Buenos Aires 1888 a 1902*. (AUBA) luego *Revista de la Universidad de Buenos Aires* (RUBA); Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Taller tipográfico de la Penitenciaría Nacional. Buenos Aires 1903. (AESN); Planes y programas de Enseñanza Media; manuales escolares de Física y Libros universitarios de Física

⁴ Las posturas adoptadas por los distintos sectores sociales en Argentina, respecto de la educación secundaria, pueden leerse en Tedesco, JC (1980) "La Educación Argentina. 1880-1930", en *Primera Historia Integral* Buenos Aires: CEAL N° 24.

⁵ Transcripción de un informe realizado durante la presidencia de Mitre 1862-1868

⁶ Esta materia en tanto disciplina científica, aportaría a la formación de los alumnos el conocimiento ordenado de los seres vivos, ya que su estructura misma responde al criterio clasificatorio o taxonómico.

⁷ Por ejemplo, en 1867 cuando se modifica el plan de estudios para el Colegio Nacional de Buenos Aires, se da un balance entre las asignaturas del bloque clásico y el moderno. En él se dicta Física en 4° año con tres clases semanales (3h. 45 min), ninguna materia supera esta carga horaria, y la igualan Latín, Geometría descriptiva y dibujo, Química orgánica y Filosofía. En 5° año se asigna a Física tres clases semanales (3h 45 min), igual que Filosofía, y únicamente superada por Historia natural con 4 clases semanales (5 h).

⁸ Informe elaborado durante la presidencia de Sarmiento (1868-74).

⁹ Idem al anterior

¹⁰ Tomado de *Enseñanza Preparatoria en la República Argentina*. Por el Dr. en letras Carlos Morel. RUBA, Vol 1, pag 84-108

¹¹ Sucesora del anterior Departamento de Ciencias Exactas y Naturales creado por J.M. Gutiérrez.

¹² Debe considerarse que en muchos de los casos estos actores pertenecen a los dos grupos simultáneamente.

¹³ Para el período se relevaron los siguientes libros de texto:

- Privat Deschanel, A., *Tratado Elemental de Física*, Librería de Hachette y Cía., París, 1872.

- Ganot, A., *Tratado Elemental de Física Experimental y Aplicada y de Meteorología*, Librería de Roja y Bouret Librería de A. de S. Martín, París- Madrid, 1872.

- Ganot, A. y Maneuvrier, G., *Tratado Elemental de Física*, Librería de Ch. Bouret, Paris, 1885.

- Herrero Ducloux, E., *Tratado elemental de física*, Buenos Aires, 1906.

- Bahía, M.B., *Tratado de Física General*, Ángel Estrada, Buenos Aires, 1907.

- Ricaldoni, J., *Elementos de Física* (Tomo II), Ángel Estrada y Cía., Buenos Aires, 1913.

¹⁴ Tal como se ejemplificara con la reforma de 1903

¹⁵ Para un análisis más detallado de este proceso ver Lopez Arriazu (2000) "Los libros de texto y el problema de la actualización de los contenidos disciplinares: el concepto de electrificación" en Gvirtz, S. *El color de lo incoloro*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pág. 61-92

¹⁶ En Gran Bretaña

¹⁷ Los libros universitarios de Física relevados son

- Faraday, M., *Experimental research in electricity*, Quaritch, Londres, 1839

- Tyndall, J., *Lecciones de electricidad*, Alvarez, Sevilla, 1878.

- Bahía, M.B., *Lecciones de física superior*, Buenos Aires, 1886.

- Oliveira, J., *Mecánica General*, 1895.

- Maggi, G.A., *Principii della teoria matematica del movimento dei corpi: corso di meccanica razionale*, 1896.

- Murani, O., *Tratato elementare di fisica*, Hoepli, Milano, 1906.

- Giua, M., *Trattato di chimico-fisica*, Hoepli, Milano, 1913.

- Marchi, G., *La elettricità nei suoi principalli fenomeni*, 1913.

- Gian, E., *La fisica dei corpuscoli: molecula, atomi, electroni*, 1920.

- Graetz L., *La electricidad y sus aplicaciones*, Gili, Barcelona, 1921.

- Watson, W.; *A text book of practical physics*, Longmans Green and Co., Londres, 1922

¹⁸ En mayúsculas en el original

Rumos da educação matemática na Argentina e no Brasil: elementos para uma história comparativa

Wagner Rodrigues Valente*

Resumo

O trabalho intenta realizar uma análise comparativa das apropriações realizadas por Argentina e Brasil do primeiro movimento internacional de ensino da Matemática. Analisando documentos e obras dos dois países, o estudo objetiva compreender que destino foi dado às propostas que tiveram gênese nos trabalhos realizados pelo matemático Felix Klein. Procurar-se-á mostrar que o modo como cada um desses países interpretou o movimento internacional teve papel fundamental na organização do ensino da disciplina na primeira metade do século xx.

Abstract

The objective of this project is to carry out a comparative analysis of the appropriation of the first international movement of mathematics teaching by Argentina and Brazil. Through the analysis of documents and works in the two countries, the study aims to analyze what happened to the proposals that originated from the work of the mathematician Felix Klein. It seeks to show that the mode by which each of these countries interpreted the international movement had a fundamental role in the organization of the teaching of the discipline in the first half of the 20th century.

Este estudo busca realizar uma análise das apropriações realizadas por Argentina e Brasil do primeiro movimento internacional de reformulação do ensino da Matemática. Como teriam sido recebidas as propostas internacionais para a modernização desse ensino? Sob uma perspectiva comparativa, seguir as transformações ocorridas nesses países, no ensino de Matemática, parece ser um caminho fértil para a escrita de uma história comparativa da educação científica latinoamericana.

Sobre estudos históricos comparativos

Um dos temas mais tratados no livro "As muitas faces da história" de Pallares-Burke (2000) é o da história comparativa. A obra reúne entrevistas que fez a autora com historiadores de reconhecimento mundial da chamada

* Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática; PUC-SP.

Nova História. Um a um, todos eles são chamados a se pronunciarem sobre o que pensam dos estudos comparativos.

Jack Goody e Natalie Zenon Davis, por exemplo, salientam que as pesquisas comparativas representam uma das poucas possibilidades que as ciências sociais e a história têm para a realização de experimentos ao modo das ciências. Keith Thomas destaca a possibilidade que os estudos comparativos trazem para o abalo do tradicional etnocentrismo acadêmico, colocando em novas bases a discussão sobre as singularidades. Daniel Roche, tecendo comentários sobre os problemas da escrita comparativa, ressalta: "A dificuldade é que temos histórias nacionalizadas por conta de nossa formação e também por conta da maior facilidade de se trabalhar nos arquivos do próprio país". Carlo Ginzburg menciona que a história comparativa posiciona o pesquisador como duplamente estrangeiro: "como historiadores o passado já nos é estrangeiro, e uma cultura muito diferente nos é ainda mais estrangeira". Robert Darnton discorrendo sobre sua própria prática, posiciona-se sobre a história comparativa do seguinte modo:

Em primeiro lugar, confirmo que a história comparativa é mais falada do que realmente escrita. Quando se trata de escrevê-la, pode-se ficar paralisado diante das complexidades. No meu caso, tendo passado muito tempo na companhia de certos antropólogos, me converti para a idéia de que os sistemas culturais são particulares. Cada um tem um idioma próprio, ao lado de todos os tipos de dialetos confusos e de deslocamentos, o que torna difícil regenerar sobre a cultura em si mesma. Como, então, pôde um historiador chegar a conclusões viáveis ao cruzar de uma cultura para outra? Não tenho nenhuma solução geral para esse problema, mas penso que achei um procedimento de trabalho para o caso específico de comparação entre censuras. Não trato a censura como uma coisa em si mesma, que possa ser rastreada por meio de algum sistema, como se fosse uma substância radioativa na corrente sanguínea. Ao contrário, tento definir as características distintivas da literatura como um sistema cultural em cada um dos três casos, e então procuro descobrir os modos específicos com que o Estado tentou colocá-los sob controle. O resultado não será variações de um tema único, tal como repressão, mas, sim, um estudo das diferentes formas de os censores realizarem seus trabalhos e entenderem o que estavam fazendo. Seu entendimento variava enormemente de caso para caso. (2000: 242)

Nas entrevistas reunidas por Pallares-Burke, todos os historiadores parecem concordar que foi March Bloch o primeiro a chamar a atenção para a importância e necessidade de estudos históricos comparativos, quando se

propôs a investigar comparativamente a nobreza em diversos países e épocas. Todos concordam, também, sobre as dificuldades de tal empreitada.

Estudos comparativos em educação matemática

No âmbito da educação matemática, uma das áreas consideradas universais, pela presença nos currículos escolares de todos os países, nada mais importante que a comparação histórica. Temas como, por exemplo, o processo de escolarização da aritmética, álgebra, geometria parecem relevantes para compreensão do trajeto desses saberes em diferentes contextos. Por outro lado, levando em conta as observações de Darnton, talvez seja pouco frutífero tratar a matemática escolar como coisa em si mesma e vê-la transitar por diferentes países em seus sistemas educativos. Melhor seria investigar o papel desse saber nos diferentes países enquanto cultura. O passo seguinte consistiria na análise de como a matemática foi parametrizada pelas diferentes instâncias locais como uma disciplina escolar.

Desde o final do século XIX, pelo menos, matemáticos e educadores de renome internacional interessaram-se por estudos comparativos. O objetivo não era a realização de estudos históricos, mas de educação comparada. Em 1908, em Roma, durante a realização do quarto congresso internacional de matemáticos, foi dado início a um levantamento da educação matemática realizada em diferentes países, a partir da criação de uma comissão internacional, que resultou na primeira proposta de internacionalização do ensino de Matemática. Argentina e Brasil foram, dentre muitos outros, convidados a participarem das discussões promovidas pela IMUK (Internationale Mathematische Unterrichtskommission) ou CIEM (Commission Internationale de l'Enseignement Mathématique) (Schubring, 1999).

O matemático alemão Felix Klein esteve à frente da IMUK e, nas palavras de Schubring, a criação dessa comissão "representou para Klein uma oportunidade bem-vinda para ampliar o movimento de reforma e fortalecer, através do apoio de um corpo internacional, as reformas curriculares já em andamento na Alemanha" (1999:44).

O mesmo autor destaca que os temas para os estudos comparativos sobre o ensino de Matemática nos diferentes países incluía, dentre outros:

- A fusão dos diferentes ramos da Matemática no ensino das escolas médias;
- A intuição e a experiência no ensino de Matemática nas escolas médias;
- O ensino teórico e prático de Matemática destinado aos estudantes de ciências físicas e naturais;

- A introdução do Cálculo Diferencial e Integral nas classes mais adiantadas dos estabelecimentos secundários;
- A formação dos professores de Matemática para os estabelecimentos secundários.

Schubring revela ainda que:

Os estudos comparativos organizados pelo comitê central da IMUK para complementar os (mais ou menos descritivos) relatórios dos subcomitês nacionais confirmam a orientação estratégica de tais estudos, geralmente no mesmo sentido do programa alemão de reforma de Klein (1999:44-45)

Assim, será a experiência alemã conduzida por Klein que irá ditar o projeto de internacionalização do ensino de Matemática. Neste caso, os textos didáticos do matemático alemão ganharam bastante relevância como referência para o entendimento de como deveria a Matemática escolar ser reestruturada. Afora isso, a IMUK instituiu a revista *L'enseignement mathématique* como seu órgão oficial.

Como teria sido recebida por Argentina e Brasil, a proposta de alteração do ensino de Matemática saída do trabalho da IMUK/CIEM? Que desdobramentos isso teve para a constituição disciplinar da Matemática dos currículos escolares desses dois países?

O estudo histórico comparativo da recepção da proposta de internacionalização da Matemática escolar coloca como fundamental a análise da circulação de textos entre diferentes países e sua apropriação¹. Além disso, possibilita descrever de modo mais adequado o papel dos personagens nacionais e sua importância histórica, para além de interpretações que tendem mistificá-los. Dito de outro modo, ensaiar a escrita histórica comparativa pode significar pôr xeque as singularidades desses personagens.

É objetivo principal deste texto, pois, analisar as apropriações realizadas por Argentina e Brasil do primeiro movimento que buscou a internacionalização da Matemática escolar.

Jorge Duclout e a educação matemática argentina

Em seu texto sobre história das ciências na Argentina, Babini (1993:34-36) nos informa que após a queda de Rosas, começa a reestruturação do ensino secundário no país. Por decreto de 1863, é criado o *Colegio Nacional*, modelo a ser utilizado por estabelecimentos que irão se espalhar por todo

território argentino. A reestruturação escolar ocorre não somente em nível do ensino secundário. Também a Universidade de Buenos Aires sofre mudanças. Ganha vida nova o Departamento de Ciências Exatas, transformando-se no que, tempos depois, viria a denominar-se Faculdade de Ciências. A remodelação do Departamento inclui a contratação de professores italianos para o ensino de Matemática Pura, Matemática Aplicada e Ciências. A primeira turma de egressos do novo curso se dá em 1868, com a formatura dos doze primeiros engenheiros. Babini (1993:35) ressalta que eles não eram cientistas: "foram, na verdade, os engenheiros que se ocuparam dos grandes problemas e das grandes obras públicas do país".

Dentre os engenheiros formados, figura Valentín Balbín, que se dedica especialmente à Matemática. Balbín é o egresso mais jovem da turma. Depois de formado, realiza aperfeiçoamento na Inglaterra, retornando ao país para tornar-se professor universitário e reitor do *Colegio Nacional*. Funda e dirige, durante os anos 1889 e 1892, a *Revista de Matemáticas Elementales*.

Analisando essa revista, Ortiz (1993:98) descreve-a como uma revista para o nível secundário, tendo como modelo escolhido por Balbín, o *Journal de Mathématiques Élémentaires*, publicação francesa. O autor considera que a percepção do fundador do periódico era a de consolidar a preparação matemática dos aspirantes aos cursos de engenharia e arquitetura. Dentre os colaboradores da revista, Ortiz menciona um grupo de amigos e alunos de Balbín. Em meio aos amigos, destaca-se Jorge Duclout.

Jorge Duclout, graduado pela Escola Politécnica de Zurich, segundo Ortiz (1993:94), joga um papel singular na modernização de vários ramos da engenharia na Argentina. Ortiz explica-nos que na segunda metade do século XIX e, com mais intensidade, no final desse século, as empresas dos grandes países europeus começam a estender suas operações em direção aos países periféricos desse continente e, também, fora dele. Ao mesmo tempo, diz o autor, esses países consideram a possibilidade de construir versões locais daquelas grandes companhias. As novas empresas passam, nos países periféricos, a necessitarem de profissionais qualificados em nível similar àqueles formados na Europa. Isso impulsiona a modernização das escolas de engenharia em países como a Argentina. Essa modernização passa pela contratação de professores formados nas grandes escolas européias. Esse é o caso de Jorge Duclout, engenheiro e professor da Faculdade de Ciências; tempos mais tarde, professor da Escola Normal número 1 de Buenos Aires.

As Escolas Normais na Argentina têm sua referência mais remota no ano de 1825. Porém, somente a partir de 1852, o funcionamento de instituições para formação dos professores primários ganha impulso, com o decreto de

criação da "Escola Normal de Ensino Elementar em Buenos Aires". Por volta de 1885, as *Escuelas Normales* estavam difundidas por todo o país. No entanto, não havia planos nacionais de ensino. Em 1910, durante o governo de Roque Sáenz Peña, foi determinado que todas as Escolas Normais argentinas ficassem subordinadas ao Conselho Nacional de Educação. Em 1913, ficou o Conselho encarregado, através de uma Comissão, de elaborar um plano de estudos nacional para essas escolas. Esse plano, para as diversas disciplinas, vigiu, oficialmente, com ligeiras modificações, até 1941 (Manganiello y Bregazzi, s/d: 185-195).

Depois de muitos anos como docente da Faculdade de Ciências, Duclout interessa-se por ministrar cursos de Matemática para formação de professores do ensino primário argentino. Por esse tempo, é chamado a fazer parte da comissão encarregada de elaborar os planos nacionais para as Escolas Normais. Jorge Duclout foi o responsável pelos programas de Matemática. Sobre o trabalho pedagógico de Jorge Duclout, Toranzos (1972:48) comenta:

Em particular, é muito interessante o trabalho de Duclout pelo seu empenho em difundir as teorias matemáticas modernas elaboradas na Europa, através de cursos e de numerosas publicações, a maioria delas de divulgação, destinadas a fazer conhecer no país as novidades matemáticas européias. (tradução nossa)

Em 1915, em Buenos Aires, é publicada a obra *Guía para la enseñanza de las Matemáticas en las Escuelas Normales* –conforme a los Programas de 1914– Primer año de autoria de Duclout. Os novos programas de Matemática para formação dos professores primários na Argentina, como se disse, foram por ele escritos. O livro reúne, além do próprio programa, instruções metodológicas para aplicá-lo. No "Prólogo" da obra, Duclout credencia-se sobre o lema do ensino de Matemática evocando seus vinte anos de experiência no ensino universitário e, até aquela data, um ano e meio como professor de Matemática no ensino normal da Argentina. Duclout, justifica a escrita do livro dizendo que:

Para a redação das páginas seguintes, considerei as observações recolhidas durante cerca de oito a dez meses de aplicação do novo programa em várias Escolas Normais desta capital e das províncias. Os professores, em geral, não têm à mão a bibliografia necessária para colocar-se a par das tendências modernas no ensino de matemática, expressas nas numerosas publicações feitas na Europa e Estados Unidos pela Comissão Internacio-

nal para a reforma do ensino de matemática, cuja secretaria geral em Genebra está confiada ao sábio suíço professor Fehr: especialmente poder-se-ia citar a revista L'enseignement mathématique, (Gauthier Villars, Paris) (Duclout, 1915:V) (tradução nossa).

Duclout também esclarece que rechaçou a idéia de escrever um texto para os professores à moda de um livro didático, considerando importante

deixar o professor, dentro dos conceitos e métodos indicados no programa oficial de ensino, liberdade suficiente para desenvolver suas idéias próprias e colocar seu ensino no nível de preparação média da classe a ele confiada e, sobretudo, evitar a memorização, tão fatal para o desenvolvimento da inteligência. (Duclout, 1915:VII) (tradução nossa).

A obra, como foi mencionado, reúne considerações teórico-metodológicas a respeito dos programas oficiais de ensino, elaborados um ano antes de sua publicação. Nele, antes de tratar série a série do programa de Matemática, Duclout esclarece seus leitores com respeito aos "Fundamentos do Programa de Matemática". De *a* até *h*, o autor enumera as idéias diretivas do Programa. Dentre elas, destaque-se o item *c*, onde o autor considera que:

A ciência matemática sob suas três faces, numérica, simbólica e gráfica, é una e não é conveniente, sob o ponto de vista didático, separá-la por divisões estanques ou dogmáticas em aritmética, álgebra e geometria, senão que convém dentro do possível expor os mesmos princípios sob os três pontos de vista, dando forma concreta ao ensino, tratando, em uma palavra, de fazer entrar as matemáticas "pelos olhos", até que o aluno se encontre bastante exercitado para tratar essas questões de um modo abstrato. (Duclout, 1915:3) (tradução nossa).

Após o esclarecimento dessas diretivas, o autor retoma o programa, descrevendo seus conteúdos por série. Assim, é possível verificar, por exemplo, que para o primeiro ano, há dois temas a serem ensinados: 1º.) Aritmética e Álgebra e 2º.) Geometria.

Seguem o programa, as notas, que correspondem a verdadeiras instruções metodológicas para cada uma das séries escolares. Essas instruções são precedidas de uma nota geral para todos os anos do curso normal. Nela, Duclout enfatiza que "é muito conveniente, em geral, antes de expor uma teoria, apresentar aos alunos um caso concreto, um problema (...)" (1915:23). O autor destaca, nessa nota geral, a importância da história da Matemática no ensino:

Não há um capítulo especial sobre história das matemáticas, mas é conveniente e necessário, quando se apresenta o nome de algum grande matemático, quando se expõem questões novas e quando se discutem questões de axiomas e de método, expor brevemente nessa oportunidade, a parte histórica respectiva. Deve-se fazer ver o constante desenvolvimento da idéia matemática, a luta da tendência intuitiva, dedutiva, analítica e sintética, e (especialmente nos anos do professorado) a tendência à aritmetização e à previsão lógica, característica do final do século XIX e dos primeiros anos de nosso século. (Duclout, 1915:23) (tradução nossa).

Ainda antes das notas metodológicas a serem obedecidas em cada série escolar, Duclout junta algumas observações ponderando que elas servem para todos os anos de estudos. Dentre essas observações, o autor indica o estudo da obra de Felix Klein, *Matemáticas elementales desde un punto de vista más elevado* e, também, o texto de Laisant, *Initiation Mathématique*. Menciona, ainda, a *Enciclopedia de matemáticas elementales* de Weber e Wellstein. Na bibliografia de seu livro, Duclout enumera uma série de obras de consulta geral e específicas para o ensino de Matemática. Para muitas delas, o autor faz breves comentários analíticos. Um deles é dedicado aos textos de Klein. Escreve Duclout:

FELIX KLEIN. Matemáticas elementales desde un punto de vista superior e várias outras obras didáticas, resumos de conferências a professores do ensino secundário. Resumo do ponto de vista moderno, pois, Klein, foi o iniciador na Alemanha, e se pode dizer no mundo, da reforma do ensino de matemática, tornando-a o mais possível gráfica, física e intuitiva. (Duclout, 1915:34) (tradução nossa).

Duclout ressalta, em seguida, que é fundamental que o ensino de Matemática seja dado por um único professor em cada série. Um mesmo mestre deverá, assim, ministrar aritmética, álgebra e geometria, já que elas, no programa, encontram-se intimamente vinculadas, "como são na história e na realidade da ciência".

Nas instruções para o primeiro ano de Matemática, onde o conteúdo deverá ser tratado em dois temas, como se disse: Aritmética e Álgebra, no primeiro; Geometria, no segundo, Duclout orienta que para o primeiro deles, "o professor deverá ter cuidado em ministrar conjuntamente as teorias aritméticas e algébricas e tratar sempre de dar representação gráfica aos problemas" (1915:27). As orientações para o primeiro ano do ensino de geometria deverão, de acordo com o autor, considerar que:

O ensino de geometria tem dois objetos principais: o primeiro é saber geometria; o segundo, mais importante em geral, consiste em exercitar a lógica e habituar à exposição formal e clara de uma dada tese. Com o intuito de responder melhor a este último ponto de vista, o professor deverá fazer as demonstrações no quadro negro, usando a maior clareza possível na exposição clássica e sistemática dos teoremas e problemas importantes. Começará pelo enunciado, em seguida fará claramente a figura (tratando de fazê-la à mão para não perder tempo), falando ao mesmo tempo em que desenha; exporá a tese e as hipóteses e depois a demonstração e conclusões, pondo acento em fazer ver a dificuldade lógica e geométrica das recíprocas e lugares geométricos. (1915:27) (tradução nossa).

As demais séries do curso de formação de professores primários argentinos, em Matemática, incluem:

- 2º. ano: Parte 1: Geometria; Parte 2: Álgebra e Aritmética
- 3º. ano: Geometria e Álgebra
- 4º. ano: Geometria do Espaço
- 5º. ano: Complementos de Aritmética e Análise, e Complementos de Geometria
- 6º. ano: Álgebra e Cálculo Diferencial, e Geometria Descritiva e Analítica
- 7º. ano: Matemática Aplicada

A análise do programa nacional argentino para formação de professores primários permite avaliar de que modo se deu a apropriação naquele país do movimento internacional. Duclout figurou como o principal interlocutor do movimento na Argentina. O programa que elaborou para as Escolas Normais contempla em boa medida as orientações de Klein. É bastante interessante notar que o programa foi desenvolvido para a formação de professores primários e não secundários como rezava a reforma internacional. Ao prescrever que era importante que um só professor se encarregasse de ministrar o curso, Duclout busca garantir a visão integrada dos ramos matemáticos. No entanto, não chega a promover a sua fusão. Os programas mostram independência dos ramos aritmético, algébrico e geométrico. O ensino de Geometria pouco incorpora as discussões internacionais que visavam modificá-lo em direção ao pensamento intuitivo. Desde o primeiro ano, Duclout enfatiza o papel do exercício lógico conseguido pelo ensino da Geometria. A inclusão da História da Matemática é também um dos itens proposto por Klein em seus textos sobre o ensino e que foi adotada por Duclout. Fica a impressão que o trabalho de Jorge Duclout foi, sobretudo, o

de incorporar as orientações de Klein, contidas em sua obra *Matemáticas elementales desde un punto de vista más elevado*.

Euclides Roxo e a educação matemática brasileira

Agosto de 1915. Floriano Peixoto assina autorização para Euclides de Medeiros Guimarães Roxo dar aulas como assistente no Colégio Pedro II. Roxo, ex-aluno do Colégio, onde ingressou em 1904, tinha alunos particulares a quem ensinava Matemática dentro do próprio Externato, em seu tempo de estudante. Graduou-se na Escola Politécnica em 1914.

Com a morte do professor Eugenio de Barros Raja Gabaglia, em 1919, fica imediatamente aberta uma discussão sobre o preenchimento dessa cátedra de Matemática do Colégio. No mesmo ano, o presidente Epitácio Pessoa torna Euclides Roxo "professor catedrático do Colégio Pedro II".

Agosto de 1925. Euclides Roxo é nomeado, para exercer, interinamente, o cargo de Diretor do Externato Pedro II. Arthur Bernardes ratifica a nomeação tornando-o, em 3 de março de 1926, Diretor do Externato do Colégio Pedro II².

A experiência como professor do Pedro II; também como elemento da Comissão de Ensino do Colégio responsável pela programação de Matemática; o sucesso obtido por seu primeiro livro de circulação nacional, *Lições de Aritmética*; a prática de estar sempre atualizado em relação aos novos lançamentos de livros, principalmente aqueles relacionados ao ensino de Matemática; e a posição de diretor do Colégio Pedro II, são elementos fundamentais que explicam a iniciativa de Euclides Roxo de propor à Congregação do Colégio Pedro II, em 14 de novembro de 1927, uma alteração radical no ensino de Matemática. A proposta é elaborada a partir de vários considerandos. Desde o primeiro, Roxo retomava a discussão internacional sobre modernização do ensino trazida pela Alemanha à Comissão Internacional (LACP, 1927:14/11:64-67).

Assim, o documento começa:

considerando que urge adotar, entre nós, os métodos de ensino da matemática elementar introduzidos pela grande reforma que o professor Klein iniciou na Alemanha há cerca de trinta anos e que já se acham adotados em quase todos os países civilizados do mundo. (1927:64).

Seguem os considerandos, destacando que "um dos pontos capitais da nova orientação está em acabar com a divisão da ciência matemática em

partes distintas e separadas (aritmética, álgebra e geometria)" (1927:65) e, ainda, citando Jorge Duclout, professor da Faculdade de Ciências e da Escola Normal de Buenos Aires, o texto destaca que

à luz das modernas idéias pedagógicas, a ciência matemática sob as suas três faces numérica, simbólica e gráfica - é uma só e não é conveniente, sob o ponto de vista didático separá-la, por divisões estanques ou dogmáticas em aritmética, álgebra e geometria; antes convém tanto quanto possível, expor os mesmos princípios sob os três pontos de vista, dando forma concreta ao ensino procurando, em uma palavra, fazer entrar a matemática 'pelos olhos', até que o aluno se ache bastante exercitado para tratar as questões de um modo abstrato. (1927:65).

Prosseguindo, o conteúdo de todo texto é, praticamente, o de reafirmação da necessidade de unificar os ramos da Matemática. Outra citação menciona que "a matemática é uma verdadeira unidade e, como tal, deve ser desenvolvida, desde o começo, sendo a geometria o fluido unificador (*uniting fluid*) que corre através do conjunto (Benchara Branford)" (p. 66). Enfatizando novamente a unificação, o texto analisa, em seguida, a situação do ensino no Colégio, considerando que a "seriação das matérias Aritmética, Álgebra e Geometria, no curso do Colégio Pedro II é, como se vê, antiquada, pois não permite a adoção da orientação pedagógica atualmente aceita em quase todo o mundo" (p.66). O texto, assinado por mais de dois terços dos professores, propõe ao governo "modificar a distribuição das matérias do curso secundário, do seguinte modo: o estudo da aritmética, álgebra, geometria, trigonometria se fará sob a denominação única de Matemática, do 1º ao 4º ano do curso" (p. 67).

1928: a Congregação do Colégio Pedro II recebe dois ofícios. O primeiro do Departamento Nacional de Ensino e o segundo da Associação Brasileira de Educação. Ambos manifestam-se favoráveis às modificações no ensino de Matemática, aprovando e apoiando a iniciativa de Euclides Roxo (LACP, 1928:18/06:79). O Decreto 18 564 de 15 de janeiro de 1929 oficializa o aceite da proposta modernizadora encabeçada por Roxo. Apesar de o Colégio Pedro II ser referência para o ensino secundário do país, as modificações trazidas pelo Decreto deverão ser seguidas apenas no Pedro II (Miorim, 1998:92).

As idéias modernizadoras expressam-se, em 1929, no programa de ensino do 1º ano. Sob o título único de Matemática, o programa busca uma integração de conteúdos da aritmética, álgebra e geometria.

A nova proposta posta em marcha com o programa do 1º ano em 1929

terá, para o ano seguinte, a adoção de um novo livro didático pelo Colégio Pedro II, lançado por Euclides Roxo, ainda em 1929: *Curso de Matemática* (Beltrame, 2000:239). Na capa do novo didático, era observado que o livro tinha sido elaborado “de acordo com os programas atuais do Colégio Pedro II”. Roxo escreve um longo Prefácio onde sintetiza sua adesão ao movimento modernizador do ensino de Matemática. Cita os matemáticos Poincaré e, sobretudo, Felix Klein. Além disso, detalha minuciosamente as referências didáticas utilizadas para elaboração do texto. Dentre elas, a principal é o livro didático de Ernst Breslich³, *Senior Mathematics – Book 1*.

Roxo elabora seu livro seguindo um dos preceitos caros a Breslich para estudo inicial da Álgebra: a apresentação concreta desse conteúdo. No Prefácio, Breslich explica tal orientação, seguida por Roxo:

(...) os conceitos fundamentais da álgebra são colocados como um conjunto concreto correlacionados com a geometria intuitiva. Os números literais e polinomiais de primeiro grau são introduzidos em conexão com distâncias, perímetros, ângulos e circunferências. Toda expressão quadrática como a^2 , $1/2bh$, $1/2h(a+b)$, Pr^2 e $ab+bc+ca$ têm significado real na medida de superfícies. O estudo dos volumes dos sólidos fornece o concreto entendimento para cada expressão cúbica como a^3 , abc , Pr^2h e $4/3Pr^3$ (Breslich, 1928:XIV)

Pela geometria, com o emprego de noções intuitivas, passo a passo, são introduzidos os conteúdos da álgebra e da aritmética. Os títulos dos capítulos iniciais do didático de Roxo nos dão uma clara idéia dessa organização: Cap. I: Corpo geométrico, superfície, linha, ponto; Cap. II: Posições relativas de retas e planos; Cap. III: O círculo e os sólidos de revolução; Cap. IV: Comparação e medida de segmentos; Cap. V: Adição, subtração, multiplicação e divisão de segmentos- polinômios lineares.; Cap. VI: As quatro operações fundamentais.

A proposta de Roxo - contida no manual de Breslich - rompe então com a apresentação separada dos conteúdos de aritmética, álgebra e geometria e traduz a intenção dos novos programas do Pedro II (Valente, 2000b).

O livro didático de Roxo teve grande divulgação e foi saudado pela Associação Brasileira de Educação através do *Jornal do Comércio* de 25 de setembro de 1930 onde, por intervenção do professor Everardo Backheuser⁴, Roxo foi citado por “haver corajosa e brilhantemente empreendido a publicação de uma obra de matemática pondo a causa didática de acordo com a mais moderna e melhor orientação do ensino da disciplina”. Bem antes disso, Backheuser através de carta enviada a Roxo, em 10 de outubro

de 1929, manifestava grande alegria pelo didático de Roxo ser “anti-comtista” e de corrente “anti-francesa”. Backheuser, àquela altura, saudava a nova obra didática como libertadora do jugo francês em que a Matemática escolar sempre estivera atrelada (APER).

O novo didático de Matemática, escrito por Roxo, tinha assim a finalidade de objetivar a proposta de modernização do ensino no Brasil. A intenção principal era a da reestruturação da sequência de conteúdos a ensinar, visando a fusão dos vários ramos (aritmética, álgebra, geometria) até então separados.

Na condição de diretor do Colégio Pedro II, nomeado por Getúlio Vargas, Roxo é chamado por Francisco Campos, o primeiro ministro do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, para compor uma comissão que irá elaborar um projeto de reforma do ensino brasileiro. No dizer de Miorim (1998:93), o Ministro “acatou, em sua reforma para o ensino secundário, todas as idéias modernizadoras presentes na proposta da Congregação do Colégio Pedro II, na parte relativa ao ensino de Matemática”. Isto é, com a Reforma Campos, as propostas de Euclides Roxo deverão ser implantadas em todo ensino secundário brasileiro. Nasce, assim, o primeiro programa de ensino nacional da recém criada disciplina Matemática.

Alguns elementos para uma história comparativa

A história de formação de professores na Argentina pode ser estudada por meio de dois circuitos dominantes, no dizer de Daniel Pinkasz: “um correspondente ao bacharelado-universidade e outro correspondente ao normal-escola primária” (1992:65). Em tempos de Jorge Duclout, esses circuitos permanecem bastante independentes. Desse modo, as alterações que foram propostas para as matemáticas na formação do professor primário argentino em nada levaram em conta os Colégios Nacionais. Escolas Normais e Colégios Nacionais pertenciam a circuitos completamente distintos. Esses últimos têm o ensino da Matemática na sua forma a mais tradicional, pensada como lógica, sem incorporar as discussões didáticas, do movimento internacional, que estavam reorientando a prática pedagógica numa direção mais psicológica. Não é de causar nenhuma surpresa que a matemática dos Colégios Nacionais tenha tido no matemático espanhol Rey Pastor, que se estabelece na Argentina a partir de 1920, sua referência. Pastor orientou os novos programas argentinos dos colégios, publicados em 1926, no sentido de uma matemática extremamente árida, lógica e abstrata (Toranzos, 1972).

Assim se explica que o movimento internacional tenha, na Argentina, influenciado apenas o ensino normal.

O caso brasileiro é distinto. As Escolas Normais aqui são consideradas pioneiras na América Latina: data de 1830, a primeira delas, estabelecida em Niterói. No entanto, até praticamente 1946, com a Lei Orgânica do Ensino Normal, essas escolas não tinham uma orientação nacional (Romanelli, 1983:163). Nosso interesse escolar, historicamente, sempre centrou-se nos estudos superiores e no seu acesso. O Colégio Pedro II, por esse tempo, representava uma instituição emblemática, num Brasil sem escolas e com milhões de analfabetos⁵. O secundário chama para si todo o centro dos debates sobre educação a que a década irá assistir, e que prosseguirá nos anos 30 e 40. O secundário é o lugar para se discutir o modo de formação das elites, dos privilegiados que irão para o ensino superior. São fundadas associações que deslocam o fórum dos debates do Congresso para os especialistas em educação, com destaque para a Associação Brasileira de Educação, criada em 1924; inquéritos, enquetes sobre a educação buscarão fórmulas para o melhor ensino; será desencadeada a discussão do que melhor constituiria a cultura geral escolar: ensino clássico-literário ou científico. Reformas educacionais ocorrerão com vistas à modernização, à introdução no país do escolanovismo.

Ao contrário da Argentina, por aqui o movimento internacional influenciou os planos do secundário, através do seu modelo, o Colégio Pedro II, criado com as mesmas características dos Colégios Nacionais argentinos. Graças à atuação de Euclides Roxo, diretor e professor de Matemática do estabelecimento, são incorporadas diretrizes didático-pedagógicas que originam a criação da disciplina Matemática. Essa disciplina passa a ser ensinada, a partir de 1932, em todas as cinco séries do Curso Fundamental, estabelecido pela Reforma Francisco Campos.

A apropriação brasileira do movimento internacional se dá de modo muito diferente daquela ocorrida na Argentina. Em primeiro lugar essa apropriação é direcionada somente ao ensino secundário. Depois, ocorre cerca de doze anos depois do trabalho realizado por Jorge Duclout naquele país. Euclides Roxo toma como referência fundamental para elaboração do novo programa de ensino da Matemática o resultado dos desenvolvimentos didáticos que a proposta internacional vinha tendo nos Estados Unidos. Ao utilizar o livro de Breslich, Roxo apropria-se de uma experiência que vem sendo levada a cabo na Universidade de Chicago desde 1903 e que toma sua última forma com o texto de Breslich (Sigurdson, 1962). Duclout, ao contrário, opta somente por orientações metodológicas aos professores, ao invés de escrever livros didáticos. Roxo, diferentemente, busca, a partir da experiência

americana, traduzida no livro de Ernst Breslich, fundir completamente a Aritmética, Álgebra e Geometria numa só disciplina que passa a ser denominada *Matemática*. Na Argentina permaneceu o plural, *Matemáticas*. Assim, naquele país, os ramos mantêm sua independência e não há proposta de criar uma nova disciplina, permanecendo os ensinamentos de Aritmética, Álgebra e Geometria.

Considerações finais

O primeiro movimento internacional de modernização do ensino de Matemática tem recepção diversa na Argentina e no Brasil. Em ambos os países, no entanto, há uma similaridade: figuras de destaque na ambiência da política educacional de cada um deles se encarregam, praticamente de modo solitário, de trazerem as novidades metodológicas discutidas no estrangeiro. Caberá, assim, a Jorge Duclout e a Euclides Roxo introduzirem as propostas renovadoras internacionais. A posição relativa que cada um dos dois professores ocupa no sistema de ensino de seus países conduz as novidades para diferentes lugares e finalidades. Na Argentina, as propostas são canalizadas para a formação de professores primários; no Brasil, para o ensino secundário. Disso resultam processos distintos de apropriação do primeiro movimento internacional para a reforma do ensino de Matemática.

Referências bibliográficas

- APER – Arquivo Pessoal Euclides Roxo. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da PUC-SP.
- Babini, J. Breve historia de la ciencia argentina. In: Asúa, M. (Comp.). *La ciencia en la Argentina – perspectivas historicas*. Buenos Aires: Centro Editor de America Latina, 1993.
- Beltrame, J. Os programas de ensino de matemática do Colégio Pedro II: 1837:1932. Dissertação (Mestrado em Matemática). PUCRJ: Departamento de Matemática, 2000.
- Breslich, E. *Senior Mathematics – Book 1*. Chicago, EUA: University Chicago Press, 1928.
- Duclout, J. *Guia para la enseñanza de las Matemáticas en las Escuelas Normales*. Conforme a los Programas de 1914. Primer año. Buenos Aires: Imprenta de Pablo Gadola, 1915.

- LACP- Livros de Atas da Congregação do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro. Manuscrito.
- Manganiello, E. y Bregazzi, V. Política Educacional. Buenos Aires: Librería del Colegio, s/d.
- Miorim, M. A. Introdução à história da educação matemática. São Paulo: Atual Editora, 1998.
- Nagle, J. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU/ Editora da Universidade de São Paulo, 1974.
- Ortiz, E. L. El contexto europeo de la revista matemática de Valentín Balbín: 1889-1893. In: Asúa, M. (Comp.). La ciencia en la Argentina – perspectivas históricas. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1993.
- Pallares-Burke, M. L. G. As muitas faces da história – nove entrevistas. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.
- Pestre, D. Por uma nova história social e cultural das ciências: novas definições, novos objetos, novas abordagens. In: Cadernos IG/UNICAMP. Vol. 6, número 1. Campinas, SP, 1996.
- Pestre, D. Les sciences et l'histoire aujourd'hui. In: Le débat, no.102 - nov./dez.. Paris: Gallimard, 1998.
- Pinkasz, D. Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos. In: Braslavsky, C. y Birgin, A. (comp.). Formación de formadores. Buenos Aires: Miño y Davila, 1992.
- Rocha, J. L. A Matemática do curso secundário na Reforma Francisco Campos. Dissertação (Mestrado em Matemática). PUCRJ: Departamento de Matemática, 2001.
- Romanelli, O. O. História da Educação no Brasil. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1983.
- Schubring, G. O primeiro movimento internacional de reforma curricular em Matemática e o papel da Alemanha: um estudo de caso na transmissão de conceitos. Zetetiké. Campinas, SP: FE/Unicamp. Vol. 7, no. 11, 1999.
- Sigurdson, S. E. The development of the idea of unified mathematics in the secondary school curriculum, 1890-1930. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação). Wisconsin, EUA: University of Wisconsin, 1962.
- Toranzos, F. I. Enseñanza de la Matemática. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S.A., 1972.
- Valente, W. R. Anos 30: o primeiro movimento de modernização da matemática escolar no Brasil e a produção de uma nova vulgata para o ensino. In: Livro de Resumos do III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Coimbra, Portugal: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 23 a 26 de fevereiro de 2000. pp. 257-258.

Notas

¹ É importante esclarecer aqui que utilizamos o conceito de *apropriação* originário da História Cultural e que vem sendo tomado como categoria fundamental na *Nova História das Ciências* também conhecida como *História Cultural das Ciências*. Conforme salienta PESTRE (1996:28): *numerosos trabalhos de História das Ciências recusam atualmente as noções passivas de difusão e recepção para reter aquelas, mais ativas, de representações e de apropriações historicamente situadas*. O manuseio dessas categorias permite compreender a reviravolta que vem ocorrendo no entendimento do caráter universal das ciências. Assim, o mesmo autor enfatiza que *se os saberes científicos (como as outras formas de saber) circulam, se eles são reapropriados e validados em diferentes espaços, não é porque são universais. É porque eles circulam, é porque são reutilizados e que algum sentido lhes é atribuído por outros, que eles são descritos como universais* (PESTRE, 1998:55).

² Os dados relativos à biografia e trajetória profissional de Euclides Roxo foram obtidos junto ao APER-Arquivo Pessoal Euclides Roxo, localizado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da PUC-SP.

³ Ernst Breslich nasceu em 30 de agosto de 1874 na Alemanha e tornou-se cidadão americano em 1896. Não se sabe quando chegou aos Estados Unidos. Em 1900, recebeu o título de mestre pela Universidade de Chicago. De 1913 a 1926 foi o diretor do Departamento de Matemática das escolas laboratório da Universidade de Chicago (Carvalho apud Rocha, 2001:50).

⁴ Backheuser foi professor catedrático da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, Membro da Academia Brasileira de Ciências, membro fundador da Associação Brasileira de Educação, Presidente da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal e do Estado do Rio, Diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais do Distrito Federal. É de autoria de Backheuser o livro "Aritmética na Escola Nova", lançado em 1933, para o ensino primário, onde o autor defende o ensino intuitivo da matemática.

⁵ Nagle (1974:112) ressalta que "os dados levantados pelo recenseamento de 1920, as discussões e os estudos resultantes da conferência sobre o ensino primário de 1921" somaram-se ao "constrangimento que dominou o ambiente espiritual em 1922, quando, ao mesmo tempo que se procurava comemorar o primeiro centenário da independência, pesava sobre a Nação uma quota de 80% de analfabetos".

A conformação dos saberes escolares nos espaços de formação docente: estudo das avaliações nas escolas normais brasileiras (1870-1889)

Maria Cristina Soares de Gouvêa*

Abstract

The paper analyses the historical process of disciplines constitution, during the nineteen century, into the public teacher's preparatory schools. Using primary sources as students evaluations, curriculum and disciplines programs, it focuses the transformations that took place into those institutions after the seventy-decade. According to that, we specially analyses the progressive conformation of a group of knowledge, related to teaching work. The teacher preparatory school structured the curriculum to develop some principles, as the idea of nationality, a scientific knowledge, and a moral education. The curriculum expressed the construction of a scholar culture related to that institution, and a new teacher model, identified with some characteristics related to one feminine identity.

Resumo

O texto analisa o processo histórico de constituição de disciplinas escolares, no interior dos espaços de formação docente (as Escolas Normais), no decorrer do século XIX. Foram utilizadas como fontes primárias as avaliações dos alunos, os programas do currículo e das distintas disciplinas, tendo como foco as transformações ocorridas a partir da década de 70. Verificou-se a progressiva construção de um corpus de saberes voltado para o desenvolvimento do sentimento de nacionalidade, de um conhecimento científico e de uma educação moral. O currículo expressa a conformação de uma cultura escolar que conferia singularidade a instituição e um novo modelo de professor, dotado de características relacionadas a uma identidade do feminino.

Os recentes estudos sobre a educação pública brasileira ao longo do século XIX tem revelado a tentativa de ordenação de uma "rede" de ensino público elementar em diferentes províncias, a qual normatizasse e racionalizasse as práticas pedagógicas desenvolvidas nas esparsas salas de aula.¹ Tal processo fundou-se na formulação de um aparato legal que ordenasse, permitisse o financiamento e conferisse organicidade ao funcionamento das escolas públicas e privadas, na construção de

* Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE).

referenciais teórico-metodológicos que subsidiassem o fazer docente, ordenando o espaço e distribuindo o tempo no cotidiano da escola e, paralelamente, no estabelecimento de um aparato estatal de profissionalização do(a) professorado.

Nesse sentido, o Ato Adicional de 1834 irá se afirmar como ordenador do estabelecimento dos sistemas provinciais de ensino, ao atribuir ao poder federal responsabilidade quanto ao ensino secundário e superior, imputando às províncias a responsabilidade na conformação e gestão do ensino elementar. É a partir deste texto legal que as diferentes províncias irão estabelecer políticas públicas de ensino elementar, num quadro ainda marcado pelo modelo educacional colonial.

Na província de Minas, neste momento, busca-se basicamente construir uma organização, através da profissionalização do magistério, a cargo das Escolas Normais e do estabelecimento de referenciais que ordenassem as práticas escolares, quadro no qual a discussão da adoção e divulgação de um método de ensino que guiasse a organização das salas de aula assume centralidade. No texto legal reputa-se a necessidade de estudo e adoção de um método de ensino "praticado nos países civilizados" (apud MOURÃO, 1956)

Na análise da documentação referente a este período histórico fica clara como a ordenação jurídica assume centralidade na construção de um sistema de instrução pública. As leis se sucedem, se opõem e superpõem, em que normas são revogadas, outras posteriormente recuperadas, num desenho legal que chama atenção pela falta de consistência e continuidade. Como afirma VERÍSSIMO (1890, p. 16) no seu diagnóstico sobre a educação brasileira: "Precisamos acabar de vez com a espetaculosidade de regulamentos, programas e instituições e organizações que ficam na prática sem nenhuma realidade"

Tal aparato não se afirma socialmente como eficaz, nem se traduz em práticas ordenadoras do cotidiano escolar. Atravessa o século XIX, no decorrer do período imperial, o discurso do despreparo do professorado, a afirmação da importância da institucionalização e consolidação das Escolas Normais como espaços formadores privilegiados, sem que isso se traduza numa política continuada e sistemática de reconhecimento e investimento nestes espaços.²

Apesar da descontinuidade dos projetos de formação e profissionalização docente, esses possibilitaram, de um lado, a constituição de espaços destinados à transmissão e irradiação dos saberes pedagógicos, através da criação das Escolas Normais. De outro, a conformação de estratégias de seleção, admissão e controle do professor, compreendido como funcionário do Estado Provincial.

Tinha-se em vista a difusão da educação elementar para o grosso da população livre e branca, de maneira a garantir condições de governabilidade, através do estabelecimento de uma ordem pública, para a qual a educação era sustentáculo fundamental. Por outro, educar era sinônimo de civilizar-se e possibilitar ao Estado Brasileiro nascente aproximar-se dos valores das nações européias, tomadas como sinônimo de civilização.

Tendo como pano de fundo este quadro, busco aqui investigar uma das dimensões deste processo. Busco analisar a construção de uma cultura escolar que pretendia conferir identidade ao processo educativo. No interior dessa problemática, tenho como foco o estudo da conformação dos saberes escolares, transmitidos nos espaços de formação docente, as Escolas Normais, através do estabelecimento de disciplinas identificadas com distintos campos de conhecimento.

Estudo das currículos escolares

Um dos aspectos fundamentais na análise histórica da construção da cultura escolar, tal como a define JULIA (2000, p. 10): "...conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão destes conhecimentos e a incorporação destes comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)" "é a investigação acerca da conformação das disciplinas escolares. Tem-se em vista a análise da definição dos saberes a serem transmitidos e avaliados no interior de tais disciplinas, da produção das fronteiras entre tais saberes, bem como o estudo das normas e práticas que definem tais disciplinas num certo momento histórico.

O estudo histórico dos currículos escolares funda-se na investigação da constituição de um conjunto de conhecimentos a serem transmitidos no interior das diferentes disciplinas, texto que busca racionalizar e normatizar as práticas pedagógicas. No entanto, nem sempre o que é definido como conteúdo concernente às disciplinas constitui de fato o saber ministrado nas salas de aula. De maneira a compreender de forma mais complexa a ordenação das práticas pedagógicas, é fundamental recorrer a uma multiplicidade de fontes que permita investigar, não apenas a formulação, mas também a apropriação dos discursos pedagógicos.

Assim é que este trabalho toma como fonte primária privilegiada o conjunto das avaliações de fim de curso a que eram submetidos os alunos das Escolas Normais mineiras de Ouro Preto e Campanha, no período

compreendido entre 1870 e 1889, após dois anos de formação, a partir das quais eram considerados aptos ou não para o exercício do magistério³. Além disso, a documentação relativa ao currículo das Escolas. Também foram analisadas as obras de Primitivo Moacyr (1940), o qual transcreve os textos legais e relatórios de presidentes de província mineira ao longo do período imperial e de Pires de Almeida: "Instrução Pública no Brasil- história e legislação(1890)", primeira historiografia da educação brasileira. Tal recorte justifica-se à medida em que as escolas normais mineiras só têm seu funcionamento consolidado a partir da década de 70, após sucessivos fechamentos e reaberturas da Escola Normal de Ouro Preto, primeira a ser fundada na província mineira em 1839⁴.

Como nos aponta a Nova História, a multiplicidade de fontes é fundamental na apreensão do objeto de estudo historiográfico. O estudo da história das disciplinas curriculares tem que necessariamente embasar-se, não apenas nas definições formais, expressas nos programas curriculares, mas também recorrer a fontes que permitam ter acesso aos conteúdos efetivamente desenvolvidos pelo professor. Como aponta RUDOLPH (1991, p. 32): "la mejor manera de interpretar errocamente un currículo es basando-se en un catalogo o programa. Es algo tan inerte, tan incorporeo, tan desconectado, que a veces engana intencionalmente"

As avaliações analisadas situam-se no conjunto dos exercícios escolares, estratégia pedagógica escolar fundamental, através da qual se fixa o conteúdo de determinada disciplina. Segundo Chervel (1991), o termo disciplina surgirá ao final do século XIX, substituindo o termo faculdade, utilizado desde o século XVII, relacionando-se à capacidade de disciplinar a mente nos diversos campos do pensamento, do conhecimento e da arte.

No contexto europeu, é nesse momento que afirma-se a noção de disciplina escolar, disciplina esta compreendida como a instrução que o aluno recebe do mestre. A introdução das disciplinas revela o momento de renovação pedagógica característico do final do século XIX, assim significada: "por este termino de disciplina intelectual, de gimasia de la mente, segun la expression consagrada, se entende el desarrollo de la razón, de la capacidad de juicio, de la facultad de idear e combinar" (CHERVEL: 1991, p. 62). Para além de transmitir saberes e conhecimentos, a conformação das disciplinas escolares buscará ordenar os processos de conhecimentos, submetendo-os à lógica escolar.

No estudo da história das disciplinas, Chervel irá destacar a análise dos exercícios, tidos como toda atividade do aluno observada pelo professor. Para o autor, os exercícios constituem o núcleo das disciplinas. Neste sentido, irá priorizar, entre os exercícios escolares, o estudo das provas avaliativas,

que irão progressivamente assumindo centralidade no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A necessidade de julgar os alunos irá levar, segundo o autor a "a la especializacion de determinadas pruebas como ejercicios de control. El segundo fenomeno es la importancia considerable que las pruebas del examen final tienen en ocasiones n el desarrollo de la clase y por onde, en el desarrollo de la disciplina" (idem, ibidem, p. 93)

No mesmo sentido, FOUCAULT(1986, p. 164) apontava a centralidade do exercício das avaliações na construção de sistemas de controle no interior da escola, que iriam atuar diretamente sobre o indivíduo, no caso, o aluno, pois "...estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados"

O estudo das avaliações dos alunos das Escolas Normais irá permitir portanto, não apenas compreender os processos históricos de conformação dos campos disciplinares, mas também, como aponta VINÃO (1995; p. 66): "El estudio meticoloso, por ejemplo, de los procedimientos de selección de los distintos cuerpos de profesores es uno de los aspectos esenciales para entender el proceso de profesionalización docente y, en definitiva, para hacer la historia de la docencia como profesión". Embora esta dimensão seja essencial e indissociável da análise da história das disciplinas, no âmbito deste artigo irei me restringir em abordar a historicidade dos corpos de conhecimento transmitidos no interior das Escolas Normais.

Caracterização das avaliações

O ritual avaliativo dava-se no decorrer de três dias de exame, constando de provas orais e escritas, realizadas entre 8 e 15 horas. Era sorteado um ponto em cada uma das disciplinas, a ser desenvolvido pelos candidatos. Observa-se a extrema ritualização na realização dos exames, através de todo um aparato burocrático em que era registrado o percurso detalhado de realização dos mesmos. Como aponta FOUCAULT (idem, ibidem, p. 165), a ritualização exacerbada irá caracterizar a utilização de exames no cotidiano escolar, como estratégia na qual irão se reunir "a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração de força e estabelecimento da verdade"

Assim é que é descrito na ata do exame: "entregue a cada examinando 1 folha de papel rubricado, foi-lhes pausadamente ditado um trecho de Seleta Nacional de Caldas Allete tirado a sorte. Findo o ditado, datadas e assinadas, foram estas recolhidas"

Os examinadores marcavam com caneta vermelha as provas, estabelecendo comentários sobre as respostas dos alunos. A avaliação era expressa em termos como sofrível, razoável, bom e muito bom. Muitas vezes deixavam registrado comentários avaliativos, centrados no exame do saber ortográfico e aritmético do aluno, demonstrando que tais conhecimentos eram centrais no processo. No exame da prova de uma candidata, o avaliador assim se expressa: "...a aluna, D. Francisca escreve calco, em vez de cálculo, o que prova que ela não sabe nem português, nem aritmética" (junho de 1882, IP caixa 21)

A utilização de tais fontes permiti-nos ter acesso à materialidade dos processos avaliativos, possibilitando-nos investigar não apenas os conteúdos de cada prova, mas também as estratégias de avaliação e correção. Permitem-nos também compreender o processo de profissionalização docente, pois como indica JULIA (2000, p. 30): "os exames ou concursos definem, tanto nas formas das provas como nos conteúdos dos saberes propostos aos candidatos a base mínima de uma cultura profissional a se possuir"

As provas têm uma estrutura composta de 1 a 2 questões dissertativas a serem respondidas pelo aluno(a), além de ditado e interpretação de textos. Havia também uma diferenciação de avaliação de saberes de acordo com o gênero dos candidatos(as). No caso das candidatas a inserção da avaliação em "provas de agulha", na qual estas deveriam atestar o conhecimento referente a uma habilidade tida como característica do feminino. No caso dos candidatos, estes também eram avaliados nos conhecimentos de geometria, saber tido como concernente ao universo masculino. Além das provas orais e escritas, os alunos, a partir de 1883, eram também submetidos a exames práticos na Escola anexa às Escolas Normais, onde deveriam demonstrar capacidade no desenvolvimento de uma aula.

Na análise da documentação presente no arquivo Público Mineiro percebe-se que o processo avaliativo era palco de conflito entre a avaliação dos examinadores e dos alunos. Eram frequentes os casos de recursos impetrados pelos candidatos, solicitando revisão das provas, ou realização de novos exames, questionando os critérios utilizados. Nos arquivos também fazem-se presentes requerimento dos alunos solicitando adiamento do exame, pelo despreparo para sua realização. Fica clara a tensão na realização dos exames, evento que assume centralidade na formação dos professores.

Como aponta JULIA (1995, p. 358) "pour le XIX siècle, cest seulement a travers les copies d examen ou de concours que nous pouvons esperer reconstituer une histoire des pratiques scolaires en vigueur, et la appropriation qui est par les eleves des savoirs disciplineire dispenses"

As avaliações, manuscritas e em bom estado de conservação, estão pre-

sentes no Fundo de Instrução Pública do Arquivo Mineiro e revelam a transformação no currículo da Escola Normal. Ao comparar-se as provas do período referente à primeira metade do século XIX, verifica-se um deslocamento dos aspectos avaliados. As provas do período anterior voltavam-se para análise dos conhecimentos relativos aos métodos mútuo e simultâneo, às disciplinas Língua Nacional, Ensino Religioso e Aritmética. Nestas, avalia-se a habilidade do uso das quatro operações, conhecimentos de geometria e a correção ortográfica e caligráfica (o "caráter da letra"). O conhecimento dos métodos de ensino constituía aspecto central na avaliação dos alunos deste período, sendo que os reprovados nos exames relativos ao estudo dos métodos eram aprovados como professores, porém recebendo um salário menor.

Na verdade, ao longo do período analisado, ocorre um momento de transformação e estabilização da proposta curricular, com a introdução de algumas disciplinas inexistentes anteriormente (história e geografia nacional, geometria linear, trabalhos de agulha, francês), bem como o aprofundamento dos saberes veiculados no interior das demais disciplinas.

A partir de 1860 é introduzido no currículo e avaliação o estudo de História e Geografia Nacional e Pedagogia, sendo que os professores já em exercício submetiam-se a novas avaliações que atestassem a capacidade de ministrar aulas nestas disciplinas anteriormente inexistentes

Já em 1871, o currículo da Escola Normal é assim definido:

"Nas escolas normais se lecionarão as matérias próprias que em toda parte constituem o seu curso de dois ou três anos que são: caligrafia, leitura de prosa e verso, sistema métrico decimal, religião, gramática nacional com exercícios de redação, desenho linear, aritmética, pedagogia principalmente a parte relativa aos métodos, noções de física e química mais aplicáveis aos usos da vida, conhecimentos elementares de agricultura, história do Brasil e finalmente a nossa legislação a respeito de ensino" (apud MOACYR, 1940: p.173)

A partir de 1883 o currículo apresenta a seguinte grade: Caligrafia e Ortografia, História Sagrada, Ensino Religioso, Língua Nacional, História e Geografia Nacional, Aritmética e Escrituração Mercantil, Geometria Linear, Conhecimentos de Música, Latim, Francês e Pedagogia.

É interessante observar que se em 1871 é previsto o ensino da disciplina Ciências Naturais, Física e Química Agrícola, ela não é implementada de fato, pela ausência de um laboratório que permitisse a transmissão de tal

conhecimento. Se a introdução de tal disciplina aponta a cientificização da escola, no diálogo com os significativos avanços da ciência da época, sua não efetivação demonstra a precariedade do sistema escolar da província e assistemática dos investimentos em educação. A ciência passa a ser representada, por alguns educadores, como conhecimento a ser universalizado, por intermédio da escola, ciência esta de caráter prático, promotora do desenvolvimento tecnológico. Assim afirma ALMEIDA (1890/2000: p. 166): "o papel cada vez mais importante que a ciência conquista no mundo justifica a importância do desenvolvimento da inteligência na escola. A ciência, outrora, foi o apanágio de algumas castas e alguns espíritos. Não é mais o mesmo hoje. As abstrações mais elevadas se traduzem em aplicações imediatas e de uso cotidiano. Indústrias se erguem, corolários dos trabalhos mais rigorosamente científicos". Porém, o não investimento na introdução da disciplina revela a tensão na universalização dos conhecimentos científicos, demandando novos ônus por parte do Estado.

No momento analisado, a escola vive um momento de redefinição de seu papel e consequentemente estrutura. De espaço de apenas de aquisição de conhecimentos e valores tidos como básicos para inserção no mundo social, ela busca tornar-se locus de transmissão e circulação de novos conhecimentos e saberes, incorporando novas disciplinas, ao mesmo tempo que adensando os conteúdos das anteriormente existentes, fruto do acentuado desenvolvimento científico do período. No dizer de ALMEIDA (1890/2000: p. 140): "cada vez que um novo estudo acontecer e mostrar quais serviços pode trazer ao espírito humano, será preciso, bem ou mal, dar-lhe um lugar na educação...a humanidade não se resignará a ficar ignorando o que nasce ou o que lhe é indispensável saber antes de engajar-se na grande luta". Projeta-se uma educação afinada com a contemporaneidade, em diálogo com as conquistas do seu tempo.

Referenciados nos textos legais, os exames buscavam avaliar os conhecimentos teórico-práticos dos alunos nestas distintas disciplinas. Para fins de análise irei me restringir à caracterização de apenas algumas destas (Ensino Religioso, História Nacional, Língua Pátria, Aritmética e Escrituração Mercantil), buscando compreender a perspectiva conceitual e didática ali presente.⁵

História Nacional

História e Geografia Nacional são introduzidas no currículo da Escola Normal no Regulamento 44 de 1860. Segundo este, estabelece-se que os professores deveriam cursar a Escola Normal para habilitarem-se ao ensino de tais disciplinas e submeterem-se a um exame que comprovasse sua competência para ministra-las. Caso fossem reprovados, não teriam direito ao mesmo vencimento dos aprovados em tais exames.

A introdução de tais disciplinas assume significado no bojo do desenvolvimento de um sentimento de nacionalidade, de vínculos com a pátria, possibilitador da integração do Estado Imperial. É através do estudo da "cronologia" pátria, de seu espaço e composição política que é possível a constituição de um Estado Nacional, no interior do espaço escolar, locus ideal de desenvolvimento de tal projeto.

No dizer de VERÍSSIMO (1890, p. 103): "todos os povos...compreenderam que o sentimento nacional e, consequentemente, o patriotismo, se inspiram no conhecimento da pátria e de sua história, isto é, de sua vida"

A introdução de tais disciplinas deu-se, no entanto, sem um preparo por parte de professores e na ausência de materiais didáticos que sustentassem o ensino da história. Na análise do estudo de história por VERÍSSIMO (idem, ibidem, p. 111) este aponta:

"no defeituosíssimo sistema de instrução pública do Brasil, a história pátria foi não só decurada, mas pode-se dizer não existe, senão nos programas, se programas se pode chamar a esses simples róis de matérias que são um artigo de nossa lei de ensino. Obras didáticas brasileiras temos a aludida História geral do Brasil, o mais são resumos mais ou menos disfarçados dela, ou lições compêndios, elementos, a maior parte dos quais sem grande valor pedagógico"

Na mesma direção, ALMEIDA (1890, p. 163) afirma: "os institutores, na sua maioria, obrigam os alunos a aprender de cor ou simplesmente ler o livro que lhes é fornecido pela administração e, no primeiro caso, exigem que os alunos lhe repitam textualmente. Eis o que se chama ensinar História"

Cabe analisar, no entanto, que o projeto de ensino de história fundado no desenvolvimento da nacionalidade não assume um significado único. Ao contrário, é possível perceber, na análise dos conteúdos das provas, a tensão na definição de nacionalismo.

Assim é que, no interior de um Estado monárquico, oligárquico e escravocrata, fazem-se presentes provas que solicitam ao aluno dissertar

sobre a Revolta Pernambucana de 1817, de caráter popular e republicana e outra dissertação que discorre sobre o Quilombo dos Palmares.

Na análise das respostas dos alunos, estes enaltecem a Revolta e seu caráter patriótico, como se segue:

"...alguns patriotas pernambucanos sonharam com a Independência da pátria se D. João VI não voltasse para Portugal...agitarão o povo de tal forma que o Governador foi expulso e instituído um Governo provisório, proclamando a República...sufocada que foi esta Revolução, um tribunal militar foi instalado no Recife, tão desumano que... as causas dessa Revolução é a mais nobre que lembra a história, porque os patriotas pernambucanos temiam que as Cortes obrigando D. João VI a voltar para Portugal fizesse recolonizar o Brasil" (1885, IP caixa 21)

O estudo de tais temas entra em confronto com o ideário dominante, revelando processo singulares de afirmação da nacionalidade. Não foi possível analisar a composição curricular de tais disciplinas na Escola Normal. Fica a hipótese de que, em consonância com o momento de dissolução do Estado Imperial monárquico, muitos professores submetiam a avaliação a suas próprias convicções políticas, no que disciplinas como história mostram-se particularmente sensíveis.

Por outro, na disciplina metodologia do Ensino de História, esta é apontada como o estudo exemplar de *"...biografias dos seus reis, gerais, dos grandes homens, enfim. Estas biografias contêm lições de máximo interesse para educação dos meninos e dos moços...o professor resumindo com toda a clareza e precisão os trechos da história irá expondo aos alunos os pequenos contos e depois as biografias e os contos despertarão as boas ações principalmente aos meninos e aos moços que tem mais viva a faculdade de imitação. A cronologia é um complemento dos estudos históricos por meio de um quadro linear com os respectivos acontecimentos"* (idem, ibidem)

Tendo como referência a perspectiva de estudo apontada pela história cultural, a tensão na definição dos saberes escolares transmitidos no interior das disciplinas revela também como os professores afirmam-se como sujeitos sociais que, em sua prática cotidiana, apropriam-se das representações dominantes, subvertendo-as, como é possível apreender no estudo dos conteúdos propostos no ensino de História e dos temas analisados nas avaliações. Como afirma JULIA (2000, p. 33): *"...diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora"*

Ensino Religioso

Tal disciplina acha-se presente desde as primeiras avaliações para contratação de professores públicos, ainda na primeira metade dos oitocentos. Esta posteriormente desmembra-se em duas correlatas: história sagrada e ensino religioso propriamente dito. Na disciplina História Sagrada avaliam-se os conhecimentos dos alunos acerca da cronologia da Igreja Católica, reproduzindo-se o modelo estrutural da disciplina História Nacional. Examina-se a capacidade do aluno reproduzir fatos, datas e personagens da historiografia católica, tomados como acontecimentos históricos.

Observa-se a escolarização dos saberes religiosos, submetidos à lógica pedagógica de transmissão- reprodução de informações, através de estratégias como ditado, cópia e recitação.

Assim é que no exame de Ensino Religioso, o aluno deveria citar e explicar os 5 mandamentos da Igreja e os 4 Sacramentos. Da mesma forma, deveria analisar o conteúdo de preces e doutrinas da religião católica, demonstrando ser capaz de reproduzir os ensinamentos ali expressos. Numa prova é solicitada a interpretação da prece "Padre Nosso". Noutra, a explicitação do rol e significado dos pecados capitais.⁶

É interessante observar que ocorre, por um lado, um movimento de difusão do ideário católico religioso, via instituição escolar. O projeto catequético passa a se dar na escola e não apenas na família e Igreja, a escola mediando a relação, não propriamente com o sagrado, mas com a instituição da Igreja Católica. Por outro, ao se inserir no cotidiano escolar e se transformar num conteúdo de ensino, a formação religiosa se disciplinariza e escolariza, sendo submetida aos mesmos processos de ensino e aprendizagem dos demais saberes. No dizer de HEBRARD (1990, p. 103), ao analisar a relação entre ensino religioso e ampliação do ensino elementar na França: *"a escola se substitui à família e mesmo ao templo, ou à Igreja. Ao mesmo tempo, ela se torna um forte pólo de coerção moral (esta obrigação é já inerente à sua função) e o teatro de uma complexa alquimia entre a oferta, às vezes violenta, de cristianização, da qual ela é portadora e a demanda de alfabetização simbólica e instrumental que lhe é dirigida"*

No Brasil, num Estado caracterizado pela sólida ligação entre o poder político e religioso, esta questão se afirma com maior centralidade, como destaca MOACYR (1851 apud Moacyr, 1940, p. 88): *"Os candidatos ao magistério além das habilitações exigidas pela lei, deviam dar testemunho irrefragável de sua adesão à monarquia e à religião do Estado, e prestar juramento de fidelidade ao Imperador e aos seus delegados e de obediência aos superiores como determina o Evangelho"*.

Na avaliação desta disciplina, o aluno deveria analisar um pequeno texto com estudo gramatical, procedendo a uma análise lógica e sintática. Noutra, este era submetido a uma prova de caligrafia e ortografia. Percebe-se claramente a secundarização da importância da caligrafia na avaliação do candidato, em oposição às avaliações referentes à primeira metade do século XIX, em que tal conhecimento era destacado na avaliação dos examinadores.

Já nas provas referentes ao período posterior a 1860 assumem centralidade os aspectos estruturais da língua, o estudo gramatical, definido como análise lógica. Numa prova é apresentada a frase: "Ainda que intervém a verdade, a virtude não se sepulta", devendo o aluno explicitar porque trata-se de um período composto, os termos da oração e outras questões gramaticais.

Ocorre aí uma superposição característica dos exercícios escolares. O aluno deveria não apenas demonstrar conhecimento gramatical, mas também introjetar, pela repetição do exercício, um valor moral, a ser transmitido no interior do espaço escolar. É no interior do tripé do modelo spenceriano de educação escolar da segunda metade do século XIX, fundado no desenvolvimento da educação intelectual, moral e física que tal exercício ganha sentido. Ou seja, a prova buscava contemplar, ao mesmo tempo, as dimensões intelectuais e morais da formação do aluno, através do uso de um exercício escolar, no caso, o ditado.

A acentuada feminilização do magistério mineiro, processo vivido caracteristicamente na segunda metade do século XIX faz com que as avaliações tematizem, em provas distintas, uma educação moral do feminino. Este passa a ser aspecto central nas provas. A presença das provas de agulha, em que as professoras analisam as produções das alunas e atestam que "D. ...ouvida sobre os trabalhos de agulha, bordado e etc. exibidos pelas candidatas, julgou-as suficientemente habilitadas às diversas cadeiras de instrução primária", revelam a importância dada à educação de uma visão do feminino. Por outro, mesmo em provas de outros conteúdos, o discurso formador de uma moral feminina faz-se presente. Assim é que nas provas de Língua Nacional os alunos deveriam analisar o seguinte texto bíblico:

"O seu valor é superior ao dos rubis. O coração de seu marido descansa nela com segurança. Ela procura a lã e o linho, o trabalho sabiamente com suas mãos. Ela prega no fuso e nas mãos segurando a roca...estende a mão ao pobre e ao necessitado. A fortaleza e a honra são seus vestimentos e por isso há de regozijar-se no tempo vindouro. Seus filhos se levantarão

e a chamarão abençoada e seu marido se levantará e louvará" (1881, IP caixa 12)

Os textos apresentados aos(as) alunos(as) nas avaliações de Língua Pátria demonstram que se pretende, no interior desta disciplina, veicular um modelo do feminino, adequado a seu papel de professora, identificado com determinadas virtudes, relacionadas a seu lugar profissional.

Numa prova de caligrafia é apresentado o seguinte texto:

"A professora é a um só tempo mãe, dona de casa e instrutora, tríplice missão do amor alcance moral cujo desempenho é a pedra de toque de todas as atitudes domésticas.

A fortaleza e elevação do pensamento, à distinção e elegância da maneiras, à dignidade e nobreza do caráter deve aquela que se dedica ao magistério juntar a arte de bem mandar e dirigir, de impor obediência e atrair simpatia, infundir afeição em seus discípulos. A todas essas qualidades deve acrescentar-se uma educação cuidadosa, variedade de conhecimentos, aptidão para os mais simples, para ser ao mesmo tempo modelo e mestre..

A influência que uma professora exerce no futuro de suas alunas é tanto maior quanto mais elevada for sua instrução e superioridade moral.

O espírito culto, a nobreza de caráter e a força de vontade em uma mulher imprimem tal impulso no destino dos alunos ou filhos que os elevam às mais brilhantes posições" (IP caixa 15, 1884)

Como aponta LOPES LOURO (1997, p. 447): "...através do símbolo mariano se apelava tanto para a sagrada missão da maternidade quanto para a manutenção da pureza feminina. Esse ideal feminino implicava o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora de filhos e filhas"

Ou seja, o modelo de feminino veiculado é identificado, não com a fragilidade, a doçura (características presentes em outros textos destinados a outro público feminino), mas a firmeza, a capacidade de mando, de gerir com economia o orçamento familiar, relacionados ao lugar docente. É a uma mulher profissional que os textos buscam falar, profissional esta com características diferenciadas da dona de casa burguesa, sendo definida pela inserção no mundo do trabalho, mesmo que feminino.

As representações do feminino presentes nas avaliações indicam a tensão na relação mulher- trabalho- escola, no momento analisado. Tais elementos são ressignificados na trama do exercício profissional, que trazia em seu bojo a presença da mulher nos espaços públicos, ao mesmo tempo

que num locus "feminilizado". O feminino que se afirma nas avaliações indica o percurso de construção da representação da mulher professora, percurso este não linear, mas carregado de tensões e ambiguidades, ao mesmo tempo que revelam o papel pedagógico das avaliações como momentos de construção/ afirmação de uma determinada identidade de gênero. Como comentam VIDAL & CARVALHO (2001, p. 212): "a feminilização não significou apenas a entrada de mulheres na ocupação de professora, mas também um processo de deslocamento de significados de escola, ocupação, ensino, mulher, feminilidade, maternidade, masculinidade, criança e outros que resultou na contiguidade observada hoje entre as representações de mulher, mãe e professora primária. São movimentos sem dúvida articulados, mas irreduzíveis um ao outro, nem sempre coincidentes em seus ritmos históricos e que não guardam entre si relações simples de causa e efeito".

Fazem-se presentes também provas de literatura nacional, em que o aluno deveria discorrer sobre a peculiaridade da literatura brasileira e sua cronologia. Destaca-se a importância da literatura portuguesa, a presença da influência indígena (com ausência de qualquer referência à cultura africana), se exaltando a figura do Imperador no desenvolvimento da literatura brasileira, através do incentivo às artes e letras.

Fica claro como o estudo da literatura nacional dá-se no bojo do desenvolvimento do sentimento de nacionalidade, de singularidade da nação brasileira, destacada pela presença indígena, positivada na análise das provas e a centralidade da figura do Imperador na promoção de uma cultura erudita⁷.

Aritmética e Escrituração Mercantil

Assiste-se a ampliação e modificação dos conhecimentos avaliados nesta disciplina. Esta passa a contemplar, não apenas conhecimentos aritméticos (basicamente a capacidade de realizar as quatro operações com números de até 8 dígitos) e de geometria (circunscrita aos professores do sexo masculino), mas também o sistema métrico decimal e questões de lógica. Assume centralidade, neste sentido, a aprendizagem do novo sistema de medidas, sendo solicitado do aluno discorrer sobre a modificação em relação ao sistema anterior. A escola irá servir como espaço privilegiado de difusão do novo sistema de medidas, processo este que será imposto aos professores, através da exigência de seu domínio.

Verifica-se também a introdução de conteúdos relacionados à matemáti-

ca financeira, através de provas em que se solicita a resolução de problemas relacionando a compra e venda de artigos, utilizando porcentagem e juros. Por outro, também a demonstração de teoremas, de forma a desenvolver o raciocínio lógico do aluno.

No texto de ALMEIDA (1890, p. 161), este analisa as obras pedagógicas utilizadas no ensino de aritmética, observando que: "os livros de aritmética, postos nas mãos dos alunos de nossas escolas têm com raras exceções, um mesmo defeito: não muito práticos, carecem da primeira qualidade que lhes seria necessária... pretendem mostrar que não ignoram nada do que se poderia ensinar sobre a matéria e crêem que nada dizem, se não dissessem tudo. Poderiam temperar o amor à ciência com um pouco de senso prático"

No estudo das avaliações observa-se, por um lado a preocupação com o conhecimento da matemática formal, através do uso de demonstrações. Por outro, com o "senso prático", através de questões de matemática financeira relacionadas ao seu uso nas transações comerciais cotidianas.

Pedagogia

As provas de pedagogia contemplavam diferentes itens, sendo as mais extensas presentes no arquivos. Os alunos deveriam discorrer sobre: didática, na qual deveriam discutir a distribuição e classificação dos alunos. Assim é que: "*distribuir os alunos é determinar os que, em cada parte do tempo escolar, hão de estar empregados nas diversas disciplinas que ensinarão. Classifica-los é conhecer o estado de adiantado de cada aluno faze-lo trabalhar, conjuntamente com o grupo que tiver conhecimentos iguais*" (1882, IP caixa 21)

A partir destes referenciais os alunos deveriam discorrer sobre as bases da distribuição e da classificação escolar.

"A base de toda uma boa distribuição requerem que se atente: ao tempo- é necessário que todos alunos estejam empregados durante todo tempo escolar. As matérias- as que mais importantes forem para uma classe se deve dar maior cuidado e maior fração de tempo, ao esforço que se deve empenhar - convém alterar as lições, de modo que a um exercício que houver faltado muito se supre outro, em que só se escreva, a um outro de cálculo, se siga outro de leitura" (1882, IP caixa 21)

A centralidade da distribuição do tempo na ordenação do cotidiano escolar fica clara nas provas analisadas. A equação administração do tempo-disciplina parece dirigir o ofício do professor, de maneira a gerenciar alunos

com diferentes níveis de conhecimento, realizando atividades diversas em disciplinas variadas. Fica clara também uma hierarquização entre as diferentes disciplinas, ou matérias, em que o tempo deveria ser distribuído de acordo com seu grau de importância para o desenvolvimento da classe. Os saberes não são compreendidos como dotados de um mesmo valor, mas têm uma distribuição temporal diferenciada, embora ainda não definida nos termos de uma grade curricular de horários demarcados.

É interessante observar que a ausência do aluno no decorrer das aulas é algo que aparece como inerente ao funcionamento da escola, a ser contemplado através da alternância de exercícios. Tal observação vem de encontro as análises que apontam a assistemática da frequência à escola, espaço que ainda não se afirma no período analisado, mas que compete com o trabalho, com outras atividades sociais, presentes na infância. Como afirmam FARIA FILHO & VAGO (2001, p. 127): "a escola, até então, não era uma instituição cujo horário podia se impor a outras atividades da crianças" O tempo escolar não se impõe ainda a outros tempos sociais, no período analisado, mas revela o momento de um movimento de construção de uma temporalidade diversa no interior da escola.

Para melhor distribuir o tempo, garantindo a aprendizagem, o professor deveria ser capaz de classificar os alunos de acordo com sua competência, em classes não seriadas. Assim é que: "as bases de uma boa classificação dependem: das matérias que se ensinarão- há lições que se deve dar a todas as classes, como as de leitura, outras que só a algumas como as de história e geografia. Da idade dos alunos- o professor deve evitar que numa mesma classe haja alunos de idade muito afastada, porque a irregularidade no desenvolvimento produz grandes irregularidades no ensino" (1882, IP caixa 12)

As competências exigidas do professor contemplam a administração do cotidiano escolar, em um tempo que envolve diferentes disciplinas, a serem ministradas a alunos com idades variadas. A classificação dos mesmos pressupõe a capacidade de gerir a heterogeneidade, tomada como característica do espaço escolar. A concepção da classe escolar, compreendida como espaço homogêneo em que todos os alunos estariam desenvolvendo a mesma atividade, no interior de uma disciplina, agrupados a partir de uma idade única, modelo este característico do século xx, mostra-se ainda inexistente.

Para gerir este espaço, o professor deveria estar atento a boa atitude do aluno (compreendida como a correta posição física- corporal), zelar pela higiene escolar e pessoal dos discípulos, cuidando da renovação do ar (num ambiente que não deveria estar com janelas abertas para não levar a desatenção), produzir uma variedade de exercícios.

A educação irá assentar-se na aprendizagem de uma pedagogia corpo-

ral, fundamental para a realização das atividades escolares, ao mesmo tempo que constituidora de um indivíduo sadio, desenvolvido de acordo com os preceitos higienistas, adquiridos através de sua inserção no espaço escolar. Nesse sentido, a prova avaliativa busca contemplar um dos aspectos centrais do projeto educacional do século xix, ou seja a educação física, ao lado da moral e intelectual. Para tal, neste momento, a educação física (ou ginástica) ainda não surge como uma disciplina diferenciada, com exercícios corporais próprios, num tempo específico. Ao contrário, ela atravessa os outros tempos e espaços escolares, veiculando uma disciplina corporal compatível com o projeto pedagógico mais amplo. Os processos de ensino e aprendizagem irão demandar um corpo que expresse, na sua complexão e postura, uma pedagogia escolar, que possibilitasse a concentração e a disciplina, corpo este que será o locus da aprendizagem escolar. Nas avaliações esta questão assim se expressa: "...para haver ordem na escola e mesmo a bem do desenvolvimento físico convém que os meninos tenham boa atitude. Cumpre pois ao professor vigiar e fazer-lhes apresentar uma posição regular. Os meninos devem assentar com o corpo paralelo à mesa, os cotovelos no mesmo nível e tendo os pés juntos um do outro enquanto escrevem..." (1882 IP caixa 21)

Por outro, o espaço da sala de aula deveria ser gerido de acordo com preceitos higienistas, através: "...do desenvolvimento dos meios indiretos a saber, quais sejam: o asseio dos meninos, asseio da escola, renovação do ar, variedade dos exercícios, boa postura do corpo, separação dos meninos afetados de moléstia contagiosa ou repugnante" (idem, ibidem). O higienismo começa a ser veiculado no interior das escolas, por influência do saber médico que vislumbra nestas um dos principais espaços de intervenção e consequente ordenação social. Como aponta GONDRA (2000, p. 544): "...inúmeros aspectos da organização escolar foram constituídos em objetos de atenção do saber médico, dentre os quais foi dado destaque à arquitetura, ao corpo e à leitura"

Tal saber médico é, portanto, introduzido no interior do corpus de conhecimento escolares, possibilitando que o professor fosse também um agente a serviço do desenvolvimento de uma sociedade higienista.

Conclusão

No estudo de tais provas possibilita-se ter acesso à materialidade dos processos avaliativos, compreendendo-se a conformação de uma determinada cultura escolar em que conteúdos são substituídos ou abandonados, outros afirmam-se como saberes concernentes ao espaço escolar. Destaca-se, neste processo, a ampliação e especialização de conhecimentos escola-

res e a formação entendida como veiculação de valores religiosos e a valorização da educação do feminino, voltado para a mulher professora.

Verifica-se que, como aponta Chervel (1991), o estudo da história das disciplinas escolares corresponde, não a uma vulgarização da ciência que teria lugar no interior da escola, mas na verdade, a uma construção eminentemente escolar, criação histórica da própria instituição, com uma lógica particular.

Neste momento histórico assiste-se a uma estabilização do currículo escolar, no sentido de uma diferenciação cada vez mais sofisticada e precisa das fronteiras entre as diferentes disciplinas. O tripé do ler-escrever-contar, exigido na formação intelectual dos professores na primeira metade do século XIX, associado a uma educação moral, fundada no desenvolvimento dos preceitos religiosos católicos, através de uma formação com dois meses de duração, se transforma radicalmente neste momento.

Assiste-se a uma cientificização dos saberes escolares, a um adensamento do currículo, em que a escola é chamada a ocupar um papel de cada vez maior relevância na cena social. Será ela a instituição a irradiar para os demais espaços sociais, novos conhecimentos e valores (como o de sistema de medidas, a ortografia) bem como introjetar, no cidadão comum, saberes que lhe permitam desenvolver uma nação civilizada, ordeira. A escola irá funcionar portanto, como constituidora de um novo indivíduo, instruído, capaz de erguer uma nação, de acordo com os modelos europeus. Tal projeto não se dá, no entanto, de forma linear, mas envolve tensões, deslocamentos. A escola será palco de demandas diferenciadas, por parte dos diversos sujeitos sociais nela envolvidos, desde alunos e suas famílias, professores, como inspetores, legisladores e administradores públicos.

Ao mesmo tempo, o estudo da materialidade da conformação das disciplinas, através da análise dos exames avaliativos, organizados no arquivo em que as provas eram acompanhadas dos processos de contratação, de solicitação de licença, etc. por parte dos professores revela como deu-se a construção de uma escrita disciplinar, analisada por FOUCAULT (1986, p. 168), através da qual é possível "...que a individualidade entre num campo documentário. Seu resultado é um arquivo inteiro com detalhes e minúcias que se constitui a nível dos corpos e dos dias. O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam"

Assim é que o indivíduo ganha visibilidade no interior de um sistema de registro através do qual 100 anos depois é possível resgatar o histórico dos sujeitos no interior do sistema escolar, ao mesmo tempo que revela que o

processo de profissionalização docente significou a construção de um aparato de controle que irá atuar diretamente no indivíduo professor, submetido ao registro de sua ação pelo Estado.

Bibliografia

- ALMEIDA, José Ricardo Pires. *Instrução pública no Brasil (1500-1889) história e legislação*. São Paulo: Educ, 2000. 1 ed. 1890.
- CATANI, Denice B. Estudos de história da profissão docente in FARIA FILHO & LOPES & VEIGA (org.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural*. Lisboa: Difel, 1995.
- CHERVEL, Andre. *Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación* in Revista de Educacion n. 295- História del Curriculum. Madrid: mayo/agosto 1991.
- FARIA FILHO & BASTOS (org.) *A escola elementar no século XIX*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 1999.
- . *Instrução elementar no século XIX* in FARIA FILHO & LOPES & VEIGA (org.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000
- & VAGO, Tarcísio Mauro. *Entre relógios e tradições: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais* in VIDAL, D. G. & HILSDORF, M. L. *Tópicos em história da educação*. São Paulo: Edusp, 2001.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1986
- GONDRA, José. *Medicina, higiene e educação escolar* in FARIA FILHO & LOPES & VEIGA. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GOODSON, Ivor. *La construcción social del curriculum posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum* in Revista de Educacion n. 295- História del Curriculum. Madrid: mayo/agosto 1991.
- COUVÊA, Maria Cristina & ROSA, Walquiria. *A Escola Normal em Minas Gerais* in FARIA FILHO (org.) *Lições de Minas*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 2000.
- . *Mestre: profissão professor(a)- processo de profissionalização docente na província mineira no período imperial* in Revista Sociedade Brasileira de História da Educação n. 2. Rio de Janeiro: SBHE, ago/ dez. 2001.
- HEBRARD, Jean. *A escolarização dos saberes elementares na época moderna* in Teoria & Educação, n. 2. Porto Alegre: 1990.

- JULIA, Dominique. *La culture scolaire comme objet historique* in Paedagogia Historica. Paris: GENT C. S. H. P., 1995.
- . *A cultura escolar como objeto histórico* in Revista Brasileira de História da Educação n. 1 jan/ jun. 2000. Campinas: Editora Autores Associados, 2000
- LOURO, Guacira Lopes. *Mulheres na sala de aula* in PRIORI, Mary Del (org.) História das mulheres no Brasil. São Paulo: Unesp, 1997.
- MOACYR, Primitivo. *A Instrução e as províncias (subsídios para a história da educação no Brasil)*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1940
- SANTIROCCHI, Italo. *A Escola Normal de Ouro Preto: uma idéia de nação*. Belo Horizonte, UFMG, 2000. Monografia de fim de curso da graduação em história (mimeo).
- SCHWARCZ, Lilia. *As barbas do Imperador*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995, 1 ed. 1890.
- VIDAL, Diana Gonçalves & CARVALHO, Marília. *Mulheres e magistério primário: tensões, ambiguidades e deslocamentos* in VIDAL, D. G. & HILSDORE, M. L. Tópicos em história da educação. São Paulo: Edusp, 2001.
- VILLELA, Heloisa. *O mestre escola e a professora* in FARIA FILHO & LOPES & VEIGA (org.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- VINÃO, Antonio. *Historia de la educacion y historia cultural: posibilidades, problemas cuestionales* in Revista Brasileira de Educação n. 0. São Paulo: Anped, 1995.

Notas

¹ A este respeito vide: FARIA FILHO & BASTOS (org.) "A escola elementar no século XIX", FARIA FILHO. *Instrução elementar nos séculos XIX, VILELA. O mestre escola e a professora* in LOPES & FARIA FILHO & VEIGA(org.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

² A análise das fontes primárias e secundárias como o texto de Primitivo Moacyr: "A instrução e as províncias" (1940) e o trabalho de Krueger Mourão (1956) demonstram esta característica

³ Cabe salientar o cuidado no estudo de tais fontes. O conjunto presente no arquivo não representa a totalidade dos exames realizados. Ao mesmo tempo são indicativos e não retratos dos processos e conteúdos efetivamente ministrados em sala de aula nas Escolas Normais Mineiras. Como indica JULIA, devemos perguntar-nos: "... a cada vez sobre a representatividade que lhe podemos atribuir" (2000, p. 16)

⁴ A respeito da história da institucionalização das Escolas Normais mineiras, vide GOUVEA & ROSA. *A Escola Normal em Minas* in FARIA FILHO (org.) *Lições de Minas*. Imprensa Oficial, 2000

⁵ A riqueza das fontes presentes no Arquivo demandaria um trabalho específico de análise dos conteúdos das diferentes disciplinas, investigação que exigiria uma equipe multidisciplinar, envolvendo pesquisadores com formação nas áreas de conhecimento avaliadas.

⁶ Cabe apontar que em Reunião da Congregação de Professores da Escola Normal de Uberabinha, estes decidem, através de votação eliminar o ensino religioso, em 1887, o que demonstra as tensões presentes no ensino da religião.(IP caixa 12, 1887) Infelizmente, não são explicitadas as razões que definem tal decisão por parte do professorado.

⁷ A este respeito, vide: Schwartz, Lilia. *As barbas do Imperador*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

**HISTORIA DE LAS POLÍTICAS
EDUCATIVAS**

Sembrar abecedarios donde se siembran los trigales: la educación rural santafesina en el discurso del primer peronismo (1946-1955)

Alberto Pérez*

Resumen

La promoción de la educación rural ocupó un lugar importante en los discursos y en el accionar de los gobiernos peronistas santafesinos del período 1946-1955.

Su análisis nos permite identificar un discurso reparador, preocupado por asegurar igualdad de oportunidades a sectores excluidos por razones sociales o geográficas.

Junto a ese discurso general, identificamos dos líneas argumentativas contradictorias, que se enlazan con dos problemáticas del ámbito rural.

Una línea, vinculada a la cuestión del éxodo rural, se basa en una idealización del medio campesino, en contraposición de los supuestos vicios que encierra la vida urbana, argumentos también presentes en los discursos nacionalistas de comienzos del siglo xx.

Por el contrario, otra línea, de inspiración sarmientina, esgrime un discurso condenatorio del medio rural, reivindicando la escuela como un medio que permite alejar al niño de la explotación a la que es sometido en las labores agrícolas, argumento coincidente con el elaborado por los sindicatos rurales, en oposición al trabajo familiar.

Los discursos peronistas, cuyo análisis serán el eje de esta ponencia, retoman viejos argumentos para aplicarlos a una nueva realidad, marcada por las tensiones que el proyecto peronista provocó en el mundo rural.

Abstract

Rural education promotion had an important place in the speeches and deeds of the santafesinos-peronistas governments which ruled from 1946 to 1955.

Its analysis allows us to identify a restorative speech, concerned with ensuring equality of opportunities to marginal areas – either for social or geographical reasons.

Together with this general speech, we identify two argumentative and contradictory lines, which are linked to two problems of the rural world.

One of those lines, related to the problematic of the rural exodus, is based on the idealization of the country as opposed to the supposed vices of the city. Such arguments are also present in early 20th century nationalistic speeches.

On the contrary, there is another line, Sarmiento-inspired, which shows a condemning speech of the rural world, presenting school as a means of isolating children from the brutality and exploitation caused by hard country labour. This argument coincides with that elaborated by rural labour unions, in opposition to family work.

The Peronista speeches, whose analysis will be the main point of this presentation, go back to old arguments in order to apply them to a new reality, characterized by the tensions that the Peronista project had generated in the rural world.

* Universidad Nacional de Rosario.

1. Introducción

Las leyes educativas argentinas de fines del siglo XIX, que ordenaban la obligatoriedad del ciclo primario, encontraron grandes obstáculos en las áreas rurales, entre ellas las de la provincia de Santa Fe, debido al aislamiento geográfico, la carencia de escuelas y la temprana incorporación de los niños a las tareas agropecuarias. En respuesta a esta problemática, los gobiernos peronistas que administraron esta provincia, entre los años 1946 y 1955, se manifestaron sensibles en promover la educación rural.

Esta preocupación estuvo acompañada por diferentes discursos acerca de los motivos de extender los beneficios de la educación en ese ámbito. Entre ellos se destaca un discurso igualitario, presente en la preocupación del Estado peronista, que insiste en la necesidad de asegurar igualdad de oportunidades a sectores excluidos, por razones sociales o geográficas. Junto a ese discurso general identificamos dos líneas argumentativas contradictorias, que se enlazan con dos problemáticas específicas del ámbito rural.

Una línea argumentativa vinculada a la problemática del éxodo rural, que acompañó el intenso proceso industrializador promovido por el peronismo, se basa en una idealización del medio campesino, en contraposición de los supuestos vicios que encierra la vida en las ciudades, y exalta la educación rural, como un instrumento para retener al niño en ese ámbito.

Otra línea argumentativa, por el contrario, utiliza un discurso condenatorio del medio rural, reivindicando a la escuela como la herramienta que permitirá alejar al niño de la influencia de la familia campesina, retomando así una postura sarmientina, de mediados del siglo XIX. Este tipo de discurso, en pro de la educación rural, coincide, en el período peronista, con el elaborado por los sindicatos de asalariados rurales, en contra el trabajo familiar.

El eje de este trabajo será desarrollar estas diferentes líneas discursivas, con sus diversas argumentaciones, relacionándolas a problemáticas más generales—éxodo rural y persecución del trabajo familiar campesino—experimentadas durante el primer peronismo.

2. Políticas educativas y educación rural

El análisis de la política educativa del primer peronismo, que gobernó la Argentina entre 1946 y 1955, conduce a balances totalmente opuestos, según el aspecto que tengamos en cuenta. Puede ser considerada antidemo-

crática, si analizamos aquellas iniciativas relacionadas con el intento de peronizar la educación, de convertirla en un instrumento de adoctrinamiento al servicio del partido gobernante. Pero también, puede ser juzgada como democrática, en tanto que la política educativa implementada por el peronismo permitió que sectores más amplios de la población accedieran a niveles superiores del sistema educativo.

En esta última dirección, entre las medidas democratizadoras más importantes, corresponde señalar las ejecutadas para hacer realidad los postulados de las leyes educativas de fines del siglo XIX, tanto nacionales como provinciales, que establecían la obligatoriedad escolar, para posibilitar que los niños, entre los 6 y los 14 años, pudieran acceder a un mínimo de instrucción.

Durante décadas, la aplicación de esta legislación tuvo enormes dificultades, generando interrogantes como el explicitado por una funcionaria del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe: *"¿Qué puede valer la consagración de un derecho que no puede ejercitarse?"*¹

Correspondió a los gobiernos peronistas, que multiplicaron escuelas y cargos docentes, combatieron el trabajo infantil y lo tornaron innecesario—aumentando el poder adquisitivo de los sectores populares—el mérito de que ese derecho se hiciera realidad, para segmentos significativos de la población escolar.

La imposibilidad de acceder a ese mínimo de instrucción en la Argentina pre-peronista, era particularmente manifiesta en las áreas rurales, donde las escuelas, al brindar tan solo dos, y en el mejor de los casos 4 años de escolaridad, evidenciaban la irrealidad de la legislación vigente, tanto en el nivel nacional como en el provincial.

Un artículo publicado por el Boletín de Educación de Santa Fe, señalaba al respecto:

*"En cuanto al analfabetismo es más alarmante en la campaña, como lo atestigua el juicio autorizado de Ernesto Nelson, cuando dice: 'no hay duda que el analfabetismo es un problema inherente a nuestra población rural. De acuerdo al censo escolar efectuado en Santa Fe en 1925, el 36 % de analfabetos corresponden a la población rural. La escasez de escuelas elementales y las grandes distancias que las separan de los hogares campesinos contribuyen a entorpecer el desarrollo progresivo de la instrucción pública en las zonas rurales. A estos inconvenientes debemos agregar los que surgen del forzoso funcionamiento de diversos grados en una sola aula y bajo la dirección de un solo maestro..."*²

En el caso que estudiamos, la provincia de Santa Fe, que por su gran potencial agropecuario, albergaba un porcentaje importante de población campesina, el gobierno provincial tomó medidas concretas para fomentar la educación rural.

Con ese propósito, el Estado santafesino utilizó mecanismos preexistentes como los denominados Centros de Enseñanza Elemental.³ En octubre de 1949, la Legislatura provincial dictó la ley n° 3569, que regulaba su funcionamiento, permitiendo su creación, en todo distrito o zona rural, que en un radio de ocho a diez kilómetros no contara con una escuela oficial o particular autorizada. El Estado provincial se comprometió a dotarlos de los muebles y útiles indispensables para su funcionamiento y a pagar el sueldo del maestro, retribución que dependía del número de alumnos. Como prueba del deseo gubernamental de dar continuidad a este esfuerzo educativo, la ley establecía que "cuando un centro de enseñanza alcance un número regular de 25 alumnos de asistencia media, durante dos años, se transformara en establecimiento oficial".⁴

El proyecto de ley señalaba al respecto:

"...Al propiciar ante V.H. la modificación de la ley sobre centros de enseñanza nos impulsó el propósito de dar a estos centros y al personal que los dirija o colaboren en el desarrollo de los mismos las más amplias garantías para que su acción no decaiga y se cumpla su patriótica finalidad. En las disposiciones de esta ley se especifican todas las condiciones que se requieren para autorizar el funcionamiento de un centro de enseñanza, garantizándoles al mismo tiempo su estabilidad y la de su personal. Como así también la situación económica presente y futura de los docentes que presten servicios en los mismos.

La acción educacional del gobierno llega así a todos los rincones de la misma, llevando los beneficios de la educación y la instrucción a los pobladores que por razones de trabajo viven en parajes alejados o en zonas escasamente pobladas.

*Los maestros animosos, los que sienten vocación por la enseñanza no dudan un instante para enrolarse en esta patriótica campaña de alfabetización... decididos a plantar un centro de enseñanza donde puedan reunir un mínimo de 10 niños en edad escolar que no concurran a ninguna escuela "para sembrar abecedarios donde mismo se siembran los triguales"*⁵

Otra medida fundamental para difundir los beneficios de la educación rural fue la ley N° 3892, del año 1950, que extendía el ciclo primario completo, hasta sexto grado, en todas las escuelas de la provincia.

Un artículo del Inspector Seccional, Natalio Guerschanz, remarcaba la notable importancia de esa medida para las familias campesinas:

"La legislación escolar de la Provincia de Santa Fe se ha enriquecido en el año 1951 con un instrumento de avanzada. La ley 3892, por la que se implantó el ciclo completo en las escuelas rurales ha dado satisfacción a un antiguo anhelo de la población campesina.

*...Dos objetivos contempla la ley 3892: 1°) Orientar la acción de la escuela rural de forma que favorezca y contribuya al arraigo de la población campesina en su medio habitual. 2°) Extender a todo el ámbito geográfico de la provincia los beneficios del ciclo completo, brindando facilidades y comodidades a los niños campesinos para que puedan educarse e instruirse en un pie de igualdad con respecto a los educandos de las escuelas comunes"*⁶

Otros de los temas considerados importantes fue la formación del maestro rural. Con ese objetivo, el gobierno justicialista convocó a los directores de las Escuelas Normales de la Provincia, para consultarlos sobre la posibilidad de transformar esas instituciones en formadoras de maestros rurales.⁷

El proyecto fracasó por la resistencia de los directores, quienes señalaron la pérdida de prestigio, y por ende de alumnos, que una medida de esta naturaleza implicaría para las Escuelas Normales de la Provincia, visto la escasa consideración social que tenía la escuela rural. Además, los directores se opusieron a la necesidad de una enseñanza especializada, destinada a las maestras rurales, reivindicando el rol tradicional de las Escuelas Normales: formar maestros para alfabetizar, para difundir las primeras letras.

Uno de los presentes en aquella reunión, Ricardo Wagner, Director de la Escuela Normal de Venado Tuerto, ubicaba las causas del éxodo rural en otros factores, muy alejados de las responsabilidades educativas, expresándose en estos términos:

"...el problema de la campaña no lo resolverá el maestro, sino una adecuada distribución de la tierra y la organización del trabajo. La atracción de la ciudad no puede atribuirse a la falta de preparación del maestro rural, sino a otros factores de orden social. Las escasas posibilidades de trabajo del hombre rural..."

Frente a la oposición de los Directores de Escuelas Normales Provinciales de transformar esos establecimientos en Escuelas de Maestros Rurales, el gobierno peronista optó entonces por crear, dentro de las mismas, orientaciones o cursos destinados a la capacitación de docentes rurales, complementados con un sistema de becas, hacia establecimientos de otras provincias.

En relación a este tema, así se expresaba el gobernador Juan H. Caésar, al inaugurar las sesiones legislativas del año 1950:

...Deseamos la formación de maestros especializados en prácticas rurales y como nosotros aún no tenemos institutos especializados en ese tipo de enseñanza, enviamos diez maestras para que una vez habilitadas en el Instituto Superior del Hogar Agrícola de Bolívar, Provincia de Buenos Aires... las distribuiremos en la zona rural para que a la par de que enseñen cumpliendo su función específica, alienten con su entusiasmo y su prédica diaria el optimismo y la fe de los trabajadores del campo, Decidido a encontrar solución a este problema propiciaremos la inclusión en los planes de estudio y programa de nuestras Escuelas Normales de las materias y técnicas que habiliten al maestro para desenvolverse con eficacia en todo sentido cuando le toque actuar en zonas rurales y sea allí lo que debe ser, un verdadero director espiritual y consejero en el medio en que reside"

Este proyecto de crear Escuelas Normales Rurales nos permite visualizar que durante los gobiernos peronistas, además de "viejos argumentos", también se intentaron implementar "viejas soluciones". En efecto, a partir del año 1908, existieron en Santa Fe varios intentos de crear Escuelas Normales Rurales.

Señalamos anteriormente la postura de los directores de Escuelas Normales, que reivindicaban la misión primordialmente alfabetizadora de las escuelas rurales. Esta posición recibió numerosas críticas, en diferentes artículos publicados en el Boletín de Educación, que sostenían la necesidad de dotar a las escuelas rurales de una enseñanza especializada, orientada a la formación agrícola, con un objetivo fundamental: evitar el éxodo rural. Por ejemplo, Julio Loyola, Director de Escuela rural, cuestionaba ese rol limitado, que a su criterio no atendía a uno de los fines que consideraba esenciales, responder a las solicitudes del medio y arraigar el niño a la tierra. Acotaba al respecto:

*La escuela rural alfabetiza pero ha fracasado completamente en su función social, estabilizar a la población rural"*⁸

Para responder a estas falencias, durante el período estudiado, se crearon las Escuelas de Orientación Granjera. En esos establecimientos se incorporó la formación agrícola, a través de la materia Orientación Granjera Regional, con una carga horaria de seis horas, sobre un total de 24 horas semanales. Esta asignatura comprendía temas como jardinería, Arboricultura, Avicultura regional, Pequeñas industrias de chacra, Aprovechamiento de industrialización casera de productos de la granja, entre otros. Además, a partir del año 1951, se creó el cargo de Maestras Orientadoras de Enseñanza Rural, desempeñado por maestras becadas en Institutos especializados, que cumplían funciones de asesoramiento, a lo largo del territorio provincial.⁹

Esta preocupación, por parte del gobierno provincial, de extender la educación rural y dotarla de especificidad, materializada en el conjunto de medidas concretas, antes mencionadas, estuvo explicitada en diferentes discursos, cuyo análisis fue objeto de estudio de nuestra investigación.

3. Diferentes discursos en torno a las escuelas rurales

En esos discursos que localizamos en diversas fuentes —artículos de directivos y docentes publicados en el Boletín del Ministerio de Educación, declaraciones de Congresos de Cooperadoras escolares o de Agrupaciones Docentes, Mensajes de gobernadores inaugurando períodos legislativos— se superpusieron diferentes justificaciones acerca de los motivos de extender la educación rural.

Un rasgo clave de la política educativa peronista fue el énfasis en instrumentar medidas que permitieran la creación y multiplicación de espacios educativos en beneficio de sectores que hasta entonces ocupaban posiciones marginales— a veces hasta la exclusión total— dentro del sistema educativo: población rural, discapacitados, obreros, familias de escasos recursos, adultos analfabetos o semianalfabetos. Esta preocupación va acompañada por un discurso igualitario, presente también en otras realizaciones de la política peronista, donde esa agrupación muestra su faceta democratizadora, materializada en la preocupación del Estado para asegurar la igualdad de oportunidades, a sectores tradicionalmente excluidos por razones sociales o geográficas. Un ejemplo de ese discurso igualitario lo encontramos en las siguientes expresiones del gobernador Caésar:

*Considera mi gobierno que en esta era del justicialismo no debe quedar ningún sector de la población que se desenvuelva en armonía con nuestra normas jurídicas, sin el consiguiente apoyo del poder público para mejorar sus condiciones de vida y lograr en lo posible su bienestar social"*¹⁰

Junto a ese discurso general identificamos dos líneas argumentativas contradictorias que se enlazan con dos problemáticas específicas: el éxodo rural y el trabajo familiar, inclusive infantil, en el ámbito rural

Un discurso idealizado del mundo rural

Santa Fe, hasta mediados del siglo XIX, fue una de las provincias más despobladas y atrasadas de la Argentina. Este oscuro panorama experimentó enormes transformaciones en las últimas décadas del siglo XIX. En pocos años, gracias al aporte inmigratorio se crearon cientos de colonias agrícolas, que convirtieron a la "Pampa Gringa", en una de las principales productoras cerealeras.

Esa notable expansión demográfica y económica tenía sus puntos débiles, en especial en lo relativo a la propiedad de la tierra. Una parte importante de los productores eran arrendatarios que cultivaban tierras pertenecientes a grandes propietarios.

*"La provincia de Santa Fe ... la principal productora de lino, la segunda de maíz y la tercera de trigo, tiene departamentos de intensa producción agrícola donde el 78 % de la tierra explotada es arrendada, según datos del censo de 1941. Más del 78 % de los cultivos del maíz realizados en la campaña 1939/40 correspondían a arrendatarios"*¹¹

Los arrendatarios eran particularmente vulnerables a las periódicas crisis a las que estaba expuesta la dependiente economía argentina. En el año 1930, cuando la gran depresión mundial afectó brutalmente a la Argentina, numerosos arrendatarios abandonaron la región cerealera santafesina, emprendiendo el camino a Buenos Aires, Rosario, a las grandes ciudades donde comenzaba a desarrollarse un intenso proceso de industrialización por sustitución de importaciones.

Ese proceso industrializador continuó durante los años de la Segunda Guerra Mundial y fue apoyado por el gobierno peronista, que hizo del desarrollo industrial el eje de su programa económico. La protección a la industria fue acompañada por una política social, que concedió numerosos dere-

chos a los trabajadores, a la par que alentaba una redistribución en favor de los mismos. Oportunidades de trabajo, altos salarios y derechos laborales hicieron aún más atractivo el éxodo a las grandes ciudades, durante el primer peronismo.

Esa realidad social generó preocupaciones en los gobiernos del período, que consideraron a las fallas y carencias de la educación rural, proporcionada hasta entonces, como una de las causas de ese fenómeno. A modo de ejemplo mencionamos otro de los párrafos del mensaje del gobernador Caésar, anteriormente citado, quien señalaba la falta de preparación específica de los maestros rurales, como una de las causas del desapego de los niños a su medio:

"Señalaba en mi mensaje anterior la conveniencia de que los maestros que actúen en las escuelas rurales tengan una orientación en tal sentido para responder a las necesidades del ambiente y puedan contribuir al mejoramiento de las prácticas de los que trabajan la tierra, conocimientos que, hoy por hoy, no se dan en las escuelas normales orientadas en un campo científico que no contempla todas las características que nos son tan propias. De ahí que los maestros que van a desempeñar sus funciones en zonas rurales no se adapten, su formación espiritual y científica los convierte en extraños al medio y viven prendidos al deseo de regresar cuanto antes a los pueblos importantes o a las ciudades.

Su labor resulta así desconectada con la realidad ambiente, influyendo sin pensarlo ni desearlo en el espíritu de sus alumnos en sentido contrario a sus intereses, que poco a poco van alejándose en pensamiento de su propio medio, soñando quizás con una vida más fácil, más llena de atractivos, espejismo que le hace ingrata la vida en el campo, y tan pronto pueden huyen del medio y vienen a las ciudades a engrosar las filas de los que piden un puesto o se pierden en el mundo de los indiferentes o de los que sin voluntad ambulan quejándose de la mala suerte.

Los párrafos finales del discurso del gobernador Caesar anticipan un panorama desalentador para aquellos que decidan correr la aventura migratoria. Esa visión sombría de la vida de las ciudades, es retomada en diferentes artículos aparecidos en el Boletín del Ministerio de Educación, órgano oficial. Allí contemplamos la denuncia de los supuestos vicios y degradaciones que encierra la vida urbana, contraponiéndola con una visión idealizada del medio campesino. Se reivindica también el anterior modelo agropecuario, en abierta contradicción con la política industrialista, vigente en ese momento.

*"El poderío económico de nuestro país está en el campo, por este motivo se debe dar a nuestro pueblo una educación agraria, para hacer al hombre, para elevar por la educación el nivel de su cultura, de su dignidad humana y hacerlo amo y señor de la riqueza nacional, no peón analfabeto ni colono rutinario, tender a evitar que emigren a la ciudad, y la obra sería completa si se consiguiera desurbanizar las ciudades en lucha contra la desocupación y la miseria, focos permanentes de muchos males físicos y morales"*¹²

Observamos entonces, que funcionarios y publicaciones oficiales del período peronista, con motivaciones por cierto diferentes, utilizan fragmentos de un discurso que la elite dirigente empleó en las primeras décadas del siglo xx, para enfrentar los conflictos sociales generados por la inmigración masiva. Ese discurso, expresado en el pensamiento de escritores como Ricardo Rojas o Manuel Gálvez, condenaba la excesiva urbanización, materializada en el enorme crecimiento de ciudades como Buenos Aires y Rosario, e idealizaba la vida en las provincias, el medio rural; y al gaucho como su arquetipo humano.¹³

El discurso descalificador del medio rural

Por otro parte, también se construyó un discurso que reivindicaba la escuela rural como un medio de alejar al niño de la "influencia negativa" de la familia campesina.

Uno de los testimonios más interesantes en ese sentido lo produjo el Congreso de Coordinación Docente, celebrado en Villa Constitución el 9 de diciembre de 1949, con presencia del Ministro de Educación y Culto de Santa Fe, Dr. Alberto Dumont. A dicho Congreso asistieron maestros de la cuarta sección, integrada por delegaciones de Alcorta, Santa Teresa, Máximo Paz, Villa Muguetta. La localización del Congreso es importante, porque esa región había sido en el pasado centro de grandes conflictos agrarios, como el llamado Grito de Alcorta, una gran huelga de arrendatarios que conmovió la pampa cerealera, hacia 1912.

En la citada reunión sesionaron varias comisiones. Una de ellas, dedicada a las escuelas rurales, elaboró un proyecto que sostenía la necesidad "de crear escuelas que reciban al niño todo el día, ... se trata de sustraerlo en lo posible de la influencia negativa del medio familiar, evitando la explotación del menor por sus padres"

El tema de crear escuelas de concentración, ubicadas en un punto con-

céntrico a varias escuelas rurales, con comodidades para albergar al niño en jornadas de tiempo completo, con el objetivo de evitar su explotación, reaparece en otros artículos del Boletín de Educación.

Esta referencia a la explotación del menor por sus padres está ligada a una modalidad del trabajo en la región cerealera. La fuerza de trabajo permanente en las chacras santafesinas estaba formada por el agricultor y su familia, incluyendo a su mujer y sus hijos, aún los menores en edad escolar.

Señala al respecto un trabajo dedicado al tema:

*El agricultor y su familia realizaban tareas como la arada, rastreaban sobre el rastrojo, sembraban, carpían, aporcaban, desyuyaban, rolaban, y en el caso del maíz, cultivo típico de la zona que tratamos aquí, la familia participaba en la juntada, es decir en la recolección manual del grano"*¹⁴

Por ese motivo eran frecuentes las denuncias de directores y docentes que señalaban el brusco aumento del ausentismo de sus alumnos durante la época de las cosechas, especialmente la del maíz, que hasta comienzos de los años sesenta del siglo pasado se realizó en forma manual.¹⁵

Existía en el campo santafesino otro sujeto social, opuesto a estas prácticas realizadas por las familias campesinas. Nos referimos al asalariado rural, cuyo intereses, defendidos por sindicatos de estibadores y obreros rurales, entraban en contradicción con los del colono y su familia.

El accionar de esos sindicatos estuvo favorecido durante la etapa peronista. Una de las estrategias desarrolladas por el coronel Perón a partir de 1943 fue alentar el proceso de sindicalización, concediendo beneficios a aquellos sindicatos que adherían a la política que estaba llevando a cabo desde la Secretaría de Trabajo y Previsión.¹⁶

En los distritos con preeminencia de actividades agropecuarias, se conformaron sindicatos que nucleaban a los asalariados rurales. El accionar de estos gremios estaba destinado a paliar la mala situación que los asalariados rurales arrastraban desde la gran depresión de los años treinta, cuando la disminución de la superficie sembrada mermó la demanda de mano de obra en la región.

La situación se agravaba por la superexplotación que los colonos hacían de su propia mano de obra familiar. Esa modalidad de trabajo fue perseguida durante la etapa peronista. El Estado apoyó entonces la conformación de poderosos sindicatos rurales que impidieron a los hijos de los agricultores trabajar en la explotación familiar.¹⁷

Encontramos entonces, elementos de coincidencia, cuya posible vinculación debe ser probada en futuras investigaciones, entre los intereses de los

sindicatos obreros durante el primer peronismo, en su lucha contra la utilización de la mano de obra familiar, con aquellos discursos, elaborados por diversos sectores vinculados a la educación- Asociaciones Cooperadoras, Agrupaciones Docentes, funcionarios del Ministerio de Educación, que proponían escuelas rurales de concentración, de tiempo completo. Estos discursos, retoman una propuesta que, a mediados del siglo XIX, enarbolará el propio Sarmiento: crear internados para alejar a los niños de los sectores populares de la influencia familiar, con el objeto de colocarlos bajo el efecto "civilizador" de la escuela.¹⁸

4. A modo de cierre

Desde diversos análisis se ha insistido en la ambivalencia, tanto de las realizaciones como de los discursos peronistas. Esa ambivalencia podemos encontrarla en la conducta del movimiento obrero¹⁹; en el rol atribuido a la mujer,²⁰ o en las cambiantes y conflictivas relaciones con la Iglesia Católica. Esta ambivalencia se observa también en lo relativo a la educación rural, donde el discurso peronista, hilvanado en base a múltiples retazos, recoge fragmentos de la antinomia ciudad-campo o civilización y barbarie, presente en el pensamiento sarmientino, pero también se hace eco de la idealización del mundo rural, propia de pensamiento nacionalista xenófobo del Centenario.

En síntesis, los discursos sobre la educación rural retoman, a veces en forma contradictoria, viejos argumentos para aplicarlos a una nueva realidad, marcada por las tensiones que el proyecto peronista provocó en el mundo rural.

Bibliografía

- Ana M. Sarnari (1949): "Discurso de la Subjefa del Servicio Social Escolar al inaugurarse el año lectivo de la Escuela de Servicio Social de Rosario", en Boletín de Educación n° 59. Quinta Época, septiembre-octubre de 1949.
- Barbero, María Inés y Devoto, Fernando (1983.): Los Nacionalistas, Buenos Aires C.E.A.L.; Biblioteca Política Argentina, n° 9.
- Boletín de Educación de la Provincia de Santa Fe n° 55, Quinta Época, noviembre de 1947.
- Boletín de Educación de la Provincia de Santa Fe. Sexta Época, n° 2. Año 1951,

Libro de Sesiones de la Cámara de Senadores de la Provincia de Santa Fe, Año 1950

Hotschewer, Curto (1944): "La evolución de la agricultura argentina, su situación actual y sus posibilidades en la posguerra, en Publicación técnica N° 56 del Ministerio de Salud Pública y Trabajo de Santa Fe.

James, Daniel (1995): "17 y 18 de octubre de 1945. El peronismo, la protesta de masas y la clase obrera argentina", en Torre, Juan Carlos: El 17 de octubre de 1945, Buenos Aires, Editorial Ariel.

Loyola, Julio (1949): "Escuelas de concentración", en Boletín de Educación de la Provincia de Santa Fe, Quinta Época, julio-agosto de 1949.

Mascali, Humberto (1986): Desocupación y conflictos laborales en el campo argentino (1940-1965), Buenos Aires, Centro editor de América Latina, volumen 139.

Montserrat Plensa de Vercesi (1949): "Contribución al problema de las escuelas rurales", en Boletín de Educación de la Provincia de Santa Fe, Quinta Época, julio-agosto de 1949.

Newland, Carlos (1992.): Buenos Aires no es pampa. La educación elemental porteña (1820-1860), Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.

Notas

¹ Ana M. Sarnari (1949), página 21.

² Scapigliati, Ignacio, (1944)

³ Los centros de enseñanza fueron organizados por un gobierno anterior al peronismo, a partir del año 1942, a través de la ley provincial n° 3012, que autorizaba a los maestros particulares a crear centros de enseñanza en todo distrito suburbano o rural, donde no funcionasen o fuesen insuficientes las escuelas fiscales provinciales. Los maestros particulares recibían una suma de dinero por cada alumno a los que suministraban enseñanza gratuita.

⁴ En el año 1950, existían en la provincia de Santa Fe, 57 centros de enseñanza, con un total de 1387 alumnos. Al año siguiente, 11 de esas escuelas se transformaron en oficiales.

⁵ Libro de Sesiones de la Cámara de Senadores de la Provincia de Santa Fe, sesión del 1° de mayo de 1950, página 41 a 43.

⁶ La ley N° 3892 preveía remediar las dificultades de su implementación en aquellas escuelas rurales, que por su escasa matrícula no justificaban incorporar nuevos maestros, necesarios para dictar el ciclo completo, disponiendo que dichas escuelas funcionaran con dos turnos, de tres horas cada uno, atendidos por el personal docente de la misma, a quien se le recompensaría con un sobresueldo equivalente al 50 % del sueldo básico, fijado por la ley de presupuesto para el maestro de grado. Boletín de Educación de la Provincia de Santa Fe (1951).

⁷ El argumento para justificar esta transformación se basaba en que los planes de estudios de estas escuelas, a pesar de estar insertos en un área predominantemente rural- Cañada de Gómez, Rafaela, Reconquista, Venado Tuerto, Casilda, Coronda y Villa Constitución- eran similares a las Escuelas Normales Nacionales, ubicadas en los grandes centros urbanos.

⁸ Julio Loyola (1949).

⁹ Ese año 1951 se crearon 15 cargos de maestras orientadoras de enseñanza rural, que beneficiaron a 155 escuelas.

¹⁰ Discurso pronunciado por el gobernador Caesar, al inaugurar el período legislativo del año 1950.

¹¹ Hotschewer, Curto (1944).

¹² Monserrat Plensa de Vercesi (1949).

¹³ Barbero, María Inés y Devoto, Fernando (1983).

¹⁴ Mascali, Humberto (1986).

¹⁵ Por ejemplo, un informe de la maestra de sexto grado de la escuela n° 180 de Alcora señala: "...en mi grado no tuve problemas de asistencia escolar, excepto la motivada por la recolección del maíz...", en Boletín de Educación de la Provincia de Santa Fe n° 55 (1947).

¹⁶ Perón perseguía un doble objetivo: construir una base de sustentación para su proyecto político y apartar del control de los sindicatos a aquellos dirigentes que respondían a ideologías de izquierda.

Los sindicatos fueron la columna vertebral del naciente peronismo, a tal punto que el Partido Laborista fue el pilar de la victoria de Perón en las elecciones presidenciales de febrero de 1946. Después de ser elegido presidente, Perón prosiguió alentando ese proceso, y durante los diez años de su gobierno, a costa de perder gran parte de autonomía, en relación con el Estado, los sindicatos ganaron un gran poder en las relaciones entre el capital y el trabajo.

¹⁷ Mascali, Humberto (1986).

¹⁸ Newland, Carlos (1992).

¹⁹ Daniel James (1995).

²⁰ La mujer durante el peronismo adquiere la ciudadanía política, pero, por otra parte, en el discurso de la propia Evita, esta subordinada a la conducción cerebral del hombre.

HISTORIA DE LOS ACTORES ESCOLARES: SUPERVISORES Y DOCENTES

Conflictos entre la educación estatal y la educación católica en la Patagonia de fines del siglo XIX: análisis del discurso del inspector escolar Raúl B. Díaz (1910)

María Andrea Nicoletti, Pedro Navarro Floria*

Resumen

Nos proponemos analizar el discurso del inspector escolar Raúl B. Díaz acerca del rol que la Congregación salesiana, como representante de la educación católica, cumplió en el sistema educativo del territorio patagónico a principios del siglo XX. A través de este discurso podemos observar las relaciones sociales y de poder que por entonces implicaban a los distintos agentes educativos presentes en los Territorios -el Estado nacional, las comunidades locales y la Congregación Salesiana-. En el campo de estas prácticas discursivas, distintos actores pugnaban por imponer representaciones sociales que se reflejan directa o indirectamente en el texto analizado.

El núcleo duro del discurso se manifiesta en la contraposición entre dos modelos educativos: el estatal y el salesiano. Esta oposición planteada en términos de conflicto, busca captar la adhesión de los destinatarios del discurso a fin de suprimir el modelo antagónico. Las tensiones que el discurso expresa entre la escuela estatal y la escuela salesiana no provienen solamente de una diferencia ideológica en torno de la laicidad o confesionalidad de sus respectivos proyectos, sino también de las distintas representaciones acerca de cada modelo en las sociedades locales y en las autoridades nacionales.

Abstract

We decided to analyze the speech of Inspector Raúl B. Díaz, about the role that the Salesian Congregation has been in the educative system of the patagonian territory at the beginning of century XX. With this speech we can observe the social and power relations that at that time implied to the different present educative agents in the Territories -National State, the local communities and the Salesians-. About these speeches, the different actors struggled to indirectly impose social representations that are reflected direct or in the analyzed text. That speech is pronounced between two educative models: state and the salesian. The tensions that the speech express between the state school and the salesian school do not only come from a ideological difference in winch of the laicism or catolics of their respective projects, but of the different representations about each model in the local societies and the national authorities.

*CONICET/ Universidad Nacional del Comahue.

1. Introducción

El inspector maestro Raúl B. Díaz fue uno de los primeros inspectores de las escuelas de los Territorios Nacionales, funcionarios creados en 1890 por separado de los de la Capital Federal. Según la ley de educación común (1.420, de 1884) los inspectores debían visitar al menos dos veces al año las escuelas, ejerciendo una inspección tanto administrativa como pedagógica. En 1905, a propuesta del mismo Díaz, la visita se redujo a una vez por año, por secciones territoriales que contaban cada una con un inspector con amplios poderes administrativos.

La dilatada experiencia de Díaz en los Territorios lo motivó a publicar su testimonio de dos décadas como inspector escolar en 1910, fundamentalmente recopilando informes presentados desde 1890 hasta entonces y centrándose en algunas problemáticas concretas como el analfabetismo y la educación rural. Entre los problemas detectados, Díaz incluyó un capítulo sobre el "Peligro de Congregación o Salesiano" (Díaz 1910:132-145), dedicado a discutir la validez de la educación confesional impartida por los miembros de la Congregación salesiana¹ en la Patagonia.

El contexto en que debe analizarse este texto de Díaz es el de un Estado nacional que, hasta los primeros años del siglo xx al menos, no había hecho esfuerzos significativos por establecer su presencia material y simbólica — mediante obras de infraestructura y organización de servicios de educación, seguridad, salud, comunicaciones, etc. — en los Territorios del sur. En consecuencia, durante la segunda administración del presidente Roca (1898-1904) se había iniciado un ejercicio de autocrítica que llevaría a la formulación de proyectos e iniciativas en algunos terrenos pero no en el de la política educativa, que permaneció prácticamente inflexible hasta varias décadas después. En el plano nacional, el enfrentamiento entre la propuesta de escuela laica enarbolada por la mayoría de la oligarquía reformista y la tradición de la enseñanza religiosa defendida por muchos católicos y demás tradicionalistas, había hecho eclosión durante el debate parlamentario de la ley 1.420, en 1883 y 1884. Allí se había impuesto la mayoría laicista, y en ese sentido la advertencia de Díaz contra el "peligro salesiano" tiene un tono de defensa del orden legal establecido y de denuncia de una serie de acciones que irían contra la lógica del sistema.

¿En qué trama de prácticas sociales y discursivas se inscribe este texto? El inspector escolar era un agente clave de control y de poder en el marco del sistema nacional de educación. Es claro que el inspector se constituye y es constituido formalmente como autoridad representativa del Estado, y esto da forma a su práctica discursiva. Sin embargo, como está siendo puesto en evidencia por los estudios más recientes sobre los ámbitos fronterizos, esta pre-

sencia estatal debe ser relativizada: la petición de escuelas, tanto en ámbitos rurales como urbanos, por parte de los pobladores y "vecinos caracterizados" demandando una mayor presencia estatal, fue viabilizada por los periódicos regionales y por los inspectores escolares (Teobaldo y García, 2000 y Navarro Floria, en prensa). En la medida en que el Estado argentino, a principios del siglo xx, todavía no había logrado implantarse efectivamente en los Territorios, sus funcionarios — los de la administración central más aún que los de la administración local o territorial — se constituyeron en mediadores: interlocutores del discurso nacional ante una sociedad local que no era eficazmente interpelada por él, y transmisores de las necesidades e intereses de esas sociedades locales ante las autoridades nacionales. En este sentido, es claro que, en el ámbito educativo patagónico, los inspectores percibieron a los Salesianos como competidores del Estado y debían constituirlos discursivamente como adversarios o contradestinatarios. La *élite* nacional de la que formaban parte, desde la que hablaban y a la cual le transmitían sus impresiones y opiniones sobre el objeto de su inspección eran su prodestinatario. Finalmente, el rol mediador que hemos descrito convirtió a las sociedades locales e incluso a las autoridades territorianas en paradesinatarios a los que hacía falta convencer mediante el discurso nacionalizador.

El contradestinatario del discurso del inspector, la Congregación salesiana, también sustentaba su poder y control sobre la sociedad local en un discurso que la erigía en representante tanto de la educación confesional católica como de la educación de sectores populares, complementando a la oferta estatal en la construcción del sistema educativo patagónico². Desde allí fomentó distintas estrategias para legitimar, articular y expresar demandas y propuestas. El interés fundamental de los Salesianos siempre estuvo en la educación como espacio privilegiado de difusión de la doctrina católica, interés que, en distintas etapas históricas y de acuerdo con sus posibilidades de negociación, fue variando. En la práctica, además, la Congregación captó no sólo los espacios a los que el Estado no llegaba, sino que muchas veces compitió abiertamente con éste.

En el campo de estas prácticas discursivas, distintos actores pugnaban por imponer representaciones sociales que se reflejan directa o indirectamente en el texto que analizaremos. En primer lugar, un conjunto de representaciones acerca de los Territorios Nacionales, del avance de la "civilización" en los ámbitos urbanos y sus diferencias con la "barbarie" persistente en el espacio rural, y del rol de los funcionarios, pobladores, inmigrantes e indígenas en esos procesos y tensiones. En segundo lugar, otra serie de representaciones acerca de la escuela y de los proyectos educativos estatal y salesiano, presentes en todos esos actores sociales, a menudo en conflicto entre sí y con la imagen propuesta por los inspectores. En este sentido, Díaz

posiciona en su discurso a los Salesianos como enemigos sabiendo que para la sociedad patagónica ese proyecto educativo era sinónimo no solamente de presencia de la Iglesia Católica sino también de respuesta a una demanda educativa desatendida o mal atendida por el Estado, y de conservación social en relación con lo moral, lo religioso y el disciplinamiento.

En síntesis, nos proponemos mostrar, mediante un análisis crítico del discurso de un inspector escolar de la Patagonia entre fines del siglo XIX y primeros años del XX, algunos de los procesos y relaciones sociales y de poder que por entonces implicaban a los distintos agentes educativos presentes en los Territorios –el Estado nacional, las comunidades locales y la Congregación Salesiana–.

2. "El Peligro Salesiano" de Raúl B. Díaz

Dentro de este particular discurso de Raúl B. Díaz sobre la educación salesiana, la denuncia/defensa que realizó tiene la forma de una clara contraposición entre dos modelos educativos, que podemos sintetizar en un cuadro en los siguientes términos:

Escuela salesiana	Escuela estatal
Escolástica; monástica; antigua; clerical; retrógrada; catequística; anacrónica; monacal; cultiva la fe	Preparadora para la vida; moderna; racional; científica; cultiva la razón; laica; expresiva de la "verdadera religión" de la ciencia
Incumplidora de los programas oficiales; enseñanza rudimentaria, libresca y memorística	Ajustada a los programas oficiales
Enemiga y competidora de la escuela nacional; ofensiva y amenazadora; conspirativa contra el Estado; sectaria	(No hay términos de comparación)
Protegida por las autoridades	Desatendida por las autoridades
Antinacional; representativa de "lo malo y peligroso" de la inmigración; antipatriótica	Nacionalizadora; patriótica
Enemiga de las libertades y de los principios de la democracia	"Lugar de virtud e instrucción", educadora del ciudadano
Ofrece talleres de artes y oficios, "espectáculos teatrales y musicales"; soborna a los habitantes	(No hay términos de comparación)
Engañadora de las madres ignorantes	Educadora de la mujer
Tiene maestros no titulados	(No hay términos de comparación)

Los elementos descriptivos más generales del proyecto educativo salesiano y del proyecto estatal aparecen en el texto de Díaz, expresados en términos característicos de la mentalidad evolucionista/progresista de la época, es decir en clave cronológica: el modelo salesiano pertenecería al pasado, identificado con el sistema escolástico colonial, y el modelo estatal respondería a las necesidades del presente y del futuro. Otra clave de lectura de esta contraposición es la del paradigma homogeneizador propio de los nacionalismos decimonónicos: la escuela estatal es presentada como nacionalizadora y unificadora en torno de una serie de ideales ilustrados y universales –los de la "civilización" y el "progreso" tal como se los entendía en la época–, mientras que la enseñanza confesional es descripta como ajena y enemiga de esa unidad, separadora y disolvente en función de su obediencia a un credo que no todos comparten, e incluso extranjera. Los inspectores escolares, por su doble carácter de docentes y funcionarios nacionales en los Territorios y en contacto directo con la problemática local, eran considerados y se consideraban a sí mismos como la palabra más autorizada en estos campos y más claramente expresiva de la ideología progresista y nacionalista.

Algunos elementos particulares llamativos de esta descripción, son las referencias a la educación de la mujer y del ciudadano. En cuanto a lo primero, los ideólogos de la escuela estatal defendieron la educación mixta aplicada en las primeras escuelas territorianas, a menudo enfrentando a la opinión mayoritaria. En ese sentido, la propuesta salesiana de educar a niños y niñas por separado resultaba más aceptable para la mayoría de la sociedad local. El vocal del Consejo Nacional de Educación J.B. Zubiaur señalaba en un informe especial de 1906 que la sociedad patagónica se resistía a enviar a sus hijos e hijas a escuelas dirigidas por docentes del sexo opuesto, por ignorancia y por la creencia de que la escuela mixta se prestaba a menoscabar la moralidad de las niñas. En cambio, Zubiaur critica a las monjas salesianas, educadoras de niñas, por su escasa preparación docente y por las prácticas piadosas que estimaba inadecuadas (Zubiaur 1906:19). Por eso mismo los informes de Díaz y de otros inspectores citados por él pusieron el acento en el rasgo conservador de la separación por sexos que practicaban los Salesianos y las Hijas de María Auxiliadora (Salesianas), y en que refuerzan la representación social sexista defendida por la sociedad regional:

"En efecto, aprovechándose de la crasa ignorancia de estos habitantes, principalmente de las madres, hacen incesante y abrumadora propaganda con que las intimidan e idiotizan, inculcando en ellas un cúmulo de errores, mentiras y supersticiones"

"[...]

"El problema se resuelve en el pueblo diciendo que la mujer no debe saber mucho. Ante semejante teoría arraigada y sostenida por las autoridades, la mujer no quiere ser acreedora al saber..." (Díaz 1910:138 y 140).

En cuanto a la educación para la ciudadanía política con un sentido patriótico y argentinizante, este había sido uno de los motivos fundantes del sistema nacional de educación elemental ya desde el ideario de Sarmiento, y en torno al Centenario adquiriría un matiz crecientemente nacionalista. Según el texto de Díaz los Salesianos reclamaban --y obtenían-- el apoyo del Estado y de las comunidades locales para sus propios fines y no formaban los ciudadanos argentinos necesarios:

"[...] invocando el nombre de la educación y tremolando su bandera, obtienen la protección de las gentes y hasta de los poderes de la Nación [...].

"Por la ancha puerta de la Constitución 'abierta a todos los hombres del mundo', viene entrando libremente al país junto con lo bueno lo malo y peligroso.

"A esta última categoría pertenecen las congregaciones religiosas [...].

"[...]

"Mientras faltan fondos para el sostén y la multiplicación de la escuela neutral de la ley nacional de educación, así se trata al clericalismo 'peor enemigo de la república' según Gambetta, la 'negación de las libertades civiles y políticas, libertad de palabra, libertad de la prensa, libertad de la conciencia' según Combes; a la congregación 'el agente más activo, más hábil y más peligroso del clericalismo; a la mala Iglesia aliada de la escuela congregacionista' [...].

"[...]

"¿Qué le costaría al gobierno imitar, tomar ejemplo, de las demás naciones civilizadas y extirpar un elemento que conspira contra el Estado? Esto se llama tomar ejemplo de todas las naciones sudamericanas que están estancadas. Esto es no contemporizar con los propósitos de Rivadavia, Sarmiento, Avellaneda, Mitre. Si el gobierno no quiere sostener escuelas caras sostenga o bien la racional o la retrógrada, pero no las dos, porque eso es contrario a la razón [...]

"[...]

"Todo Santa Cruz está convencido de que la escuela de la patria es el lugar de virtud e instrucción pero ese pueblo ante la evidencia no se rinde [...]. Aquí las palabras lindas y llenas de verdad sobran; pero si vamos a la

acción sólo vemos el vacío y la ausencia completa de carácter, patria y humanidad.

"[...]

"A juicio de la inspección de Territorios, que tantas veces se ha ocupado de este asunto, el gobierno no debe fomentar ni mirar con indiferencia esa persecución a sus propias instituciones, esas trabas opuestas a la enseñanza laica de la ley, neutral en religión, igual para todos, gratuita, que simboliza la razón humana, investiga y comprueba la verdad, ni la educación monacal que se está dando a centenares de niños de ambos sexos, que disfraza la razón, cultiva la fe ciega y se opone a los principios y tendencias liberales de la democracia [...].

"'No hay justicia sino en la verdad y no hay dicha más que en la justicia... La Nación se encontrará constituida desde el momento en que, por la instrucción integral de todos los ciudadanos se vuelva capaz de verdad y de justicia'" (Díaz 1910:133-134, 136, 140, 144-145).

Tanto los Salesianos como el Estado ordenaron su sistema educativo a "la constitución de diferentes sujetos políticos y sociales" (Teobaldo y García 2002:27), en donde surgen coincidencias sobre un mismo objetivo: la "ciudadanización" y la "argentinización" del niño patagónico a través de la educación. Las diferencias emergieron obviamente en el plano de las ideas y las metodologías, aunque las estrategias fueran por momentos similares, dependiendo del informe de inspección que analicemos. Los Salesianos buscaban educar un "ciudadano católico" identificando la moral con la religión y buscando a través de su propio sistema llamado "preventivo"³, insertar socialmente a la juventud patagónica. Este sistema contribuyó también a crear una imagen identitaria de la escuela salesiana como escuela ordenada y disciplinadora, porque en sus postulados la disciplina se entendía como "una manera de vivir en conformidad con las reglas y costumbres del instituto" (Landaburu, 2003, 88).

El Consejo Nacional de Educación interesado en "argentinizar" los territorios, trataba, por medio de las escuelas laicas, de formar "honrados ciudadanos" que se incorporaran a la sociedad a través de una educación práctica y cívica, que desterrara la moral católica. El punto de conflicto fue la inserción de la religión católica en el proyecto educativo salesiano y la metodología con que unos y otros buscaban la uniformidad, en un contexto en el que ninguno de los dos lograba cubrir la demanda educativa en los territorios del sur.

En relación tanto con la educación de la mujer como con la educación del ciudadano en general, emergió el conflicto entre la construcción social

identitaria de las sociedades locales que reconocían en los Salesianos un agente de orden, disciplina y control sobre la niñez y la juventud, y la representación construida sobre esas mismas sociedades por poder político central al fundar el control social en una moral absolutamente laica. En el clima ideológico de la época, mientras las escuelas estatales fueron vistas por la Congregación como contrarias a la moral cristiana, en donde "la niñez aprenderá a leer y a escribir, pero nada de religión" constituyendo un ámbito de "descristianización" (Milanesio 1918), las escuelas salesianas a su vez eran consideradas por los funcionarios estatales como verdaderos opositores en el sistema, desconfiando de su verdadero propósito de "argentinización" (Díaz 1910:132-145).

Esta tensión entre el discurso nacional y el discurso local provenía, según entendemos, de distintas percepciones acerca de la precaria realidad social y educativa de la Patagonia, donde a pesar de los propósitos homogeneizadores de la ley de educación común persistía una gran demanda social, una escasez de oferta estatal y una excesiva centralización del sistema educativo que hacían de difícil cumplimiento la norma legal (Teobaldo y García 2002:24). Por otro lado, más allá de la propaganda que los Salesianos hicieron respecto de su oferta educativa integradora y de moral cristiana, su régimen de internados, la contención de los sectores pobres y marginados, la coeducación con las Hijas de María Auxiliadora, la enseñanza de "artes y oficios" y de agricultura y ganadería, cubrieron espacios en los que la presencia estatal estaba ausente. Por eso, mientras los inspectores nacionales despotricaban contra la intromisión de la Iglesia en los asuntos temporales y veían la educación religiosa como un elemento distorsivo y retrógrado, el liberalismo anticlerical de la clase dirigente tanto nacional como local se mostraba mucho más matizado concediendo un amplio espacio social a la Congregación en materia misionera y educativa, como lo demuestra el despliegue de la obra salesiana en la Patagonia. Por otro lado, en la vida cotidiana, las escuelas salesianas sumaban a la curricula oficial innovaciones como "el francés, teneduría de libros, el arte dramático, la música vocal e instrumental y la gimnasia, materias que ejercieron gran atracción en las familias acomodadas a la hora de elegir escuela" (Teobaldo y García 2002:27), incluyendo a las familias de los gobernadores territorianos muchas veces como Cooperadores de la Obra⁴ (Nicoletti 2003). En este sentido los Salesianos pusieron especial atención en mostrar esta asistencia y participación, mientras los funcionarios estatales se movían entre discursos irritantes y actitudes permisivas, hasta el apoyo abierto e incondicional. Los Salesianos respondieron contundentemente al discurso de los inspectores con sus propias publicaciones y propaganda, sin dejar por eso de nego-

ciar permisos y subsidios frente a las autoridades, intentando captar a quienes por su compromiso con la fe, beneficiaban a la Obra (Nicoletti 2003).

Podemos constatar la presencia en el texto de Díaz, entonces, de una serie de transformaciones o sustituciones lingüísticas (Leeuwen 1999:36-37) destinadas a recontextualizar el conjunto de prácticas sociales de referencia. Dicha recontextualización consiste, en este caso, en mostrar las relaciones entre la escuela salesiana y la escuela estatal en la Patagonia en términos de un conflicto solamente remediado mediante la supresión de una de las agencias en cuestión:

"Partidario de las medidas radicales como soy, aunque murmurasen los campesinos y protestasen los 'religiosos', mandaría cerrar las escuelas salesianas y trabajaría incesantemente para mejorar la escuela nacional, seguro de servir mejor, así, a la República." (Díaz 1910:132)

Mediante una generificación, la escuela estatal es definida como "escuela nacional" —expresión que se repite varias veces en el texto—, con lo que implícitamente niega a otras escuelas supuestamente no-nacionales —como la salesiana— la posibilidad de aportar a la causa colectiva de la nacionalización de los Territorios. Esa "escuela nacional" es contrapuesta de diversos modos a la escuela salesiana: mediante la temporización de la escuela estatal como actual/moderna y de la escuela salesiana como atrasada/antigua (Ídem:132 y 134); mediante la espacialización del ámbito propio de la escuela estatal "en la zona entregada a la civilización, en las capitales y villas más importantes", donde los Salesianos son considerados infiltrados (Ídem:135); mediante la generificación de la escuela estatal como escuela de la República, de "la juventud", destinada a "argentinos y extranjeros de diversas naciones", frente a la especificación de la escuela salesiana como institución de "los campesinos", "los religiosos" y "los padres salesianos", destinada a "los indios" (Ídem:132-133); mediante la indeterminación/determinación que encuentra "lo bueno" en la inmigración en general y "lo malo y lo peligroso" en los religiosos en particular (Ídem:134); etc.

El lugar que asume Díaz en su discurso es el de un testigo directo: "¡Cuán distinto ven esas regiones los que las miran desde Buenos Aires, de los que las hemos recorrido!" (Ídem:133). Él es un "Inspector General [...]" que ha visitado y conoce esas escuelas desde el año 1890" (Ídem:141), que no acepta los errores que circulan "especialmente en Buenos Aires" (Ídem:135) y que en función de su conocimiento directo del tema expresa "la verdad y es verdad incommovible" (Ídem:133), apoyada en "axiomas [...]" que no pierdo de vista al apuntar estas ideas" (Ídem:134). Su posición institucional le

permite incorporar a su discurso las palabras de otros subordinados que también se desempeñan en el terreno, como directores o inspectores zonales, que por lo tanto comparten el privilegio de ser testigos directos y que refuerzan la credibilidad de sus dichos (Ídem:138-143). Su mirada es, en consecuencia, abarcadora en varios sentidos: en el espacio, en virtud de haber recorrido los Territorios y de contar con las referencias de otros que también lo han hecho; en el tiempo, porque conoce la cuestión desde veinte años atrás y se permite advertir sobre las potenciales consecuencias futuras si no se expulsa a los Salesianos (Ídem:135 y 145); y en la profundidad del pensamiento y de las intenciones ajenas, porque es capaz de develar “los fines secretos de la congregación” (Ídem:134) que permanecerían ocultos a la mayoría, especialmente a las autoridades porteñas.

La diferencia entre ver la cuestión “desde Buenos Aires” y verla como la ve Díaz consistiría, según él, precisamente en advertir el engaño sistemático y generalizado que los Salesianos estarían operando. Esta es la única explicación posible, desde el punto de vista del inspector, de que la congregación obtenga “la protección de las gentes y hasta la de los poderes de la Nación”, dado que la congregación –señala Díaz incorporando desde la negación– “no puede vivir y triunfar sino sobre la ignorancia” (Ídem:133-134). El principal engaño que atribuye a los Salesianos se refiere a sus obras: “Algunos creen que la congregación salesiana tiene establecidas sus llamadas *misiones* en el desierto patagónico, entre tribus indígenas [...] error muy generalizado, especialmente en Buenos Aires, por publicaciones; influencias y conversaciones interesadas”. En cambio, los Salesianos se habían establecido “con paciencia, cautela y energía, táctica tradicional del clericalismo”, en todas las localidades importantes de la Patagonia: “se va extendiendo o infiltrando, como tinta derramada en papel secante, por los núcleos que se agrandan o surgen [...] en la zona entregada a la civilización, en las capitales y villas más importantes” (Ídem:135). Los “algunos” que creen en los religiosos se concretan en seguida mediante una serie de determinaciones: son “el infeliz campesino”, “parte de la población atrasada” de la región, “los gobiernos locales y el nacional, como lo prueban las concesiones de tierra y subvenciones de que gozan”, y “los padres y madres de familia” frente a quienes los Salesianos “extremen su habilidad aparentando enseñar el *minimum* legal, echando polvo de oro en los ojos de los padres y tutores” (Ídem:136-138). El testimonio citado por Díaz, de un director de escuela de General Acha, abunda sobre “los múltiples y falaces medios y elementos de soborno” con que los misioneros se aprovecharían “de la crasa ignorancia de estos habitantes, principalmente de las madres” (Ídem:138). El engaño, para cerrar el círculo, se concretaría “al amparo de nuestro inten-

so sentimiento de fraternidad universal, de nuestra necesidad de población y de nuestra tolerancia”, entendiéndose por el *nosotros* implicado la Nación entera (Ídem:134).

Díaz cierra su testimonio refiriéndose a sí mismo en forma funcionalizada, como “la Inspección de Territorios, que tantas veces se ha ocupado de este asunto”, solicitando que no se proteja más desde el Gobierno a:

“esas trabas opuestas a la enseñanza laica de la ley, neutral en religión, igual para todos, gratuita, que simboliza la razón humana, investiga y comprueba la verdad, ni la educación monacal que se está dando a centenares de niños de ambos sexos, que disfraza la razón, cultiva la fe ciega y se opone a los principios y tendencias liberales de la democracia” (Ídem:145).

Al análisis hecho podemos añadir una inferencia realizada a partir de este texto como de otros trabajos recientes que exploran la temática del origen del sistema educativo regional (Teobaldo y García 2000 y 2002). Ubicamos esta conclusión provisoria en el plano de las inferencias, porque no surge directamente de lo dicho sino de lo no-dicho pero que podemos conocer a través de otras fuentes. La historiografía reciente acerca de los territorios incorporados por los Estados tanto argentino como chileno a fines del siglo XIX, viene desarrollando la idea de la persistencia de actores sociales y pautas culturales propios de la frontera decimonónica –entendida como espacio social complejo y dotado de una lógica propia y diferente del orden estatal–, en un mundo que no se duda en definir como mestizo (León y Villalobos 2002). Al cruzar esta información con la que proviene de ámbitos estatales y se refiere al incipiente sistema educativo territorialiano, se deduce que una ancha franja de población, al menos en los territorios de Río Negro y Neuquén, permaneció hasta bien entrado el siglo XX sin ser atendida por el sistema educativo nacional (Navarro Floria 2003). Si el Consejo Nacional de Educación instalaba escuelas, como dice Díaz, “en la zona entregada a la civilización, en las capitales y villas más importantes” (Díaz 1910:135), y los Salesianos, además de establecer “misiones entre los indios” sostuvieron también establecimientos urbanos, se infiere que una mayoría de la población rural, constituida fundamentalmente en la región por indígenas y mestizos, no solamente no recibió educación formal sino que no era considerada sujeto educativo. Desde el punto de vista del discurso estatal nacional, que es el que analizamos aquí, es claro que en ningún momento se propone extender el servicio a los ámbitos rurales: esa sería la tarea de los Salesianos, en todo caso, y provisoriamente por cuanto se considera que las

agrupaciones indígenas se extinguirían como tales en poco tiempo (Ídem:133). En este sentido, los reproches y acusaciones de infiltración urbana que Díaz descarga sobre los Salesianos pueden responder a una división tácita de los espacios sociales: en líneas gruesas, el Estado se ocuparía de los argentinos e inmigrantes de las ciudades, mercedores de la ciudadanía por ser portadores de la "civilización", y los Salesianos de los indígenas y mestizos campesinos.

3. A modo de síntesis

El ejercicio de control ejercido por los inspectores en los territorios nacionales es el marco desde el cual analizamos el discurso particular de Raúl B. Díaz, que desempeñó esta tarea en la Patagonia mediante prolíficos informes al Consejo de Educación a principios del siglo XX. En ese contexto el Estado nacional no había hecho esfuerzos significativos por establecer su presencia material y simbólica en el sistema educativo territorial a pesar de la Ley de Educación común. Allí surge el enfrentamiento entre la propuesta de escuela laica y la tradición de la enseñanza religiosa, imponiéndose la mayoría laicista. El discurso de Díaz pone en el centro del debate la validez de la educación confesional que en el caso de la Patagonia había impuesto con un impulso vertiginoso la Congregación salesiana de Don Bosco. La Congregación actuó como un actor social, que también ejerció poder y control en el sistema, erigiéndose como el representante monopólico de la educación católica y de la Iglesia, fomentando, articulando, legitimando y expresando las demandas insatisfechas que la educación estatal no cubría en una suerte de complementariedad o incluso de competencia educativa. Desde allí Díaz percibió a los Salesianos como sus adversarios. El objetivo de su discurso, en ese sentido, coincidía con el de la Congregación: captar las necesidades educativas y sociales de la sociedad local.

En este discurso se ponen en juego representaciones sociales y de poder acerca de los Territorios Nacionales, la "civilización" presente en las ciudades y la "barbarie" persistente en el espacio rural, los funcionarios de Estado central y territorial, los "vecinos caracterizados" y los pobladores rurales, en especial los inmigrantes e indígenas; que se dirimen y contraponen a través de dos proyectos educativos: el estatal y el salesiano.

Su clave de análisis discursiva pasa por la contraposición de estos modelos a través de un pensamiento evolucionista y progresista que situaba a la educación salesiana en el pasado escolástico y en la adhesión a un credo, mientras la educación estatal responde al futuro y al paradigma

nacionalizador. Con el fin de recontextualizar el conjunto de prácticas sociales de referencia, aparecen en el discurso una serie de transformaciones que intentan mostrar las relaciones entre la escuela salesiana y la escuela estatal en la Patagonia en términos de un conflicto solamente remediable mediante la supresión de una de las partes en cuestión: la Salesiana.

Del análisis crítico del discurso del inspector Raúl Díaz, en el contexto de las prácticas sociales y discursivas que lo enmarcan, podemos extraer, en conclusión, una serie de notas acerca de los procesos y relaciones sociales y de poder que en esos primeros tiempos implicaban a los distintos agentes educativos presentes en los Territorios –el Estado nacional, las comunidades locales y la Congregación Salesiana–. Las tensiones que el discurso expresa entre la escuela estatal y la escuela salesiana no provendrían exclusivamente de una diferencia ideológica en torno de la laicidad o confesionalidad de sus respectivos proyectos, sino también de las distintas representaciones acerca de uno y otro proyecto circulantes en las sociedades locales y en las autoridades nacionales, y de las distintas representaciones acerca de la sociedad regional y de los sujetos educativos también presentes en distintos actores del sistema nacional.

4. Bibliografía

- Constituciones y Reglamentos Generales de los Salesianos de Don Bosco (1985). Madrid, CCS.
- Díaz, R. (1910) *La educación en los Territorios y colonias federales. Veinte años de inspector, 1890-1910*. Buenos Aires, Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco.
- Fasulo, A. (1925) *La Misión salesiana della Patagonia*. Torino, SEI.
- Fairclough, N. (1998) *Discurso y cambio social*. Cuadernos de Sociolingüística y Lingüística Crítica, 3, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Landaburu, M. A. (2002) *Los Salesianos y los sectores populares. Tucumán, 1916-1931*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. Tucumán. Universidad Nacional de Tucumán.
- Leeuwen, T. (1999) *Género y campo en el análisis crítico del discurso: una sinopsis*. Dijk et al., *El análisis crítico, fundamentos y actualizaciones empíricas*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA (Serie Cuadernos de Sociolingüística y Lingüística Crítica).
- León, L y Villalobos, S. (2002) "Tipos humanos y espacios de sociabilidad en la frontera mapuche de Argentina y Chile, 1890-1900. Propuesta de in-

- vestigación", en *Estudios Historiográficos* (Universidad de Valparaíso), N°1, 85-113.
- Milanesio, D. (1918) *Los puntos negros de la escuela laica*. Buenos Aires, San Martín.
- Navarro Flórida, P (2003) Educación y no-educación en el origen del sistema educativo de Neuquén y Río Negro. III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa, Cipolletti.
- Navarro Flórida, P (en prensa) "La Nacionalización fallida de la Patagonia norte, 1862-1904 en Revista Quinto Sol, Santa Rosa.
- Nicoletti, M. (2003). Controversias y enfrentamientos ante la formación del ciudadano: los informes 'Escuelas del Sud' del vocal J.B. Zubiaur y 'Los Salesianos del Sud' de P. Marabini, sdb (1906). V Jornadas de Historia Eclesiástica Argentina, Buenos Aires.
- Raiter, A y otros (2001). *Representaciones sociales*. Buenos Aires, Eudeba.
- Salesianos de Don Bosco (1985). *Constituciones y reglamentos*, Madrid. CCS. 1985.
- Teobaldo, M y García, A (2000) "La educación en el espacio rural" en Teobaldo, M y García, A (dir) *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la Educación desde la Historia, Neuquén, 1884-1957*. Rosario. Arca Sur. pp.31-44
- Teobaldo, M y García, A (2002) *Actores y escuelas. Una historia de la Educación de Río Negro*. Buenos Aires, Geema.
- Zubiaur, J.B. (1906) *Las escuelas del Sud. Informe presentado por el vocal del Consejo Nacional de Educación*. Buenos Aires, El Comercio.

Notas

¹ Congregación de sacerdotes y laicos fundada por Juan Bosco en 1859 en Turín, Italia, bajo la advocación de San Francisco de Sales, de allí que sus miembros se denominen comúnmente Salesianos de Don Bosco (sdb). Debido a la ley de 1866 de supresión de órdenes religiosas, los Salesianos constituyeron, frente al estado italiano, una asociación de personas que conservaban la propiedad de sus bienes pagando impuestos como todos los ciudadanos, y frente a la Santa Sede, una congregación religiosa con reglas y constituciones aprobadas.

² Los Salesianos y las Hijas de María Auxiliadora (rama femenina de la Congregación) comenzaron su acción misionera y educativa en la Patagonia hacia 1880. Su estrategia de acción consistió en la fundación de centros misioneros o parroquias con oratorios festivos y colegios, fundamentalmente en las ciudades y poblaciones ya establecidas. Desde allí partían las misiones denominadas volantes o itinerantes destinadas a las poblaciones rurales. Para el año del informe de Raúl Díaz (1910) habían sido fundadas por la Congregación en la Patagonia las escuelas en las siguientes localidades: dos escuelas en Junín de los Andes (1899); una en General Roca ("María Auxiliadora" en 1895) una en Stufenelli, (el colegio de agricultura "San Miguel" 1898); dos en Viedma ("María Auxiliadora" y "San Francisco de Sales" en 1884); una en Conesa (de hermanas en 1895) y otra en Pringles (de

salesianos en 1895); una en Rawson (de salesianos en 1893), una en Trelew (de hermanas en 1908); dos en Río Gallegos (de ambas ramas en 1900); dos en Puerto San Cruz (de ambas ramas en 1904). Los salesianos y las Hermanas fundaban sus escuelas para ambos sexos en instituciones separadas. Las escuelas salesianas, por su sistema mixto de alumnos externos y de internados, atendieron tanto a la población urbana como rural, incluyendo también a los niños indígenas, principalmente a los hijos de caciques. Si bien eran escuelas primarias de enseñanza oficial, algunas de ellas ofrecieron enseñanza de artes y oficios, como en el caso de la escuela agrotécnica "San Miguel" de Stufenelli o la "San Isidro" de Viedma (1914).

³ Este sistema creado por Don Bosco está basado en la trilogía razón-religión-amor. Sostenía que había que prevenir el error con la instrucción, el vicio con la inducción de buenos hábitos, y las faltas con la vigilancia amorosa o asistencia. El sistema se inspiraba en la prevención por sobre la represión, pero esta prevención estaba fundamentalmente basada en el conocimiento de las prescripciones y reglamentos del colegio por parte de los alumnos y la vigilancia y "amable" corrección de los directivos, guías y maestros (Salesianos de Don Bosco 1985: 239-256).

⁴ La Asociación de Cooperadores Salesianos es una asociación de seglares fundada por Don Bosco, que forma parte de la familia salesiana con el propósito específico de sostener las obras, corresponsable junto con los Salesianos de fomentar el proyecto de Don Bosco (Salesianos de Don Bosco 1985: artículo 2, 22). En este trabajo aludimos a las esposas de los funcionarios que, mientras sus maridos predicaban su discurso liberal y anticlerical, colaboraban con la obra salesiana, algunas incluso como activas coope-

radoras. Por ejemplo las señoras Ezcurra de Elía, Armstrong de Elortondo, y especialmente María Bustamante, esposa del gobernador Tello (que apoyaba abiertamente a los Salesianos), mencionadas en las Memorias del salesiano Bernardo Vacchina. Antonio Fasulo muestra en su escrito fotos del gobernador de Río Negro Vintter visitando los colegios salesianos (Fasulo 1925: 87 y 103).

Supervisor, un término más dulce que el de inspector. Historia de la Supervisión en el Nivel Primario de la Provincia de Río Negro

Teresa del Carmen Romero*

Resumen

El presente trabajo, elaborado en el marco del Proyecto "Inspectores de ayer y hoy. Perfil y funciones en la constitución del campo educativo de Río Negro y Neuquén. (1884-1999)", dirigido por la Licenciada Mirta Teobaldo, tiene como objeto de estudio y propósito conocer cómo se fue constituyendo históricamente las funciones y el perfil de los inspectores/supervisores.

Se toma como referencia y punto de partida la provincialización y constitución del Sistema Educativo rionegrino. El análisis se centra en el papel que cumplieron los inspectores/supervisores en el Nivel Primario de la provincia. Desde lo metodológico se articula el análisis de entrevistas y de fuentes documentales de la época.

Nos proponemos analizar cómo la figura y funciones del inspector/supervisor aparecen moldeadas por dos aspectos: una perspectiva personal que articula la experiencia docente y la visión del cargo como un reconocimiento a la tarea educativa desarrollada, y el lugar que se le asignaba en las políticas educativas de cada período histórico que buscaban normar la función enfatizando aspectos como la fiscalización, el carácter orientador y de mejoramiento de la labor docente y la tensión entre ser docente o ser funcionario.

Abstract

The present work elaborated in the context of the Project "Inspectors of yesterday and today. Profile and functions in the constitution of the educational field of Río Negro and Neuquén. (1884-1999)", directed by the Profesor Mirta Teobaldo and the Profesor Amelia Beatriz García. This project has as object of study and intention to know how there was constituted historically the functions and the profile of the Inspectores/Supervisores.

There takes as reference the provincialización and constitution of the Educational System rionegrino. The analysis centres on the role that they fulfilled the Inspectores/Supervisores in the Primary Level of the Río Negro State. From the methodological thing there is articulated the analysis of interviews and of documentary sources of the epoch.

We propose to analyze how the figure and functions of the inspector/supervisor turn out to be molded by two aspects: a personal perspective that articulates the educational experience and the vision of the cargo as a recognition of the educational developed task, and the place that was assigning to him in the political educational ones of every historical period that were looking normal for the function emphasizing aspects as the taxation, the character orientador and of improvement of the educational labor and the tension between being a teacher or being a fuctionary.

* Universidad Nacional del Comahue.

Introducción

El presente trabajo, forma parte del Proyecto "Inspectores de ayer y hoy. Perfil y funciones en la constitución del campo educativo de Río Negro y Neuquén. (1884-1999)" dirigido por la Licenciada Mirta Teobaldo (Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue), cuyo propósito es conocer cómo se fue constituyendo históricamente la figura y las funciones de los Inspectores/Supervisores, en el Nivel Primario de la provincia.

En este artículo tomamos como recorte espacio-temporal, la provincialización y constitución del Sistema Educativo en la Provincia de Río Negro, desde 1957 hasta la sanción de la Ley Federal de Educación. Este último límite temporal tiene una justificación: en Río Negro la Ley Federal tuvo una influencia particularmente sesgada que amerita otro tipo de investigación.

Como dispositivo metodológico privilegiado recurrimos a una serie de entrevistas a Inspectores y Supervisores que desarrollaron su actividad entre 1960 y la actualidad, en la zona del Alto Valle rionegrino, específicamente en las localidades de Cinco Saltos, Cipolletti y General Roca. Sin embargo no descuidamos la utilización de fuentes oficiales escritas, como los discursos de autoridades educativas y las circulares de la época, a los efectos de construir a través de la confrontación de distintos materiales documentales nuestro objeto de estudio: la función y el perfil de los inspectores/supervisores a través del tiempo, en Río Negro.

Particularmente utilizamos las entrevistas con el fin de indagar y analizar en el discurso las representaciones que los inspectores y supervisores tienen sobre su propio rol. El análisis que realizamos se construye desde diferentes perspectivas y en una relación dialéctica entre los datos empíricos —a partir de los cuales se establecen las relaciones que constituyen al objeto— y los aparatos conceptuales que permiten a los hechos encontrar sus propias voces.

De este modo las diversas narrativas nos conducirán a recuperar la memoria de los sujetos entrevistados para transformarlas en relato histórico.

La idea de profundizar la mirada sobre los inspectores/supervisores recurriendo a líneas teóricas como la teoría de las representaciones, nos permite aproximarnos a la comprensión de procesos sociales más amplios. En este sentido, partimos de la definición de las representaciones como "sistemas de interpretaciones que rigen nuestra relación con el mundo y con los otros"¹. Estas representaciones "circulan en los discursos, en las palabras, en los mensajes, en los medios de comunicación cristaliza-

das en las conductas y en las disposiciones materiales y espaciales"², generan un saber práctico y tienen una eficacia simbólica que reside en el poder de actuar sobre lo real, construyendo la realidad. Por esta razón, incorporar su estudio en el abordaje del objeto de la investigación, nos da un panorama del marco de referencia que para los distintos inspectores y supervisores, fueron organizadores del pensamiento y de la acción pero también condicionantes de la relación de los sujetos entre sí y de estos con la tarea.

Hacia la constitución del campo

1. La inspección en la naciente provincia

A partir de la provincialización de Río Negro en el año 1957, se iniciaba el proceso de organización de las instituciones que formarían parte de la trama jurídico-política del nuevo Estado provincial. Un sistema educativo propio que posibilitara su consolidación y reproducción era prioritario. El marco normativo, que le dio cuerpo a estas aspiraciones, fue la Ley Provincial de Educación Común N° 227, sancionada el 30 de septiembre de 1961, la institucionalización del Consejo Provincial de Educación, en 1963, y la sanción con fuerza de Ley del Estatuto Provincial del Docente el 4 de enero de 1965 (Ley 391)³.

Mientras se constituía la nueva estructura política y jurídica, en la práctica convivían un incipiente sistema educativo provincial y el sistema nacional. En orden a la conformación del primero, las acciones estuvieron centradas en la creación de escuelas con el objetivo de dar respuestas a las demandas de la sociedad civil para solucionar el problema del crecimiento cuantitativo de la matrícula⁴. En cuanto al segundo, su presencia se hacía efectiva a través de las directivas que el Consejo Nacional de Educación enviaba mediante circulares, a las escuelas nacionales ubicadas en el ámbito provincial. El encargado de hacer llegar esta documentación a las instituciones educativas, era el Inspector Seccional a través del Inspector de Zona⁵. Entre las facultades que se le otorgaban a los primeros, se pueden mencionar las siguientes: acordar permutas dentro de la sección; llevar los registros de Asociación Cooperadora y de Ex Alumnos de su jurisdicción; conceder las autorizaciones del Art. 8° de la Ley 1420; resolver cambios de horario de oficina; resolver lo que concierne a la realización de los Actos comprendidos en la fórmula 2 del Calendario Escolar y acordar el cambio de turnos al personal de las escuelas.⁶

En este contexto, marcado por la coexistencia de ambos sistemas, fue designado Inspector de Zona, Luis Zaina. Corrja el año 1958 y en un relato autobiográfico daba cuenta de lo realizado en los siguientes términos:

*"Visitó la casi totalidad de las escuelas de los más alejados parajes de la Provincia (...) Organizó el funcionamiento de las escuelas, dando claras instrucciones administrativas y técnicas de la enseñanza, estimulando al personal docente (...) ajustaba su accionar a normas que eran tratadas con su jefe (Inspector Técnico Seccional)"*⁷.

La narración de Zaina da cuenta de cierta precisión y detalle en la función, sin embargo, no sería este el panorama general de la Inspección en el período inicial de la provincialización. Otras voces denunciaban la complejidad de esta etapa en que la coexistencia de los sistemas otorgaba características particulares a lo educativo.

Para el inspector C. S.º:

*"Yo tenía que actuar de acuerdo a lo que yo sabía, no me dijeron cómo se visitaba una escuela (...) no tenía nada por escrito (...) no tenía ninguna orientación"*⁹.

Las diferentes miradas hacia lo normativo revelan que no todos los inspectores realizaban el mismo proceso de apropiación de las normas, ya sea por desconocimiento de la reglamentación o bien por la posibilidad o imposibilidad de "tratarlas con su jefe".

La comunicación entre los inspectores zonales y sus superiores inmediatos, los inspectores seccionales, se realizaba mediante circulares y órdenes escritas. Para visitar una escuela el Inspector Seccional enviaba una "orden de gira" que detallaba las escuelas que había que visitar. A pesar de la organización de la Inspección por zonas, estas órdenes podían determinar la presencia de los inspectores en cualquier punto de la provincia. En este sentido, C. S., que había sido designado para la zona de Bariloche y El Bolsón, terminó visitando escuelas de Cipolletti, General Roca, Cinco Saltos y hasta Sierra Grande.

Las reuniones entre los inspectores eran poco frecuentes, al respecto C.S. recuerda que en el período en que estuvo en el cargo, del '60 al '65,

"... una sola vez hubo una reunión y el Director Seccional dijo que la enseñanza había disminuido en calidad (...) y yo le recordé que antes trabajábamos los sábados. Al no trabajar más los sábados en siete años se

*pierde un año. Es decir que los chicos de antes tenían más años de enseñanza que los de ahora (...) ese detalle no lo habían tenido en cuenta"*¹⁰

Según la ley 391 -Estatuto del docente- el cargo de inspector era considerado un cargo de jerarquía y el acceso al mismo se hacía por concurso de antecedentes o de antecedentes y oposición o de títulos y antecedentes o de títulos, antecedentes y oposición (Cap. VII del Estatuto). Sin embargo los concursos tampoco eran muy frecuentes. Los inspectores entrevistados dan cuenta de uno sólo que, aparentemente se realizó en 1964 y que para C.S. tuvo un especial significado ya que:

*"... era suplente y tenía veinte años de servicios, hubo un concurso, me presenté al concurso. Me ganaron. ¿Sabe quién me ganó? Un maestro que tenía cuarenta años de servicios (...) la antigüedad acreditaba puntaje"*¹¹

Ser ascendido a Inspector era considerado como un reconocimiento a la tarea docente desarrollada. Así se indicaba en las circulares que anunciaban nuevos ascensos:

*"Se trata de directores de acreditada y eficiente labor en distintas escuelas de esta jurisdicción"*¹².

Sin embargo, la mirada sobre las designaciones cambia según la experiencia. C. S. opina así sobre cómo se ascendía al cargo:

*"...en ese tiempo para ser inspector había que tener una cuña, un político, alguna cosa, sino no (...) tan así que yo no podía salir de la escuela del campo (...) no podía conseguir el traslado a la ciudad (...) me rebajé de categoría, pero a los tres años yo ya era inspector..."*¹³.

La "cuña" o lo político también aparece en otra parte del relato:

*"Un día recibí la noticia de que me iban a "limpiar" porque yo preguntaba si los directores visitaban los grados, era un cuestionario que yo usaba (...) creo que fue una directora de San Antonio Oeste, tenía un hermano en el Consejo Nacional (...) me prohibieron que diera ese cuestionario si no me iban a "limpiar" (...) tuve que renunciar (...) me jubilé."*¹⁴

Las representaciones sobre las características de las funciones que los inspectores expresan en sus opiniones dan cuenta de una matriz

interpretativa basada en la experiencia vivida. Es en lo vivencial donde el contexto—social, político, histórico—aparece como posibilidad o como interferencia, y es también en el contexto donde se potencian las contradicciones de una función sustentada ya sea en el reconocimiento a la “acreditada y eficiente labor” o en las influencias políticas.

2. De la Inspección a la Supervisión

En 1969, la provincia se encaminaba en materia educativa hacia una progresiva asunción de responsabilidades. En este sentido, el acontecimiento referencial fue la transferencia de las escuelas primarias nacionales., anunciada como “acontecer histórico” por el entonces presidente del Consejo Provincial de Educación, Juan Fernando Chironi durante la inauguración del ciclo lectivo 1969:

“Este paso tan importante y que tantas dudas suscita, que tanta expectativa produce, que tantos mitos crea, no es otra cosa que llevar a su justo lugar y a su mejor cometido la responsabilidad de la enseñanza primaria en el territorio de cada provincia.

El gobierno de Río Negro, y particularmente el Consejo Provincial de Educación, tiene plena conciencia del compromiso que acaba de asumir; la descentralización operativa que se ha impuesto el gobierno nacional y la unificación de la enseñanza en cada una de las regiones y provincias del país, son necesidades tan antiguas dentro de la concepción moderna de la educación que niegan cualquier presunción de apresuramiento que pudiera sostenerse.¹⁵”

Las dudas a las que Chironi aludía, se hacen evidentes y manifiestas en las voces de algunos de los supervisores entrevistados:

“...me mandaron a optar sí o sí, si queríamos seguir siendo nacionales o provinciales. Ahí sí aparecieron funcionarios, en ese tiempo serían inspectores de escuela (...) yo opté y lo tengo firmado y así me fue, todavía no me he podido ir, y no me puedo jubilar, en ese tiempo la jubilación era con veinticinco años de servicios sin límite de edad, yo firmé eso y nunca me lo respetaron.¹⁶”

El que deshilvana los hilos de la memoria en este relato es un supervisor

que en aquel tiempo se desempeñaba como maestro en una escuela rural. En otra parte de la entrevista, refiriéndose a la transferencia, agrega:

“Vino el año '70 cuando decidimos quedarnos en la provincia (...) ahí fue donde empezaron a aparecer las visitas a las escuelas.¹⁷”

En el marco de las políticas educativas, la transferencia de escuelas primarias se presentaba como un proceso de descentralización cuyo objetivo era tender a la formación del hombre de Río Negro como aporte fundamental de la provincia para la integración del país¹⁸. Sin embargo, un análisis desde el rol del Estado permite afirmar que las políticas educativas de “transferencias descentralizadoras” implementadas durante este período constituyen el antecedente normativo de una trama argumentativa que serviría de sustento para la subsidiariedad del papel del Gobierno Nacional en materia de educación. Trama que podemos rastrear hasta nuestros días¹⁹ y que da cuenta de un proceso en el que el rol subsidiario del Estado se construye por omisión en el cumplimiento de las funciones que le competen y por delegación de responsabilidades²⁰.

A pesar de que en el plano del discurso, el gobierno admitía que toda política de transferencia debía estar acompañada de los recursos financieros indispensables para las provincias, en la práctica “las erogaciones que por todo concepto se originaron como consecuencia de las transferencias, a cargo inicial de la Nación, afectaron en definitiva los fondos que les correspondían a las respectivas provincias del producto de los impuestos nacionales coparticipables.²¹”

Durante esta la década, la provincia además de prepararse para “rionegrizar” la escuela primaria, iniciaba de la mano del Interventor del Consejo Provincial de Educación, Ricardo Tasso, un período de cambios que cosechó apoyos pero también rechazos a su gestión.

Para algunos, como el inspector que habla a continuación, lo nuevo, el cambio, era mirado con desconfianza:

“En ese tiempo ya estaba Requeijo en el gobierno como interventor, gobernador... se le pide un montón de cosas, anda Requeijo visitando escuelas, era el Papá Noel, llevaba para la gestión de Tasso, y además con las grandes transformaciones educativas, erradicación de ranchos, que esto, que el otro, macana, o sea, lo hicieron en un montón de lados y en otro montón de lados dejaron sin hacer porque no pasaban... (pero sí) empezaron a aparecer los supervisores.²²”

Para otros, la sospecha la provocaban las personas que iban a tener a su cargo la transformación ya que no eran originarios de la provincia:

*"Durante la gestión Tasso se regionaliza la tarea de los supervisores, destacándolas en distintas zonas de la Provincia pero su accionar no trajo buenos resultados, las regionales estaban a cargo por docentes traídos de la Capital Federal con un desconocimiento total de Río Negro."*²³

Pero existieron también Inspectores que depositaron en la nueva gestión una suerte de confianza que se traducía en las expectativas de cambio:

*"Fueron los que revolucionaron la provincia, Tasso. Yo era directora (...) me acuerdo que en la época de ese equipo, ahí sí tuvimos un curso para directivos (...) y realmente un cambio grande... no sé técnicamente cómo explicarlo pero era una cosa como el día y la noche, como que nosotras estábamos encajonadas en lo tradicional, de cómo habíamos venido estudiando (...) era ya abrirse en cuanto a contenidos, los programas, como desarrollarlos, cómo tratar el director con los maestros, a su vez los maestros con sus alumnos."*²⁴

Las opiniones de los entrevistados hasta aquí refieren, desde miradas diferentes, a algunos aspectos que habrían de distinguir el período intervencionista de Tasso: el elemento renovador y de cambio. La gestión cosechó admiradores y detractores, podríamos hipotetizar que las distintas reacciones estaban basadas en el hecho de que la transformación fue generada por una intervención y llevada a cabo por un equipo que no era de la provincia, factores que fueron tomados por algunos de los protagonistas como fuente de conflicto.

Un hito constitutivo de este período fue la adopción, por parte del gobierno de la educación provincial de los Principios y Técnicas de Supervisión aprobados con el Consejo Nacional de Educación. La Resolución N°.142 del 30 de enero de 1970, establecía los principios de supervisión y sus funciones, estipulaba los planos de actuación y ordenaba la estructura y organización del servicio de supervisores. Fue a partir de esta normativa que se incorporó el término "Supervisión" como concepto moderno y científico de la inspección.

El cambio de denominación era percibido por los inspectores que ocupaban el cargo como la posibilidad de otorgarle a la función una visión más familiar y más cercana a los docentes de las escuelas, ya que en el imaginario colectivo se asociaba la figura del inspector con el temor por el control.

Estas reacciones y sentimientos de inquietud se generaban sobre todo en los docentes ante la visita de los inspectores. La autoridad jerárquica de estos funcionarios disparaba los dispositivos de poder. En este caso el ejercicio del poder se manifestaba particularmente en los mecanismos utilizados para guiar la conducta y poner en orden sus efectos posibles. Siguiendo a Foucault, "gobernar, en este sentido, es estructurar el posible campo de acción de los otros"²⁵, situación que en las visitas de los inspectores se significaba a través de la creación de climas de temor, nerviosismo y angustia.

Los relatos de los supervisores entrevistados dan cuenta de esta situación al describir el clima que se generaba con su sola presencia:

*"...inspector es una palabra (...) como con más seriedad, más imponente y más estricto pero como algo de rechazo (...) como que el supervisor es más familiar, como que está más cerca de, es un cambio radical porque nosotros era como que venía el inspector y era el miedo, no había esa confianza (...) tiene que haber diálogo, tener vos la libertad de conversar (...) el inspector es más tajante"*²⁶.

*"Nosotros lo hicimos (el cambio de denominación), nosotros, eran todos inspectores, entonces le dijimos a la supervisora general, por qué no cambiamos por algo más dulce porque yo soy testigo, le dije, en una oportunidad, de una docente que se orinó, no aguantó la presencia del inspector..."*²⁷.

La situación descripta arriba es indicativa de un modo de relación de la inspección con los docentes desde los orígenes de la profesión. En efecto, en los albores de la conformación del sistema educativo argentino, la tarea de instruir a todos era prioritario y hacerlo en forma homogénea se convirtió en una necesidad, para lo cual era menester una adecuada tarea de fiscalización, control y vigilancia. Un ejemplo de ello fue el código de Berra²⁸ en el que se instituyó una relación saber/poder basada en la jerarquización y subordinación.

Según Inés Dussel, esta relación que convirtió a los docentes en sujetos-objetos de la inspección, fue consecuencia de una explícita desvalorización de los maestros: "esta tarea (de maestro normal) es siempre necesaria (...) pero más cuando se lleva adelante una reforma que no cuenta con el magisterio preparado para ello"²⁹.

La desvalorización y la subordinación fue instalando entre inspectores y maestros una relación basada, a menudo, en la desconfianza y la sospecha. La evaluación unida a la sanción y fiscalización, el reglamentarismo y la relación jerárquica y burocrática fue conformando una matriz de sentido

que, como forma ideológica,³⁰ tipificaba problemas y realidades, relaciones e interacciones sobre la figura y función de los inspectores y que en las prácticas cotidianas institucionales se traducía en la construcción de "climas" de miedo, temor, ansiedad, provocando reacciones como la de esta maestra "que se orinó" porque no aguantó la presencia del inspector.

Las relaciones descriptas entre los docentes y los inspectores nos permiten además visualizar cómo las relaciones de poder se alimentan de la propia forma en que operan los individuos en las prácticas institucionales y en los discursos de la vida cotidiana. En este sentido, las visitas de los inspectores, la sola presencia de los mismos en las escuelas, instituía la legitimidad tanto de la autoridad como de la representación, consagraba, sancionaba un estado de cosas, un orden establecido. De esta manera, el poder, presente en las formas en que los maestros construyen límites para sí mismos, definen categorías de lo bueno y lo malo e imaginan posibilidades, está inextricablemente atado a las reglas, estándares y estilos de razonamiento por los cuales los individuos hablan, piensan y actúan en la producción de su mundo cotidiano³¹.

Retomando las características del período intervencionista de Tasso podemos concluir que la implementación de reformas educativas como la experiencia de nivel intermedio, sumado al impulso dado a la capacitación docente y la centralización en la conducción, orientación y dirección, fueron algunas de las estrategias con las que se pretendió ordenar el sistema educativo rionegrino. El plan educativo 70 fue el recurso normativo que intentó diagramar el plan de acción a desarrollar³², para lo cual la acción de los Supervisores debía estar orientada por los nuevos criterios de la supervisión científica y moderna, tendiendo a la regionalización y coordinación entre los distintos niveles.

3. 1973. Un breve período constitucional

La renovación del período anterior incluyó un llamado a "Concurso de Ascenso de Jerarquía para proveer cargos vacantes de Supervisores Zonales" (Res. N° 3859/72). Se cumplió con la etapa de análisis de antecedentes, publicándose incluso la nómina de aspirantes inscriptos por orden de mérito, pero no llegó a hacerse efectivo. La Sra. H.R.C.P., que en ese tiempo era directora de una escuela de General Roca y luego ocuparía una vocalía en el Consejo Provincial de Educación (1973-1975), lo recuerda de la siguiente manera:

"Creo que fue a principios del año '73, que se llamó a concurso para cubrir las tareas de supervisión vacantes que había en la zona o en toda la provincia. Y yo me presenté. Cuando (...) definieron la fecha de examen, todos los que nos habíamos anotado fuimos y nos encontramos con la sorpresa que es que, como faltaba poquito tiempo para que asumiera el nuevo gobierno elegido para funcionar a partir de, creo que del 9 de julio del '73, se suspendían las pruebas, se suspendía el concurso, así nos explicaron en Viedma, por pedido de las nuevas autoridades que iban a entrar como queriendo significar que a lo mejor las nuevas autoridades traían nuevas pautas de trabajo (...) después de esa circunstancia todo quedaba en suspenso."

El nuevo gobierno, al que la Sra. H.R.C.P. hace referencia, es el período constitucional que se iniciaba de la mano del gobernador Mario Franco. La etapa justicialista implicaba para la provincia la recuperación de la democracia pero paralelamente traería, desde la memoria de los entrevistados, el debate sobre la influencia de lo político partidario. Referido al frustrado concurso, recuerda la entonces supervisora T.F.:

"...dentro de los compañeros habían unos que eran peronistas y bueno, se valieron... yo no sé qué hicieron pero pudieron trabar (el concurso)... nosotras viajamos con mi compañera (...) todo el viaje, estudiando y repasando, pero como que ya se olfateaba que algo raro pasaba en Viedma sobre el concurso (...) Así que al otro día, a tal hora nos presentamos, estábamos todos, había... eran varones que no se habían anotado o sea que no iban al concurso y que eran los que habían, valiéndose de no sé qué resorte, para que no se realizara el concurso (...) bueno, en resumidas cuentas que estuvimos ahí esperando, qué pasa, qué pasa, la presidenta nos tuvo que llamar a su oficina, a su despacho, y... llorando, no sabía cómo decirnos (...) que no nos podía dar razones pero que el concurso no se hacía efectivo."

Lo político partidario como obstáculo también aparece en la voz de otro supervisor entrevistado:

"...el aspecto peronista no nos gustaba a ninguno (...) queríamos nuestra educación, nuestra escuela (...) recibíamos directivas de una Supervisora General, era una peronista, la trajo Mario Franco... como no era nuestra, le decíamos que sí pero después hacíamos las cosas a nuestra manera. Era un lindo equipo (...) éramos once leones (...) recibíamos una revista

peronista y ¿sabe adónde iban a parar? A la hoguera, todas, palabra, se las quemábamos, era una lucha pero muy a escondidas. (Esto) se descubrió pero el gobernador tuvo una charla conmigo aquí en la Municipalidad de General Roca... y él comprendía en cierta manera entonces suspendió el sumario... porque se intentó sumariar, era tremenda la Inspectora General, una peronista de esas... pero tremenda, tremenda, así es que nosotros hacíamos las cosas a escondidas prácticamente (...) nos vigilaba una cabeza.³³

Las expresiones sobre lo partidario nos permiten analizar cómo se interpretaba lo político y a su vez diferenciarlo de la política. Mientras el reconocimiento de lo político nos introduce en la dimensión del poder y los antagonismos en la sociedad, la política pretende establecer un orden, organizar la coexistencia humana en condiciones que son siempre conflictivas ya que están siempre atravesadas por lo político. En el contexto de este breve período democrático, podemos hipotetizar que las políticas implementadas no tomaban en cuenta lo político en su dimensión de conflicto y antagonismo ya que no se crearon condiciones bajo las cuales esas fuerzas opositoras pudieran ser consideradas y, por lo tanto, un orden democrático pluralista fuera posible.

La mirada "desde adentro", tampoco podía excluir lo político partidario. La Sra. H.R.C.P. en ese entonces integraba el cuerpo colegiado del Consejo Provincial de Educación como vocal:

"...usted nota que las opiniones que vienen o que ese escuchaban en aquel entonces del sector político eran opiniones simplemente políticas, de conveniencia de partido, de conveniencias sectoriales, y eso es muy feo para el funcionario porque usted se mantiene en el sector elegido, es decir, la defensa del derecho de la educación, qué fundamento legal tiene el funcionamiento de todo y qué es lo que quiero yo desde el lado pedagógico, desde el lado de la enseñanza, del lado de qué es lo que yo busco de la educación o qué es lo que yo quisiera que fuera la educación (...) a veces es difícil, es bravo batallar desde ahí (...) lográbamos algunas cosas, pero muchas se le escapan a uno de poder hacerlas, porque la influencia política es muy grande."

Vale en este punto una interpretación en relación al contexto socio político del momento. El corto período de retorno a la democracia estuvo caracterizado por una fuerte disputa entre el gobierno y el conjunto de los docentes agrupados en la Unión de Trabajadores de la Educación de Río

Negro (U.T.E.R), sindicato que acababa de ser conformado con "un nivel altísimo de afiliación entre los docentes rionegrinos"³⁴. Los conflictos generaron una profunda movilización social que centraba sus demandas en "la denuncia de la injusta estructura del sistema"³⁵. ¿Pudo haber influido este contexto en la construcción de una mirada crítica hacia lo político y sobre todo hacia lo político partidario? Los relatos de los entrevistados parecen suponer que sí.

La entrevista con la Sra. H.R.C.P. también nos brinda la posibilidad de ver cómo se relacionaba el Consejo Provincial de Educación con el cuerpo de Supervisores de la época y cómo los caracterizaban:

"Ya de por sí era costoso mantener el sistema de supervisores porque cada vez que iban a Viedma había que dotarlos de viáticos, para llevar informes, para reunirse (...) iban cada veinte días o una vez por mes estaban en Viedma (...) se volcaban las inquietudes, las necesidades y veíamos la forma de darles así algún tipo de resolución para que marchara aquello que ellos traían (...) por lo general los supervisores transmitían el asunto que en algunas partes era acuciante, de los edificios que había que reparar, la falta de mobiliario que había que proveer (...) fueron gente muy escueta, eran gente ya con muchos años de servicio, con camino recorrido, con conocimientos que a lo mejor podrían haber sido mucho mayores, tal vez un poquito atados a las reglamentaciones (...) eran permeables a las sugerencias, lo que sí no se produjeron cambios drásticos porque no hubieron concursos (...) fue una época en donde ascendieron a supervisores gente que tenían de docencia muchos años... con excepciones, el personal que se desempeña muchos años como director, que suma puntos, que tiene muchos puntos que uno que está en la otra zona, y que llega a supervisor, trae consigo, trae puesto ya una serie de vicios que no hacen al mejor desempeño. Ciertas cosas de dejar hacer, de no hacer..."

Si hacemos un análisis de estos testimonios desde las representaciones sobre el perfil del supervisor podemos decir que, a diferencia del primer período analizado, la experiencia aparece acá como interferencia ya que es asociada a los "muchos años" y al "dejar hacer"; otro párrafo de esta entrevista ilustra el estilo que le otorgaba a la función el factor experiencia:

"...no es fácil insuflar alma o elementos nuevos en algo que ha funcionado cuarenta años de una forma. Cuando hay una estructura muy, muy consolidada... porque una persona de cincuenta y tanto años que es un supervisor que está a punto de jubilarse, que tomó la supervisión para jubilarse

como supervisor (...) lo que quiere hacer esa persona es terminar, hacer su función para jubilarse, jubilarse".

A través del relato, se puede advertir además que el ascender al cargo del supervisor era visto como una posibilidad de poder jubilarse habiendo completado el escalafón docente y, quizás, como la oportunidad de mejorar sus ingresos al retirarse de la actividad docente. Esta concepción de la experiencia como interferencia representa una mirada diferente acerca de la incidencia de la antigüedad en el ejercicio de la función docente.

Tradicionalmente la valoración de los años de servicio remite a la figura del inspector/supervisor como un "maestro de maestros". Esta imagen se construyó mediada por una exaltación de la experiencia: "el inspector es el "maestro viejo" y experimentado que puede ayudar a sus nuevos colegas transmitiéndoles su saber adquirido.^{36"}

La apreciación de la Sra. H.R.C.P. —en ese momento integrante del Consejo Provincial de Educación como vocal— marca una diferencia con esta construcción histórica. Podemos interpretar esta diferencia desde las características del contexto social y político marcado fuertemente por medidas de política educativa, gestadas en el período anterior, tendientes a la transformación de la función supervisiva mediante la capacitación como práctica continua y sistemática. Desde esta perspectiva, el "buen hacer" se construye por equivalencia con la actualización profesional más que por la asociación con la cantidad de años de servicios y la experiencia. Este fue uno de los objetivos anunciados por las autoridades del Consejo Provincial de Educación al asumir en 1973, destacando:

"sin ampulosidades, sin grandes enunciados que luego en la práctica muy pocas veces se concretan, el Consejo reafirma su decisión de propender, facilitar y favorecer toda intención sana, seria y honesta del docente para lograr su perfeccionamiento.^{37"}

4. La Supervisión durante la dictadura. Prohibiciones y Silencios

El período constitucional habría de ser muy corto. El 24 de marzo de 1976 se iniciaba, a través de un golpe de estado, el autodenominado "Proceso de Reorganización Nacional".

La documentación de la época da cuenta de los distintos aspectos que este proceso tomó en lo educativo. Se produjo la intervención del Consejo Provincial de Educación y se crearon las Delegaciones Regionales, estructu-

ra que adquirió una función de control y fiscalización toda vez que tenían "suficiente poder de decisión" e imponían que "toda documentación y trámite deberá canalizarse a través de la Delegación Regional correspondiente" (Res. 593/78³⁸). Los delegados fueron elegidos por Decreto y en sus primeras comunicaciones a las escuelas anunciaban que "toda actividad realizada dentro o por parte de cada establecimiento, que no sea la específicamente educativa, debe contar con la autorización previa de esta delegación.^{39"}

La impronta autoritaria de la dictadura también se refleja en otras resoluciones:

- la prohibición de hacer manifestaciones o realizar actividades políticas o gremiales en los lugares de trabajo bajo pena de aplicación de las sanciones pertinentes (Circular N° 12/76).
- la obligación de presentar el Certificado de Buena Conducta o de Antecedentes como "requisito indispensable para la inscripción de aspirantes a interinatos y suplencias en cargos y/o cátedras" (Res. 235/76).
- la prohibición de textos o publicaciones en establecimientos educativos de la provincia que "sustenten una filosofía pesimista de la existencia; presenten el trabajo como un disvalor, atenten contra la unión familiar, las instituciones nacionales, los símbolos patrios, la integridad territorial y la unidad espiritual, denigren los sentimientos religiosos, la dignidad de la persona humana y los héroes nacionales" (Res. N°399/77).
- Suspensión de artículos del Estatuto Docente (Ley 1238/77)

Pese a los prescriptivo y prohibitivo de la reglamentación, llama la atención que en las entrevistas de los supervisores que desempeñaron su cargo durante el período de la Dictadura, no aparecen referencias explícitas acerca de ella. Una hipótesis posible permite suponer que el sometimiento que sufrió el sector docente tensionó fuertemente los cargos jerárquicos del sistema en términos de vigilancia y control (hacia ellos y de ellos hacia los otros escalafones del sistema⁴⁰). Recordemos que en este período, "la reorganización de las escuelas con el objetivo de controlarlas y disciplinarlas contó con instrumentos normativos. Un diseño curricular, un reglamento general de escuelas y una nueva organización de la estructura académica, con la incorporación de equipos de técnicos docentes creados por Res. N° 123/78.^{41"}

Articulado con esto, también se pueden interpretar las omisiones y silencios de los supervisores, desde el lugar que se les otorgó dentro del organi-

grama general: el poder dado a las Delegaciones Regionales socavaba el de los supervisores, que aparecen subsumidos a las múltiples y amplias misiones y funciones que la Res. 593 otorgaba a los delegados, además de los distintos planos de intervención de los mismos⁴². La misión asignada a estos funcionarios los define como ejecutores de mandatos político-educativos que controlaban a los subalternos e informaban a los superiores⁴³.

Casi al final de la dictadura se otorgaron una serie de concesiones que se trasladaban a las escuelas en término de mayor provisión de recursos:

"Nosotros tuvimos la suerte, la suerte para la escuela pero no para el país, de que en la época de los militares, había más dinero, por ejemplo, nosotros para los comedores escolares (...) era una época en que teníamos porque probablemente no estaban los poderes funcionando, no había gastos y se otorgaba a las escuelas, tuvimos una época, en ese sentido, rica, de que se otorgaban subsidios para hacer cosas (...) se hacían cosas, se hacía mucho."⁴⁴

Es para destacar que la producción de silencio en este caso adoptó características particulares al focalizar el olvido en lo represivo y prohibitivo de las normativas y rescatar las concesiones materiales. Una lectura interpretativa de las formas que asume la memoria y sus productos esenciales, el recuerdo y el olvido, nos permite comprender que éstos no operan como una simple capacidad emocional, no es una característica psicológica uniforme porque "retener, olvidar y recordar pertenecen a la constitución histórica del hombre y forman parte de su historia y formación. La memoria tiene que ser formada; pues memoria no es memoria en general y para todo. Se tiene memoria para unas cosas, para otras no, y se quiere guardar en la memoria unas cosas, mientras se prefiere excluir otras. (...) A la relación de retener y acordarse pertenece también de una manera largo tiempo desatendida el olvido, que no es sólo omisión y defecto sino, sobre todo una condición de la vida."⁴⁵

5. La Supervisión hoy: nuevas demandas e interpelaciones

En 1983, el país retornaba a la democracia, las nuevas autoridades iniciaron la puesta en marcha de un nuevo plan educativo que incluía la democratización de las relaciones. Las modificaciones se plasmaron en un nuevo Reglamento General para el Nivel Primario:

"...tenemos una normativa actual, que está en vigencia, la 90, de misiones

y funciones (...) por eso muchas veces yo digo está, todo esto está, es poner en vigencia nuestra parte, nuestro yo, nuestro espíritu, nuestro corazón (...) para dar vida a esto y sentido".

La norma a la que R.T., supervisor desde 1988, hace referencia es la Resolución 90 del año 1987 que incorpora en el Capítulo IV, Administración de las Unidades Educativas, el "Servicio de Supervisión".

La Resolución 90 establece una clara diferencia, en cuanto a la función del supervisor, con los reglamentos que le precedieron. Tanto la Resolución N° 1338 del período de la dictadura como la Resolución 44, que la deja sin efecto en el año 1983, no establecían ningún apartado que señalara el campo de competencia del supervisor. En cambio en la normativa del año 1987 se le otorga un apartado específico, determinando los alcances de su función: ser el nexo entre el Consejo Provincial de Educación, las Direcciones Regionales y los establecimientos educativos, supervisar las labores técnico-pedagógicas y administrativas, visitar al menos tres veces al año cada establecimiento de su zona, comunicar a la Dirección Regional el cronograma de visitas, concurrir a los establecimientos cuando se requiera su presencia tomando las decisiones que correspondan a su nivel, reunirse al menos cuatro veces al año con los Directorés, elaborar un informe en cada visita efectuada en los distintos establecimientos (sobre aspectos pedagógicos, socio-comunitarios, edilicios), cumplir y hacer cumplir la reglamentación vigente en materia educativa, respetar y hacer respetar la vía jerárquica correspondiente y remitir en tiempo y forma las informaciones que le sean solicitadas.

El minucioso detalle de las funciones explicita claramente los planos de actuación supervisiva: el técnico pedagógico, el administrativo y el comunitario; todos articulados por la "vía jerárquica" en la que el supervisor constituye un eslabón fundamental porque, por un lado, se espera que "cumpla y haga cumplir" la normativa, lo que implica como supuesto subyacente cierta adhesión a las políticas educativas que la generan, y por otro lado, se garantiza su subordinación al cargo político del Delegado a través de la rendición de informes sobre su accionar.

El texto de la Resolución 90 da cuenta de un proceso participativo en la elaboración del Reglamento, que es mencionado en la introducción de la norma, incorporando la idea de Comunidad Educativa y la Supervisión como un "Servicio". La idea de comunidad remite a la unidad espiritual, a la común profesión de fe base del pensamiento cristiano, aspectos que en esta normativa en particular aparecen mencionados desde "la necesaria interacción personal y el enriquecimiento de sus miembros (...) interacción sustentada en las formas más claras de comunicación: la franqueza, la soli-

daridad, la sinceridad, el amor"⁴⁶. El Servicio de Supervisión debe "compenetrarse del espíritu que anima a la Comunidad Educativa, considerar sus intereses y en forma coordinada con el Equipo de Gobierno Escolar⁴⁷ de cada Unidad Educativa, buscar el camino adecuado para alcanzar las metas que se propongan en el plan anual institucional"⁴⁸. Estos objetivos que se plantean para la supervisión, entendida como servicio, aparecen impregnados de la misma concepción espiritualista que anida en la idea de Comunidad Educativa y se corresponden con la unidad espiritual que se postula como necesaria para conformarla.

En la década del '90, la aplicación de políticas neoliberales traería una serie de modificaciones que podríamos enmarcar en lo que se denomina "democracia eficiente" caracterizada por la racionalidad del gasto, la eficiencia en la gestión y la concentración de la toma de decisiones por parte del poder ejecutivo. Características que se plasmarían en medidas restrictivas y de ajuste: reducción de salarios, pago en bonos, cobro de salarios después de la segunda quincena y diferenciados por localidades, congelamiento de la antigüedad, reducción de cargos y horas, supresión de las supervisiones de educación física, no se cubre con suplentes las licencias menores de cinco días (en estos casos los directores deben hacerse cargo de los alumnos).⁴⁹

En este contexto, ser supervisor para R.T. implica:

"... (ser) un tutor, un facilitador, si bien tengo una visión un poco más, que me dieron los años, la lectura, la vida, yo no soy el dueño de la verdad (...) pero no quiero desilusionarme más en crear falsas expectativas de la escuela que queremos, donde en todo momento eso tiene que estar ligado a los salarios, a las instituciones (...) la comunidad dejó ese protagonismo que tenía (...) (Quieren) que demos la pelea contra los molinos de viento, si acá tenemos que educar al soberano (...) ya es bastante para todos los maestros todos los días ir a la escuela, hay una brecha tan grande que no puede por más jefe que sea, tenga jinetas, sea supervisor, qué quiere, que le diga qué, si no cobran... Quizá yo no sirvo para esto ya, pero tampoco me dicen andate"⁵⁰.

Lo que subyace en las palabras de R.T. es la potenciación de un debate no clausurado sobre la relación entre los supervisores y los restantes peldaños de la escala jerárquica. Discusión que tensiona, por un lado, la exigencia de responder al cargo desde la pertenencia a un escalafón docente y, por otro lado, la demanda siempre presente, de responder desde la adhesión a las políticas educativas, idea que asocia al supervisor con un funcionario político.

A modo de cierre provisorio

Este recorrido histórico, que incorpora algunas voces y recuerdos de los protagonistas, como así también documentos oficiales, nos permite una aproximación al campo de la supervisión en el nivel primario de la Provincia de Río Negro. Las funciones pedagógicas, administrativas y técnicas se articulaban con la demanda política de cada período. Desde la provincialización y hasta el '69, año de la transferencia de las escuelas primarias a la provincia, la inspección respondía a una escasa normativa que generaban en la práctica un cierto marco de incertidumbre. La coexistencia de un sistema educativo nacional y un incipiente sistema provincial contribuyó a que muchos inspectores percibieran su función como huérfana de orientación y asesoramiento.

La transferencia realizada en el año 1969 y los primeros años de la década del '70, que podríamos subdividir en dos períodos, el de la Intervención de Tasso y el corto período constitucional del '73, trajeron aires de renovación que fueron acompañados con una profusa producción de documentos tendientes a normar las funciones de supervisión y darle un carácter científico y moderno. En la práctica esta renovación fue respondida con actitudes variadas: desde la indiferencia y aprobación hasta el rechazo y la resistencia. En el caso del primer subperíodo podemos suponer que las diferentes reacciones pueden deberse a que los cambios eran propuestos por una intervención llevada a cabo por gente "de afuera", que desconocía la realidad de la provincia. En cuanto al segundo, el gobierno constitucional del '73 incorporó al conflictivo campo de la Inspección el elemento de lo político partidario como obstáculo y que, en algunos casos, había que resistir aunque fuera "muy a escondidas".

Luego vendría el proceso militar, también con una importante producción de documentos y modificaciones como la creación de las Delegaciones Regionales, el reglamento para el Nivel Primario, el diseño curricular y una nueva organización administrativa del Consejo Provincial de Educación. En muchas de estas normativas el propósito implícito era fundamentalmente, el control y el disciplinamiento y sus efectos los podemos rastrear en las pocas referencias que aparecen en las entrevistas, acerca de este período y los cambios implementados. También la figura del delegado, que irrumpió con mucha fuerza y poder de decisión, pudo haber contribuido al silenciamiento toda vez que el otorgamiento de amplias facultades para estos funcionarios tuvo su correlato en el recorte de funciones hacia los supervisores.

A partir del '83 con el retorno a la democracia, se retoman aspectos de la profesionalización de la carrera docente a través de proyectos que tenían como objetivo lograr que el supervisor sea agente de cambio profundo y

comprometido con su función de asesor y de orientador. El énfasis puesto en el hecho en que la función supervisiva se traduzca en acciones que se correspondan con los lineamientos de la política educativa planteadas por las autoridades del sector, ubica a la Inspección como espacio de poder y tensiona el debate, que tiene plena vigencia hoy, entre ser docente y ser funcionario.

Bibliografía

- BATALLÁN G. Y DÍAZ, R. (1990) «Salvajes, bárbaros y niños». En: *Cuadernos de Antropología Social*. V2 N° 2. UBA
- BARCO, S. N., MANGO, M. (1999) «Bases constitucionales y legales de la educación en la provincia de Río Negro» en: Vior, S. (Direc.) «Estado y Educación en las provincias». Miño y Dávila Editores.
- BRAVO, H. F. (1994) *La descentralización educacional. Sobre la transferencia de establecimientos*. CEAL. Bs. As.
- DUSSEL, I. (1995) «Pedagogía y Burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores» en *Rev. Argentina de Educación* N° 23.
- FOUCAULT, Michel. (2001) «El sujeto y el poder». En *Revista de Ciencias Sociales*. N° 12, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- JODELET, D. (1984) «Representaciones sociales: Un área en expansión.» En: MOSCOVICCI, S. Paris, Puf. Editor Psychologue Sociale.
- PAVIGLIANITI, N. (1991) *Neoconservadurismo y Educación*. Libros del Quirquincho. Bs. As.
- PIÑA, C. (1988) «La construcción del sí mismo en el relato autobiográfico». FLACSO.
- TEOBALDO, M. Y GARCÍA, B. (2002) *Actores y escuelas. Una historia de la educación de Río Negro*. Geema, Grupo Editor Multimedial.

Fuentes y documentos

- ZAINA, L. Reseña de su actuación docente en Río Negro. Relato autobiográfico.
- Entrevistas orales a inspectores/supervisores de la época.
- Circulares del período 1958- 1978.
- Resoluciones y reglamentos (142/70, 593/78, 1338/78, 44/83, 90/87).
- Discursos de autoridades educativas.

Notas

- ¹ JODELET, D. (1984) «Representaciones sociales: Un área en expansión.» En: MOSCOVICCI, S. Paris, Puf. Editor Psychologue Sociale.
- ² Ibidem.
- ³ TEOBALDO, M. Y GARCÍA, B. (2002). *Actores y escuelas. Una historia de la educación de Río Negro*. Buenos Aires. Grupo Editor Multimedial.
- ⁴ Ibidem.
- ⁵ La referencia a "zonas" alude a una subdivisión dentro de la provincia.
- ⁶ Res. N° 30 del CNE sobre "Atribuciones y Facultades de Inspectores Generales y de Sección", 30 de julio del año 1958, transmitida a la provincia a través de la Circular N° 45 del 9 de septiembre de 1958.
- ⁷ Relato autobiográfico Luis Zaina, titulado: "Reseña de su actuación docente en Río Negro". (fue realizado en tercera persona).
- ⁸ Se utilizarán iniciales para hacer referencia a los entrevistados y, de esta manera, preservar su identidad.
- ⁹ Entrevista a C. S. quien se desempeñó como Inspector de Zona en la Provincia de Río Negro en el período comprendido entre 1960 y 1965.
- ¹⁰ Ibidem.
- ¹¹ Entrevista a C. S.
- ¹² Circular N° 31 del 27 de junio de 1958 emitida por la Inspección Técnica Seccional de Escuelas de Río Negro.
- ¹³ Entrevista a C. S.
- ¹⁴ Ibidem.
- ¹⁵ Mensaje del presidente del Consejo Provincial de Educación desde la Escuela Primaria Provincial N° 38 de General Roca, con motivo de la inauguración del Período Lectivo 1969.
- ¹⁶ Entrevista a R.T. quien fue nombrado como supervisor en el año 1988 en la localidad de General Roca.
- ¹⁷ Ibidem.
- ¹⁸ Mensaje del presidente del Consejo Provincial de Educación desde la Escuela Primaria Provincial N° 38 de General Roca, con motivo de la inauguración del Período Lectivo 1969.
- ¹⁹ TEOBALDO, M. Y GARCÍA, B. Ob. Cit.
- ²⁰ PAVIGLIANITI, N. (1991) "Las políticas de subsidiariedad: un ejemplo de su ejecución desde el gobierno". En PAVIGLIANITI, N. *Neoconservadurismo y Educación*. (Bs.As) Ed. Libros del Quirquincho.
- ²¹ BRAVO, H. F. *La descentralización educacional. Sobre la transferencia de establecimientos*. Ed. Biblioteca Política Argentina N° 452.
- ²² Entrevista a R.T., supervisor de General Roca desde 1988.
- ²³ Memorias de L.Z. Ob. Cit.
- ²⁴ Entrevista a T. E., Supervisora de la Zona de Cinco Saltos y Catriel, en el período 1970-1977.
- ²⁵ FOUCAULT, Michel. "El sujeto y el poder". En *Revista de Ciencias Sociales*. N° 12, noviembre de 2001, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- ²⁶ Ibidem.
- ²⁷ Entrevista a C.V. quien se desempeñó en el cargo de Supervisor en la zona de General Roca (1971-1978)
- ²⁸ Francisco Berra ocupó el cargo de Director General de Escuelas entre 1896 y 1904. Era un pedagogo positivista influenciado por ideas liberales, que encaró la tarea de ordenar el conjunto de las prácticas pedagógicas.
- ²⁹ DUSSEL, I. "Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores". En: *Rev. Argentina de Educación* N° 23. Octubre de 1995, pp. 55-82

³⁰ BATALLÁN G. Y DÍAZ, R. "Salvajes, bárbaros y niños". En: *Cuadernos de Antropología Social*. V2 N° 2. UBA, pp. 41-44. Los autores utilizan la categoría "matriz de sentido" para dar cuenta de la formación de ideologías que intervienen en la pugna social por definir una idea de patria, nación o "modo de ser".

³¹ FOUCAULT, M. (1988). "The Political Technology of Individuals", en: L. Martin, H. Gutman y P. Hutton (eds.), *Technologies of the self*, Amherst: University of Massachusetts Press, pp. 145-162 (trad. Española: *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Paidós, Barcelona, 1991).

³² El Plan '70 era un programa de acción que propuso una serie de estrategias de política educativa destinadas a transformar la infraestructura legal educacional de la provincia (elaboración de una Ley de Educación Provincial inspirada en las exigencias educativas de la provincia, reforma del Estatuto del Docente, reglamento de licencias y el régimen de calificaciones y promociones). Incluía una paulatina descentralización ejecutiva y la intensificación de la participación de la escuela en la vida comunitaria.

³³ *Ibidem*.

³⁴ La CTERA se crea en 1973 y la UnTER, en el año 1974.

³⁵ BARCO, S. Y MANGO, M. "Bases constitucionales y legales de la educación en la provincia de Río Negro" en: Vior, S. (Direc.) "Estado y Educación en las provincias". Miño y Dávila Editores. Sept. 1999

³⁶ DUSSEL, I. Ob. Cit.

³⁷ Circular N° 33/73 del CPE.

³⁸ La Res. 593 fue sancionada el 17 de mayo de 1978, creaba las Delegaciones Regionales y establecía la estructura orgánica del C.P.E., determinando los niveles de dependencia institucional e interrelación funcional.

³⁹ Nota enviada por el Delegado Regional Alto Valle, Jaime Felipe Morant con fecha 11 de septiembre de 1978.

⁴⁰ En la Resolución N° 593 se menciona como una de las funciones del Supervisor Zonal la de "Fiscalizar el cumplimiento de las disposiciones vigentes" y "Desarrollar toda otra función que le sea fijada por los Delegados Regionales de su jurisdicción".

⁴¹ BARCO, S. Y MANGO, M. Ob. Cit.

⁴² En la Resolución 593 aparece como misión del Supervisor Zonal "Atender a la conducción y programación de los establecimientos educacionales de su zona de acuerdo con las normas emanadas de la Delegación Regional respectiva", la misión del Delegado Regional se estipula en "conducir y ejecutar la acción educativa en su zona de influencia, de acuerdo con los lineamientos impartidos por la Presidencia del Consejo Provincial de Educación".

⁴³ BARCO, S. Y MANGO, M. Ob. Cit.

⁴⁴ Entrevista a S.C. quien se desempeñó como Supervisora Zona de Cinco Saltos durante el período 1982-1987

⁴⁵ PIÑA, C. (1988) "La construcción del sí mismo en el relato autobiográfico". FLACSO.

⁴⁶ Resolución 90/87, página 12.

⁴⁷ El gobierno escolar es una estructura de conducción de la institución educativa formada por el director, el vicedirector, el maestro secretario, un representante del área estético expresiva, uno de educación física y un docente de cada ciclo. En esta norma, padres y alumnos son representados indirectamente.

⁴⁸ Resolución 90/87, página 62.

⁴⁹ Los datos han sido extraídos de la Revista "Canto Maestro", publicación de la CTERA. Agosto de 1996.

⁵⁰ Entrevista a R.T., supervisor de General Roca desde el año 1988.

Docencia, política y religión. Dos historias docentes en el Territorio Nacional de Río Negro, 1926-1933

Mirta E. Teobaldo*

Resumen

El objetivo de este trabajo es aportar a la reflexión sobre temas tal como la vinculación entre la educación, la política y la religión. En particular nos interesa señalar de qué manera la política y la religión atravesaron y constituyeron el campo profesional de los docentes en el territorio rionegrino, deteniéndonos particularmente en la historia de dos maestros. Si bien, dicho campo se estructuró básicamente sobre la base a los lineamientos generales de la política educativa del país, las relaciones de fuerza que en él intervinieron configuraron una realidad, si no del todo original, al menos particular en función de la posición de dependencia política y jurídica de los territorios nacionales respecto del poder central. Recurrimos para la elaboración de este artículo al relato de dos casos, dos maestros contemporáneos, analizados uno de ellos desde el contexto de un conflicto de relaciones entre la política y la docencia; el otro, desde el acto introspectivo y rememorativo de las memorias. Metodológicamente consideramos distintos indicios utilizando diversas fuentes como periódicos de diferentes tendencias políticas del período, memorias, autobiografías, correspondencia, discursos y obras escritas de los mismos actores estudiados. Dos casos, dos abordajes distintos, prensa y memorias, espacio público y acto íntimo de introspección, enfoque micro y referencias macro, en definitiva, diversificación de caminos para la construcción de historias que aporten a otras historias posibles.

Abstract

The objective of this work is to contribute to the reflection on subjects as the entailment between the education, the policy and the religion. In individual it interests to indicate to us how the policy and the religion crossed and constituted the professional field of the educational ones in the rionegrino territory, stopping to us particularly in the history of two teachers. Although, this field was structured basically on the base to the general lineamientos of the educative policy of the country, the force ratios that in him intervinieron formed a reality, if original, not absolutely at least particular based on the position of political and legal dependency of the national territories respect to the central power. We resorted for the elaboration of this article to the story of two cases, two contemporary teachers, analyzed one of them from the context of a conflict of relations between the policy and teaching; the other, from the introspective and rememorative act of the memories. Methodologically we considered different indications using diverse sources like newspapers from different political tendencies from the period, memories, autobiographies, correspondence, speeches and written works of actors such studied. Two cases, two different boardings, press and memories, public space and intimate act of introspection, focus micro and references macro, really, diversification of ways for the construction of histories that contribute to other possible histories.

* Universidad Nacional del Comahue.

El texto que a continuación presentamos, recorte de un trabajo mayor, intenta mediante el análisis de casos, en particular de la historia de dos maestros coetáneos, contribuir a la reflexión sobre las características que asumió el campo profesional docente en el territorio rionegrino.

Recurrimos para la elaboración del trabajo a fuentes de distinto tipo como periódicos de diferentes tendencias políticas del período, memorias, biografías, discursos y obras escritas de los actores estudiados. Es necesario aclarar que, debido a la extensión permitida para el artículo, debimos seleccionar algunos de estos documentos, siendo conscientes que tal elección puede ocasionar dificultades para la comprensión global de la temática planteada en estas páginas.

La opción teórica metodológica de detenernos en el estudio de dos casos particulares, nos permite enfocar el análisis, relativizando el duro determinismo de la estructuras... o de algunas interpretaciones, porque como dice Schlumbohm, *"Cuanto más progresa la investigación, tanto menos los hombres, cuyo modo de vida es el objeto de la misma, aparecen enteramente determinados en su comportamiento por las duras estructuras, las condiciones económicas y el macrocambio tanto más patente se hace que ellos colaborarán de manera activa en la configuración de la estructura social en la que vivían"*.¹

Edmundo Gelonch, maestro y político

Hechas las aclaraciones, intentaremos narrar en primer lugar, a través de la historización de un conflicto, la situación de Edmundo Gelonch, maestro, periodista, conferencista, escritor y multifundador de institutos escolares, como así también creador del partido socialista independiente y del Centro socialista en Gral. Roca. Fue maestro en escuelas rurales (sin título) y ayudó a crear otras como las de Laguna Blanca y del Pueblo Viejo (hoy, Padre Alejandro Stefnelli). En 1926, se trasladó a Gral. Roca para hacerse cargo de la dirección de la escuela N° 32, "General Julio A. Roca". Siendo un activo político y militante del partido socialista independiente ejerció simultáneamente la Dirección de esta escuela y la Presidencia de la Municipalidad del pueblo entre 1926 y 1933, no obstante estar expresamente prohibida la simultaneidad en el ejercicio de la docencia y la actividad política por la normativa del Consejo Nacional de Educación. En la arena política, encabezó, en el mismo año que asumió la dirección de la escuela, la lista de candidatos por el socialismo independiente, logrando el cargo de Concej. En los comicios de 1928, 1929, 1930, accedió a la presidencia del Concejo municipal y producida la revolución del 6 de setiembre de 1930, la goberna-

ción lo designó Comisionado. En 1933, como resultado de elecciones municipales desfavorables, debió dejar el cargo en medio de agudas críticas². El entramado de su historia personal fue complejo y conflictivo. La simultaneidad de la docencia y la vida política le ocasionó no pocos problemas, siendo el más grave la cárcel. *"Toda su obra —decía el diario "Clarín" en un comentario del 2 de setiembre de 1966, publicado a raíz de su muerte— la realizó a despecho de una oposición enconada"*

Combinar la docencia y la actividad política era considerado peligroso por el gobierno de la educación, dadas las dimensiones "antagónicas" y absolutamente incompatibles de ambas profesiones. Según este criterio *"las doctrinas o propagandas afectan intereses... invaden la neutralidad serena de la escuela y le restan el calor y el afecto unánime que debe ser la más justa aspiración de sus maestros"*.³ De este modo, el modelo del docente promovido por el normalismo y "cristalizado" en el imaginario colectivo, debía configurarse en torno a cuestiones éticas, estéticas y científicas, exceptuando las políticas, precisamente porque la política se asociaba a una actividad de neto corte partidista, peligrosa en tanto que posibilitaba la intromisión en el ámbito escolar de ideas contestatarias al proyecto hegemónico (recordemos la exoneración de Julio Barcos, en la misma época de estas historias, por su afiliación al anarquismo).

El conflicto que vamos a relatar es ilustrativo de las complejas relaciones que atravesaban el campo educativo en general y el profesional en particular, no sólo en esta localidad sino también, en el resto del país.

A la fecha de los acontecimientos, 1926-1933, Argentina vivía los últimos años del radicalismo en el gobierno y comenzaba a transitar, con el golpe militar del 6 de setiembre de 1930, un camino que por repetido llegará a "naturalizarse" para algunos sectores de la sociedad civil.

El estatuto jurídico de Río Negro⁴ como Territorio Nacional ubicaba a la zona en cuestión en un lugar muy particular en el concierto del mapa político; por entonces, el aislamiento respecto del "país civilizado" no sólo se medía por las distancias físicas sino también, por las "distancias mentales" constitutivas del "imaginario colectivo", reforzado por el discurso topográfico acerca de la territorialidad nacional. Dicho discurso construía en los territorios, en función de su posición de dependencia política y jurídica respecto del poder central, una realidad espacial, política, social y cultural ambivalente en la cual el interjuego de la exclusión / inclusión del otro restringía el acceso a la ciudadanía, perpetuando una hegemonía social y política (Andermann, 2000) La situación de extrañamiento tiñó las relaciones con "el afuera" pero también, "el modus operandi" en el interior del territorio. Cuando los intereses políticos y las relaciones de poder entraban

en juego, los actores involucrados "cubrían" esas distancias apelando a diversas estrategias, recurriendo a veces al cumplimiento estricto de las normas vigentes en Nación, o bien a decisiones políticas autónomas que involucraban una particular forma de hacer e interpretar la "política regional".

El problema que aquí narramos es una muestra más de la confrontación de intereses políticos y de las posibilidades que otorgaba el juego de poder en la periferia de la centralidad política. En él, estaban presentes cuestiones relacionadas con la incompatibilidad de la actividad docente y la actividad política, la nunca resuelta separación/alianza de la religión y de la educación, la intervención de la sociedad civil en la constitución del espacio público y las alternativas pedagógicas al proyecto hegemónico.

El conflicto

La actividad simultánea de Gelonch en dos ámbitos públicos "incompatibles" tomó cuerpo y se hizo explícita en varias y sucesivas "cartas abiertas" del ciudadano de Gral. Roca, José Bardagui, publicadas en el diario *Río Negro*⁵.

Mediante este medio el autor de las misivas criticaba a Edmundo Gelonch, apelando a la pureza de los ideales que habían guiado en otro tiempo al viejo maestro para que revisara su posición:

*"... Desde mis primeros años de poblador de este territorio, mi simpatía hacia Ud. fue grande. Edmundo Gelonch, el maestro de aquella escuelita del pueblo viejo era para mí un idealista; se decía socialista y por devolver su doctrina no vacilaba en comprometer el cargo que desempeñaba y que era cuanto tenía. Era lindo ver aquel socialista de corazón... éste no era como aquellos socialistas sin convicción que olvidan pronto al credo no sentido cuando de llenarse los bolsillos se trataba. Y corrió el tiempo y vimos a Gelonch a renunciar al puesto de aquella escuelita para guerrear en la política local por la comuna... el viejo socialista demostraba en la práctica su creso... Ud. no es argentino, sin embargo... abrazó nuestra bandera madre y aceptó todos los deberes del ciudadano argentino... y entonces por qué Ud. hoy... desempeña al mismo tiempo dos cargos públicos en abierta oposición al reglamento y ordenanzas que son leyes. Como Director de escuela, no sabe Ud. que no le es permitido dedicarse a la política?"*⁶

A propósito de este texto, podemos decir, parafraseando a Bourdieu, que el autor de la nota, actuando en su nombre o en nombre de un grupo dotado de disposiciones similares hacia saber al Director y a la opinión pública los modos de comportamiento que habían sido asignados socialmente (Bourdieu, 1983). El argumento del denunciante se constituía, de este modo, en el discurso representativo de la opinión de un sector de la sociedad civil que, habiendo participado formal o informalmente de la cultura escolar, internalizó las funciones asignadas y asimiló el modelo del maestro que formaba parte de la representación colectiva sobre el "ser docente". En el ambiente de la época, la dimensión moral de los maestros (una de las banderas más caras del normalismo) y el estricto cumplimiento de las normas emanadas del gobierno de la educación eran condiciones sine qua non para la profesionalización del rol "... la figura del maestro debe destacarse... como el vivo ejemplo en los modales de cultura, cultivando el espíritu con sentimientos morales y estéticos"⁷.

Los párrafos siguientes de la misma carta indican, también, con suficiente claridad que el sujeto de la tradición docente remitía a un actor social y a un grupo que debía actuar roles definidos por la normatividad institucional (Justa Ezpeleta, 1991):

*"... sabiéndolo no debía Ud. (...) aceptar dos cargos incompatibles y bien rentados... Me agradaría mucho poder creer que el viejo maestro ...no olvidara sus ideales, ni quebrara sus credos por dos sueldos [...] por qué no renuncia Ud., señor comisionado al puesto de Director ... mientras y hasta tanto su conciencia se ilumine y le permita definir su vida ya sea como director, ya como comisionado, hasta tanto no renuncie en gesto honesto de sus sueldos indebidos, tendré el mayor placer cumpliendo mi deber de ciudadano de seguir desde estas columnas, indicándole todos los caminos que puede seguir honradamente..."*⁸ (el subrayado es nuestro)

Resulta interesante destacar en estas líneas, el modo en que el autor de la denuncia se asumía ciudadano con plenos derechos y utilizaba el espacio público, en este caso la prensa, para interpelar desde la ética al maestro; como así también, la libertad con que alababa los ideales de un político socialista a pesar de vivir en un período en el que la Argentina había sido literalmente intervenida por los gobiernos de facto y las libertades civiles y políticas, conculcadas. El congelamiento del espacio público no fue obstáculo, sin embargo, para el ejercicio de la autonomía en ciertos espacios, aún en los "distantes" y remotos lugares del país.

El ciudadano/guardián de lo público y el maestro/político/funcionario, pudieron confrontar sus respectivos intereses en la arena pública, dejando al descubierto los intersticios por donde se filtraban las prácticas alternativas. En este sentido, los espacios políticos municipales, como en el caso estudiado, constituyen interesantes indicios para pensar la diversidad posible en la construcción de la hegemonía porque permitieron extender el ámbito de elaboración de los aprendizajes, de asimilación de los imaginarios y de las prácticas políticas y pedagógicas a otros espacios tales como la prensa, los mítines, las asambleas del gremio, las reuniones de docentes, etc., y de este modo, sumar sujetos al debate de lo público⁹.

Si como dice Hilda Sabato, la esfera pública funcionó como un espacio de mediación entre ciertos sectores de la sociedad civil y el Estado, a través de asociaciones y de la prensa escrita y si, a su vez, desde el poder se atendía a esas señales, el conflicto originado por la simultaneidad de funciones y finalmente la renuncia de Gelonch a los cargos de Concejal y Presidente Municipal, pueden entenderse en el marco de la importancia creciente que fue asumiendo la opinión pública como instancia decisiva de legitimidad política. En este sentido, podríamos hipotetizar que la oposición a Gelonch se inscribía en un contexto de fuerte competencia partidaria entre socialistas, radicales y conservadores católicos, pues sus adversarios cuestionaban, más que el carácter ético de la simultaneidad de funciones, la militancia política y la gestión del Presidente en la comuna¹⁰, al que acusaban de defender ideas disolventes.

Para abonar esta hipótesis recurrimos a la documentación que refiere a los acontecimientos previos a la presentación de su renuncia a la Municipalidad. En un informe elevado a la Inspección Seccional en 1934, Gelonch cuenta su separación de cargo de Director "Julio A. Roca" en los siguientes términos: *"En el mes de junio de 1929, el subscripto fue trasladado por razones políticas a la localidad de Winifreda, La Pampa, sin que mediara previo sumario ni explicaciones (el subrayado es nuestro) y como solicitara reconsideración de tal medida, se le despojó del cargo de director, diciendo que se le aceptaba su renuncia"*¹¹.

Debió esperar un año para recuperar el cargo en ocasión de la asunción del nuevo presidente del Consejo Nacional de Educación, Dr. Giménez Zapiola.

Por otra parte, la Nota de Redacción del periódico socialista "La Democracia" –defensor de la obra de Gelonch– deja en evidencia la puja de intereses entre el partido radical y el socialista independiente.

*"El pueblo debe castigar los elementos de la discordia (Nueva queja sobre el padrón)" "Informamos en el número anterior de la maniobra que el señor Rajneri¹², con otros radicales habían reeditado con el absurdo propósito de provocar la intervención del municipio, que no se cansan de pedir. ... Su maldad y su torpeza van siempre juntas, saben que cuando se trata de cosa juzgada no queda absolutamente nada que hacer... saben también que los hombres que eligió el pueblo como sus representantes, no se desviarán de su camino, pero les queda siempre la esperanza de impresionar algún funcionario desprevenido y de molestar a los hombres que han cumplido... con el deber de llenar sus deberes cívicos formando parte de las comisiones empadronadoras. A todas ellas se las ha tildado de parcialidad o de obsecuencia... no importa que el concejo tenga el buen tino de elegir comisiones con hombres de diversas tendencias políticas... basta que cumplan con su deber para que los piratas de la política local los hagan víctimas de sus furias..."*¹³

Finalmente la renuncia a los cargos de Concejal y Presidente fue presentada el 10 de julio de 1933.

Los que siguen son los términos de la misma:

Sr. Secretario de la Gobernación-Viedma

Habiendo renunciado al cargo de Concejal y Presidente municipal, con fecha 10 de mayo próximo pasado, insistiendo en la misma el día 26 nuevamente, me dirijo a V.S. quiera designar una persona para hacerse cargo de la Municipalidad con la mayor urgencia posible, pues el subscripto de dar real cumplimiento a la disposición del C.N.E. que establece la incompatibilidad con el cargo docente y necesita ir además a Bs.As. a la mayor brevedad por razones de salud. Saluda a V.S. con la mayor consideración Edmundo Gelonch. Presidente Municipal" (el subrayado es nuestro).

En este texto, el autor reconocía expresamente las disposiciones que prohibían el ejercicio simultáneo de los cargos de funcionario municipal y de director de escuela. El demandado se convertía, mediante una maniobra discursiva, en demandante al posicionarse desde el lugar del peticionante que exige premura para la aceptación de su renuncia. Sin embargo, creemos que a pesar de que del texto de la misma no se desprendan literalmente otras razones que las aludidas, creemos que debe leerse como decíamos arriba, en clave política, es decir, en el contexto de la disputa por el poder y la ocupación de los espacios públicos entre partidos opositores.

Juan Carlos Chirinos, un maestro normalista y católico

El caso particular del maestro Chirinos –vinculado al caso anterior por la fecha en que transcurren las historias, por la relación que los protagonistas habían trabado en el ámbito escolar y por la participación de ambos en el conflicto arriba citado– fue analizado a partir de su historia de vida narrada en sus Memorias. En la Introducción de su obra dice “he dedicado, como tarea primordial, entre otras actividades, mi vida a la DOCENCIA; por lo cual el complemento de este trabajo (refiriéndose al título MEMORIAS) es ‘UN MAESTRO’” (el subrayado pertenece al autor). En sus páginas se pueden apreciar los acontecimientos políticos y sociales que marcaron todo el siglo xx en la Argentina en general y en Río Negro, en particular; como así también, las relaciones de poder entre el Estado y la Iglesia implícitas en la disputa por los espacios institucionales, en especial los escolares. En este sentido, las Memorias de Chirinos constituyen un importante documento en el que se reflejan estas disputas articuladas a una historia autobiográfica que si bien “es la menos explicativa”, como dice Levi Strauss, es también la más rica desde el punto de vista de la información puesto que “considera a los individuos en su particularidad y detalla para cada uno de ellos, los matices del carácter, los rodeos de sus motivos, las fases de sus deliberaciones.”¹⁴

Mi propia narración guiada por la perspectiva del método biográfico interpretativo será la excusa para exhumar y dejar hablar al protagonista de esta historia, quedando a la vista del lector –al menos dirigiré mis esfuerzos en ese sentido– el proceso de cómo el autor, narrador y protagonista hizo visible y construyó en el acto de narrar su propia identidad como hombre / maestro y cómo dio cuenta de la existencia de su yo, atendiendo no sólo a sus íntimas vivencias sino también, a los acontecimientos que le tocó vivir en su larga vida, a las personas que conoció y al explicar o justificar su conducta en una circunstancia histórica relevante¹⁵. En este sentido, las memorias del maestro constituyen una compleja trama en donde están presentes, en el mismo nudo de la narración, la autobiografía y las memorias tanto en el acto de introspección como en el de historiar. Ambos presentes en la obra bajo los títulos “Recordando” e “Historiando”. Los materiales con que construye el relato son los fragmentos de la memoria a los que prolijamente da coherencia siguiendo los preceptos del catolicismo, eje estructurante de su discurso. Las creencias de Chirinos respecto del plan divino se hacen presentes para fundamentar lo sucedido en su vida, lo que sucedió en su presente y lo que espera sucederá en el futuro. Así, por ejemplo, para el logro de la construcción de su propia identidad como hijo, el autor debió apelar a operaciones discursivas sustitutivas, ubicando en

el lugar de los padres ausentes, al “Padre Dios”, y a las damas de la Sociedad de Beneficencia

Dice al respecto de su Padre:

*“No pretende, el autor de dicho trabajo demostrar ostentación de virtudes o éxitos alcanzados, sino la relación necesaria que debe tener la persona humana en todos los avatares amargos, tristes, alegrías de la vida con su padre Celestial: DIOS! Por eso, rindo aquí mi testimonio y gratitud de hijo a Él, que me llamó a la vida por SU VOLUNTAD DIVINA para trabajar en el bien de todos.”*¹⁶

El contexto

Centramos el análisis, a semejanza del caso anterior, en algunos de las situaciones vividas por el autor/maestro durante las décadas del '30 y del '40, deteniéndonos en especial en el análisis de la problemática surgida en el contexto de la relación Iglesia-Estado; religión-educación. En la Argentina, durante los años 30, comenzaba a producirse “la clericalización” del ejército y de la sociedad civil, como así también, “la militarización” de la Iglesia¹⁷. Sólo se necesitaba un corto paso para reinstalar la enseñanza religiosa en las escuelas. Durante este período, la relación entre el Estado y la Iglesia se fue haciendo cada vez más estrecha a partir del gobierno de facto de 1930, alcanzando su punto de condensación, durante el primer gobierno de Juan Domingo Perón, luego de la sanción de la Ley que disponía la enseñanza religiosa obligatoria en las escuelas. Los fundamentos del Decreto que sirvió de base a dicha Ley hacían hincapié en la religión como el único sustento válido de la moral privada o pública, por lo que su ausencia en el sistema escolar equivalía, desde esta perspectiva, a la destrucción “de unos de los lazos principales de unidad nacional generando la corrupción administrativa y la deformación del alma del pueblo”¹⁸. Según esta concepción, la doctrina católica, símbolo de hispanidad y de unidad, tenía naturalmente un papel importante en la empresa de unificación espiritual. La religión era presentada como la “reserva moral” frente a la crisis de valores dejada por la guerra europea, fruto de las ideologías “sin Dios”¹⁹. Sin embargo, para los normalistas defensores de la educación laica, la religión constituía, por el contrario, la rémora de la modernización y el progreso.

Hacia la constitución de una identidad docente

El autor, narrador, protagonista de estas memorias, Juan Carlos Chirinos, inicia el largo relato sobre la construcción de sus distintos yo's: su infancia, su adolescencia, y en particular del yo que lo identifica y objetiva como maestro y funcionario.

En la narración de su infancia, destaca la génesis de un nuevo siglo y de un nuevo ser. Al respecto dice:

"Nace un nuevo siglo. En su primer año nace una criatura como Dios lo dispuso con toda su protección de Padre común. A Él tuve durante toda mi vida... fue un 21 de setiembre de 1900... el nombre fue Juan Carlos al que se agregó el apellido de la desconocida madre; el lugar de nacimiento fue la Capital Federal, la primera casa, el Hospital Rivadavia y nueve días después, remitido a la Casa Cuna o de Expósitos... "Expósito", según su definición significa "expuesto" y se aplica al niño recién nacido y abandonado... expuesto a la muerte..."²⁰

Chirinos, de este modo da cuenta de su identidad mediante una operación discursiva en la que utilizaba la comparación y la analogía como modo de compensar sus carencias. Si como huérfano apelaba a su Padre Celestial para ocupar el lugar de hijo, como docente no titulado en los comienzos de su larga carrera, apelaba al respaldo del arquetipo del docente argentino, otro maestro sin título, Domingo F. Sarmiento. Dos carencias subsanadas por dos símbolos; dicho en otras palabras, la legitimación simbólica a la que recurría constantemente transformaba su situación de abandono y hacía posible su identidad. Al respecto, comenta:

"Llega el año 1916 en que comencé la práctica del Magisterio, un año antes que Sarmiento, sin ninguna jactancia. No tenía título habilitante y se tendría que ver mis aptitudes para ello. Se necesitaba un docente para primer grado..."

Sin embargo, las carencias iniciales no fueron obstáculo para completar su formación. Luego de transitar por los difíciles caminos de la docencia rural durante su "larga estada" en el inhóspito territorio de Río Negro, llegó a titularse y ocupar un alto cargo en la función docente como Inspector de Enseñanza Religiosa durante el gobierno peronista.

Del normalismo tomó la concepción referida a la mística del "ser docente", ligada al "místico deber" y a la vocación como fundamentos de la

tarea de enseñar como así también el cómo enseñar, recurriendo a las clases modelos.

"El maestro -escribía- debe ser una persona de iniciativa, pronto para ser un signo de trabajo [...] El maestro es el medio de imaginación, de la voluntad del trabajo modelo; la persona que por su esfuerzo, debe saberlo todo en el ambiente donde actúa (el subrayado es nuestro) [...] El docente que vaya como confinado al desierto y a muchos kilómetros del pueblo más cercano debe estar dispuesto a ayudar a todos. Así la escuela puede hacer una obra social activa al par que expandir su obra cultural por medio de la enseñanza y aprovechando toda ocasión de reunión de vecinos para instruirlo"²¹

En su obra describe también, la tarea específica que debía desempeñar todo docente, sin olvidar la tradicional clase magistral y la justificación de la enseñanza religiosa:

"Mi actuación en cada escuela fue tomar datos estadísticos, observación de los trabajos de los alumnos,... conversación con el docente que estaba al frente del grado, observación de las constancias en los Cuadernos de Lecciones diarias del docente, conversación con los niños mediante preguntas sobre lo aprendido, por último mi clase sobre algún tema de la capacidad de los alumnos. Mis conversaciones debieron ser agradables o al menos, buenas o necesarias por lo que me llamaba la atención la concentración que ponían los docentes cuando yo tomaba el grado..."

En cuanto a la enseñanza de la religión en la escuela opinaba:

[...] En varias oportunidades me dijeron los docentes lo bien que vino la enseñanza Religiosa, ya que por ella consiguieron: cambios totales de conducta de alumnos difíciles por sus estudios, sus malas conductas, sus irrespetuosidades por la enseñanza de la Religión y Moral cristianas... Esto me ha causado gran alegría..."²²

Enfrentamiento con Gelonch

Chirinos no veía con buenos ojos que la política se inmiscuyera en el ámbito escolar, compartiendo también en este punto la ideología normalista. A propósito de la situación conflictiva suscitada por Don Edmundo

Gelonch, describe lo sucedido en dos apartados de su obra, titulados "Socialismo" y "Un Traslado":

"Este señor Director socialista tenía un concepto muy malo de los maestros y su trabajo frente al aula, cosa que experimenté en dos o tres funciones de Fin de Curso, realizadas en el único teatro llamado 'Español' [...] El mencionado Director de nuestra escuela no tenía título docente [...] en una de las reuniones de la Comisión Directiva del Centro de Maestros, siendo su Secretario²⁵ [...] manifesté que a los docentes se los debía tratar con más dignidad, pues al par que humillante era indigno para un maestro. Ya podemos. Imaginar el debate ocurrido, pero fue el primer golpe de alerta para los docentes que, desde entonces dejaron de ser los mansos insultados todos los años ante el público."²⁴

En estos comentarios no aparece, sin embargo, una crítica explícita a la situación irregular del Director Gelonch por el ejercicio simultáneo de los cargos. En realidad, otra era la preocupación que ocupaba la conciencia del autor de las "Memorias", la filiación política de Edmundo Gelonch al socialismo. Para Chirinos era absolutamente incompatible con la ética que debía caracterizar a una docencia estrechamente vinculada a la moral religiosa.

"[...] Desde niño oía comentar a la gente madura de mi época, que decir 'socialista', era como una persona no muy aceptable en la sociedad, precisamente, por las ideas antireligiosas"²⁵

De acuerdo a sus convicciones, sólo el católico podía tener estatuto de buena persona y de buen maestro y sólo el catolicismo como la ética que de él deriva debían marcar el camino legítimo para el ejercicio de la docencia.

"El mal de la escuela —afirmaba Chirinos— fue quitar a Dios no sólo de la hora de Religión, sino de toda la enseñanza [...] el resultado dio una generación materialista".²⁶

Frente a este problema la posición de Edmundo Gelonch y sus compañeros políticos, claramente opuesta al pensamiento de Chirinos, se manifestó en el periódico "La Democracia" (órgano oficial del partido socialista de la región), manifestaban su desacuerdo respecto de los reiterados intentos de incluir la enseñanza de la religión en las aulas. En una nota titulada: "Estado y Clero" criticaban la política del Estado respecto de la subvención que otorgaba a la Iglesia y la enseñanza de la religión en las escuelas:

"Estado y Clero. La subvención del Estado al clero resiente la economía nacional"

Palabras meramente socialistas pero que interpretan una opinión general de los habitantes del país... Sin entrar en el propósito de herir el sentimiento de las personas que aceptan los oficios de la religión como una función espiritual, la que en realidad es observada en nuestro país casi exclusivamente por la clase pudiente... a la que se dedican como faz complementaria de sus pasatiempos... no puede considerarse al clero y a la iglesia como una entidad directamente ligada al pueblo [...] La enseñanza del niño argentino que suministra la escuela pública de carácter laico declaradas por las autoridades nacionales, eliminan de la mente infantil toda influencia religiosa y es en la escuela laica donde reciben su instrucción primaria la inmensa mayoría de la población escolar. Lo que da la comprobación de que el país ya en gran parte vive al margen de esa tendencia... que no reporta mejoramiento colectivo y nada hace por los problemas vitales que atañen al país..." (el subrayado es nuestro)²⁷

Para Chirinos, en cambio el pueblo era iglesia y sin la dirección dada por la enseñanza de los valores espirituales que debían regir la vida cristiana, otros serían los problemas y los peligros que sufriría el país. Desde esta posición y para subsanar la ausencia de la religión en las aulas escribió un libro titulado "Correlación Informativa de Moral y Religión", que tuvo una importante difusión al ser distribuido en todas las escuelas del país con el respaldo de la jerarquía de la Iglesia y de las autoridades escolares religiosas. En él se mostraba la correspondencia directa entre los contenidos religiosos y cada uno de los contenidos del currículum. En otras palabras, la doctrina explicaba el saber profano. Razón y fe en estrecha unión, tal como lo establecía el pensamiento En consonancia, la tarea educativa debía convertirse en una verdadera "Cruzada", metáfora frecuentemente utilizada en los medios católicos de la época, como así también, el recurso a la satanización del liberalismo y del socialismo, "hijos" del materialismo ateo.

A modo de reflexión

Hasta aquí, intentamos mostrar la construcción del campo profesional docente a partir del estudio de dos casos particulares; uno de ellos inserto en el contexto de un conflicto de relaciones entre la política y la docencia; el otro, construido en el acto introspectivo y conmemorativo de las memorias, en

donde la profunda convicción religiosa marcó la identidad del hombre/maestro.

El caso de Edmundo Gelonch se construyó a partir de la confrontación de intereses políticos y de las posibilidades que otorgaba el juego de poder en la periferia de la centralidad política al "permitirle", por un período prolongado, el ejercicio simultáneo de dos cargos incompatibles: Presidente /Concejal del Municipio y Director de escuela. Como docente fue político y como político ejerció el magisterio desde el municipio y la prensa, poniendo en evidencia, al mostrarse a sí mismo como docente/ciudadano, formador de sujetos participativos para el debate de lo público, los intersticios por donde se filtraban las prácticas alternativas a una docencia "neutra y apolítica". Los "otros espacios", los no escolarizados, colaboraron en la construcción hegemónica al permitirle extender el ámbito de elaboración de los aprendizajes, de asimilación de los imaginarios y de las prácticas políticas y pedagógicas.

En cuanto al segundo caso, el recorrido selectivo por las memorias de Juan Carlos Chirinos, pretendió mostrar un fragmento de la historia de un maestro, una historia posible, construida desde un proyecto moral y religioso, cuya génesis se sitúa en su infancia y se sostiene durante toda su larga vida, marcando su concepción docente y su larga carrera de maestro a Inspector. Sin embargo, la homogeneidad de su proyecto no estuvo libre de contradicciones ni de influencias como el normalismo. No obstante lo cual, se mantuvo incólume frente al embate del laicismo que no pudo erosionar las bases de su concepción teocéntrica. En su caso particular consideramos que el normalismo fue funcional a sus intereses para aprender fundamentalmente el cómo enseñar, mientras la religión le informaba sobre el qué enseñar, más allá de la indiscutible vinculación entre ambos aspectos.

Finalmente, desde la perspectiva metodológica con la que se encaró este trabajo hemos querido presentar los casos estudiados a partir de abordajes distintos, diferentes fuentes: prensa y memorias, espacio público y acto íntimo de introspección, enfoque micro y referencias macro, en definitiva, diversificación de caminos para la construcción de historias que aporten a otras historias posibles.

Fuentes

Diarios. Río Negro, La Democracia, Clarín.

Gelonch, E. (1933) *Espiritualicemos la Escuela*. Edic. propia.

— (1934) Informe al Inspector Seccional 6 "Reseña Histórica de la Escuela "Gral. Julio A. Roca", N°33

Memoria autobiográfica de Juan Carlos Chirinos. 1992.

Monitores de la Educación Común: 1925-1935

Toledo Leandro (1966) Reseña biográfica "Edmundo Gelonch. Recio luchador y progresista pionero de Gral. Roca. Su vida, su obra", Junio, mimeo

Bibliografía

Andermann, J. (2000) Mapas de poder. Una arqueología literaria del espacio argentino. Viterbo Editora. Rosario

Bourdieu, P. (1983) Campo de poder y campo intelectual. Folios Ed. Bs. As.

Caimari, L. (1994) Perón y la Iglesia Católica. Religión, Estado y sociedad en la Argentina. 1943-1945 Edit. Ariel. Bs. As.

Córdova, V. (1993) Historias de Vida. Una metodología para Ciencias Sociales. Fondo Editorial Tropykos, Caracas.

Fernández Prieto, C. (1997). "Figuraciones de la Memoria en la Autobiografía" en Ruíz Vargas, J. M. (compilador) Claves de la Memoria. Edit. Trotta. Madrid.

Iggers, G. (1998) La ciencia histórica en el siglo xx. Las tendencias actuales. Idea Universitaria. Barcelona, ²⁶

Veyne P. (1984) "Foucault revoluciona la historia", en Cómo se escribe la historia Alianza Editorial. Madrid, pág 21

Romero, J. L. (1998) La vida histórica. Edit. Sudamericana, Bs.As.

Sábato H. (Coordinadora) (1999) Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas Históricas de América Latina. F.C.E. México.

Sautut, R. (1999) El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores. Edit. Belgrano, Bs. As.

Todorov, T. (1993). Las morales de la historia. Paidós, Barcelona.

Zanata, L. (1996) Del Estado liberal a la Nación católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo. 1930-1943. Universidad Nacional de Quilmes. Bs.As.

Notas

¹ Cf. Iggers, G. La ciencia histórica en el siglo xx. Las tendencias actuales. Idea Universitaria. Barcelona, 1998.

² Toledo, L. "Edmundo Gelonch. Recio luchador y progresista pionero de Gral. Roca. Su vida-su obra", Junio 1966, mimeo. Edmundo Gelonch, Había nacido en Lérida, España, el 24 de diciembre de 1890; hijo de un profesor universitario y de una madre de familia de militares, llegó a la Argentina y al pueblo donde desarrolló parte de su actividad en 1913.

Desempeñó una amplia labor en la docencia rionegrina, creando diversas instituciones educativas, entre ellas el Instituto de Enseñanza Secundaria del Alto Valle. Fue formador de formadores, capacitando maestros "in situ", en el mismo salón de clases, pero también, en ateneos de perfeccionamiento quincenales en donde se discutían las novedades pedagógicas y la aplicación de nuevos métodos.

³ Monitor de la Educación Común. Órgano Oficial del Consejo Nacional de Educación. N° 630, 1925.

⁴ El Art. N° 22 de la Ley 1532, de creación de Territorios Nacionales establecía una división meramente formal de los poderes. El gobernador actuaba como simple delegado del Poder Ejecutivo Nacional; el Poder Legislativo podía existir sólo cuando la población superara los 30.000 habitantes, el Poder Judicial lo ejercía un único juez letrado por territorio. En cuanto a los Concejos Municipales electos, podían existir solamente en los lugares donde la población superara los 1.000 habitantes. Además los habitantes del Territorio tenían vedada la participación política para la elección del gobierno nacional. Estos, podían ejercer su derecho al voto sólo para las elecciones municipales, siempre y cuando el número de habitantes de las poblaciones, permitiera la constitución de los Concejos.

⁵ Este diario pertenecía a E. Rajneri, miembro del partido radical y enemigo político de Gelonch. Los periódicos de la región, en especial el Río Negro, constituyeron uno de los canales privilegiados para la formación del espacio público.

⁶ Diario Río Negro. Gral. Roca, 24 de marzo de 1933.

⁷ Diario Río Negro. Gral. Roca, 9 de enero de 1933.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Véase Sábato H. (Coordinadora) (1999) Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina. F.C.E. México.

¹⁰ Gelonch, llevó a cabo numerosas obras. Cercos, veredas, aguas corrientes, nuevas plazas, mejoramiento edilicios, instalación del primer juzgado letrado, creación de la cárcel local, ambulancia, matadero municipal y carnicería oficial.

¹¹ Gelonch, E. Reseña histórica de la Escuela "General Julio A. Roca", N°32. Informe presentado a la Inspección Seccional 6, 1934.

¹² Fernando Rajneri. Fundador y Director del Diario Río Negro. Afiliado al partido Radical fue durante esos años "enemigo político de Edmundo Gelonch.

¹³ La Democracia. Gral Roca, 31 de mayo de 1930.

¹⁴ Paul Veyne (1984) "Foucault revolucionó la historia", en *Cómo se escribe la historia* Alianza Editorial. Madrid, pág. 21.

¹⁵ El sujeto, protagonista de esta historia nació con el siglo xx y falleció casi al finalizar el mismo.

¹⁶ Chirinos, J.C. (1993) *Memorias y un Maestro*. Edición propia. Viedma, pág. 3.

¹⁷ Zanata, L. (1996) *Del Estado liberal a la Nación católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo. 1930-1943*. Universidad Nacional de Quilmes. Bs. As.

¹⁸ Caimari, L. (1994) *Perón y la Iglesia Católica. Religión, Estado y sociedad en la Argentina. 1943-1945* Edit. Ariel. Bs. As.

¹⁹ *Ibidem*, pág. 149.

²⁰ *Ibidem*, pág. 7.

²¹ *Ibidem*, pág. 190.

²² *Ibidem*, pág. 190.

²³ Edmundo Gelonch ocupaba el cargo de presidente del Centro de Maestros y Chirinos el de Secretario.

²⁴ Chirinos, J.C.; . Op. cit. Págs 106 a 110.

²⁵ *Ibidem*, pág. 106.

²⁶ *Ibidem*, pág. 104.

²⁷ "La Democracia" órgano del partido socialista independiente. Gral. Roca. 27 de dic. de 1930.

HISTORIA DE LAS IDEAS PEDAGÓGICAS

Paulo Freire: rupturas en la pedagogía moderna latinoamericana

Lidia Rodríguez*

Resumen

Este trabajo describe el método de alfabetización de adultos creado por Paulo Freire, recuperando su valor como síntesis de sus posiciones filosóficas y su concepción acerca del modo de producción de conocimiento. Relata su nacimiento, surgido a partir de las preocupaciones por la pobreza del nordeste brasileiro, y alimentado en su comienzo con aportes del pensamiento desarrollista y de la iglesia de la teología de la liberación. Recuperando el valor del pensamiento freireano como ruptura y apertura de la educación moderna, analiza finalmente las tensiones en su propuesta y en las lecturas que de ella se hicieron entre las categorías de diálogo, que radicaliza la situación de horizontalidad entre las posiciones de educador y de educando; y la de concientización, que enfatiza el papel del educador en las transformaciones de conciencia del educando. Desde ese aporte, plantea algunas de sus potencialidades en el actual contexto latinoamericano.

Abstract

This work describes the method of adults' literacy created by Paulo Freire, recovering his value as synthesis of his philosophical positions and his conception brings over of the way of production of knowledge. It reports his birth arisen from the worries for the poverty of the north-east brasileiro, and fed in its beginning with contributions of the thought "desarrollista" and of the church of the theology of the liberation. Recovering the value of the thought freireano as break and opening of the modern education, it analyzes finally the tensions in it offer and in the readings that of it were done between the categories of dialogue, which toughens the situation of equality between the positions of educator and of pupil; and it of concientización, that emphasizes the role of the educator the transformations of conscience of the pupil.

I. Introducción

El pensamiento desarrollista y las políticas que inspiró y que fueron implementadas en el continente durante la década del 50 y principios de los 60 tuvieron un efecto paradójal. Su fracaso fue el terreno político, social e intelectual donde se gestó una nueva construcción discursiva que encontró en la categoría de liberación su eje articulador. La teoría de la dependencia, surgida también en la CEPAL, planteó así las causas profundas y de orden

* Universidad de Buenos Aires / Universidad Nacional de Entre Ríos.

estructural de la pobreza latinoamericana. La liberación será desde entonces el concepto organizador de sentidos de época.

Este viraje tuvo consecuencias profundas respecto al modo de pensar las transformaciones que se consideraban necesarias para el continente. Ya no se trata de un desarrollo lineal y continuo, sino de la necesidad de emergencia de un momento de ruptura y quiebre en el devenir histórico.

Por otro lado, la teoría de la dependencia puso en cuestión el relato civilizatorio al problematizar el concepto de desarrollo y sus implicancias como el único modelo de crecimiento legítimo. Puso en evidencia también que la entrada de América Latina al orden mundial moderno se realizó en relaciones de subordinación.

La dependencia como un rasgo constitutivo de la identidad latinoamericana será también, años después, la categoría en la que Halperín Donghi va a encontrar la posibilidad de una historia contemporánea de América Latina: *"Una historia de América latina que pretende hallar la garantía de su unidad y a la vez de su carácter efectivamente histórico al centrarse en el rasgo que domina la historia latinoamericana desde su incorporación a una unidad mundial, cuyo centro está en Europa: la situación colonial. ..."* (Donghi, 1992)

Desde la teología de la liberación, de la cual va surgiendo también una filosofía de la liberación, surgieron sin duda aportes sustantivos a aquel proceso de pensamiento. El significado bíblico de la pobreza, el pueblo como lugar de salvación, el cuestionamiento de la teología europea en la medida en que no da cuenta de sus condiciones históricas de producción, fueron algunas de los temas que enriquecieron reflexiones acerca de la identidad latinoamericana. También pusieron en cuestión la existencia de conceptos universales, planteando la necesidad de construir un pensamiento nacido de la problematización de las situaciones históricas específicas.

Comenzaba a plantearse en América Latina la deconstrucción de la "trampa" del discurso de la modernidad, que luego va a ser conceptualizado como "geopolítica del conocimiento", que *"creó la ilusión de que el conocimiento es de-incorporado y des-localizado"* y que desconoce la importancia de *"los lugares epistémicos, éticos y políticos de enunciación"* (Mignolo, W., 2003).

Es a partir del descubrimiento de América que se organizó el relato moderno universalizando la historia y la cultura europea. En ese proceso, *"América Latina" se fue fabricando como algo desplazado de la modernidad, un desplazamiento que asumieron los intelectuales y estadistas latinoamericanos y se esforzaron por llegar a ser "modernos" como si la "modernidad" fuera un punto de llegada y no la justificación de la colonialidad del poder.* (Mignolo, 2003)

El discurso civilizatorio, construido como relato emancipatorio de características universales (Lander, 1993) fundó la pedagogía latinoameri-

cana. Puiggrós plantea la lectura del Requerimiento, documento escrito en 1513, como su escena fundante. El texto planteaba que suponía que los indios no habían sido informados que Dios, a través del Papa, había entregado el continente americano a los españoles y los portugueses. Por lo cual el Requerimiento debía ser leído a los indios en presencia de un oficial del Rey, en idioma español. *"Los indios que se dieran por enterados y aceptaran la situación tras la lectura, se liberarían de ser esclavizados, pero a quienes no lo hicieran se les prometían tremendas penas para ellos y sus familias demás de la esclavitud. La relación pedagógica entre americanos y españoles se establecía como una relación de dominación. Aceptar educarse en la cultura dominante y bajo la ley del dominador era condición para conservar los derechos fundamentales"* (Puiggrós, 1996)

En particular los Sistemas de Instrucción Pública Centralizados y Estatales (SIPCE) (Puiggrós, A. 1990) latinoamericanos organizados en el siglo XIX contribuyeron de modo fundamental a la constitución de la serie de mitos acerca de la centralidad y la superioridad de las sociedades y los conocimientos europeos, base de legitimación la violencia física y la violencia "epistémica" (Dussel, 1993).

La otra cara del "progreso" para América Latina fue construcción de un lugar subordinado en la jerarquía cultural, que hacia el interior de los países acompañó los procesos de subordinación de los grupos populares en los terrenos económico y social.

Esa educación requerida por el proyecto civilizatorio, "pedagogía bancaria" (Freire, 1975) es la que fue puesta profundamente en cuestión por Paulo Freire, al denunciar su capacidad de legitimar, a la vez de ser legitimada, por el saber del colonizador.

Pero el aporte de Freire no fue solo de denuncia. Por el contrario, sentó las bases filosóficas, éticas, epistémicas para pensar otra pedagogía, en el marco de un discurso centrado en la liberación que ya cuestionaba la existencia del conocimiento moderno en tanto erigido en universal. Como decía el teólogo de la liberación Gustavo Gutiérrez: *"Pero para que dicha liberación sea auténtica y plena, deberá ser asumida por el mismo pueblo oprimido, y para ello deberá partir de los propios valores de ese pueblo. ... Desde este último punto de vista, uno de los esfuerzos más creativos y fecundos que se han hecho en América Latina son las experiencias y trabajos de Paulo Freire, que intenta construir una "pedagogía del oprimido"* (Gutiérrez, 1972)

Las dictaduras de los años 70 interrumpieron el proceso que hubiera permitido una suerte de puesta a prueba masiva del método, con las inevitables consecuencias para su discusión y su profundización. El pensamiento freireano no sólo fue reprimido por el pensamiento conservador, sino que

también sufrió a veces, incluso de parte de sus mismos defensores, un proceso de cierta reducción y empobrecimiento.

Sin embargo, su obra ha sido leída y releída en todos los continentes. La Pedagogía del Oprimido, sin duda su obra más significativa, ha sido traducida a varios idiomas, como el sueco, noruego, finlandés, dinamarqués, griego, árabe, chino. Por otro lado, su trabajo no ha cesado de plantear diversas críticas y debates, en distintos países. (Ranciere, J. 2003; Ayuste, A.; Flecha, R. et al, 1994; Pérez García, S., 2001)

Sin desconocer esos avances, el objetivo de este trabajo es la recuperación de algunos de los aspectos del pensamiento freireano que aportan a pensar la pedagogía del nuevo milenio, desde la situación particular del continente.

II. El surgimiento del "método Freire"

Hablar sin más del "método Freire" deja abierto al peligro a una cierta reducción de su propuesta pedagógica a una serie de pasos que pueden ser desarrollados de modo más o menos mecánico. Por el contrario, debe ser analizado como una síntesis de su pensamiento, una propuesta en la que logra traducir sus postulados filosóficos y antropológicos, y su teoría del conocimiento, a una metodología de la enseñanza de la lecto escritura que por primera vez reconoce la especificidad del problema del aprendizaje de la alfabetización para sujetos adultos. Más que método Freire, es conveniente hablar de su teoría del conocimiento. (Lens, 2001).

El surgimiento del método no puede comprenderse por fuera del contexto político intelectual de los años 60, y es preciso ubicarlo también en el Nordeste brasileiro, uno de los lugares más pobres de América Latina. En un país que, hacia los años 60, contaba con un 39% de la población (UNESCO 1997) adulta analfabeta. Lo cual significaba, además, que esos 16.856.600 hombres y mujeres estaban también excluidos del derecho al voto.¹

La preocupación por la educación fue central en el modelo desarrollista hegemónico de entonces, que veía el problema de seguridad que la pobreza representaba, en particular después de la revolución cubana. La educación de adultos recibió en América Latina un impulso muy importante de mano de esas políticas. Por primera vez se planteó su incorporación a los sistemas de enseñanza estatales teniendo en cuenta su problemática específica, y cobraron importancia diversas propuestas como la de "educación permanente", "extensionismo agrícola", "formación de líderes", y otras que, sostenidas por la teoría del capital humano reconocían la importancia del cuidado de la salud y la educación en beneficio del desarrollo capitalista.

La propuesta freireana, aún vinculada al pensamiento desarrollista y nacionalista que tuvo un fuerte impulso en el Instituto Superior de Estudios Brasileños creado por el presidente Juscelino Kubitschek (1956 – 1961) y dirigido por Alvario Viera Pinto, radicalizaba algunos de estos planteos.

Freire no caracterizaba la situación de su país simplemente como de "subdesarrollo", sino que consideraba que el Brasil se encontraba en un momento de transición, en el cual se estaba constituyendo otro sujeto político, porque "el pueblo emerge." (Freire, P. 1969)

"Era preciso "dar-lhes a palavra" para que "transitassem" para a participação na construção de um Brasil, que fosse dono de seu próprio destino e que superasse o colonialismo." (Gadotti M. 1996)

A diferencia del discurso hegemónico de la época, el esfuerzo alfabetizador tuvo desde el comienzo en Freire un profundo sentido político.

La tarea educativa, por lo tanto, sería la de colaborar en esa emergencia, de modo de pasar de una "conciencia ingenua" a una "crítica". Esta última se caracteriza por la una "aprehensión de la causalidad auténtica" (Freire, P. 1969), que posibilita la "integración con la realidad" (Freire, P. 1969) y la acción transformadora (Freire, P. 1969); mientras que la conciencia mágica o ingenua no tiene una clara comprensión de esa "causalidad auténtica" (Freire, P. 1969), y por ello sólo puede "adaptarse", "acomodarse" (Freire, P. 1969) a la situación.

Como militante social católico en los '50, Freire coordinó Programas de Educación de Adultos del Gobierno de Getulio Vargas. Fue asistente, y luego Director del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria (SESI/PE) de Pernambuco. En esa labor realizó sus primeras experiencias pedagógicas, que lo conducirían posteriormente a la creación de su método educativo.

Al igual que en otros países latinoamericanos, durante esos años se dio un particular proceso en el cual los jóvenes, a veces estudiantes, otras militantes políticos, sociales y religiosos, realizaban distinto tipo de experiencias de trabajo con sectores populares. Ese movimiento se vinculaba al espíritu que venían construyendo ciertos grupos de la iglesia católica, especialmente después del Concilio Vaticano II (1962-1965), y que irá conformando la Teología de la Liberación, para la cual sólo a partir de la "opción por los pobres" es posible la reflexión teológica en América Latina.²

Aunque este tema no se analizará aquí, vale la pena señalar que algunos de los elementos pedagógicos propuestos por Freire serán tomados por la teología de la liberación. Su influencia puede leerse, por ejemplo, en los Documentos Finales de la Segunda Conferencia General del Episcopado

Latinoamericano (Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, 1968), reunida en 1968 en la ciudad de Medellín, que es documento casi fundacional de esa línea teológica

El presidente desarrollista Juscelino Kubitschek, al igual que los que le sucedieron, Janio (1961) y Goulart (1961-1964), tuvo influencia de los sacerdotes de la Iglesia "progresista". Por ejemplo, la creación del importante organismo llamado SUDENE (Superintendencia del Desarrollo Económico del Nordeste) se debió a la iniciativa del Consejo Episcopal Brasileño presidido por el teólogo de la liberación, Helder Cámara, uno de los principales referentes de la Teología de la Liberación, quien comparte con Paulo Freire, cabe mencionar, el afecto hacia el Nordeste del Brasil, del que es oriundo.

El primer esfuerzo de sistematización de aquellas ideas producidas en esas primeras experiencias lo hará Paulo Freire en su tesis doctoral que presentará en 1959, transformada luego en el libro *Educación y Actualidad Brasileña*.

En 1961, como coordinador del 'Proyecto de Educación de Adultos' en el Movimiento de Cultura Popular de Recife, Freire inició de modo más sistemático el desarrollo del método. Allí creó el '*Círculo de Cultura*', y el '*Centro de Cultura*', que él caracteriza como "*dos instituciones básicas de educación cultural popular*" (Freire, P. 1969). Iniciaba así la construcción de un nuevo vocabulario para una nueva pedagogía. "*Círculo de Cultura*" reemplaza a "escuela"; "*Coordinador de Debates*" a profesor, y participante del grupo a alumno.

En el *Círculo de Cultura*, se organizaban debates "*tanto en búsqueda de la aclaración de situaciones, como en búsqueda de la acción misma, que surge de la clarificación.*" (Freire, P. 1969) Para la elección de los temas se realizaban entrevistas, a partir de las cuales surgían los temas de interés. Se trataban temas como, por ejemplo: '*Nacionalismo*', '*Fuga de divisas*', '*Evolución política del Brasil*'. En esa misma experiencia Freire comenzaba también a experimentar la técnica de organizar ayudas visuales para promover el diálogo en los debates, donde los resultados "*eran sorprendentes.*" (Freire, P. 1969)

A partir del conocimiento que tiene de esa experiencia, Calazans Fernández, secretario de Educación del gobierno de Aluísio Alves en Río Grande do Norte, visitó a Freire en Recife, y le propuso desarrollar los *Círculos* para la Alfabetización. Debido en parte a que el financiamiento provenía de la Alianza para el Progreso, Paulo Freire estableció algunas condiciones para llevar a cabo la experiencia, de modo de garantizar la independencia de la propuesta de los poderes políticos. Pidió que se llevara a cabo un convenio entre la Secretaría de la Educación de Río Grande do Norte y el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife; estableció que él se haría cargo como director del Servicio de Extensión Cultural, y no sería

empleado por el gobierno; y cualquiera que fuera la ciudad escogida para desarrollar la primera experiencia, no debería ser visitada por el gobernador durante el proceso (Freire, P. 1987)

Aceptadas las condiciones, el gobernador indicó Angicos para la primera experiencia, ciudad a la que él estaba afectivamente ligado. El alcalde era Djalma Maranhão, un hombre de izquierda que estaba lanzando la campaña de educación "*De Pie en el Suelo también se Aprende a Leer*". (Goes, Moacir 1980)

Los resultados obtenidos —"*300 trabajadores alfabetizados en 45 días*" (Freire, P. 1974)— hicieron que la Alianza para el Progreso (ALPRO), se interesara por su propuesta.

Este hecho, unido a su pensamiento cristiano, le significó fuertes críticas de los grupos políticos de izquierda. (Paiva, V., 1982; Puiggrós, A. 1993) No nos detendremos en este punto aquí, pero sin duda los debates y tensiones entre el pensamiento y la política marxista y la cristiana, puestos de manifiesto en Brasil, en Chile, en Guinea-Bissau, son un punto de análisis importantísimo de análisis en la obra freireana, que él mismo retoma en uno de sus más importantes y últimos libros, la *Pedagogía de la Esperanza*. (Freire, P. 1999)

En el año siguiente, Paulo Freire fue invitado por el Presidente João Goulart y por el Ministro de la Educación, Paulo de Tarso C. Santos, para repensar la alfabetización de adultos en ámbito nacional.

Goulart fue el último presidente laborista. Había estado vinculado personalmente a Getulio Vargas y en su gobierno retomó las ideas de protección al trabajador y de un desarrollo nacional, "*fue considerado su heredero, el jefe del populismo, del PBT*" (Iglesias, Francisco 1992). Reorientó el proceso de industrialización, estableció relaciones con la Unión Soviética, y se vinculó con China Popular, África y América Latina. Después del plebiscito de 1963, que reafirmó la voluntad popular de restablecer el régimen presidencialista que había sido modificado por uno parlamentarista para reducir el poder de la presidencia cuando esta pasó a manos de Goulart, el gobierno que se constituyó "*tenía color de centro izquierda sin radicalismos*" (Freire, P. 1974). El golpe no se haría esperar.

Entre junio de 1963 y marzo de 1964, cuando Castello Branco encarceló a Freire e interrumpió los trabajos, pudo realizarse la primer parte del Plan Nacional de Alfabetización, que consistía en la formación de los coordinadores de los grupos de alfabetización. Llegaron a realizarse cursos de formación en la mayor parte de las capitales de los Estados. Se preveía la instalación de 20.000 círculos de cultura, que alfabetizarían a 2 millones de alumnos en un año. (Freire, P. 1974) En 1964, estaba prevista la instalación

de 20 mil círculos de cultura para 2 millones de analfabetos. Este proceso no implicaba solamente el acceso a la lecto escritura, sino que tenía incidencia muy concreta en el terreno electoral: "en el Estado de Sergipe, por ejemplo, el plan debía añadir 80.000 electores a los 90.000 existentes; en Pernambuco, el número de votantes pasaría de 800.000 a 13.000.000, etc" (Freire, P. 1974)

Esa experiencia sentó las bases del método Freire, que luego se irá enriqueciendo con otros trabajos y desarrollos conceptuales. Pero que nunca perderá su base profundamente política. "Não basta saber ler que 'Eva viu a uva', diz ele. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho." (Gadotti M. 1996)

En el punto siguientes se describe y se analiza el método de alfabetización, tal como fue implementado en la experiencia brasileira. Vale la pena señalar que su implementación ha tenido diversas características, incluso el mismo Freire lo re-crea en sus trabajos inmediatamente posteriores en Chile y en varios países de África.

III. El "método Freire"³

a. Etapa preparatoria

Es fundamental que la tarea alfabetizadora se realice teniendo en cuenta la problemática real de aquellos a quienes se dirige, evitando el tipo de lecturas infantiles ofrecidas por las tradicionales cartillas de alfabetización, y poniendo especial atención en las palabras con las que se iba a trabajar. "En la educación de adultos, por ejemplo, no interesa a esta visión 'bancaria' proponer a los educandos el desvelamiento del mundo sino, por el contrario, preguntarles si 'Ada dio el dedo al cuervo', para después decirles, enfáticamente, que no, que 'Ada dio el dedo al ave'." (Freire, P. 1975)

Esta etapa consistía en un trabajo que permitía detectar las situaciones-problema más significativas del lugar, como base para la selección de las palabras generadoras para la alfabetización y los temas significativos para la postalfabetización.

La dialogicidad de la educación freirana comienza antes de la situación pedagógica propiamente dicha, cuando el educador se "pregunta en torno a qué va a dialogar" (Freire, P. 1975). Es decir, cuando se pregunta acerca del "contenido programático de la educación." (Freire, P. 1975)

Para un educador dialógico, esta respuesta no puede reducirse al programa en el sentido de un conjunto de informaciones que son organizadas

por el educador e impuestas a los educandos. Por el contrario, se trata de "la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada". (Freire, P. 1975)

Si la educación "auténtica" es diálogo, no puede ser de un sujeto "para" o "sobre" otro, sino de uno "con" otro, con la mediación del mundo. El contenido programático de la educación se hará teniendo en cuenta esas visiones del mundo que desafían a unos y otros, que "implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación". (Freire, P. 1975)

Por ello, el punto de partida de la puesta en marcha de un proceso educativo es la definición del contenido programático, que surge de la "realidad mediatizadora", a partir de

"plantear al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial concreta, presente, como problema que, a su vez, lo desafía, y haciéndolo le exige una respuesta, no a nivel intelectual, sino a nivel de la acción" (Freire, P. 1975)

En esa etapa se inicia el diálogo, donde lo que se pretende investigar no son los hombres sino "su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre esta realidad, y su visión del mundo, mundo en el cual se encuentran envueltos sus temas generadores." (Freire, P. 1975)

En la educación problematizadora, la investigación del contenido programático de la educación es una tarea pedagógica, dialógica por excelencia. El contenido programático "se organiza y se constituye en la visión del mundo de los educandos, en la que se encuentran sus 'temas generadores'. Por esta razón, el contenido ha de estar siempre renovándose y ampliándose." (Freire, P. 1975) El contenido programático no lleva finalidades para ser impuestas sino que "refleja sus anhelos y esperanzas" (Freire, P. 1975)

El educador dialógico devuelve a los hombres de quienes los recibió el universo temático recogido en la investigación.

El punto de partida de la dialogicidad es la investigación del contenido programático, y esa investigación ya es concientizadora.

Los hombres pueden tener conciencia del devenir, en el marco del cual se organizan las "unidades epocales", relacionadas unas con otras. Cada unidad epocal está conformada por "el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos, en interacción dialéctica con sus contrarios, en búsqueda de la plenitud." (Freire, P. 1975) Estos temas implican sus contrarios, "sólo pueden ser abordados en relación dialéctica con sus opuestos." (Freire, P. 1975) E implica que, frente a ese universo de temas, los hombres toman posición.

Esos temas, que se llaman generadores porque contienen en sí la posibilidad de desdoblarse en otros temas, se refieren a las situaciones límite que es necesario superar. Cuando los temas no son percibidos como tales, se presentan como determinaciones históricas frente a las cuales el hombre sólo puede adaptarse. Cuando se llega a visualizarlas como problema que requiere ser resuelto, surge el *"inédito viable"* (Freire, P. 1975)

Por ello la acción liberadora debe estar no sólo en relación con los temas generadores de la época, sino con la percepción que de ellos tengan los hombres. Para ello es necesaria *"la investigación de la temática significativa."* (Freire, P. 1975) Los temas generadores se organizan de lo universal a lo regional, nacional, etc. En esta primera etapa de su pensamiento, Freire ubica el tema de la liberación-dominación como más universal mientras que subdesarrollo sería lo más específico de América Latina. De la misma manera, en cada unidad nacional se ve la contradicción de la *"contemporaneidad de lo no coetáneo."* (Freire, P. 1975) Por ello es que a nivel de lo local, no necesariamente es captado el tema de carácter nacional. Los hombres no tienen la visión de la totalidad. Ese es justamente el objetivo de la educación problematizadora: reconocer la interacción de las partes de la realidad. Investigar el tema generador es investigar la praxis de los hombres, su pensamiento sobre la realidad, que es reflexión y acción. Por ello es fundamental que en la investigación ambos – educador y educando, investigadores y pueblo – sean sujetos de la misma. Esta participación activa permite profundizar la toma de conciencia.

El riesgo de la investigación no es que exista una supuesta *"pérdida de objetividad"* que corrompa el análisis, sino que el centro de la investigación se corra desde la temática significativa a los hombres como objeto.

"La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. Y si su pensamiento es mágico o ingenuo, será pensando su pensar en la acción que él mismo se superará." (Freire, P. 1975)

Los hombres son seres en situación, y son más en tanto puedan pensar y actuar sobre esa situación. El pensar crítico permite pasar de la *inmersión* en la situación a la *emersión*, y luego a la *inserción crítica*. La *inserción* es la propia conciencia histórica.

"Es en este sentido que toda investigación temática de carácter concientizador se hace pedagógica y toda educación auténtica se transforma en investigación del pensar." (Freire, P. 1975)

Esta etapa puede dividirse en cinco subetapas:

1. Identificación de las contradicciones principales y secundarias en que están envueltos los individuos de la zona
2. Selección del universo vocabular y de las palabras generadoras
3. Elaboración de las codificaciones para la investigación
4. Decodificación en los círculos de investigación
5. Reducción y selección de palabras generadoras.
6. Elaboración de las codificaciones para la alfabetización

1. Identificación de las contradicciones principales y secundarias en que están envueltos los individuos de la zona e investigación del universo vocabular (Freire, P. 1969)

Los investigadores comienzan su trabajo con charlas informales en la zona, explicando el motivo de su presencia y el tipo de investigación que pretenden realizar. Se va organizado así un equipo local, con la inclusión de un número de personas del lugar que quieran participar directamente de la investigación.

Una vez conformado ese equipo, se inician las visitas de observación al área, en distintos días, horarios y lugares, de modo de cubrir la mayor cantidad de aspectos de la vida de la comunidad.

Es muy importante que los investigadores tengan claro que su tarea es la de llevar a cabo la investigación temática, que es en sí misma una tarea educativa, y que de ningún modo su trabajo implica transmitir su propio marco conceptual.

Desde el punto de vista metodológico, puede plantearse que lo que ellos realizan es una decodificación *"al vivo"* (Freire, P. 1975), no sobre láminas o fotografías como se hará luego en el proceso alfabetizador, sino analizando las dimensiones parciales que los van impactando, a través de su propia observación y a través de diálogos informales con los habitantes. Durante ese período, los investigadores irán registrando sus observaciones: las expresiones del pueblo, su lenguaje, sus palabras, su sintaxis.

A partir de esas observaciones, elaboran informes que se discuten luego en seminarios de evaluación. Esos seminarios, que se realizan en el área de trabajo, constituyen un segundo momento de la *'decodificación'* al vivo que los investigadores realizan de la realidad, al discutir sus informes en el marco del grupo. De ellos, participan tanto los investigadores profesionales como de los auxiliares de investigación, *"representantes del pueblo"*.

Se obtenían así *"situaciones existenciales típicas del grupo con quien se va a trabajar"* (Freire, P. 1969), y se van aproximando a las contradicciones principales y secundarias en que están envueltos los individuos de la zona.

Estas contradicciones se encuentran constituyendo 'situaciones-límite', envolviendo temas y apuntando tareas a realizar. Pero la investigación no debe centrarse en indagar acerca de la realidad desde la perspectiva de los investigadores. Por el contrario, lo central es estudiar a qué nivel de percepción de esas contradicciones se encuentran los individuos en el área. El hecho de que los investigadores lleguen a la comprensión de las principales contradicciones de la zona, no significa que estén en condiciones de decidir el contenido programático. Este requiere un análisis de la "conciencia real" que, por oposición a la "conciencia máxima posible"⁴, implica la imposibilidad de la percepción del inédito viable, es decir, las "situaciones límite" son sentidas como un obstáculo insuperable.

"Es porque, para nosotros, el 'inédito viable' (el cual no puede ser aprehendido al nivel de la 'conciencia real o efectiva') se concretiza en la acción que se lleva a efecto, y cuya viabilidad no era percibida. Existe, así, una relación entre el 'inédito viable' y la conciencia real, entre la acción que se lleva a cabo y la 'conciencia máxima posible'" (Freire, P. 1975)

Dicho en otras palabras, lo que se está planteando es que es necesario conocer el grado de conciencia del pueblo respecto a las contradicciones en las que se haya inmerso para definir el contenido programático.

2. Selección del universo vocabular y de las palabras generadoras

A partir de esa investigación se obtenía el "universo vocabular", conjunto de palabras significativas en la zona.

Del conjunto de ese universo se seleccionaban luego palabras generadoras, "aquellas que descompuestas en sus elementos silábicos, propician, por la combinación de sus elementos, la creación de nuevas palabras" (Freire, P. 1969), en base a tres criterios: a) riqueza fonética, b) dificultades fonéticas, y c) "tenor pragmático", entendiendo por tal la "mayor pluralidad en el compromiso de la palabra con una realidad social, cultural, política, etc., dada." (Freire, P. 1969)

3. Elaboración de las codificaciones para la investigación

Una vez definida el conjunto de contradicciones con las que se quería trabajar, se elaboraban las "codificaciones". Estas se definían como "el objeto cognoscible sobre el cual los educadores-educandos, como sujetos cognoscentes, inciden su reflexión crítica." (Freire, P. 1975) Eran pinturas o fotografías que representan las problemáticas con las cuales se quería trabajar.

Las codificaciones debían reunir una serie de características:

- representar contradicciones en lo posible "inclusivas" de otras, de

modo que la decodificación de las primeras brindara elementos para el análisis de las siguientes.

- representar situaciones conocidas por los individuos, que posibilitara un reconocimiento fácil.
- no debían tener su núcleo temático ni demasiado explícito ni demasiado oculto, de modo de ser suficientemente claras y, a la vez, ofrecer la posibilidad de abrir un abanico de temas que posibilitara la discusión y la reflexión. De ese modo se evitaría el dirigismo y se ofrecerían múltiples posibilidades de análisis.
- Debían constituir una totalidad, donde los diferentes elementos que la componen entraran en interacción.

4. Decodificación en los círculos de investigación

La decodificación se definía como "un acto cognoscente" por el cual el grupo se daba una discusión sobre la temática presentada en la lámina o fotografía. La metodología era similar a la que luego iba emplearse para la alfabetización.

Para realizarla, los investigadores organizaban 'círculos de investigación temática' conformados por:

- el investigador profesional como coordinador
- los investigadores auxiliares como coordinadores auxiliares
- algunos habitantes del lugar que deseen participar
- un psicólogo y un sociólogo como observadores

La tarea del coordinador era la de problematizar cada vez más al grupo, de modo que los participantes fueran "extroyectando, por la fuerza catártica de la metodología, una serie de sentimientos, de opiniones de sí, del mundo y de los otros que posiblemente no extroyectarían en circunstancias diferentes" (Freire, P. 1975)

Las discusiones producidas en los círculos de investigación temática se grababan y eran analizadas luego en reuniones de análisis del equipo local. En ese equipo participaban, además de los investigadores profesionales y los auxiliares "del pueblo", algunos miembros del círculo de investigación temática.

La participación de los "representantes del pueblo" es, desde la perspectiva freireana, fundamental para la seguridad de la investigación.

Esta metodología permitía explicitar su "conciencia real" de la situación, y llegar a lo que Freire llama la "percepción de la percepción anterior" (Freire, P. 1975) De ese modo se amplía el horizonte de su percibir y se promueve el surgimiento de una nueva percepción.

Esto posibilitaba la transformación de aquello considerado "*inédito viable*" (Freire, P. 1975), una situación posible pero nunca realizada, en "*acción que se realiza*", con lo cual se conseguía la superación de la "*conciencia real*" por la "*conciencia máxima posible*."

5. Reducción y selección de palabras generadoras

Una vez finalizadas las descodificaciones en los círculos los investigadores del equipo local iniciaban el estudio sistemático, y, analizando las grabaciones y observaciones iban definiendo los temas —explícitos o implícitos— que habían surgido.

También se definían temas propuestos por los investigadores, aunque no hubieran salido en los círculos, cuando se evaluara su importancia para percibir la unidad del contenido programático y las relaciones entre los distintos elementos. Se llamaban "*temas bisagra*". Uno de esos temas, por ejemplo, que se aborda más adelante era el "*concepto antropológico de cultura*".

Cada tema era en sí una totalidad, y era, además una parcialidad del conjunto del contenido programático que requería ser abordado desde diferentes perspectivas disciplinares. Por ejemplo, el tema del desarrollo no se consideraba exclusivo de la economía, sino que requería recibir los aportes de la sociología, la antropología, la psicología social, incluso la filosofía y las ciencias políticas.

Una vez realizada esa delimitación de los temas, cada especialista preparaba el proyecto de "*reducción*" del tema que le cabe a sus "*trazos fundamentales*" (Freire, P. 1969). Esta tarea consistía en seleccionar los núcleos fundamentales de una temática, y organizar con ellos secuencias de aprendizaje. Cada proyecto se discutía con los otros especialistas, y se elaboraban ensayos y sugerencias bibliográficas que serían una ayuda fundamental para la formación de los coordinadores de los "*círculos de cultura*".

6. Elaboración de las codificaciones para la alfabetización

Una vez definida la reducción de las distintas temáticas, era necesario preparar la codificación para el trabajo de alfabetización o de postalfabetización. Podía usarse el canal visual, pictórico o gráfico, el táctil o el canal auditivo, o varios a la vez. Se elaboraban entonces fotografías, diapositivas, filmes, carteles, textos de lectura, etc. Podían también usarse entrevistas, dramatizaciones; discusión de artículos de revistas, diarios.

De este modo, la temática que el pueblo aportó se le devuelve como "*problemas que debe descifrar y no como contenidos que deban ser depositados*." (Freire, P. 1975)

Por ello, al iniciar las tareas, el primer trabajo de los educadores era la presentación general del programa, del que el pueblo no se sentiría un extraño.

Si no era posible realizar todo este proceso, se buscaba un modo más sencillo por medio de entrevistas, encuentros, y de modo relativamente informal, pero lo importante era llegar, finalmente, a recopilar las temáticas centrales con las que se iba a trabajar en la zona, que ofrecieran un conjunto de palabras con alto "*sentido existencial y por tanto de mayor contenido emocional*" (Freire, P. 1969) para la alfabetización.

b. Temática inicial: Concepto antropológico de cultura

El programa educacional se iniciaba trabajando con los analfabetos el concepto antropológico de cultura, a partir de 11 situaciones gráficas que representaban diferentes aspectos de la temática. Por ejemplo: Cultura letrada e iletrada, el trabajo como transformación de la naturaleza, etc.

A partir de reconocer ese concepto, el analfabeto se descubriría como un hombre hacedor de cultura y comenzaría a cambiar sus actitudes anteriores. Como ejemplo sencillo del resultado esperado, Freire cita a un analfabeto que decía: "*ahora descubro que tengo el mismo valor del doctor que hace libros*" (Freire, P. 1975) El objetivo de esta introducción al aprendizaje de la lecto escritura, era generar una actitud activa, preparando al adulto para "*ser el agente de este aprendizaje*." (Freire, P. 1975) Esta preparación se basaba en una concepción de la alfabetización que no la reduce a un aprendizaje meramente técnico o mecánico, sino que implica la posibilidad de una comunicación por medios escritos. La alfabetización "*es más que el simple dominio psicológico y mecánico de las técnicas de escribir y de leer. ... Es entender lo que se lee y escribir lo que se entiende. Es comunicarse gráficamente*". Implica "*una actitud de creación y recreación*", "*una postura activa del hombre sobre su contexto*". (Freire, P. 1975)

c. La sesión de alfabetización

Una vez finalizada la etapa inicial preparatoria, daban comienzo las sesiones de alfabetización.

Los pasos eran los siguientes:

Pasos	Ejemplo
Presentación gráfica de la situación existencial, en láminas, fotos, strapp films, diapositivas.	Presentación gráfica de una situación de construcción
Decodificación de la situación presentada, a partir del debate del grupo, con el apoyo del coordinador. El debate en torno a la situación presentada tenía como objetivo colaborar en el pasaje de una conciencia ingenua a una crítica. Para ello, se proponía: • Darle pleno contenido a la palabra que se iba a presentar para el aprendizaje • Promover una actitud activa de parte de los analfabetos en su propio aprendizaje • Propiciar la reflexión crítica y el análisis de situaciones a nivel local o nacional	Debate respecto a la situación de la construcción tanto a nivel local como nacional
Visualización de la palabra generadora, en slide, cartel o foto.	TIJOLO (ladrillo), al lado de la lámina, slide o foto que la representa
Visualización de la palabra generadora, sin el objeto nombrado.	TIJOLO (ladrillo), sin apoyo gráfico
Presentación de la misma palabra separada en sílabas	ti-jo-lo
Visualización de las familias fonémicas que componen la palabra en estudio, por separado	ta-te-ti-to-tu, ja-je-ji-jo-ju, la-le-li-lo-lu. El grupo: reconoce la sílaba correspondiente a la palabra estudiada: ti, jo, lo, compara entre sí las sílabas de las familias fonémicas, y descubre que comienzan igual y terminan diferente.
Presentación de la "ficha de descubrimiento", consistente en el conjunto de esas familias fonémicas de la palabra. Este momento es fundamental en el método, pues es a través de esa ficha que "el hombre descubre el mecanismo de la formación vocábular en una lengua silábica" (Freire, P. 1975)	"ficha de descubrimiento" ta-te-ti-to-tu ja-je-ji-jo-ju la-le-li-lo-lu El grupo realiza una lectura en horizontal y otra en vertical, y se descubren las vocales y la mecánica de la formación de las sílabas. De modo oral, los participantes van construyendo palabras con las combinaciones posibles: "tatu, luta, tijolo, tajota, tito, loja, jato, juta (Freire, P. 1975) Van ejercitándose así, de modo oral, hasta que surja el agregado de una segunda vocal a una sílaba. Por ejemplo, leite. (leche)" (Freire, P. 1975)
Una vez terminados los ejercicios orales, se comienza a escribir.	
Se le pide que, como tarea, en su casa, cree tantos vocablos como pueda, tengan o no sentido. "Lo que importa ... es el descubrimiento del mecanismo de las combinaciones fonémicas." (Freire, P. 1975)	

Aportes y límites del método freireano

Este método tenía una gran eficacia. Los hombres comenzaban a crear palabras desde el primer día. En un corto período, y sin gastos excesivos, se lograba alfabetizar un número importante de analfabetos. Para Freire esto se debía a que había una apropiación crítica, y no mnémica, del aspecto fundamental: el "mecanismo de la formación vocábular en una lengua silábica" (Freire, P. 1975)

Uno de los aportes más interesantes, es sin duda que el método de Freire considera que la concientización está estrechamente ligada al proceso mismo de aprendizaje de la lecto escritura, y el debate inicial en los círculos de cultura no es un momento separado del resto del proceso. Por el contrario, es lo que permite que el hombre asuma una actitud activa y creadora.

Por ello, para Freire, "lo fundamental de una lengua silábica como la nuestra, es que el hombre aprenda críticamente su mecanismo de formación vocábular para que haga, él mismo, el juego creador de combinaciones." (Freire, P. 1975) Las cartillas, dan al analfabeto "palabras y frases que realmente deben surgir de su esfuerzo creador." (Freire, P. 1975)

IV. Categorías centrales: diálogo y concientización

A la par de la difusión, se ha producido a veces un empobrecimiento de la compleja reflexión pedagógica que Freire propone, y se ha tendido a veces a un reduccionismo que reemplaza sus reflexiones sobre la producción de conocimiento a una cuestión de método, cuyo principal valor fuera el de ofrecer una cierta mecánica que resulta eficaz para las tareas de educación de adultos. En ese sentido ha sido utilizado no sólo en diversos países de América Latina y del Tercer Mundo, sino también en países centrales. En Francia, por ejemplo, se utilizó hacia los años 70 para la alfabetización de obreros e inmigrantes.

Otro de los modos de esa reducción ha sido la de simplificar y enfatizar la idea de concientización por sobre la de diálogo. A continuación analizamos este aspecto.

Diálogo

Para Freire la palabra verdadera es praxis, en tanto en ella la acción y la reflexión se implican mutuamente. Y praxis es el modo de ser propiamente

humano. Los hombres se hacen "en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión." (Freire, P. 1975) Por lo tanto la palabra verdadera no puede ser sólo el privilegio de algunos que la digan para otros, sino que, por el contrario, "implica un encuentro de los hombres para esta transformación." (Freire, P. 1975) Por ello, esa palabra no se reduce al acto de depositar ideas, ni siquiera a un intercambio de ideas preexistentes, ni polémica entre sujetos sólo interesados en la imposición de su verdad, sino que es un "acto creador" (Freire, P. 1975). La palabra verdadera es diálogo.

Pero como también es praxis, tampoco se reduce a una relación yo-tu, sino que implica que esa relación está mediatizada por el mundo. Por ello, no es posible entre los que quieren pronunciar el mundo y los que niegan a los demás ese derecho. El diálogo no puede ser nunca instrumento de conquista de unos sobre otros. Solo es "conquista del mundo para la liberación de los hombres." (Freire, P. 1975)

Por otro lado, el conocimiento "se constituye en las relaciones hombre-mundo, relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones". (Freire, P. 1975)

El conocimiento no es sólo la relación de un sujeto con un objeto, sino que incluye "la relación comunicativa entre sujetos cognoscentes, en torno a un objeto cognoscible" (Freire, P. 1975). Es decir, "El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo "pronuncian", esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos." (Freire, P. 1997)

Por eso, "la "educación como práctica de la libertad", es sobre todo y antes que todo, una situación verdaderamente gnoseológica. Aquella, en que el acto cognoscente no termina con el objeto cognoscible, ya que se comunica a otros sujetos, igualmente cognoscentes." (Freire, P. 1975)

La educación como "situación gnoseológica", opuesta a "transmisión y extensión, sistemática, de un saber", es comunicación y diálogo, "un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados." (Freire, P. 1975)

El carácter gnoseológico de la educación está estrechamente ligado a su carácter dialógico.

Además, el sujeto no piensa solo. El pensamiento tiene una doble función: cognoscitiva y comunicativa porque la comunicación que es necesaria para el conocimiento implica reciprocidad, no puede haber sujetos pasivos. Para que sea posible, debe haber un marco significativo común. "la inteligibilidad y comunicación se dan simultáneamente." (Freire, P. 1975)

Por ello es importante el "diálogo problematizador" (Freire, P. 1975), para

disminuir la distancia entre el educador y el educando, entre, por ejemplo, el técnico y el campesino.

En ese sentido, el diálogo es la "fundamental estructura del conocimiento" (Freire, P. 1975). La situación gnoseológica no se produce de manera aislada. "El educador siente la necesidad de ampliar el diálogo a otros sujetos cognoscentes. De esta manera, su aula no es un aula, en el sentido tradicional, sino un encuentro, donde se busca el conocimiento, y no donde se transmite." (Freire, P. 1975) Desafía a los educandos a pensar, a problematizar, no a memorizar, disertar, como si fuese algo acabado.

"Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo." (Freire, P. 1975)

Concientización

Lo que distingue al hombre del animal es ser un ser "inconcluso", lo que implica su capacidad de tener "no sólo su propia actividad, sino a sí mismos como objeto de su conciencia" (Freire, P. 1975), por lo cual puede separarse del mundo, ejercer un acto reflexivo y cargarlo de significado. Mientras que el animal se encuentra adherido a la especie a la que pertenece, no tiene decisión, se encuentra "cerrado en sí mismo" (Freire, P. 1975), es ahistórico, no puede constituir un yo separado del mundo, no puede comprometerse, ni asumir la vida, ni transformar su entorno.

En cambio el hombre, tiene conciencia de su actividad y del mundo, persigue finalidades, toma decisiones, puede transformar el mundo. Por ello los hombres "no solamente viven sino que existen y su existencia es histórica" (Freire, P. 1975).

Los hombres viven por lo tanto "una relación dialéctica entre los condicionamientos y su libertad" (Freire, P. 1975), lo cual les permite superar las "situaciones límites".⁵ Cuando esas "situaciones límite" se transforman en meros obstáculos, en dimensiones concretas de una realidad determinada, pasan a ser "percibidos destacados". Estas son situaciones que impulsan a los hombres a que las superen mediante lo que Freire llama "actos límites". Superada una situación, surgirán otras, que provoquen nuevos actos límites.

La "problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo" (Freire, P. 1975) permite a los educandos ampliar el campo de su percepción, con lo cual van dirigiendo su mirada a "'percibidos' que ... hasta entonces no se destaca-

ban ... Lo que antes existía como objetividad, pero no era percibido ... se 'destaca' y asume el carácter de problema" (Freire, P. 1975)

A partir de entonces, el "*percibido destacado*" ya es objeto de la '*admiración*' de los hombres y, como tal, de su acción y de su conocimiento." (Freire, P. 1975)

A partir del desarrollo de su método, que promueve la problematización de la situación del hombre en el mundo, se propone que los hombres superen la conciencia mágica o ingenua de una situación, y de ese modo se apropien de la realidad histórica superando el fatalismo por un esfuerzo de transformación.

La situación de los hombres en el mundo es la "*incidencia de su acto cognoscente*" (Freire, P. 1975), es el objeto cognoscible mediatizador de la comunicación entre educadores y educandos, que requiere ser transformada.

La concientización se propone que los hombres no sólo perciban la realidad, sino percibir su propia percepción. Objetivar la realidad y objetivar su propia percepción. Esto les permite admirar el mundo y admirar su propia mirada sobre él.

Este planteo se sostiene en una concepción dinámica de la realidad, en constante transformación, opuesta a la percepción estática de la educación tradicional. Partiendo de distintas concepciones respecto al movimiento de la realidad, la educación se hace reaccionaria, la segunda "*revolucionaria*" (Freire, P. 1975) y "*esperanzada*" (Freire, P. 1975).

Desde esta perspectiva, se funda la posibilidad y la necesidad de la concientización, ya que:

"no son las 'situaciones límites', en sí mismas, generadoras de un clima de desesperanza, sino la percepción que los hombres tengan de ellas en un momento histórico determinado, como un freno para ellos, como algo que ellos no pueden superar. En el momento en que se instaura la percepción crítica en la acción misma, se desarrolla un clima de esperanza y confianza que conduce a los hombres a empeñarse en la superación de las 'situaciones límites'." (Freire, P. 1975)

Esta posibilidad de estar "*como conciencia de sí y del mundo, en relación de enfrentamiento con su realidad, en la cual, históricamente se dan las 'situaciones límites'*" (Freire, P. 1975) es lo propio de la experiencia humana, no existen en el mundo del animal.

Lo propio del hombre es ser un ser de la praxis, en tanto acción y reflexión transformadora y creativa. Los animales no son capaces de creación, sus producciones son resultado de la determinación de la especie. El hom-

bre, en cambio, es capaz de crear, tanto los objetos y las cosas sensibles como las instituciones sociales, las ideas y concepciones. De hacer la historia.

En el método, el momento privilegiado de la concientización es el de la decodificación de la realidad codificada en láminas, pinturas o fotografías.

La decodificación de una situación existencial es un acto cognoscitivo que posibilita a los participantes, "*ad-mirar*" la situación, y también su propia manera de mirarlo, "*su no 'admiración', o su 'admiración' anterior.*" (Freire, P. 1997) De ese modo, los participantes "*se van reconociendo como seres transformadores el mundo*". (Freire, P. 1975).

V. Tensiones del pensamiento freirano

Desde la perspectiva dialógica, la pedagogía es el lugar de encuentro entre dos "*polos*" en situación de igualdad, "*mediatizados por el mundo*". El proceso de concientización no tiene sentido si esa relación se subvierte, si se retoma el vínculo bancario, aun cuando se modifiquen los objetivos y los contenidos de la propuesta pedagógica.

Sin embargo, suele volverse al momento de la aplicación del método al paradigma tradicional, donde el presupuesto es que hay una realidad objetiva a la que los educadores tienen mejor acceso y mayor posibilidad de entender que los que ocupan el lugar del educando.

El diálogo se ha visto reducido a "*conocer la percepción*" que el "*pueblo*" tiene de esa realidad, para partir de ahí. Es decir, queda reducido a tomar en cuenta las visiones del mundo de aquellos a quienes se dirige la acción.

Sin embargo, Freire insiste en que colocar al educando como el lugar de transformación de la acción pedagógica es transformarlo en objeto. Por el contrario:

"la incidencia de la acción (pedagógica) es la realidad que debe ser transformada por ellos con los otros hombres y no los hombres en sí." (Freire, P. 1975)

Desde esa perspectiva, diálogo significa no es sólo tomar en cuenta las visiones del mundo o el grado de conciencia de los educandos, del "*pueblo*", sino construir en conjunto una acción sobre la realidad.

Esta fue una de las principales críticas de Freire a ciertas propuestas pedagógicas de grupos de izquierda, a las que ubica también como posiciones bancarias, en la medida en, y aún cuando actúen para la transformación, toman al sujeto como objeto de su acción y su propuesta es responde a

la visión del mundo de los conservadores o de los revolucionarios, y no necesariamente a la del pueblo.

"Se olvidan que su objetivo fundamental es luchar con el pueblo por la recuperación de la humanidad robada y no conquistar al pueblo. Este verbo no debe tener cabido sino en el lenguaje del dominador. Al revolucionario le cabe liberar y liberarse con el pueblo y no conquistarlo". (Freire, P. 1975)

"En última instancia, el empeño de los humanistas no puede ser el de la lucha de sus slogans con los slogans de los opresores, teniendo como intermediarios a los oprimidos, como si éstos fuesen el escenario de esta lucha, como si fuesen alojadores de los slogans de unos y otros." (Freire, P. 1975)

Por el contrario, la tarea pedagógica tiene en definitiva, como objetivo central, tender el puente que permita a educadores y educandos pensar y pensarse.

"El empeño de los humanistas, por el contrario, debe centrarse en que los oprimidos tomen conciencia de que por el hecho de ser alojadores de los opresores, como seres duales, no están pudiendo ser." (Freire, P. 1975)

Cuando no se comprende cabalmente esta posición, la concientización, si bien rompe con una idea tradicional de educación, mantiene la jerarquía fundante que ahora podría ser entre revolucionarios y pueblo. En esa lógica, no considera la posibilidad de que tampoco el educador esté teniendo una adecuada percepción de la realidad y sus contradicciones.

El diálogo freireano se define como un encuentro entre los hombres, una relación yo-tu que posibilita la construcción de un conocimiento entre iguales, cuyo objetivo es la incidencia en el mundo. Si la concientización no se piensa desde el diálogo pueden relativizarse esas relaciones de igualdad ya que parte del supuesto que entre educadores y educandos existen diferentes "niveles de percepción de la realidad". Por otro lado, se propone como primera instancia de incidencia, antes que "al mundo", a los sujetos del proceso educativo.

La pedagogía freireana se organizó a partir de una serie de categorías propias del pensamiento moderno: la radicalización de la categoría de emancipación, la confianza en el sujeto iluminado por una razón transparente a sí misma, la certeza en la existencia de una "realidad" objetiva que puede ser abordada por un proceso de "desvelamiento", la centralidad dada a la escritura por sobre otras formas y expresiones culturales.

Su búsqueda permanente por la coherencia le permitió revisar y corregir lo que consideraba observaciones adecuadas, por lo cual su pensamiento fue profundizándose y enriqueciéndose. Por ejemplo, fue capaz de reconocer y aceptar las críticas de mujeres estadounidenses que, a poco de publicarse su *Pedagogía del Oprimido* en ese país, le escribieron criticando el lenguaje machista del texto. (Freire, 1999) El sujeto de la opresión no se define sólo por su lugar en la estructura económica, y su propuesta pedagógica fue releída desde otros campos como el psicoanálisis, el arte; y retomada por diversos movimientos sociales, como aquellos que plantean los problemas de género y los problemas ecológicos. (Viezzler, M. 2001)

Desde su búsqueda ética y política, gracias al permanente vínculo con las culturas desjerarquizadas por la pedagogía "normalizadora", Freire también inició un trabajo deconstructivo de esa discursividad moderna latinoamericana.

Profundizó así el borramiento de los rígidos dualismos fundadores – civilización / barbarie, saber / ignorancia, educador / educando – e instaló en el discurso pedagógico problemas propios de las pedagogías críticas, tales como la incompletud del sujeto y la producción social del sentido.

Su propuesta sienta los gérmenes de una pedagogía para un proyecto que podríamos llamar, siguiendo a Dussel, más que posmoderno "trans-moderno". Este implica el paso de la razón emancipadora a la razón liberadora, y no puede pensarse sin proceso de concientización. Es necesario que, reconociendo la violencia legitimada por el discurso eurocéntrico, los sujetos excluidos del discurso colonial/moderno (Mignolo, 2001) – las mujeres, los indios, los negros, los niños – asuman la conciencia de ser víctimas y no culpables.

"Sólo cuando se niega el mito civilizatorio y de la inocencia de la violencia moderna, se reconoce la injusticia de la praxis sacrificial fuera de Europa (y aún en Europa misma), y entonces se puede igualmente superar la limitación esencial de la "razón emancipadora". Se supera la razón emancipadora como "razón liberadora" cuando se descubre el "eurocentrismo" de la razón ilustrada, cuando se define la "falacia desarrollista" del proceso de modernización hegemónico." (Dussel, 1993)

Así, en esa frontera entre el pensamiento educativo moderno y su deconstrucción se ubican una serie de tensiones del pensamiento freireano que marcaron un punto de culminación y a la vez de quiebre de la pedagogía moderna, "bancaria". Aquí señalamos una de ellas, referida al vínculo pedagógico.

Este y otros nudos del pensamiento freireano señalan algunos puntos donde su radicalización del pensamiento moderno posibilitó la construcción de una educación con mayor capacidad de integración de las culturas tradicionalmente marginadas de la escuela; pero también señalan los lugares donde se abrió la perspectiva de un nuevo horizonte de discursividad, vislumbrando posibilidades que no han sido aún desarrolladas en toda su radicalidad, y cuya significación cobra nueva vigencia en los actuales escenarios políticos y culturales latinoamericanos.

Bibliografía

- Ayuste, A.; Flecha, R.; López Palma, F.; Lleras, J. (1994) Planteamientos de la pedagogía crítica, Comunicar y transformar. Editorial Graó Barcelona.
- Berryman, Ph.: (1989) Teología de la liberación. México, Siglo Veintiuno.
- Donghi, T. H. (1992) Historia contemporánea de América Latina. Buenos Aires, Alianza Editorial.
- Dussel, E. (1993) Europa, modernidad y eurocentrismo. En: Lander, Edgardo (Compilador) (1993): La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires. CLACSO.
- Freire, P. (1969) La educación como práctica de la libertad. Montevideo, Siglo XXI
- Freire, P. (1974) Concientización. Teoría y práctica de la Liberación. Bs.As., ed. Búsqueda
- Freire, P. (1975) Pedagogía del oprimido. México, Siglo XXI
- Freire, P. (1987) Aprendendo com a própria história, Paulo Freire e Sérgio Guimarães. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P.: (1997) ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. México, Siglo XXI
- Freire, P. (1999) Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI. México.
- Gadotti M: (1996) "A voz do biógrafo brasileiro. A prática à altura do sonho La práctica a la altura del sueño", en Gadotti M., Paulo Freire. Uma Biobibliografia. Brasil Cortez Editora, UNESCO. IPF
- Goes, M. (1980) De pie en el suelo también se aprende a leer. R.J., Civilización Brasileña.
- Goldman, L. (1967) Las ciencias humanas y la filosofía, Buenos Aires, Nueva Visión
- Gutierrez, G. (1980) La fuerza histórica de los pobres, Lima, CEP
- Gutierrez, G. (1999) Teología de la Liberación. Perspectivas. Sígueme. Salamanca
- Iglesias, F. (1992) Historia Política de Brasil (1500-1964). Madrid, Mappfre
- Lander, E. (Compilador) (1993) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires. CLACSO.
- Lens, J. L. (2001) Paulo Freire: su praxis pedagógica como sistema. Yagüe Ed. IPF-SPNEES-IPF-AT. Argentina.
- Lois, J. (1986) Teología de la liberación: opción por los pobres, Madrid, IEPALA
- Mignolo, W. (2003) Las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder. En: Polis. Revista Académica. Universidad Bolivariana de Chile. Vol 1, No. 4, 2003.
- Paiva, V. Paulo Freire y el nacionalismo desarrollista. Extemporáneos. México. 1982
- Pérez García, S. Paulo Freire: Educación e Ideología. Toma y Lee Editorial, S.A. De C.V. Colonia Portales, Deleg. Benito Juárez, 2001
- Puiggrós, A. (dirección) (1990) Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema escolar. Historia de la educación en la Argentina. Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, A. (1993) An interview with Adriana Puiggrós of Argentina. By Peter McLaren. Revista International Journal of Educational Reform. No. 2. Vol V. s/d. Estados Unidos.
- Puiggrós, A. (1996) Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo. Kapelusz. Buenos Aires
- Ranciere, J. (2003) Entretien avec Jacques Ranciere réalisé par Andréa Benvenuto, Laurence Cornu et Patrice Vermeren à Paris le vendredi 24 janvier.
- Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, Medellín, Septiembre de 1968. Documentos finales. Buenos Aires, Ediciones Paulinas
- UNESCO (1997) Anuario Estadístico de la UNESCO. UNESCO.
- Vieira Pinto, Á. (1960) Consciência e realidade nacional. Rio, Iseb.
- Viezzler, Moema L. (2001) "Paulo Freire y las Relaciones de Género". En: Gadotti, Moacir y Torres, Carlos Alberto (Compiladores): Paulo Freire, una biobibliografía. Siglo veintiuno editores. México.
- Walter D. Mignolo (2001) Sobre la diferencia colonial, o acerca de la emergencia de un pensamiento que no ha sido considerado como tal. Entrevista de Fernando Gómez. Setiembre 6-8, 2001. Washington. Consultado en <http://www.lehman.cuny.edu/ciberletras/v08/gomez.html>, abril 2004.

Notas

¹ Ver para este punto, entre otros: Gerhardt, Heinz- Peter: "La Voz Europea. Arqueología de un Pensamiento". En: Gadotti, Moacir y Torres, Carlos Alberto (Compiladores): Paulo Freire, una biobibliografía. Primera Parte: Prólogo Biográfico a Cuatro Voces. Capítulo 4. Siglo veintiuno editores. México. 2001; Beisiegel, Celso de Rui: Observaciones sobre la Teoría y la Práctica en Paulo Freire. http://www.hottopos.com/mirand7/observaciones_sobre_la_teor%C3%ADA_y_la_pr%C3%A1ctica_en_paulo_freire.html. Consultado: julio 2003.; Rosas, E.: Testimonio I: Recife, Cultura y Participación. (1950-1964). En: Freire, P.: Educación y actualidad brasileña.

² Por ejemplo, entre otros ver: Lois, J. (1986); Gutierrez, G. (1980); Berryman, Ph. (1989).

³ Para una descripción del método ver, entre otros, Chaparro Pelassi, Felix J.: Consideraciones metodológicas sobre la alfabetización. Oficina de Educación Iberoamericana. OEI/ EDA. Monografías sobre educación de adultos. Madrid, 1982, enero; Bareto, José: La educación de adultos en la óptica freireana. 1988. Revista Alternativa Latinoamericana, s/d; Oliveira Lima, L.: Método Paulo Freire: processo de aceleração de alfabetização de adultos. En: Tecnologia, educação e democracia, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979

⁴ Estos conceptos de 'conciencia real' y 'conciencia máxima posible', los toma de: Goldman, Lucien (1967) Las ciencias humanas y la filosofía, Buenos Aires, Nueva Visión

⁵ La idea de situaciones límite la toma Freire de Álvaro Vieira Pinto quien, a su vez, la discute a partir del planteo de Jaspers. "Para Vieira Pinto -dice Freire- las 'situaciones límite' no son "el contorno infranqueable donde terminan las posibilidades, sino el margen real donde empiezan todas las posibilidades"; no son "la frontera entre el ser y la nada, sino la frontera entre el ser y el ser más (más ser)". Álvaro Vieira Pinto (1960), Consciência e realidade nacional, Iseb, Rio.

Pestalozzi y el papel de la mujer en la educación

Alessandra Arce*

Resumen

En este texto nuestro objetivo es presentar un asunto relevante que está presente en las ideas sobre la educación de Johann Pestalozzi, uno de los grandes pedagogos de finales del siglo XVIII y principios del XIX: la figura de la mujer/ madre/ educadora. ¿Cuál sería la visión de Pestalozzi del papel de la mujer en la sociedad? ¿Tendría como objetivo aprisionar a la mujer en lo doméstico y en la maternidad angelical? Intentaremos responder a preguntas como éstas a través de una descripción y análisis de los acontecimientos de la época en que vivió el autor y también de sus obras educacionales. Las conclusiones a las que llegamos indican que Pestalozzi, colmado por el espíritu de su tiempo, ayudó a enclaustrar a las mujeres en lo privado (doméstico), valiéndose del discurso defendido en la época en pro de la maternidad como algo inherente al ser femenino. Esto le permitió entregarles la educación en la primera infancia a las mujeres/madres, que serían educadoras natas.

Abstract

This text aims at presenting a remarkably important issue, present in Pestalozzi's educational ideas was highlighted: the woman/mother's role as an educator. What view would Pestalozzi have on the woman's role in society? Why was this role referred to as being imprisoned in the domestic realm and in the angelical maternity? Answering these questions through out a detailed description of his ideas and the age where he lived is the soul of this text. As a conclusion we are able to point out that Pestalozzi helped to push women to private world putting being a mother as the first thing in their lives. On the other hands electing them to be teachers for early childhood education he permits that this domestic/private world take over the public one. As a result women/mother are considered the best educator for early childhood according to the author.

Dichosa la madre que, de este modo, lleva a sus hijos a la fe, de la fe los lleva al amor, y del amor a la bienaventuranza. Y dichosa tres veces la madre que, en el cumplimiento de su tarea, se acuerda de aquella que con piedad auténtica y sencilla veló los sueños de sus propios años infantiles, lo cual le pone ante la vista un ejemplo que, más energicamente que cualquier enseñanza y tan fuertemente como la voz del amor maternal que anida en su pecho, la exhorta a recordar tal ejemplo, a obrar igual y a perseverar. (Pestalozzi 1988:146)

Este artículo es fruto de los estudios realizados como parte de la tesis de doctorado. En él procuraremos analizar en el trabajo de Johann Pestalozzi¹

* Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Ciências de Letras de Ribeirão Preto, Departamento de Psicologia e Educação.

(1746-1827) cómo era presentado y propuesto el papel de la mujer² en la sociedad y en especial en la educación. ¿Qué visión tendría Pestalozzi de este papel? ¿Tendría como objetivo aprisionarla como educadora en el ámbito doméstico y en la maternidad? Para responder a estas preguntas tomaremos como fuente de análisis dos obras de Pestalozzi. La primera de ellas es la novela "Leonardo y Gertrudis" (en alemán *Lienhard und Gertrud*). El primer volumen de esta obra fue publicado en 1781 y los otros tres en 1783, 1785 y 1787. La segunda obra con la que trabajaremos data de 1818 y 1819, fue escrita en forma epistolar conteniendo cartas al inglés James P. Greaves y se titula "Cartas sobre Educación Infantil". En ella Pestalozzi intentaba explicarle a su amigo su método de enseñanza y sus principales ideas sobre la educación, ya que quería que su sistema fuese conocido en Inglaterra, considerada por él un país desarrollado y vanguardista. No obstante, antes de iniciar nuestra presentación y análisis, es necesaria una breve exposición de algunos datos de la vida de Pestalozzi. Así comprenderemos el motivo de sus propuestas.

Johann Pestalozzi, hijo de protestantes, nació en Zurich el 12 de enero de 1746 y murió en Neuhof en febrero de 1827. Parte de su vida transcurrió, por lo tanto, durante el período histórico que Eric Hobsbawm (1996) llamó "La Era de las Revoluciones" (1789-1848). Esta época de la historia europea estuvo marcada por acontecimientos como la Revolución Francesa, la Revolución Industrial, las Guerras Napoleónicas y, finalmente, cerrando el período, las Revoluciones de 1848. Fue también la Era de las Contra-Revoluciones. La burguesía necesitaba ser revolucionaria para enfrentarse al feudalismo, pero también ser contra-revolucionaria, conservadora, para luchar contra el proletariado y los campesinos. Ese período de la historia occidental estuvo, por lo tanto, marcado por profundas contradicciones, por una compleja correlación de fuerzas de lucha, por una gran heterogeneidad respecto a los avances y a los retrocesos en el campo económico, político y socio-cultural. Dentro de este marco se produce la separación alienante de lo público y lo privado. Se puede tener una idea del origen de esa separación a través de las informaciones presentadas por Perrot (1991³) en sus estudios. La división entre lo público y lo privado se dio de varias formas, siendo una de ellas la del nítido reparto de papeles entre el hombre (vida pública) y la mujer (vida privada). La valorización de la familia, ahora nuclear, fue importantísima para este proceso. La burguesía encontró en esta organización privada una forma de vencer a los títulos y la jerarquía de los nobles, eligiendo a la mujer como reina de este ambiente privado y doméstico.

Pestalozzi participó activamente en todos estos cambios de su época, contribuyendo con su obra educativa. Apasionado por el trabajo de

Rousseau, que junto con las obras de Lutero inspiró sus pensamientos sobre la educación, Pestalozzi defendió los ideales de la Revolución Francesa y fue miembro activo del movimiento Romántico⁴ y de la Sociedad Helvética. Como cristiano, se preocupó mucho por la pobreza y la desmoralización de su pueblo; como filántropo, dedicó su vida a educar a los niños más pobres y ayudar a sus padres a vivir mejor. Según Krüsi (1875), ya desde su infancia Pestalozzi prestaba atención a la pobreza que afectaba a la gente, al trabajo infantil y a los miserables que se entregaban a los vicios, lo que Pestalozzi consideraba una consecuencia de la ausencia de moralidad cristiana. Veía la opresión a la que el la población estaba sometida y estos hechos siempre alimentaron su deseo de justicia y libertad, que más tarde lo convertirían en patriota y liberal.

En 1767 Pestalozzi conoció a su esposa, Anna Schulthess, con quien se casó en 1769 convirtiéndola en su fiel compañera y colaboradora de sus tareas educativas. Como Anna poseía una propiedad en el campo, Pestalozzi decide tener lecciones de agricultura. En 1770, después del nacimiento de su único hijo, Hans Jakob, se muda para la hacienda Neuhof. Debido al elevado número de pobres existentes en aquella región, fueron creadas varias instituciones de abrigo a los niños huérfanos. Observando de cerca este proceso y sufriendo con él, Pestalozzi decide abrir en Neuhof una institución con este fin. Este establecimiento fue un tipo de escuela en la que la enseñanza del trabajo manual debería ser combinada con la instrucción mental y moral. Así en 1775 lo encontramos dirigiendo la "Escuela Industrial para los Pobres". Pero la falta de habilidad de este educador para ocuparse de la parte financiera hace que su escuela se declare en quiebra.

En esta época su esposa se deshizo de sus propiedades para ayudarlo. De esta forma Pestalozzi, al intentar prestar asistencia a los pobres, acabó retomando a la pobreza que había conocido en su infancia. Anna enferma y la familia empieza a depender de la ayuda de otras personas. Debido a estas necesidades, Pestalozzi inicia su producción escrita con intención de obtener algún recurso financiero. Al mismo tiempo, intenta hacer que sus escritos sean instrumentos pedagógicos para la difusión de valores que deberían orientar a las personas a buscar una vida humana más digna, moralmente más elevada. A partir de 1781 comienza a publicar "Leonardo y Gertrudis". Krüsi (1875) resalta que esta novela fue escrita en los espacios en blanco de un libro de caja usado, ya que Pestalozzi no poseía dinero para comprar papel. Krüsi afirma también que el personaje de Gertrudis inmortalizó a la criada que cuidó de la casa y de la familia del educador con devoción y amor durante 40 años sin recibir nada a cambio. Esta novela reúne también la experiencia educativa vivida por Pestalozzi en Neuhof, a partir de la cual

intenta trazar un modelo de educación moral cristiana fundamentada en la vida cotidiana y dirigida a los niños de clases pobres de su tiempo, para procurar protegerlos de la corrupción y la degradación moral. Escrito en forma de novela popular, su texto nos presenta personas simples con dramas que hacen parte de la vida de la época. Freitag (1994:84), afirma que Pestalozzi no poseía un estilo muy claro y fluido. Debido a que ya había vivido en una aldea, sabía cómo el pueblo pensaba y se expresaba, enriqueciendo su novela con esta simplicidad y haciéndola accesible a quien él tanto deseaba ayudar.

Gertrudis la mujer ideal: madre, pura/santa, educadora nata, guardiana de la moral

Al escribir "Leonardo y Gertrudis" Pestalozzi fue pionero de la novela de un nuevo tipo, la "novela de educación" o "de aprendizaje" (Bildungsroman).

Bárbara Freitag (1994) en su libro titulado "El Individuo en Formación", específicamente en el capítulo cuarto "Literatura y Educación: El Contenido Pedagógico de las Novelas de Aprendizaje", analiza tres novelas de este tipo: "Emilio o de la Educación" (1767) de Rousseau, "Leonardo y Gertrudis" (1781-1787) de Pestalozzi, y "Los Años de Aprendizaje de Wilhelm Meister" (1796) de Goethe. Según Freitag (1994:66) estas obras producidas durante el Siglo de las Luces marcaron la asimilación de la educación al texto literario, que pasó a convertirse también en una obra pedagógica. La autora se basa en los estudios realizados por Mikhail Bakhtin en su trabajo "Hacia una Tipología Histórica de la Novela". Aunque no es nuestro objetivo en este texto trabajar con esta categorización, no podríamos dejar de mencionar este tipo específico de estudios que realzan la importancia de la obra "Leonardo y Gertrudis", tanto para la Historia de la Educación, como para la comprensión de la sociedad europea de finales del siglo XVIII.

"Leonardo y Gertrudis" tiene lugar en una aldea suiza ficticia llamada Bonnal y sus héroes son personas simples del campo, atormentadas por la penuria material y la degradación moral. Los dos personajes centrales, Leonardo y su esposa Gertrudis, son una pareja con siete hijos. El marido, debido a la crisis que afecta a toda la aldea, comienza a beber y a no cumplir sus funciones. La vida familiar sólo no es caótica porque Gertrudis es la esposa y madre ideal, una figura angelical, sensata, una heroína, la guardiana de la moral en la pequeña aldea. Estas cualidades son evidentes cuando en el capítulo XVII, "El Disturbio reina en toda la Villa, menos en un hogar", observamos que su casa es la única que está libre de los incidentes que hay en la aldea durante la narración:

"La única casa en la aldea que estaba libre de perturbaciones violentas en este período era la de Gertrudis. Solamente ella parecía poseer un alma incapaz de ser alcanzada por la bajeza moral a su alrededor y siempre tenía un repertorio de lemas a mano que hacía el camino de los deberes menos arduo para ella y para los demás. Algunos de ellos eran: "No se manifieste sobre todo aquello que no le compete", "no hable de aquello que no entiende", "manténgase alerta cuando las personas hablen muy alto o muy delicadamente", "aprenda bien lo que necesite usar", "deje a su corazón y su cabeza permanecer en el lugar adecuado y nunca en muchos lugares al mismo tiempo, pero siempre con usted", "sirva en cuerpo y alma a aquellos a aquellos a los que les debe algo y a aquellos a los que ama". Guiada por tales dichos, había conseguido un grado notable de sabiduría doméstica y social, y durante la confusión que reinaba en la aldea, ninguna palabra que salió de sus labios podría llevar a malentendidos, ni una sílaba que pudiese provocar enemistad o ridículo." (Pestalozzi 1885: 94,95)

Al elegir a Gertrudis como representante de la moral en Bonnal, Pestalozzi retrata un componente ideológico de su tiempo analizado por Michaud (1999), según el cual en esa época la mujer fue poco a poco transformada en guardiana de la moral de la familia. Según Michaud, su trabajo se basaba en las cualidades de renuncia y de compasión y tendría como misión la eliminación de la miseria con el triunfo sobre la pereza y la mala conducta individual, llevando al individuo a vivir con la virtud en su corazón, aproximándose cada vez más a Dios. Este énfasis en la conducta individual proviene del protestantismo, que contribuyó de forma extraordinaria al proceso de sedimentación del ideal burgués de hombre y familia, definiendo la moral como algo que viene de dentro para fuera, algo creado a través de ejemplos. El análisis de la ideología protestante, de sus características principales y sus muchas variedades, exigiría un trabajo aparte. Sin embargo, esto no es necesario para que se cumplan los objetivos de nuestro artículo. Limitaremos nuestra presentación a algunas características del protestantismo, aquellas que nos parecen más importantes para la comprensión del ambiente ideológico en el que se desarrollaron las ideas de Pestalozzi. Para ello recurriremos a la información contenida en el clásico estudio de Max Weber (1992) titulado "La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo". En este ensayo Weber señala que el Protestantismo acabó ayudando a la burguesía en el proceso de sedimentación en el poder porque su doctrina favorecía las máximas capitalistas. A la larga discusión respecto a la vocación del hombre se unía la idea de talento y la división

social del trabajo impuesta por el Capital, algo dado por un ser divino al cual el hombre debería adaptarse. Aceptar su posición social era fundamental, pues de esa forma se acataba la voluntad de Dios. Al fin y al cabo el hombre vino a este mundo para glorificar las obras divinas y por este motivo su vida debería siempre mantenerse en los límites de su condición social y económica. Si tuviese que desear algo más, sería el reino de los cielos. Pero la vida debería ser también santificada moralmente y ésto se conseguía solamente a través de la acción y del trabajo. Según Weber (1992:112-113), para los protestantes el trabajo era considerado un verdadero antídoto contra el mal y la pereza, debiendo el individuo esforzarse incansablemente, renegar incluso de la convivencia social. Pero este trabajo no debería realizarse buscando una vida material más tranquila, con más comodidades, ya que esto era condenado desde el punto de vista moral. Su objetivo debería ser la realización de la vocación y la transformación y purificación del interior de cada individuo. Si la riqueza individual ha sido otorgada por Dios tampoco se debe despreciar sino multiplicar y trabajar por ella, jamás utilizándola para la ociosidad: "Cuanto mayores las posesiones, más pesado será el sentimiento de responsabilidad, prevalece la mentalidad ascética de conservarlas íntegramente para la gloria de Dios, o de aumentarlas a través del trabajo incesante" (Weber 1992: 122). Este tipo de actitud, según el autor, ayudó a la acumulación de capital, ya que el ahorro pasó a ser algo importantísimo cultivado por los protestantes y las restricciones al uso de la riqueza hacían que se reinvirtiese. Surgía así una nueva forma de ética profesional que modificaría el ámbito del trabajo dentro del modo de producción capitalista. Estas máximas del protestantismo produjeron una verdadera revolución en la vida cotidiana durante la Era de las Revoluciones y contribuyeron a la adaptación del individuo al espíritu del capitalismo, ofreciendo las armas para que la burguesía, a través de la evangelización de las clases más pobres, consiguiese contener posibles levantamientos, y al mismo tiempo domesticase al trabajador sin esfuerzo, haciéndolo aceptar con más facilidad su "destino" dentro de la sociedad capitalista. En Alemania el proceso de ascensión de la burguesía al poder se produjo prácticamente sin revoluciones políticas. De cierta forma, la hegemonía religiosa del protestantismo en este país hizo más fácil para el pueblo alemán la adaptación al modo de vida capitalista. La moral protestante contribuyó a que el pueblo estuviese preparado para las exigencias de la sociedad burguesa. Pestalozzi era fiel seguidor y predicador del protestantismo ligado a la corriente pietista, cuyos seguidores, según Weber (1992), también eran llamados puritanos y dominaban en Alemania congregando ideas del luteranismo y del calvinismo.

La heroína de la novela de Pestalozzi actuará en busca de la defensa y el ejercicio de la moral con sus hijos durante toda la narración. La máxima protestante de hacer que el individuo analice su interior y evalúe su actitud hacia los demás es usada por Gertrudis como una especie de metodología para formar en sus hijos el carácter moral y reverenciar al Creador. Se concretiza en este personaje la figura de la mujer en la familia como la de un ser con una bondad infinita, capaz de hacer que todo el hogar esté inundado de paz y sinceridad a través del ejercicio cotidiano de esta virtud. Los niños se entregan moralmente a la mujer, que a través de su ejemplo, de la acción que los protestantes tanto incentivaban, los mantiene lejos de los peligros de la corrupción que rondan cualquier hogar. La mujer que actúe así recogerá frutos divinos y debe por lo tanto sentirse siempre dichosa y agradecer a Dios por conseguir ejercer ese papel de forma tan eficiente, dejándose guiar por su corazón.

Pestalozzi sintetiza en Gertrudis el papel que comenzaba a ser exigido de las mujeres de su tiempo. Según Perrot (1991b), la maternidad se transformaba en este período en el centro de la figura femenina y a ésto se asociaba la nueva imagen de la infancia como poseedora de la inocencia y bondad naturales. Así empezaba a ganar fuerza la idea de que la mujer, este ser escogido por Dios para generar vidas, debería vivir en un ambiente armonioso y virtuoso, haciendo suya la educación de esta semilla bendita que perpetuará la vida humana: el niño. Fugier-Martin (1991:201) afirma que éste es el motivo por el cual el papel principal que la mujer tendría sería el de "ama de casa": "La casa es el nido, el lugar en el que el tiempo se suspende. La idealización del nido lleva a la idealización del personaje del ama de casa". Durante toda la narración Gertrudis ejemplifica con sus acciones y sus preceptos morales y educativos este ideal de mujer, de familia, de niño y de "hogar", ese pedazo del paraíso, ese refugio contra la corrupción del mundo. Pestalozzi se lanza al frente de este movimiento y su novela aparece como pionera.

Leonardo también es un héroe en la historia pero, a diferencia de su esposa, necesita pasar por varias pruebas antes de su victoria final. Es preciso superar el vicio de la bebida y no sucumbir a la degeneración moral que afecta a Bonnal. Leonardo ejemplifica al atormentado padre de familia de las clases populares, mostrándose como un ejemplo de que incluso el hombre más decadente moralmente puede redimirse si tiene una buena mujer a su lado y sabe escucharla, volviéndose hacia su familia para protegerla.

En uno de sus estudios sobre la vida familiar en Europa, Hall (1991) muestra un conjunto de grabados usados durante los siglos XVIII y XIX para combatir el vicio de la bebida entre las clases populares. En estos gra-

bados la familia era destruida debido a que el padre se entrega a ese vicio. En "Leonardo y Gertrudis" el ejemplo y el amor de la esposa/madre producen la transformación del marido/padre, librándolo del vicio y devolviéndole su papel dentro de una familia cristiana. Pestalozzi nos muestra que cree en el poder de regeneración moral del hombre.

Nuestros héroes, además de establecer luchas personales durante la novela, intentan modificar toda la aldea en la que viven, consiguiendo al final cambiar significativamente la vida de todos. Pestalozzi nos muestra en ellos lo que Freitag (1994:89) identificó en sus estudios como una de las principales características de la novela de aprendizaje. Aprender significa que el héroe consiga entender:

"(...) que sus principios de acción precisan reflejarse en un trabajo político en comunidad, en sociedad. La bildung se refiere tanto al cultivo de una interioridad estructurada que avanza hacia un objetivo superior, cuanto a una reconstrucción de la cultura y de los bienes éticos que caracterizan el tiempo en el que vive el héroe. Es como Bakhtin dice: la bildung se refiere a la construcción y reconstrucción permanente de los fundamentos de la personalidad abandonada en un tiempo de cambio en el que los autores se ven obligados a construir y reconstruir permanentemente un mundo nuevo en el que conseguirán o no vivir." (Freitag 1994:89)

La novela "Leonardo y Gertrudis" contiene por lo tanto una contradicción que no es un "fallo" de la obra sino un reflejo de la realidad y las ideologías de la época. Por un lado observamos un nítido proceso de alienación en la imagen de la mujer como guardiana del hogar y la moral interior; por otro, existe la comprensión de la necesidad de transformación social para que haya una efectiva humanización de las personas. Pero la forma como Pestalozzi organiza la novela acaba fortaleciendo el proceso de alienación, al depositar románticamente sus esperanzas en la convicción idealista de que el ejemplo individual transforma a toda una sociedad, representada en la obra por la aldea de Bonnal.

La difusión del bien por medio del ejemplo individual tiene como contrapartida necesaria la diseminación del mal también a través de acciones individuales. En el caso de esta novela, el opuesto de Gertrudis está representado por Bailio Hummel, magistrado provenzal que personifica la intriga y la falta de moderación, siendo la causa de la desgracia en la aldea. Es él quien induce a los hombres a beber y los hace endeudarse por culpa de este vicio. Sin piedad, lleva a la miseria a algunos habitantes de Bonnal. Hummel es la discordia, la inmoralidad y la destrucción. Gertrudis luchará contra el

durante toda la historia para librar de su dominio perverso a su marido y a los demás hombres del lugar. Arner, el propietario de las tierras donde se sitúa la aldea, aparece descrito como un noble justo y correcto y, además de la heroína, es el otro punto de equilibrio de las fuerzas del Bien. Gertrudis recurrirá a él para intentar acabar con los problemas causados por Hummel en Bonnal. Arner la recibirá y hará todo lo posible para restablecer el orden y la paz entre los campesinos. Sin recurrir a la violencia, a la cual condena, (Pestalozzi sentía una fuerte aversión hacia cualquier acto violento), Arner conseguirá poco a poco devolver la paz a la aldea, por medio de la reconstrucción de los valores morales junto con Gertrudis. Para ello dos factores serán importantes: el pastor Ernest (que transformará a Hummel en la prisión, haciéndolo arrepentirse de todo el mal causado) y el maestro de escuela Glulphi (que inicialmente era teniente, pero que después de observar el trabajo de Gertrudis decide cambiar de profesión).

La moderación es la palabra que guía las actitudes de Gertrudis. Educadora por excelencia, cree que esa virtud y el amor son capaces de obrar milagros y que la educación debe guiarse por ellos. Glulphi intentará seguir esta máxima en su escuela. A lo largo de todo el libro Pestalozzi enaltecerá las cualidades de su heroína, enfrentando al lector con situaciones en las que faltan en las familias mujeres como Gertrudis. En el capítulo XVI, "Orden y desorden doméstico", la heroína va a casa de un vecino viudo y encuentra a los niños enfermos, un hogar totalmente desordenado y sucio y un hombre nervioso y sin paciencia. Estos hechos le hacen buscarle a una buena mujer como forma de solucionar sus problemas y convertir al hogar de nuevo en un lugar sagrado, triunfando en su intento. El capítulo XXV, "El Método de Instrucción de Gertrudis", muestra que como educadora Gertrudis intentaba desarrollar en sus hijos la destreza manual y el lenguaje oral, además de enseñarles lectura, escritura y cálculo, considerados por Pestalozzi importantísimos para las clases más bajas de la población. Todo esto se hacía a partir de la vida cotidiana de la familia, ya que todo lo que fuese enseñado debería tener alguna utilidad práctica. El día a día era la mejor lección, tanto que los hijos de Gertrudis eran niños muy desenvueltos y educados, ya que la religión y la moral acompañaban a este proceso educativo. Tras observar los acontecimientos descritos a continuación, Glulphi decidirá convertirse en maestro utilizando la metodología de nuestra heroína.

"A pesar de que Gertrudis se empeñaba en desarrollar la destreza manual de los niños precozmente, no tenía prisa por que ellos aprendiesen a leer y a escribir. Pero procuró enseñarles a hablar pronto, ya que, como ella decía

"¿De qué sirve una persona capaz de leer y escribir si no consigue hablar, puesto que leer y escribir son un tipo de habla artificial?" Con este objetivo, solía hacer que los niños pronunciasen sílabas después de ella en sucesiones regulares, obtenidas en un viejo libro de abecedario que poseía. Sin embargo, este ejercicio de articulación correcta y clara era apenas un objeto subordinado en su completo esquema de educación, que abarcaba la comprensión verdadera de la vida. Pero ella nunca adoptaba un tono de instructora con sus hijos; nunca les decía: "hijo, ésta es tu cabeza, tu nariz, tu mano, tu dedo", o "¿dónde está tu ojo, tu oreja?". En vez de esto, ella acostumbraba a decir: "ven aquí hijo, te lavaré las manitas", "te peinaré el cabello" o "te cortaré las uñas de las manos". Su enseñanza verbal parecía conectar el espíritu a su actividad real, en la que siempre tenía su fuente. El resultado de su sistema era que cada niño era talentoso, inteligente y activo para su edad. La instrucción que les daba sobre los principios básicos de aritmética estaba íntimamente ligada a la realidad de la vida. Ella les enseñaba a contar el número de peldaños de una estancia para otra, y dos filas de cinco cristales en una de las ventanas le dieron la oportunidad de abrir las relaciones decimales de los números. También les hacía contar sus hilos en cuanto tejían y el número de vueltas en el carrete cuando enrollaban el hilo en ovillos. Por encima de todo, en cada ocupación de la vida les enseñaba una observación adecuada e inteligente de objetos comunes y de fuerzas de la naturaleza." (Pestalozzi 1885:130-131)

A partir de la observación atenta de la metodología utilizada por Gertrudis con sus hijos, Glulphi fundará una escuela en la que intentará educar a todos los niños del mismo modo. Pestalozzi recurre a la religión y a la educación para restablecer los preceptos morales y la paz, acabando con el vicio y la pereza. La cita que aparece a continuación muestra como, a través de la enseñanza en la escuela, Glulphi trataba de evitar que los niños fuesen corrompidos, ofreciéndoles los preceptos morales que muchas veces los padres no consiguen inculcar a sus hijos. Podemos apreciar aquí otra contradicción de la novela. Por un lado se nos presenta a la mujer como educadora nata, que enseña en situaciones de la vida cotidiana doméstica. Glulphi, un hombre, aprende a ser educador observando como Gertrudis actúa. Por otro lado, es necesario fundar una escuela para formar en los niños el comportamiento moral que muchos padres no conseguían darles. Si la mujer fuese naturalmente una buena educadora y si la vida cotidiana doméstica fuese el mejor ambiente para realizar esta labor educativa, ¿por qué Glulphi tendría que fundar una escuela? La respuesta es que, en reali-

dad, el "don" de Gertrudis no está naturalmente presente en todas las mujeres/madres. De esta forma un hombre, observando a Gertrudis, intentará salirse bien en aquello en lo que las familias han fallado. De nuevo veremos la acción siendo el principio usado como gafa, las palabras con poco poder, ya que la experiencia enseña más que los discursos, y antes de saber mucho sobre algo, los pequeños deben formarse como personas. Observaremos además que Glulphi no conseguirá realizar este trabajo solo, ya que los niños también necesitan cuidados. Para esto contará siempre con la presencia de la mujer, ese ángel lleno de paz. No debemos olvidar que para Pestalozzi la escuela debe ser una continuación de hogar. Por lo tanto el alma femenina, que es el centro de la familia, no puede estar ausente de ella.

"Glulphi tenía tantas ideas sobre su escuela que no conseguía hablar de otra cosa con Arner y el pastor. Empleaba todo su tiempo libre en visitar a Gertrudis para conversar sobre este asunto con ella. Pero ella parecía incapaz de explicar con palabras su método y normalmente negaba la idea de que su consejo era necesario. Alguna que otra vez se le escapaba alguna observación significativa que el teniente sentía que iba a la raíz del asunto de la educación. Por ejemplo, un día le dijo: "Usted debería hacer por los niños aquello que sus padres no consiguieron hacer por ellos. La lectura, escritura y aritmética no es lo que más necesitan; es muy bueno que aprendan algo, pero lo realmente importante para ellos es ser algo, para que se conviertan en lo que deben ser aunque generalmente no reciban ayuda ni orientación en casa." (...) Al principio a Glulphi esto le pareció más difícil de lo que esperaba, pero cada día, a medida que iba ganando experiencia, su tarea se hizo más fácil y agradable. Una mujer bondadosa y competente llamada Margaret, que se encargaba de la costura, tejeduría, etc., demostró ser una de sus ayudantes más valiosas y conscientes en el trabajo. Siempre que la mano de un niño o una rueda se paraban, ella tomaba la iniciativa y volvía las cosas a su situación anterior. Si el cabello de un niño estaba desarreglado, ella lo arreglaba en cuanto estudiaban o trabajaban; si había un agujero en sus ropas, ella cogía aguja e hilo y las cosía; y ella les enseñaba como calzarse los zapatos y las medias adecuadamente, además de muchas otras cosas que no entendían." (Pestalozzi 1885:152 e 154)

Durante la novela, a través de otros personajes de la aldea, Pestalozzi nos presenta también una crítica al conservadurismo de la población que se resistía a aceptar la modernización y el proceso industrial, que aparecen con las innovaciones que Arner implanta en Bonnal como parte de sus me-

didadas para alterar la vida de sus campesinos. Vemos claramente la batalla que se establece entre la urbanización y la vida agrícola que hasta entonces caracterizaba a la humanidad. No presenciamos revueltas ni odio por parte de los campesinos contra Arner y sus modificaciones. Pestalozzi enfoca la resistencia de los campesinos como fruto de la pereza y la negligencia, los dos vicios instaurados entre los hombres de Bonnal. Sabemos que la resistencia de las clases pobres a someterse al trabajo industrial tenía raíz en las relaciones sociales de producción como relaciones de explotación. En la novela de Pestalozzi esta cuestión social se convierte en una cuestión individual, personal, que puede ser alterada gracias a un cambio de actitud por parte de los individuos, desde que éstos quieran abandonar los vicios de los que son prisioneros, es decir, desde que se dispongan a seguir el camino de Bien. La solución es más sencilla a través de predicación moral. Con ella la población pobre comienza a entender y aceptar los acontecimientos cotidianos y su propia vida como designios divinos a los que todos debe estar atentos, rezando y purificándose para que puedan merecer días mejores y trabajando incansablemente, ya que el trabajo y la oración juntos dignifican al hombre y lo hacen mejor. Además, en situaciones de desespero, la familia debe siempre recordar que existe otra más pobre y más necesitada y debe aprender a compartir con ésta lo poco que tiene.

En este punto se aprecia el carácter alienado y alienante del núcleo de la pedagogía pestalozziana en esta obra: de hecho esta pedagogía era adecuada para la ideología burguesa, según la cual el rechazo del trabajo por parte de las clases populares sólo podría ser resultado de la decadencia moral, de la negligencia. El papel central de la educación moral en la pedagogía pestalozziana está directamente relacionado con su carácter alienado. Es en este contexto de alienación que el ideal de perfección femenina se sintetiza en Gertrudis, la cual representa el papel que empezaba a ser impuesto socialmente a las mujeres de las clases pobres. Gertrudis poseía múltiples funciones, pero las principales eran las de esposa de moral firme y la de madre educadora nata y perspicaz, siendo el amor maternal y la moderación los fundamentos de su personalidad. No podemos dejar de resaltar el carácter práctico de nuestra heroína, pues según Hall (1991), las cualidades prácticas eran fundamentales para que las mujeres de las clases pobres ejercieran a la perfección sus múltiples funciones. El niño también aparece como un ser importante y su educación es el centro de la vida de la pareja, principalmente de la mujer que se ocupa de la enseñanza en la primera infancia. El niño, cuando es educado dentro de principios morales y religiosos, representa además el antídoto a la corrupción del ser humano.

En esta novela podemos ver que el autor estaba preocupado con la situa-

ción para la que la clase pobre estaba siendo empujada por el proceso de sedimentación del capitalismo, presentando un miedo enorme de que la gente perdiese la razón y los sentimientos de humanidad. Sin embargo, el camino que Pestalozzi pensaba que evitaría la degradación del ser humano, principalmente de las personas pobres, acabó ayudando al discurso preconizado por burguesía y la religión (en este punto el autor apuntaba sus estudios en una dirección opuesta a la de los Iluministas⁴). Aunque pensaba que estaría libertando y enalteciendo a la mujer como gran progenitora y protectora de la humanidad, acabó colaborando para infundirle un ideal opresor al naturalizar esta maternidad casi sobrenatural.

La mujer/educadora ideal: aprisionada en el ámbito privado (doméstico) y en la maternidad angelical

Esta mujer/madre reina del mundo doméstico/privado fue enaltecida por Pestalozzi, como la figura insustituible en la educación de niños pequeños. En la obra que acabamos de presentar este hecho ya aparece, pero es en otro libro donde el autor hace todavía más contundentes sus afirmaciones sobre este asunto, revelando un poco más de este proceso de naturalización en la imagen de la mujer/madre y su conexión con la educación. Se trata del libro titulado "Cartas sobre la Educación Infantil", escrito en forma epistolar entre 1818 y 1819, y que es importante no sólo porque presenta de manera directa el papel de la mujer en la educación, sino también porque sintetiza la esencia del método pestalozziano para la educación. Pestalozzi escribe esta obra en la primera mitad del siglo XIX, cuando este papel que se estaba dibujando para la mujer aparece de forma más expresiva. Podemos observar que varios autores buscan el lugar ideal para la mujer en esta sociedad posterior a la Revolución Francesa y Pestalozzi fortalece este movimiento. Por eso esta obra está dedicada por entero a la mujer como madre, ahora su principal papel social. Había llegado el momento de hablar directamente con ellas, de tocarles el corazón llamándolas a que cumplan su misión divina en la tierra.

Ya en la primera carta Pestalozzi, al hablar del propósito de su educación, elige a la madre y su amor materno como fundamentos de cualquier trabajo pedagógico que quiera tener éxito; como consecuencia, la mayoría de las cartas la presentan como figura principal para el autor en sus pensamientos sobre la educación. ¿Pero cómo veía Pestalozzi la formación de esta mujer para la enseñanza? En la segunda carta (Pestalozzi 1988:07) se afirma que la madre ya posee todos los requisitos necesarios para educar, hace

falta que sean incentivados para que puedan fluir junto con todo su amor intenso. Libros y especulaciones filosóficas muchas veces sólo confunden y artificializan el proceso que debería suceder naturalmente, bastando para ello que la mujer tome conciencia plena de su papel de madre y se apoye en su conocimiento natural y empírico, que vale más que cualquier libro.

"Siempre me fiaré más Del saber de una madre adquirido por la experiencia y los esfuerzos a que le ha movido su amor maternal, de ese saber empírico incluso de una madre ignorante, que de las especulaciones teóricas de un filósofo extraordinariamente ingenioso. Hay casos en los que el sentido común y un corazón ardiente llevan más lejos que un entendimiento cultivado, frío y calculador." (Pestalozzi 1988: 118)

Por eso con este libro Pestalozzi apenas quiere ofrecer una guía para las madres, de forma que la mujer no se sienta confundida en determinados momentos debido a dudas sobre sus instintos maternos. El autor resalta el papel primordial de la familia en la educación de los niños, estando ella organizada dentro de los modelos cristianos y teniendo a la madre como guía. Pestalozzi cree que la influencia ejercida en el niño por su entorno es muy grande y que, con ayuda de la familia, la educación en la escuela puede ser mejor. Para que esto suceda es necesario que todas las personas preocupadas con la educación popular dirijan sus esfuerzos hacia la educación de la persona responsable por el ambiente familiar, es decir, la madre.

"Todos aquellos que suponen que nosotros, en nuestros esfuerzos por la educación Del pueblo, no pensamos en ningún objetivo superior al de una mejora Del sistema de enseñanza o, por así decirlo, al de una culminación de la gimnasia de la inteligencia, tienen realmente una opinión muy equivocada del sentido de todo mis planes y de los de mis colaboradores. Nos hemos dedicado con celo a dar una nueva forma a las escuelas, pues consideramos que esto es importante para el progreso de la educación; pero creemos que lo es todavía mucho más el influjo del ambiente familiar. Hemos hecho todo cuanto hemos podido para educar a los niños de un modo tal que puedan un día llegar a ser maestros, y tenemos todos los motivos para felicitar a las escuelas que se benefician de este modo de proceder. Pero creemos que el rasgo esencial y el primer deber de nuestra escuela y de toda otra estriba en desarrollar en los alumnos que nos han sido confiados aquellos sentimientos y enriquecer su entendimiento con aquellos conocimientos que, en su vida futura, les permitirán consagrar todo su corazón y sus fuerzas intactas a hacer que cunda el espíritu auténtico

que debe reinar en el ambiente familiar. Dicho brevemente: nadie para quien el bien de la generación que está creciendo reside en el corazón puede hacer algo mejor que trabajar en la educación de las madres por su misión suprema." (Pestalozzi 1988:103)

Esta mujer/madre, tal como Gertrudis, educa mucho más a través de ejemplos que con palabras. De nada le servirá predicar la buena moral si no la ejerce. La renuncia personal debe ser algo que marque su vida; debe asumir la maternidad en toda su plenitud como algo divino y ver a su hijo como fruto de Dios:

"Si no es ella misma capaz de supeditar su comodidad personal e incluso sus más intensos deseos a las exigencias de su amor maternal, es inútil que piense en esperar un tal resultado en su hijo apelando al amor que debe tenerle a ella. Es imposible que suscite en los demás un sentimiento moral del cual ella misma no está penetrada. Para hacer una virtud estimable a los demás debe ella, a su vez, ver con alegría los deberes que impone. Si, por su parte, sólo considera la virtud como una especie de diosa que inspira temor: --rudo es su paso y áspero su camino, el rostro rígido amenaza sufrimientos--, nunca llegará a dominar un corazón, el cual no se entrega a la autoridad sino que se rinde sin resistencia al amor." (Pestalozzi 1988:64-65)

En este libro también encontramos al niño, razón de la vida de la mujer/madre, descrito de forma que podamos observar algunas fases de su desarrollo. Al principio es un ser extremadamente frágil y dominado por los instintos animales. Con el crecimiento y desarrollo de su cuerpo, va dejando este estado y empieza a mostrar su capacidad racional y moral. Pestalozzi entiende por instinto animal todo el conjunto de reacciones que forman parte del comportamiento del pequeño, como por ejemplo su impaciencia, la necesidad vehemente que siente de ver sus deseos cumplidos a cualquier precio. Ese instinto que para el educador suizo se parece mucho con el comportamiento de un individuo dominado por alguna pasión, solamente puede ser dominado por el amor maternal, que consigue despertar la moral latente en el niño. Por eso la madre debe estar atenta y observar siempre a su hijo desde el inicio de su desarrollo, siendo firme y amorosa para que no adquiera comportamientos que irán contra su naturaleza buena y generosa. Para Pestalozzi el niño es naturalmente bueno y los castigos físicos no ayudan en absoluto sino todo lo contrario, pueden empeorar la situación aún más, haciéndolo volver a la condición de animal. Con amor y firmeza la madre consigue que su hijo mejore cada día, desarrollándose plenamente

como ser que lleva dentro de sí la pureza y la ingenuidad y haciéndose inmune a la corrupción y la falta de moderación. La madre que actúa así sólo tendrá alegrías con el crecimiento de sus hijos.

Casi al final del libro, Pestalozzi (1988:103) llama la atención del lector sobre el hecho de que, si no queremos la degeneración de la humanidad, debemos fomentar la educación dada por las madres. Esta misión suprema protegerá a la humanidad de la degradación moral y social. Por lo tanto, el carácter femenino debe ser estudiado en toda su profundidad para que podamos enaltecerlo cada vez más y convocar a las madres a vivirlo en toda su plenitud:

"De todas las instituciones escolares, las más beneficiosas son aquellas en que se cultiva la educación hasta el punto de que se enseña el arte de educar: los alumnos deben aprender, en esas escuelas, a actuar como maestros, y hay que educarlos de modo que se conviertan en educadores. Pero es el carácter femenino, sobre todo, quien debe ser educado prontamente en esta dirección a fin de capacitarse para poder desempeñar un papel singular en la educación temprana de los hijos. Para poder actuar en este sentido, se hace preciso comprender profundamente el carácter femenino y valorarlo como es debido. Pues lo cierto es que nada resulta tan aleccionador como el contemplar a una madre que es consciente de sus deberes y es también capaz de cumplirlos debidamente. En esa madre admiraremos tanto la dignidad moral de su carácter, la delicadeza de su ser y la firmeza de sus principios como el feliz ensamblamiento de sentimiento y juicio que se da en ella y que es base del sencillo pero infalible modo de proceder que tiene." (Pestalozzi 1988: 110-111)

Durante toda esta obra dedicada a la educación de los niños en la primera infancia, Pestalozzi llama a las mujeres/madre a ejercer su función de educadoras de las semillas humanas de lo divino. Como en la novela "Leonardo y Gertrudis", vemos al autor impregnado del espíritu de su época, que enclaustró a las mujeres en el ámbito de lo privado/doméstico a través de las funciones de madre y esposa. De cierta forma Pestalozzi trae este ambiente para el ámbito público al elegirlo como modelo para la educación de niños pequeños. Al hacer ésto, inunda lo público con las características de lo privado/doméstico, destinado al reinado de las amas de casa y madres. ¿Cuáles serían las consecuencias de esta mezcla de figuras y ámbitos idealizados para la educación? Tal vez la desvalorización y la dificultad de profesionalización que tenemos que enfrentar hasta hoy en la educación nos pueda dar una respuesta parcial a esta cuestión.

Conclusión

En estas dos obras Pestalozzi acaba tomando parte en las campañas de evangelización que tuvieron lugar a finales del siglo XVIII y principios del XIX, ayudando a poner fin a las Revoluciones a través de la adaptación de la vida cotidiana familiar a las reglas de la alienación impuesta por la sociedad burguesa que se afianzaba. Vemos en los discursos que la madre, el niño y la familia se hacen abstractos, figuras idealizadas apartadas del ambiente social, económico y político en el que están insertas. La familia se santifica y se aleja de la vida pública, pasando ésta a ser algo muy distante del mundo femenino e infantil puesto que apenas el hombre adulto participa en ella. La Revolución Francesa, que deseaba destruir los límites entre lo público y lo privado acabó fracasando, pues la clase que al principio se manifestó revolucionaria se apegó a las costumbres al hacerse conservadora, dando lugar a la victoria de la separación definitiva entre los dos ámbitos y designando personajes fijos para ellos. La mujer fue protagonista de esta adaptación del individuo al modo de vida capitalista. Las que pertenecían a las clases más adineradas acababan orientando sus vidas hacia el matrimonio, que pasó a simbolizar poder, y se ocupaban de la caridad con los más pobres y de las futilidades consumistas que a cada año aumentaban para llenar sus vidas, además de supervisar a los criados de la casa y acompañar la educación de sus hijos. Por otro lado, las mujeres de las clases más pobres, que también ayudaron en este proceso, se vieron atrincheradas entre lo público y lo doméstico, teniendo que conciliar los dos. A su vez el niño completaba este cuadro, siendo obligatoria su presencia en una familia feliz para que una mujer se hiciese verdaderamente mujer. Ese niño idealizado recibió el título de futuro de la familia, de esperanza de una vida mejor o de continuidad y prosperidad de las riquezas adquiridas, un título demasiado pesado. Ambos, la mujer y el niño, fueron alejados de los conflictos sociales. Pasaron a representar la paz y, en la lucha del "sálvese quien pueda", simbolizan un poco de pureza. La resignación brota como agua tibia en el lecho del río y baña a quien es explotado, calmándolo ante la visión de que su familia será más feliz que aquella en la cual él se crió, y que sus hijos con certeza tendrán una vida mejor. Obligadas desde la Edad Media a que su modo de vida y sus pensamientos fuesen guiados por el misticismo religioso, las mujeres no opusieron mucha resistencia a esta recuperación de la dirección de la vida siguiendo los designios divinos: el materialismo proclamado por los Iluministas poco penetró en sus vidas; el espíritu de la familia capitalista fue más ágil y su asimilación se hizo más fácil con ayuda de la religión.

Por otro lado, no podemos dejar de destacar que los hombres también fueron obligados a asumir un papel dentro de la familia. Pasaron a ser los proveedores y protectores externos del hogar immaculado y les correspondía defender a su dulce familia con sangre si fuese necesario. Esta misión también difícil limitó a los hombres a la esfera de lo público, restringiendo su participación en lo doméstico. El énfasis en el hecho de que los hombres representarían a la razón les obligó a extirpar de sus vidas el sentimiento y su expresión. La dureza de la lucha por la supervivencia financiera que caracteriza a la vida pública acababa embruteciéndolos y los distanciaba de este hogar idealizado, que se transformaba en un mundo diferente del que ellos estaban acostumbrados a enfrentar diariamente. Como hombre de su tiempo, Pestalozzi, no pasa desapercibido por este movimiento. Por lo tanto su obra se convierte en una fuente riquísima y detallada de la época, que todavía tiene mucho que ofrecernos para que podamos entender mejor la historia de la que hoy en día hacemos parte.

Referencias bibliográficas

- ARCE, Alessandra (2002) – *A Pedagogia na 'Era das Revoluções' – uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel* – São Paulo: Autores Associados.
- FREITAG, B. (1994) – *O Indivíduo em Formação* – São Paulo: Cortez (Coleção Questões de Nossa Época v.30).
- FUGIER, MARTIN, A. (1991) – Os Ritos da vida privada burguesa – in DUBY, G. & ARIÈS, P. (org.) – *História da Vida Privada – da Revolução Francesa a Primeira Guerra* – 5º ed. – São Paulo: Companhia das Letras, volume 04, p.193-262.
- HALL, C. (1991) – Sweet Home – in DUBY, G. & ARIÈS, P. (org.) – *História da Vida Privada – da Revolução Francesa a Primeira Guerra* – 5º ed. – São Paulo: Companhia das Letras, volume 04, p. 53-93.
- HOBSBAWM, E. (1996) – *A Era das Revoluções 1789-1848* – 10º ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- KRÜSI, H. – *Pestalozzi: His Life, Work, and Influence* – New York: American Book Company, 1875.
- MICHAUD, S. (1999) – A Mulher – in FURET, F. (org.) – *O Homem Romântico* – Lisboa: Editorial Presença, p.87-116.
- PERROT, M. (1991a) – A Família Triunfante – in DUBY, G. & ARIÈS, P. (org.) – *História da Vida Privada – da Revolução Francesa a Primeira Guerra* – 5º ed. – São Paulo: Companhia das Letras, volume 04, p. 93-104.
- PERROT, M. (1991b) – Figuras e Papéis – in DUBY, G. & ARIÈS, P. (org.) –

História da Vida Privada – da Revolução Francesa a Primeira Guerra – 5º ed. – São Paulo: Companhia das Letras, volume 04, p. 121-186.

PESTALOZZI, J. (1988) – *Cartas sobre Educação Infantil* – (Traducción de José M. Q. Cabanas) – Madrid: Editorial Tecnos.

PESTALOZZI, J. (1885) – *Leonard and Gertrude* – (Translated and abridged by Eva Channing) – Boston: J. S. Cushing & Co.

POLITZER, G. (1978) – *A Filosofia e os Mitos* – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

WEBER, M. (1992) – *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* – 7ª edição – São Paulo: Pioneira.

Notas

¹ Debemos mencionar que las críticas expuestas en este trabajo a respecto del punto de vista de Pestalozzi sobre la relación entre mujer y educación no deben hacernos olvidar su importante papel en la educación mundial. Por lo tanto, destaco y recomiendo la lectura de la siguiente obra: WALCH, M. R. (1952) – *Pestalozzi and The Pestalozzian theory of education – a critical study* – Washington/D.C.: The Catholic University of America Press. En este libro la autora, a través de un análisis minucioso de la obra de Pestalozzi, intenta mostrar como éste contribuyó con sus estudios sobre el desarrollo infantil a la constitución de la Psicología. Por estar de acuerdo con Walch, considero fundamental el conocimiento de la obra del autor. En mi libro (*A Pedagogia na 'Era das Revoluções'*) una análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel) ofrezco más detalles sobre la cuestión de la psicología del desarrollo, que es una característica diferencial de la obra de Pestalozzi en relación a otras producciones de su época.

² El papel de la mujer y la feminización de la pedagogía llevada a cabo por Pestalozzi han sido estudiados internacionalmente.

Podemos destacar el siguiente artículo: DEHILL, Kari – *They rule by sympathy: The feminization of pedagogy* – in *Canadian Journal of Sociology*, 19(2) 1994, p. 195-217.

La autora menciona que los trabajos de Pestalozzi, así como los de Froebel, presentan un carácter regulador en relación a la vida y al comportamiento de las mujeres. Basándose en la idea de la existencia de una naturaleza femenina de la cual brotaría el amor materno, ambos crean patrones de control de la mujer y del ejercicio de la maternidad. Estas cuestiones permanecen poco investigadas en el mundo académico, cuyo foco suele ser el efecto de las metodologías sobre los alumnos.

³ El movimiento Romántico que casi se confunde con el Iluminismo, según Hobsbawm (1996), surgió como tendencia militante y consciente en Gran Bretaña, Francia y Alemania a finales de la década de la Revolución Francesa. Aunque podemos decir que estuvo precedido por un movimiento "pre-romántico" caracterizado por las ideas de Jean Jacques Rousseau, probablemente el período de las revoluciones de 1830-1848 fue el de su mayor fuerza. Hobsbawm (1996) afirma también que no podemos precisar con certeza los propósitos del movimiento romántico, pero sí clasificarlo como extremista tanto en su contenido como en su credo. Sin embargo no debe ser considerado anti-burgués, ya que los ideales revolucionarios de la burguesía encantaban a los integrantes del Romanticismo, que llegaron incluso a considerar a Napoleón uno de sus héroes. Abbagnano (1995) afirma que el Romanticismo, a pesar de ser producto del iluminismo, intentó acentuar la presencia de los sentimientos sobre la razón. Los sentimientos triunfaban donde la razón fraca-

saba, captando la esencia, lo absoluto. Los románticos, según este autor, confiaban más en los grandes espíritus que movían al mundo en este momento histórico que en el hombre y sus instituciones. Buscaban una especie de individualismo en el que nada limitaría al ser humano, a no ser los impulsos más íntimos y profundos que lo guían.

En este proceso la búsqueda del retorno a la naturaleza sería una gran ayuda. Pero no todos los autores considerados románticos tendían hacia esta abstracción y naturalización del ser humano que se situaba al borde del irracionalismo. Muchos de ellos, atormentados por las contradicciones del mundo capitalista, las denunciaban en un intento de retomar los ideales iluministas.

¹ Durante todo o período feudal a ciência e a filosofia estiveram unidas à teologia, "a fé religiosa sustentava o feudalismo, que sustentava e alimentava a fé" (Politzer, 1978:81). O obscurantismo, as credenças e o misticismo dominavam a vida dos homens que era totalmente regida por forças ocultas, as quais estes deveriam curvar-se para evitar represálias e descontentamentos que viessem a gerar desgraças em suas vidas. Segundo Politzer (1978) da mesma forma que a religião havia construído sua hierarquia tendo como alicerce o modelo feudal, eternizando-o, a atividade científica também se encontrava no mesmo prisma fundada na única verdade eterna revelada por Deus à sua igreja. Ninguém ousava desafiar as autoridades eclesiásticas, e o conhecimento permanecia trancafiado nos porões das igrejas sendo revelado aos poucos e barrado de evoluir quando colocado em contraposição aos sagrados dogmas da igreja. O movimento da Reforma e o da Contra-Reforma ajudaram também a alterar este quadro, mas sem dúvida nenhuma o materialismo que nascia com o movimento Iluminista no século XVIII (que fundamentaria a Revolução Francesa e a Industrial) seria aquele que de forma mais decisiva colocaria em xeque todo a corrente de pensamento que marcou a Idade Média e o Feudalismo. A burguesia enquanto buscava ascender ao poder também era materialista, pois a religião encarcerava o homem aos desígnios divinos e suas posições sociais eram obra da vontade de Deus. Era necessário à burguesia negar essa concepção de mundo para derrubar o regime feudal. A crença no homem como produtor de sua própria vida era a maior bandeira a ser levantada contra a eterna, divina e vitalícia ordem feudal. Politzer (1978) afirma que a filosofia das luzes encampou um grande combate decisivo e definitivo contra a ideologia medieval que contou com a literatura como grande aliada, abrindo no campo político o espaço tão ansiado para a burguesia: "Refutando a teologia e a metafísica, a filosofia das luzes destruiu a 'auréola da consagração divina' com que a igreja havia circundado as Instituições feudais. Estas apareciam em sua nudez profana como efeitos da ignorância e da barbárie." (Politzer 1978: 88-89)

Bacon, Descartes, Locke, Voltaire, Helvetius, Rousseau e Diderot, são alguns dos filósofos que lutavam por uma sociedade e por um Estado guiados pela razão, explicavam o mundo pela matéria em desenvolvimento, defendiam que os conhecimentos provinham do mundo real, pelo caminho da sensação, proclamavam o valor integral da ciência, eram humanistas pois desejavam o pleno desenvolvimento e a felicidade do ser humano. O romance foi um recurso utilizado por vários destes autores para a divulgação dos ideais do novo homem e a ridicularização dos hábitos e idéias pertencentes ao antigo regime. Um exemplo nesse sentido é o livro de Voltaire "Cândido ou Otimismo", no qual o autor demonstra ser ridícula a crença de que o mundo e a sociedade dos séculos XVII e XVIII são os melhores dentro do possível. Diderot, segundo Politzer, o faz também da mesma forma em "Jacques Le Fataliste", onde unindo o gênio literário ao científico, produz uma sátira do fatalismo presente no personagem Jacques que diz a "seja lá do que for que aconteça, que isso estava escrito no céu" (Politzer 1978: 90).

RESEÑAS

Reseña bibliográficas

CAROLINA KAUFMANN, ET AL.

Dictadura y Educación. Tomo 1: *Dictadura y Educación. Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*, Miño y Dávila Editores, Madrid, 2001, 221 páginas. Tomo 2: *Dictadura y Educación. Depuraciones y vigilancia en las universidades argentinas*. Miño y Dávila SRL, Buenos Aires, 2003, 323 páginas.

Tomo I: Directora: Carolina Kaufmann. Autores: Delfina Doval, Cristina Godoy, Carolina Kaufmann, Claudio Suasnábar. Colección: "Historia de la Educación Latinoamericana". Director: Claudio Lozano Seijas

Tomo II: Directora: Carolina Kaufmann. Autores: Cristina Auderut, Susana Barco de Surghi, Vanina Broda, Ana Lía Cometta, Noemí Carreño, Mónica Clavijo, Gonzalo Amézola, Delfina Doval, Cristina Godoy, Carolina Kaufmann, Alcira Trinchero, Myriam Southwell. Colección: "Historia de la Educación Latinoamericana". Director: Claudio Lozano Seijas

Dictadura y Educación, obra colectiva de dos tomos dirigida por la doctora Carolina Kaufmann, da cuenta, como señala Claudio Lozano Seijas en el prólogo al primer tomo, de "cómo funcionaba académicamente la dictadura, sus agentes, sus líneas de penetración, su 'filosofía'... no desde la Escuela de Mecánica ni desde el garage Olimpo, sino desde la Universidad, aunque sea un contrasentido moral e intelectual" (p. 12). *Dictadura y Educación* indaga y describe "Cómo se crea y refunda una pedagogía de la dictadura, del control, de la purga y el exilio de los contestatarios y críticos". A lo que Seijas inmediatamente agrega: "Y cómo se organiza la disidencia, aún en tiempos imposibles" (p.12).

En efecto, *Dictadura y Educación* reconstruye las prácticas políticas y pedagógicas (si es posible mencionarlas separadamente) que atravesaron a los actores que transitaban las diversas universidades nacionales durante el período comprendido entre 1976 y 1983. Y lo hace, como bien señala Seijas, historizando los procesos de carácter hegemónico así como aquéllos que significaron la resistencia, la disidencia respecto de los primeros.

Entre los artículos de esta completa obra que indagan en los procesos de construcción hegemónica instalados con la dictadura militar en los espacios universitarios, cabe mencionar, en el Tomo 1, los detallados aportes que realiza Carolina Kaufmann al traer a un primer plano el rol de las "Comisiones Asesoras" en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Capítulo III), y el efecto que el mismo proceso la Universidad de Rosario y que la autora denomina "la Siberia rosarina" (Capítulo V). Del mismo tomo, el trabajo de Delfina Doval (Capítulo IV) aborda los procesos de evangelización y censura cultural que atravesaron la Universidad a través del análisis de artículos pertenecientes a una publicación afín a la ultraderecha católica durante el mismo período.

Del Tomo 2, la mayoría de los artículos dan cuenta de la penetración de la Dictadura en los diversos ámbitos universitarios. Los títulos que los autores eligieron, dan cuenta de ello: "Las tinieblas en la universidad: el 'adelantado proceso' en el Comahue", de Alcira Trinchero (Capítulo II); "Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos. El caso de la Universidad de La Plata, de Myriam Southwell (Capítulo IV); "La memoria cautiva. El caso de la Universidad Nacional de San Luis durante la última dictadura", de Cristina Audebert, Noemí Carreño, Ana Lía Cometta y Mónica Clavijo (Capítulo V); "Vigilancia y tecnocracia en la Universidad Nacional de Rosario. Los programas de Pedagogía para la formación docente", y "Currículum y perennialismo. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos", de Delfina Doval (Capítulo VI); "Los contenidos en el corral. Depuraciones bibliográficas en la FCE-UNR", de Carolina Kaufmann (Capítulo VII). Finalmente, el artículo de Cristina Godoy y Vanina Broda "El poder de la palabra bajo vigilancia en la universidad pública de la dictadura" (Tomo 2, Capítulo II) brinda un marco general para comprender el marco legal del "Proceso", y las principales estrategias de opresión.

En cuanto a los trabajos que reconstruyen las voces disidentes, aborda este tema especialmente el artículo de Claudio Suásnabar sobre la revista "Perspectiva Universitaria" (Tomo 1, Capítulo VI), a través de la cual se historiza la experiencia de un grupo de profesores e investigadores universitarios que expresaron su oposición a la dictadura, "en el límite de lo posible" (Suásnabar, p. 180). Asimismo, y acudiendo a la propia biografía y a la de colegas, en "Signos, huellas, supervivencias y vacíos. Revisando producciones didácticas", Susana Barco de Surghi (Tomo 2, Cap. III) recupera "el testimonio de actores que hemos participado de la trama universitaria y que podemos contribuir con nuestras narraciones al conocimiento histórico de lo acontecido en ámbitos académicos" (Barco de Surghi, p. 93), brindan-

do de este modo una narración en primera persona que, escapando a lo convencional, involucra de lleno al lector en la compleja trama de los hechos.

Finalmente, el trabajo de Gonzalo de Aménzola, "Una historia incómoda. La enseñanza escolar del Tiempo Presente" (Tomo 2, Capítulo VI) aborda una de las contribuciones fundamentales que presenta la historización de los procesos históricos recientes (y en particular, de aquellos que tienen a la Dictadura como eje) a la enseñanza de la Historia y a la formación de los jóvenes, a la que aludiremos a continuación.

A modo de síntesis

Si bien es una tarea imposible destacar con justicia y en un breve espacio, la riqueza de los numerosos artículos que conforman *Dictadura y Educación*, podríamos señalar que los aportes reseñados constituyen producciones invalorable por, al menos, tres razones fundamentales. En primer lugar, por su contribución al campo de la Historia de la Educación Argentina. Se trata de trabajos que, como vimos, abordan un período que suele no tratarse al realizar investigaciones en este campo, y menos aún tomando el espacio universitario como contexto privilegiado para el análisis. (Los problemas epistemológicos y político-ideológicos vinculados a la investigación sobre la dictadura en la Argentina, son excelentemente abordados por Carolina Kaufmann en el primer capítulo del Tomo 1).

En segundo lugar, y situándonos en el rol de educadores, *Dictadura y Educación* constituye una obra imprescindible para enseñar a las nuevas generaciones la Historia Argentina Reciente, para abordar y mantener vigente esa "parte" de nuestra historia, muchas veces acallada o abordada superficialmente en los currículos que orientan la formación de nuestros jóvenes (este tema es abordado de manera profunda por Gonzalo de Aménzola, en el último capítulo del Tomo 2).

Por último y de modo más general, los artículos incluidos en esta obra nos involucran, nos imbrican en estos procesos que aún hoy nos atraviesan como sociedad, ayudándonos a recrear y mantener en nosotros, como colectivo, la tan preciada *memoria activa* (tal y como la entiende Cristina Godoy en el segundo capítulo del primer tomo de esta obra).

Silvina Larripa
CONICET / Universidad de San Andrés

Reseñas de eventos

VI CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA,
19 y 23 de mayo del año 2003, San Luis de Potosí, México

En la hermosa ciudad de San Luis de Potosí, México, entre los días 19 y 23 de mayo del año 2003, tuvo lugar el VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Fueron sus convocantes la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), la Sociedad Brasileña de Historia de la Educación (SBHE), la Sociedad Chilena de Historia de la Educación, la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), la Asociación Colombiana de Historia de la Educación (ACHE) y como anfitriona la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) respaldada por el trabajo de los académicos, estudiantes y administrativos del Colegio de San Luis.

El evento estuvo organizado alrededor de diez temas cuyos trabajos fueron a la vez reagrupados en paneles en función de la afinidad de los problemas que abordaban, las fuentes y/o las perspectivas metodológicas. Simultáneamente algunos de dichos temas o problemas fueron retomados y enmarcados en las Conferencias Magistrales dictadas por académicos del Latinoamérica y España.

El tema I, *Balances locales, nacionales y regionales de la historiografía de la educación*, pretendió una suerte de evaluación del desarrollo de la historiografía de la educación en diversos países de Latinoamérica y Europa a los efectos de identificar no solamente los temas de mayor interés, y por lo tanto más trabajados, sino reconocer aquellos con escaso desarrollo pero no menor interés. Asimismo permitió establecer puntos de comparación entre dichos países en relación a temas, perspectivas y fuentes.

Los trabajos reunidos bajo el tema II, *Nuevas fuentes, teorías y métodos de la Historia de la Educación*, contenían la inquietud de diversos investigadores por analizar temas y problemas a partir de nuevas miradas y fuentes. La perspectiva de la vida cotidiana, la infancia, las imágenes, los tiempos y espacios de la educación, fueron algunas de las cuestiones que organizaron la lógica de los siete paneles.

El tema III, titulado *Análisis histórico de las políticas educativas* reunió un total de 42 ponencias que en conjunto revelaron la variada gama de abordajes y objetos de conocimiento con que los historiadores analizan dichas políticas. Fueron cinco los paneles que permitieron organizar los trabajos que recorrieron, desde la política educativa como razón y discurso de Estado al análisis microhistórico de la política hecha ritual institucional; de los procesos nacionales de escolarización del siglo XIX a la expansión educacional en regiones particulares; de las ideas pedagógicas decimonónicas a las líneas que se bifurcan en la coyunturas contemporáneas de la política.

Los siete paneles que integraron el tema IV, *Historia de las prácticas educativas* tuvieron el propósito de analizar experiencias y prácticas educativas del ámbito escolar y extra escolar siguiendo el devenir en el tiempo de las teorías que las sostuvieron y las tradiciones que en ellas confluyeron. Los panelistas señalaron la fertilidad de este campo de problemas para analizar las expresiones y perspectivas que los diversos grupos sociales han volcado en la formación y socialización de sus integrantes.

La *Historia de la formación del educador* fue el título del tema V. El enfoque sociocultural, pero sensible a lo político, prevaleció en las propuestas de los seis paneles en los cuales se organizaron las 31 ponencias presentadas. Las mismas, sin negar la vía clásica de estudio de la formación de los educadores (a través de las ideas pedagógicas y de las instituciones creadas al efecto), completaron la mirada sobre el tema ubicando al docente como un actor público dentro del campo pedagógico, que no sólo acepta y transmite conocimientos sino que resignifica discursos y prácticas, sostiene o rechaza proyectos políticos e ideológicos portando elementos propios de su profesión y campo disciplinar.

Educación y género fue el título del tema VI que reunió trabajos presentados en su totalidad por investigadoras mujeres de Brasil y México. Centradas en la historia de la educación de las mujeres en los períodos correspondientes a los siglos XIX y XX, a partir de fuentes que pretendían rescatar la voz y el imaginario de las mujeres, pero también abordar los imaginarios sociales creados para su identificación, las ponencias afirmaron la presencia del tema como un objeto de estudio ineludible en un congreso de Historia. Seis fueron los paneles en que se organizaron las presentaciones.

El tema VII reunió ponencias abocadas a la *Historia de la construcción de las disciplinas científicas*. Las ponencias reunidas bajo este título se refirieron tanto a los procesos y problemas relativos a la adecuación de los conocimientos de un área específica con fines didácticos (propios de la educación moderna y masiva), como las polémicas generadas alrededor de las decisiones político-pedagógicas sobre las finalidades de la enseñanza científica a

nivel escolar: la formación general del ciudadano o la preparación profesional del científico.

Bajo el tema VII *Historia de la enseñanza*, se reunieron, distribuidos en siete paneles, una serie de trabajos que discutieron la historia de la enseñanza de una algunas disciplinas escolares tales como la Historia, la Higiene, la Educación física. Si bien las preocupaciones relativas a la transmisión de los saberes y valores de una de ellas son diversas, todas compartieron el interés por atender y revisar la relación entre los contenidos sustantivos, las finalidades y los modos concretos en que se enseñaron (y enseñan) dichos saberes en el contexto de conformación de los sistemas educativos modernos, frente a la necesidad tanto de modelar poblaciones (física y moralmente) sanas como de formar una conciencia nacional y ciudadana.

El estudio de los libros y manuales escolares, ha tenido un importante desarrollo en la Historia de la educación en los últimos años. Por ello el tema X, *Lectura, libros, manuales y textos escolares* reunió, en seis paneles, trabajos de investigadores de Argentina, Brasil, España, Colombia, EEUU y México en los cuales los libros y otro impresos fueron analizados como objetos culturales insertos en complejos procesos de producción, distribución y uso. Los ejes que se recorrieron fueron las continuidades y cambios en los formatos, los contenidos textual y gráfico, los destinatarios o lectores a quienes se dirigían, la dinámica de introducción de nuevos saberes, y el impacto de los cambios político institucionales en los contenidos y en la libertad o restricción en su uso.

El tema X se denominó *Etnicidad, minorías y educación*. Un Congreso sobre América Latina no podía eludir el estudio de su pluriculturalidad. Si bien la historia de la política educativa en el Continente se caracterizó por su esfuerzo en homogeneizar lo diverso en aras del afán civilizatorio, los trabajos de los investigadores de Brasil, Argentina, Colombia y México han recuperado tanto las políticas, métodos y textos impuestos para enseñar a los grupos minoritarios, como las acciones de resistencia y la participación de los indígenas en la creación de escuelas, asumiéndose como sujetos de propia educación.

Como parte del evento y de la tradición de estos Congresos Iberoamericanos, la SEMEHIDE otorgó reconocimientos a cuatro investigadores pioneros en los estudios históricos y antropológicos en educación en México.

Una mención merece el aspecto gastronómico. En el curso de los cuatro días los congresistas pudieron saborear varios platos típicos mexicanos y potosinos, y disfrutar la cena y baile de despedida acompañados por la música de un conjunto de Mariachis.

En el año 2005, el próximo VII Congreso Iberoamericano de Historia de

la Educación Latinoamericana será organizado por la Universidad Andina del Educador.

Ángela Aisenstein
Universidad de Buenos Aires

NOVAS FONTES E NOVOS OBJETOS PARA A PESQUISA HISTÓRICA,
OU NOTAS SOBRE O VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA
DA CULTURA ESCRITA,
na Universidade de Alcalá, Henares, Espanha, 7 a 11 de julho de 2003

De 7 a 11 de julho de 2003 ocorreu o VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DA CULTURA ESCRITA, na Universidade de Alcalá, Henares, Espanha. Dentre as conferências, quatro foram proferidas por pesquisadores espanhóis, duas por franceses e um por italiano. Considerando o material publicado no livro de resumos, 30 das comunicações foram de autores espanhóis, 12 de italianos, 11 de brasileiros (embora tenham estado presentes e apresentado apenas seis pesquisadoras brasileiras), três franceses, dois mexicanos, dois belgas, um americano, um português e um inglês. As conferências e comunicações foram apresentadas em vários idiomas além do espanhol – francês, catalão, italiano e português. Os participantes eram originários de várias áreas de conhecimento, havendo historiadores, bibliotecários, filólogos, sociólogos, arquivistas, educadores, dentre outros.

Considerações quanto ao conteúdo e à contribuição acadêmica do evento:

A conferência inaugural foi proferida pelo professor Juan Ramon Romero do Arquivo Nacional de Madrid. O conferencista defendeu a tese de que a arquivística não é uma função meramente técnica, mas desempenha uma função tanto social como cultural. É um ofício que se adquire no trabalho, e se anteriormente a responsabilidade de conservação era de um restaurador ou químico, hoje o perfil deste profissional deve ser diferente, o de uma pessoa que sabe o significado daquilo que conserva. Para o conferencista a “conservação documental deve ser entendida como um conjunto complexo e integrado de técnicas e procedimentos, de qualquer natureza, que tem como finalidades garantir a durabilidade dos suportes documentais e a salvaguarda da informação neles contida. É portanto um modo integral e integrado de conservação sustentado no conhecimento empírico e na tecnologia”.

O conferencista trouxe interessante abordagem referente à custódia do documento. Destacou a importância de se reconhecer o itinerário do docu-

mento, como ele foi tratado, quais as intervenções que nele foram feitas, as quais condicionam sua expectativa de sobrevivência. Um outro aspecto importante é a análise da trajetória do documento, o que encaminha para uma arquivologia dos arquivos. Destaca o impacto das transferências de documentos e a importância de concentrar os arquivos, analisando como os critérios para a formação de fundos documentais podem interferir e descontextualizar os documentos. Por exemplo, as separações por formatos geram fundos com premissas fictícias, caso os documentos sejam, na origem, tanto pergaminhos como papéis, livros. Assim é muito importante considerar os critérios para a constituição dos fundos pois um mau procedimento pode romper a origem e articulação dos documentos e dos significados que comportam. Se não forem feitas memórias registrando as relações dos documentos entre si, corre-se o risco de provocar rupturas e organizações baseadas em critérios artificiais. Considera que a arquitetura é um dos fatores que geram movimentos nos arquivos.

Um outro elemento importante problematizado pelo conferencista foi o que descartar nos arquivos contemporâneos, como embasar a decisão de conservação? Como chegar ao valor histórico presumível dos documentos contemporâneos?

Conferência La difusión cultural em los archivos: experiencias prácticas y edición de materiales didácticos, de Riansares Serrano Morales, do Arquivo Histórico Provincial de Guadalajara. Na primeira parte da conferência destaca os arquivos como a memória das instituições e como testemunho de direitos e obrigações dos cidadãos, assim também, como espaços que favorecem o acesso a informações e à cultura, pela pluralidade de fontes escritas e imagens existentes nos mesmos. Destaca como os centros arquivísticos são atualmente chamados a realizar trabalhos de difusão cultural, de uma forma ativa e comprometida com os usuários. Defende que os arquivos sejam centros culturais, oferecendo ao público atividades novas, imaginativas e interessantes. A conferencista apresenta um modelo de atividade de difusão cultural: os serviços educativos. Apresenta como exemplo a experiência pedagógica de aproximação dos arquivos aos centros docentes desenvolvida na Comunidade Autónoma de Castilla-La Mancha, chamada “La casa de la Escritura”. A conferencista discorre acerca da utilização didática de tal arquivo para diferentes disciplinas do currículo e não apenas para História e Geografia. Destaca a importância da constituição de equipes de especialistas para elaborar o material didático referente adequado ao público infantil, o que é possível pela colaboração entre Centros de Formação de Professores e arquivos. Traz materiais didáticos, jogos e puzzles para demonstrar e ilustrar a apresentação.

Outra conferência foi sobre Santa Clara, pronunciada pela professora Maria Mar Graña Cid, da Espanha. Aos 350 anos da morte de Santa Clara há muito interesse em analisar sua contribuição pois ela é tida como a primeira mulher que escreve uma regra monástica para uma congregação feminina. Santa Clara morre em 1253, tendo obtido, três dias antes de sua morte a aprovação papal para sua regra monástica. A autora discorre que processos místicos estão associados ao desenvolvimento da escrita feminina, o que se dá nos séculos XIII e início do século XIV quando surgem muitas mulheres místicas as quais apresentam muitas escritas, ou seja, há um movimento religioso feminino pois no transcurso de 40 anos surgem seis textos normativos, regras. O primeiro documento normativo hoje conhecido e ainda preservado é o escrito por Santa Clara.

A seguir a conferencista discorre acerca do apoio mútuo desenvolvido entre Santa Clara e São Francisco. Santa Clara é 12 anos mais moça que São Francisco. Santa Clara é seduzida pelo projeto de São Francisco o qual não se preocupava com a escrita, mas com a pobreza, com o exemplo do Cristo pobre; a pobreza como forma de viver. Assim, Santa Clara, uma mulher culta e nobre – sabia ler, escrever, latim – vai em recolhimento com várias mulheres de sua família. Entretanto, o 4º Concílio de Latrão havia proibido de criar institutos religiosos sem que fossem aprovados pelo Papa. Embora as comunidades monásticas da época fossem hierarquizadas entre os alfabetizados e a baixa hierarquia, os não alfabetizados, Santa Clara não se preocupava com formação ou com o saber ler e sim com o seguir Cristo pobre. Isso impunha o domínio da oralidade e da memória sobre outras formas de transmissão. A conferencista associa liberdade feminina com oralidade, escuta e memória como formas de transmissão do saber, destacando o afã no ato de escutar a palavra predadora. Na época os homens não queriam as mulheres nas famílias pois podiam ser motivo de pecado do que decorre a pressão pela entrada de mulheres em conventos. Santa Clara nutre, autoriza, cura e dá a palavra, dá liberdade na geração de palavras. Esta associação entre palavra, fala e cura institui Santa Clara como a que faz milagres de enfermidades ligadas à garganta, cabeça, ouvidos, memória. A potência da palavra feminina de Santa Clara está ligada também a poder político. Por duas vezes a cidade de Assis estava por ser invadida e chamaram Santa Clara que enfrentou com a força de sua palavra e sua mística os invasores, prevenindo que tal ocorresse. A conferencista faz uma vinculação muito forte entre liberdade feminina e uso da palavra.

Flávia Obino Corrêa Werle
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS

RESENHA SOBRE O XXV ISCHE
(*International Standing Conference for the History of Education*)
São Paulo, 16 a 19 DE JULHO DE 2003

A vigésima quinta edição do ISCHE (International Standing Conference for the History of Education) realizou-se em São Paulo de 16 a 19 de julho de 2003 na Universidade Presbiteriana Mackenzie, numa iniciativa conjunta da Faculdade da Educação da Universidade de São Paulo e da Sociedade Brasileira de História da Educação. Tendo como membros da comissão organizadora os professores Cynthia Pereira de Sousa, Denice Barbara Catani, Jaime Cordeiro e Ana Waleska Mendonça, o encontro contou com trabalhos provenientes de vinte e seis países diferentes, reunindo cerca de duzentos e cinquenta pesquisadores, oriundos da África, da América Latina, dos Estados Unidos, da Europa, de Israel, da Austrália, da Malásia e de Taiwan. É importante salientar aqui que, pela primeira vez, o ISCHE foi promovido num país latino-americano graças à iniciativa e proposta do seu atual presidente – o professor António Nóvoa –, pois desde a sua primeira edição, em 1978, ele tem sido realizado, anualmente, em países europeus com exceção do encontro ocorrido em 1999 em Sidney, na Austrália. Vale ressaltar, também, o predomínio de comunicações do continente americano – da Argentina, do Chile, da Colômbia, dos Estados Unidos e do México e, sobretudo, do Brasil –, bem como a expressiva participação de Portugal, incluindo um número significativo de trabalhos em conjunto com investigadores brasileiros, evidenciando, desse modo, os resultados dos estudos comparativos que têm caracterizado a produção historiográfica dos dois países recentemente.

Com o tema *Escola e Modernidade: saberes, instituições e práticas*, o congresso propôs uma reflexão sobre a noção de modernidade nos estudos realizados no âmbito da história da educação, considerando – conforme esclarece a comissão organizadora na apresentação do *Caderno de Resumos* – tanto “o período compreendido entre os séculos XVI e XVIII, em que se sistematizam propostas e modelos pedagógicos e em que se constroem novos modelos de escola, quanto os séculos XIX e XX, em que se vê ampliado o âmbito da escolarização e em que se implantam os sistemas públicos da educação”. Os trabalhos apresentados distribuíram-se de forma mais ou menos equitativa entre os três eixos temáticos sugeridos para o encontro – *A modernidade e os processos de institucionalização da escola*, *A circulação internacional de saberes e modelos pedagógicos* e *A escola como objeto histórico* – sendo possível notar, entretanto, uma maior incidência de propostas nos sub-eixos *Escola, Estado e cidadania* e *Práticas escolares e saberes pedagógicos*. Tal fato, segundo a comissão

organizadora, "pode indicar uma atenção mais concentrada das investigações nas relações entre escolarização e política e no exame mais detido do funcionamento concreto das escolas e dos saberes que o suportam. No entanto, essa interpretação precisaria ser mais bem avaliada, já que a leitura mais detida da íntegra dos trabalhos parece poder revelar que muitos deles (se não todos) acabam operando no cruzamento entre diversas temáticas e abordagens, tendo havido uma preferência manifesta dos investigadores por um dos sub-temas devido às exigências da própria ficha de inscrição e à necessidade de agrupar os trabalhos de alguma maneira".

De fato, uma análise do conjunto de trabalhos apresentados no encontro permite identificar a recorrência de certas temáticas que perpassam os diversos sub-eixos propostos, como por exemplo, a educação de negros e indígenas, assim como dos povos colonizados. Do mesmo modo, os estudos sobre as diversas modalidades de ensino (infantil, primário, secundário, superior e profissionalizante) e a educação de grupos específicos (populações rurais, imigrantes, crianças com dificuldades de aprendizagem e menores infratores) também se encontram distribuídos entre os sub-eixos sugeridos pelo congresso, pois incluem tanto investigações acerca das políticas públicas e da legislação existente quanto pesquisas sobre os diversos aspectos da cultura escolar, considerando os seus agentes (notadamente, professores e alunos) sob diferentes perspectivas de sua inserção no mundo educacional. Assim, um número expressivo das colaborações se caracterizou pela intersecção de temáticas e de perspectivas de análise, evidenciando a riqueza dos estudos que têm sido desenvolvidos no âmbito da história da educação, cada vez mais atentos à pluralidade das iniciativas educacionais, dos atores e dos objetos que constituem o cotidiano escolar, bem como à diversidade de fontes, algumas das quais bastante recorrentes (os livros de leitura, os manuais escolares, a imprensa periódica educacional e as histórias de vida) e outras ainda pouco exploradas (as fotografias, os cadernos de professores, a literatura, a grande imprensa e a imprensa operária, as estatísticas e os livros de redação).

No decorrer do congresso, realizaram-se, também, encontros de dois Grupos de Trabalho. Um deles, dedicado às questões de gênero e coordenado pela professora Annemieke Van Drenth que, impossibilitada de vir ao Brasil, contou com a colaboração da professora Ruth Watts para a condução das discussões promovidas em São Paulo sobre a educação feminina e suas relações com a idéia de modernidade, o ensino religioso e o currículo escolar, bem como sobre os processos de constituição da feminilidade e da masculinidade. O outro grupo de trabalho, coordenado pelo professor André Robert e voltado para os estudos sobre o associativismo e o sindicalismo docente, elegeu a greve de professores como tema das discussões, as quais

terão prosseguimento na próxima edição do evento, a ser realizada em Genebra, com o tema *Educação Nova: gênese e metamorfoses*. O ISCHE XXV contou, ainda, com as seguintes conferências: *Instruction Publique, Éducation Nationale et Liberté d'Enseignement en Europe occidentale au XIXe siècle*, realizada pelo professor Jean-François Chanet (Université Charles de Gaulle-Lille III, Institut Universitaire de France), *Progressivism, Schools, and Schools of Education: an American Romance*, proferida pelo professor David Labaree (Michigan State University) e *Representações da escola e da modernidade na I República Brasileira (1889-1930): circulação de modelos culturais*, ministrada pela professora Marta Carvalho (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Os textos das conferências, assim como dos trabalhos selecionados pela comissão científica do congresso serão publicados na edição da *Paedagogica Historica* consagrada ao ISCHE XXV.

Paula Perin Vicentini
Universidade de São Paulo (USP)/
Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN)

IX JORNADAS ESCUELAS / Departamentos de Historia,
Universidad Nacional de Córdoba, 24 al 26 de setiembre de 2003

Este evento fue organizado por la Escuela de Historia de la Universidad Nacional de Córdoba y llevado a cabo en la Ciudad Universitaria (UNC) durante los días 24 al 26 de setiembre de 2003. Cabe señalar que las actividades del mismo dieron comienzo con las palabras de bienvenida a cargo de la Directora de la Escuela de Historia-UNC, Dra. Gardenia Vidal y de la Decana de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Prof. Carolina Scotto. Resulta particularmente estimulante que la Conferencia inaugural haya sido convocada bajo el título "Historia, Memoria, Presente", problemática hasta hace poco tiempo no suficientemente puesta en debate en las agendas de discusión académica de los historiadores. Participaron del interesante panel inaugural Mónica Gordillo (UNC), Cristina Viano (UNR) y Héctor Schmukler (UNC). El primer día del encuentro, dio una conferencia el Dr. Tulio Halperin Donghi (Universidad de Berkeley, USA), actividad que generó considerables expectativas dada la destacada trayectoria del orador; quien realizó substanciales reflexiones entroncadas con la historia argentina reciente. Otras actividades relevantes relacionadas con la preocupación por el estudio y difusión de la historia reciente, se nuclearon alrededor del Panel "Universidad pública y sociedad a veinte años de democracia".

En síntesis, las reuniones se organizaron en torno a una profusa distribución de 66 *Mesas Temáticas* que ofrecieron una variedad y riqueza importante, abarcando la casi totalidad de las problemáticas estudiadas por la ciencia histórica y comprendiendo un amplísimo abanico teórico, metodológico e historiográfico. En las mesas se presentaron y discutieron trabajos, coordinados por sus respectivos comentaristas y relatores invitados. Entre la variedad de las mesas mencionamos a título ilustrativo: Modernidad, viajes y viajeros; Historia de las mujeres; Historia del género en la historiografía argentina; Discursos políticos, prácticas culturales y representaciones colectivas en Hispanoamérica; La región como unidad de análisis; Los territorios nacionales. Problemas metodológicos, teóricos y empíricos; Problemas teóricos de la relación historia/memoria; Religión y sociedad en la Argentina contemporánea; Problemas teóricos de la historia del cercano oriente Medio; Pervivencias y transformaciones en la religiosidad cristiana en Europa medieval y América colonial; Ideología, pensamiento y cultura en el occidente medieval; Las izquierdas en Argentina en el siglo xx; Iconografía, texto e Historia Antigua; entre otras mesas temáticas.

Particularmente destacamos que la mesa 5 retomó la tradición iniciada en el año 1991 en las V Jornadas Interescuelas y Departamentos de Historia de Universidades Argentinas y Rioplatenses en cuanto a la necesidad de generar un espacio que permitiera la reflexión y profundización de trabajos generados en la actividad docente en los niveles Medio y Superior. En esta oportunidad la convocatoria de la Mesa fue sobre "Reescritura y enseñanza de la historia". En ella se presentaron 14 comunicaciones específicamente próximas al campo educativo y a las condiciones de producción y transmisión de los conocimientos históricos, con trabajos que ahondaron en aspectos tales como "La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula"; "Noches tristes, noches ocultas: el tratamiento didáctico de la desaparición de personas en los libros de texto para la enseñanza de la historia reciente en el nivel Polimodal"; "La historia latinoamericana en los textos escolares"; "Historia, narrativa y enseñanza" o "La explicación y la comprensión en la historia"; por citar algunos.

Además, en la Mesa 22 sobre "Inmigración - Educación comunitaria y modelo de ciudadano - Sistema Formal e Informal" (1870-1950), se presentaron 8 trabajos y en la Mesa 51 sobre "La historia enseñada en contextos de crisis: reflexiones teóricas y experiencias de investigación" en la que se presentaron 20 ponencias. También se expusieron algunos trabajos en otras mesas, que dieron cuenta de preocupaciones en torno a la historiografía educativa. Tal es el caso de las comunicaciones presentadas en la Mesa temática N° 10 titulada "Actores Sociales y política en los Territorios Nacio-

nales (1884-1955)" donde se expuso "Los comienzos de la Educación de Adultos en Río Gallegos (1949-1959)". Asimismo, en la Mesa N° 56 "Formas de reconstrucción del pasado reciente. Historia y memoria de las dictaduras en Argentina y el Cono Sur", se presentaron tres trabajos provenientes de las universidades de Córdoba, Entre Ríos y La Plata, que significaron aportes interesantes para las investigaciones del pasado reciente en educación argentina centradas en la última dictadura.

Cabe resaltar la activa participación estudiantil en todas las actividades de estas Jornadas. Notoriamente mayor que en Interescuelas anteriores, la concurrencia de los estudiantes implicó prácticamente a la totalidad de las Universidades Nacionales. En este sentido, gran parte del éxito de la convocatoria estudiantil se debió principalmente a las gestiones de los organizadores que proporcionaron la información necesaria (costos, transportes, comidas, etc.) y brindaron alojamiento a las distintas delegaciones del país. Debemos resaltar la importancia de la experiencia que para estudiantes y graduados recientes significa participar en este tipo de actividades académicas como parte de su formación profesional.

En cuanto a la organización del Congreso, además de la tarea desarrollada en las distintas mesas temáticas, se concretaron actividades culturales de variado tipo tales como el Panel de Homenaje a Sergio Bagú, la presentación del Centro de Documentación de las Memorias Políticas y Sociales, la actuación del Coro de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, el "Teatro por la identidad", la Exposición de investigación "Pintura Rupestre" perteneciente al Departamento de Artes de la UNC, el ciclo de videos documentales comentados; que profundizaron el aspecto cultural de este encuentro. Además, en el transcurso del evento se presentaron revistas académicas y libros de reciente aparición vinculados con el campo historiográfico.

Por otra parte, como es habitual en este tipo de Jornadas, se concretaron la Asamblea General de Interescuelas de Historia, así como también la reunión de la Asociación de Historia de Latinoamérica y el Caribe (ADHILAC). Deseamos enfatizar que una de las razones que explica la gran cantidad de asistentes en este encuentro es la cercanía de Córdoba de las anteriores ciudades sede, circunstancia que dio como resultado una de las Jornadas más exitosas de los últimos años.

Un CD con la totalidad de las ponencias presentadas fue ofrecido a los participantes.

Carolina G. Kaufmann
Universidad Nacional de Entre Ríos

Los días jueves 30 y viernes 31 de octubre del 2003 se realizaron las I Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente, organizadas por el Centro de Estudios de Historia Obrera (CEHO) de la Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

La apertura de las Jornadas estuvo a cargo del decano de la citada Facultad, Prof. Darío Maiorano, de la Directora de la Escuela de Historia, Prof. Gabriela Águila y del Coordinador Académico del CEHO, Dr. Alberto Plá.

Entre otras entidades patrocinantes se contaron con los auspicios del Programa de Historia Oral de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires, el Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas en la Argentina (CeDInCi); el Grupo Hacer la Historia de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario; Historia Obrera Zona Norte de Rosario.

La estructura del evento se organizó atendiendo a la conformación de distintas Mesas de Trabajo, presentación de proyectos de investigación y dos paneles. Con relación a las Mesas constituidas, éstas fueron: "Memorias, dictadura y Derechos Humanos", coordinadas por Luciano Alonso y Daniel Dicósimo; "Organizaciones políticas, campo cultural y luchas sociales en los años '60 y '70" bajo la coordinación de Ana María Barletta y Laura Pasquali; "Organizaciones políticas, campo cultural y luchas sociales en los años '60 y '70" coordinadas por Juan Hernández y Cristina Viano; "Conflictos y resistencias al proceso de hegemonía neoliberal" coordinadas por Patricia Flier y Ángel Oliva y "Proyecto neoliberal, resistencias y construcciones alternativas cuyos coordinadores fueron Marcelo Raimundo y Marisa Armida.

Como actividades complementarias al desarrollo de las Jornadas, se presentaron la Revista "Historia Regional" N° 21 (ISP, Villa Constitución y el Archivo de la Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (DIPPBA) co-organizado con el Museo de la Memoria de Rosario. Los disertantes que estuvieron a cargo de esta actividad fueron Patricia Funes (UBA-UNLP) y Claudia Bellingeri (Comisión Provincial por la Memoria, Buenos Aires).

En el marco de las Jornadas se concretaron dos paneles. El primero, coordinado por Cristina Viano (CEHO-UNR) titulado "Miradas transdisciplinarias en torno a la Historia reciente", tuvo como disertantes a Rubén Chababo (UNR y Director del Museo de la Memoria de Rosario), Guillermo Fantoni (UNR) y quien escribe esta reseña. En cuanto al Panel de cierre fue coordina-

do por Gabriela Águila (CEHO-UNR) fue sobre "Historia reciente, ¿para qué?" contó con los disertantes María Cristina Torti (CISH-UNLP), Roberto Pittaluga (CeDInCi) y Fabio Nigra (UBA).

En términos generales, cabe aclarar que este encuentro fue pensado y organizado como un espacio de trabajo, reflexión y debate sobre cuestiones atinentes a la Historia Reciente y dio cabida no sólo a académicos de diversas universidades nacionales (Universidad de Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos, La Plata, Litoral, Quilmes, Salta, Rosario, Tecnológica) sino también fue un espacio de intercambio entre actores sociales comprometidos con problemáticas vinculadas al campo cultural y a las luchas sociales a partir de la década del sesenta de nuestra historia. Por otra parte, permitió no sólo reunir aquello que se investiga sobre la temática convocante y líneas de producción sino también operar como estímulo para las investigaciones en curso.

Está prevista la organización de unas II Jornadas de Trabajo para el año 2004 en la Universidad de Buenos Aires.

Carolina G. Kaufmann
Universidad Nacional de Entre Ríos