

Educación de la infancia: acercamientos entre Brasil y Argentina

Magda Sarat¹

Faculdade de Educação da UFGD
mcsarat@gmail.com

Resumen

Este trabajo forma parte de un proyecto de cooperación desarrollado entre instituciones de Brasil y Argentina. Discutiremos aspectos de la historia de la infancia brasileña (objeto de estudios y pesquisas anteriores) y de la infancia argentina (acercamientos recientes a bibliografía). La reflexión abarca la organización social e histórica de las instituciones de atención y educación del niño, utilizando las contribuciones de teóricos de los dos países, además de las contribuciones de Norbert Elias, para comprender la formación del individuo 'civilizado' desde la infancia. Presentaremos inicialmente bibliografía sobre la temática, con el fin de entrecruzar elementos de la historia de la educación del niño en instituciones educativas, señalando posibles permanencias, rupturas, semejanzas y diferencias de este proceso histórico. Destacamos que no es una investigación de historia comparada, tampoco un estudio del "estado del arte" profundizado, sino un estudio preliminar con el intento de comprender la temática en los países mencionados. Es posible señalar, a modo de conclusión, que la investigación acerca de la educación de la infancia se constituye como un relevante escenario en la historia de la educación con el fin de propiciar la visibilidad de investigaciones sobre la educación del niño en Latinoamérica.

PALABRAS CLAVE: Historia de la educación; Infancia; Educación del niño; Instituciones educativas; Latinoamérica

Childhood education: approaches between Brazil and Argentina

Abstract

This paperwork is part of a cooperation project developed between institutions of Brazil and Argentina. We will discuss some aspects of the history of Brazilian children (the object of study and previous research) and Argentina's childhood (approximations of recent bibliography). The reflection permeates social organization and historical of child care institutions, using the theoretical contributions of the two countries, in addition to the contributions of Norbert Elias, to understand the formation of the 'civilized' individual since childhood. Initially we will present bibliographic studies on the subject in order to interject elements of children history of education in educational institutions, pointing out possible continuities, ruptures, similarities and differences of this historical process. We emphasize that this is not an investigation of comparative history, or a "state of the art" in depth, but an initial survey in an attempt to understand the subject in the refereed countries. In conclusion,

1 Profª. Adjunta da Faculdade de Educação da UFGD. Coord. do Grupo de Pesquisa "Educação e Processo Civilizador". Coord. do "Programa Centros Associados"

this research constitutes an important background to the history of education and has given visibility to the research on education of children in Latin America.

Key Words: History of Education - Childhood - Childhood Education - Educational Institutions - Latin America

Introducción

El proceso de invisibilidad social ha marcado la niñez en diferentes períodos históricos y se ha constituido como un proceso de larga duración, que todavía sigue en curso. Actualmente el niño es reconocido como un ciudadano, sujeto de derecho, y la infancia como un período fundamental en la existencia humana – garantías sociales que están presentes en la legislación del Brasil y de la Argentinaⁱ. Sin embargo, podemos apuntar que, histórica y socialmente, tal reconocimiento es reciente y proviene de una trayectoria que todavía no se ha efectivizado para todos los grupos sociales de niños.

En escritos más aproximados a la temática, Norbert Elias (1998) señala que necesitamos “descubrir a los niños” y eso significa, darnos cuenta de que son autónomos y no “adultos en miniatura”, pues se constituyen como sujetos y “se van haciendo adultos individualmente a lo largo del proceso civilizatorio social que varía de acuerdo con el estado de desarrollo de los respectivos modelos sociales de civilización”. (p. 410). Por lo tanto, los modelos sociales continuamente en transformación se han formado de modo que reconocen legalmente a niños y niñas como individuos de un grupo que requiere una educación específica, en cuanto a los niños pequeños, hablamos en Educación Infantil ⁱⁱ.

La propuesta es reflexionar sobre la historia de la niñez y de su educación, desde elementos que den visibilidad a las concepciones y especificidades, considerando semejanzas, acercamientos, la diversidad y la cultura de los diferentes grupos, especialmente apuntados en la bibliografía y en los proyectos del área producidos en Brasil y Argentinaⁱⁱⁱ. Conforme a la historiadora brasileña Del Priore (1999), aunque los modelos teóricos europeos (Gélis, 1992, Badinter 1998) de la historia del niño y de su atención sean una referencia para la comprensión de la temática, no se los debe adoptar como perspectiva única para comprender los contextos latinoamericanos y sus especificidades.

Así, lo que acerca a los dos países en cuanto temática ha sido construido a lo largo de un proceso histórico. Como Pablo Imen, podemos decir que nos basamos en la perspectiva de que un “proyecto de unidad americana deberá pasar sin embargo por complejas pruebas, así como madurar y desplegarse en un proceso de largo plazo”. (2012, p 105). Por lo tanto, hay que considerar nuestras especificidades nacionales y regionales. O sea, los modelos europeos de investigación acerca de la historia de la infancia (entre ellos Ariès, Badinter y Gélis) “sirven de guía”, pero cada país al elaborar sus reflexiones necesita considerar su historia, cultura, tradiciones y complejidad étnico-social.

Tanto en el Brasil como en la Argentina existe actualmente un discurso que aborda el niño como un sujeto de derecho, considerándolo un ciudadano que tiene existencia social garantizada por ley. Tal individuo está viviendo un período o franja etaria llamada infancia, concepto que se constituye social e históricamente. El trato que se le da a la especificidad de la infancia ha pasado por cambios históricos y culturales, señalando cada grupo social de forma distinta. Actualmente las trayectorias que involucran a niños, adolescentes y jóvenes, forman parte de una cultura específica que está siendo investigada. Tal abordaje se configura también, desde ahora, como aspectos relevantes de la reflexión sobre la infancia y la educación de los niños.

La historia de la educación del niño: abordajes iniciales

La historia del niño, como hemos dicho, es marcada por la ausencia. Un individuo que nace “sin habla”, sin “capacidades”, sin “racionalidad”, según concepciones aprendidas de Platón, San Agustín, Descartes (Gagnebin, 1997). Para estos teóricos, el niño sería un “animal sin racionalidad” del que no valía la pena preocuparse antes de la edad de la razón – franja etaria alrededor de los siete años, cuando, desde una perspectiva teológica, el niño podría ser considerado “reo de confesión”, o sea, tendría la capacidad de confesarse desde la conciencia de sus pecados. La infancia sería un “mal necesario” por el cual todos los adultos deberían pasar hasta attingir la plenitud de la razón.

El niño sería, etimológicamente hablando, el *in-fans* del latín, infante, “aquel que no habla”, “frágil”, “sin elocuencia” “infantil”, caracterizado por tales adjetivos que expresan

marcas de la relación de poder que se estableció entre adultos y niños y, también entre padres y hijos.

Para Norbert Elias, la experiencia social es fundamental para que el niño se vuelva humano y forme parte de su grupo, pues *“sin la asimilación de los modelos sociales previamente formados, sigue siendo poco más que un animal”* (1994b; p. 31). Aunque, parcialmente discordando de esa premisa, con base en innumerables pesquisas sobre el desarrollo del niño, que apuntan la extrema capacidad de aprendizaje desde el nacimiento, concordamos con Elias al reconocer que la educación, o el proceso educativo, tiene papel preponderante en el objetivo de hacer con que los individuos se vuelvan humanos en toda su complejidad y subjetividad.

El niño necesita crecer e insertarse socialmente, pues de su existencia depende la continuidad generacional; dicha continuidad no es sólo futuro, sus perspectivas futuras dependen de como se la trata en el presente. Para Pablo Imen “los niños y niñas encarnan un actor colectivo de enorme vulnerabilidad pero al mismo tiempo son la promesa de la continuidad de la especie y de cada una de nuestras sociedades. Ellos son presente y son futuro” (2012, p.104).

La percepción del niño como individuo con particularidades propias es caracterizada por un “sentimiento de infancia”, término acuñado por el antológico trabajo de Ariès (1981), autor que hizo una investigación del niño bajo una perspectiva histórica y lo introdujo en la discusión académica a fines del siglo XX. Según ese autor, la existencia social del niño aparece recientemente en la Modernidad y se consolida a partir del siglo XVIII. Tales premisas ya fueron, en el desarrollo posterior de otras investigaciones, objeto de crítica por parte de teóricos como Riché & Bidon (1994), Kuhmann Jr (1998, 2004), Heywood (2004), y el propio Elias (1998). Estos autores defienden que en períodos anteriores era posible percibir espacios de constitución de la individualización del niño, su inserción social estaría presente desde la Antigüedad.

También en la discusión de las concepciones del niño, tenemos autores clásicos, considerados pioneros en la preocupación por el individuo y su educación desde el nacimiento. Entre estos podríamos citar a: Erasmo de Rotterdam, Lutero, Comenius, Montaigne, Locke y otros, aunque reiteradas las diferencias históricas y teóricas (Sarat,

2009b). A partir de estas informaciones iniciales, volvemos a fijar la atención en las contribuciones de Norbert Elias, especialmente en sus textos *Proceso Civilizatorio* (1993, 1994a,) *Mozart, Sociología de un genio* (1995a), *Mi trayectoria intelectual* (1995b), *Civilización de los padres* (1998) y *Sociedad de los Individuos* (1994b), que apuntan perspectivas de comprensión de la temática desde un abordaje histórico-sociológico, ya que el centro de la discusión de Elias está en las relaciones de poder, en los procesos de civilización de las costumbres, en los comportamientos humanos, en las relaciones generacionales y en la formación del individuo, temáticas que pueden ser comprendidas desde la infancia.

Elias (1998) propone discutir la constitución de la relación de poder entre padres e hijos, considerando el espacio privado y familiar como un grupo social que representa la génesis de la experiencia de socialización del individuo; sin embargo subraya las transformaciones sociales de este espacio. Sobre la temática – inspirada en las teorías de Elias – Victoria Orce dice que “la estructura familiar actual define una forma socialmente dada de relación entre padre, madre e hijos y se modifica en correspondencia con los cambios sociales” (2012, p 122). Dichos cambios imprimen nuevas y complejas relaciones de poder entre grupos parentales.

Considerar tal perspectiva de cambio en las relaciones de poder propicia el avance de la reflexión sobre la constitución del individuo y nos remite a las etapas de la adolescencia y juventud – trayectorias históricas y sociales marcadas por franjas etarias específicas – y que sufrieron cambios a lo largo del proceso civilizatorio. Este trabajo prioriza a la infancia, primera etapa de la vida humana. Para profundizar sobre de la adolescencia y juventud citamos la investigación coordinada por Carina Kaplan, que ha producido reflexiones al considerar los procesos educativos y la socialización de adolescentes y jóvenes a partir de aspectos como las desigualdades sociales, la subjetividad, la violencia impuesta y producida, el lenguaje mediático en la constitución de los grupos sociales, y el lugar de la escuela en estos procesos de constitución y subjetivación del sujeto. Entre estos trabajos citamos a: Kaplan y Orce, (2009); Kaplan, Krotsch & Orce, (2012), Kaplan (2012b). Dicho estudios han dialogado con investigaciones brasileñas, a partir de las reflexiones teóricas de Norbert Elias.

Retomando los abordajes sobre la infancia y educación del niño, señalamos que en el Brasil priorizamos a investigaciones sobre la historia de la educación y los abordajes de la

Historia Cultural. Pero, destacamos la contribución de los campos de la Sociología, de la Antropología, de la Filosofía y de la Pedagogía que presentan trabajos sobre esta temática. En el Brasil, entre los investigadores que priorizan a la infancia en sus abordajes citamos a: Veiga (2009, 2010); Gouvêa (2003); Faria Filho (2004); Sá (2007); Vidal (2009); Corazza, (2004); Cohn (2005); Kohan (2003) y Sarat (2009a, 2009c, 2011).

En la Argentina, nos parece, ocurre una articulación más profunda entre las investigaciones multidisciplinares, un ejemplo son las contribuciones de la historia de la educación, el abordaje de Sandra Carli, que reitera la preocupación de los investigadores argentinos al elaborar sus trabajos sobre los dilemas de la “historia de la infancia, tensionada por inquietudes políticas, culturales y sociales, pero también por enfoques y objetos de análisis que se ubican en las fronteras de distintas disciplinas (2011; p16). Estas perspectivas multidisciplinares permiten enfoques que son mediados por miradas que “tienen como rasgos comunes la exploración y el estudio del pasado, y el interés por comprender algunas problemáticas del presente” (Carli, 2011; p16). O sea, tanto la Argentina como el Brasil han priorizado en sus investigaciones a la infancia no solamente a partir de la historia de la educación sino también desde otros campos teóricos.

En la Argentina las fuentes bibliográficas consultadas apuntan a investigaciones sobre la infancia y la educación de los niños, con abordajes de la Antropología, de las Políticas Públicas, de la Pedagogía, de la Psicología, además de la Sociología y de la Historia de la Educación. Entre otras cito a: Carli (2002, 2009); Narodowski (2001); Batallán (2007), Graciano & Laborde (2012), Batallán & Neufel (2011); Santillán (2011); Soto & Violante (2008; 2011).

Tal tendencia de abordaje multidisciplinar está presente en el Brasil desde los movimientos sociales que introdujeron la infancia y el niño en los temas y agendas de las políticas públicas, reivindicando participación y derechos. Entre los investigadores precursores de esa reflexión están: Rosemberg (1989); Kramer (1984); Rosemberg y Campos (1995); Kishimoto (1988), Kuhlmann Jr. (1998); entre otros.

Por lo tanto, si consideramos los abordajes específicos de la historia de la educación en esos dos países latinoamericanos, los estudios señalan la presencia de la infancia y de la historia del niño como objeto de investigación reciente que surge a finales del siglo XX – en el centro de las investigaciones iniciadas por los historiadores de las mentalidades, que

incluyeron a los estudios de la infancia en sus trabajos en la década de los 60 del mismo siglo.

En este texto, subrayamos las contribuciones de investigadores brasileños y argentinos, desde un análisis histórico que permitió ampliar y consolidar estos estudios en el siglo XXI, tendencia fomentada por proyectos entre instituciones de los dos países. Utilizamos aportes teóricos de la historia y de la sociología. Así, con la historia y la sociología caminamos, en este trabajo, al lado de autores que buscan ampliar la reflexión acerca de la educación y de la historia de la niñez y de los orígenes de la atención a ella dedicada su atendimento.

La educación de la niñez orígenes históricos en el Brasil y en la Argentina

Considerando el enfoque de la historia de la educación y las contribuciones del área tanto en la Argentina como en el Brasil, la bibliografía nos informa que el proyecto de educación en los países citados, formó parte de un proceso civilizatorio^{iv} que tenía el objetivo de “civilizar, instruir, formar y educar” a las poblaciones, para insertarlas en el contexto de las ideas que circulaban en el período y señalaban a concepciones de ‘progreso’ y ‘civilidad’ como modelos de desarrollo para los países latinoamericanos.

Tal ideario fundamentaba el pensamiento del final del siglo XIX, como resultado de las concepciones positivistas, liberales y pragmáticas producidas hasta aquel entonces. Así, la educación comenzó a contribuir a la transformación de la sociedad y se volvía central en el debate, percibida como fundamental en el proceso civilizatorio, al contribuir a la regulación y control de la violencia de los grupos sociales. Cynthia G. Veiga (2002; p.99) informa que:

A difusão da escolarização como categoria de atividade social foi fundamental para os processos de alteração da sociabilidade em curso, ao longo do século XIX e no início do século XX, bem como para as mudanças dos mecanismos de produção das distinções sociais que significaram alterações expressivas nas relações de gênero, geração, etnia e classe social.

Por lo tanto, podemos decir que tanto en el Brasil como en la Argentina la presencia de ese discurso modernizador y civilizatorio fueron recurrentes. Aunque la preocupación haya sido inicialmente por la formación de las élites locales, el período requiere la “instrucción” de las masas poblacionales, pues ellas serían fundamentales para la construcción del Estado y de la Nación. Sobre la misma temática, Faria Filho y Pineau

(2009; p.91) – dicen que “en el caso latinoamericano, lo que estaba en juego (...) era la transición de la Colonia para la Independencia”, así en la construcción de esa identidad nacional de los países en formación, el ciudadano que se quiere formar también es político, y toda la población será convocada.

En el caso del Brasil, a fines del siglo XIX, todavía tenemos, de forma paradójica, paralelamente al discurso liberal un sistema esclavista en declive, que abarca un contingente poblacional muy grande. Por lo tanto, fenómenos como el de las inmigraciones europeas requeridas para la sustitución de la fuerza de trabajo empiezan a manifestarse. (Sobre esta temática en la Argentina citamos a Bjerg (2012, 2009); Devoto (2003); Wang (2004). En el Brasil, mencionamos a Fausto (2000); Oliveira (2001); Seyferth (2011) entre otros.

Los grupos de inmigrantes europeos componen la población de esos dos países latinos, requiriendo un proyecto educativo, para formar al ciudadano: “el ciudadano ‘criollo’ por ser formado presuponía la adhesión a ciertas prácticas culturales más modernas asociadas a la creación de sujetos con un nivel de individualidad y autorregulación mayor que lo presentado por los sujetos políticos preexistentes” (Faria Filho y Pineau 2009; p.91). Bajo este ideario del período, se creía que los Estados llegarían al patamar de nación civilizada.

En ese sentido, las prácticas civilizatorias que presuponían la formación de las capas poblacionales deberían iniciarse en la infancia, con la escolarización de niños, mujeres, negros y pobres. En los países latinos, estos proyectos educativos surgen con esa preocupación y tienen los mismos orígenes históricos, aunque trayectorias específicas. El Brasil y la Argentina comparten problemas y procesos educativos semejantes, si consideramos la concepción de proceso civilizatorio.

Diana Vidal y Adrian Ascoláni (2009), en sus investigaciones – proyectos entre instituciones públicas argentinas y brasileñas –, señalan que la expectativa de los dos países ha sido comprender como se ha constituido históricamente sus sistemas educativos, teniendo en cuenta “las tensiones existentes entre los proyectos educativos de las élites, los anhelos reformistas de los educadores y las demandas de escolarización de los grupos sociales históricos”. (2009; p.7).

En este contexto, podemos decir que el Brasil y la Argentina a lo largo de su trayectoria construyeron procesos civilizatorios que también son históricos y dirigidos por individuos y grupos, pues la “historia es siempre la historia de una sociedad, pero, sin duda, de una sociedad de individuos” (Elias, 1994b p.45); y en esta historia obviamente están los adultos y los niños en constante proceso de formación y cambios.

Por lo tanto, tomando como referencia la historia de la educación de los niños, podemos decir que los orígenes brasileños y argentinos fueron propuestos en instituciones educativas de atención que surgieron al final del siglo XIX. Tales instituciones inauguraron las prácticas de cuidado a los niños latinoamericanos, a semejanza y bajo influencias de la recién creada educación de niños en Europa.

Dichas instituciones surgen como consecuencia de los cambios del proceso productivo y de las nuevas configuraciones del trabajo que absorbió la mano de obra femenina con la ‘Revolución Industrial’. En este contexto, podemos citar a las experiencias europeas más importantes, nombradas en Francia como “salas de asilo” y/o “Kindergarten” creado en Alemania por Friedrich Froebel alrededor de 1840 entre otras. Tales experiencias se extienden por toda Europa y vienen después para América. Sobre sus orígenes Rogério Fernandes dice que: “Conhecem-se bastante bem os primeiros passos a favor da criação de “escolas infantis” no Continente europeu e na Inglaterra. Os historiadores referem os esforços precursores de Oberlin, da Marquesa de Pastoret, de Basedow, de Pestalozzi”. (Fernandes, 2000, p.90)

Sobre esa cuestión Moysés Kuhlmann Jr. añade que la educación de los niños fue un elemento utilizado socialmente para diseminar la concepción de desarrollo. Tal iniciativa figura en exposiciones internacionales, organizadas por los países como una “celebración al progreso”. Según el autor las exposiciones serían los “templos de la mercancía” que al final del siglo XIX e inicio del siglo XX presentaban sus “lecciones de cosas para la constitución de la modernidad” (2007, p 191).

Las exposiciones internacionales ocurrieron en diversos países y en ellas circulaban los ideales de innovación tecnológica del período, obviamente la educación del niño estaba entre las “nuevas tecnologías” en el centro del discurso de civilidad que fomentaba el

período. Para Kuhlmann Jr. (2001) “as exposições foram um palco para a representação de espetáculos de crença acrítica no progresso, na técnica e na ciência” (p.11). La Argentina acogió una de esas exposiciones en el año 1862 y el Brasil en el 1922.

Para Carli (2011), el discurso de la época también señalaba la escolarización del niño como un camino hacia la civilización y la modernización: “la configuración de discursos modernos acerca de la infancia en la Argentina se produce acompañando la implantación de la instrucción pública nacional, la fundación del sistema educativo escolar y la expansión del normalismo como cultura pedagógica” (Carli, 2011. p35).

En el Brasil dichas iniciativas llegan a la corte a finales del siglo XIX, basadas en los modelos europeos de atención que, ya existían en Portugal, y desde allá vino al Brasil. A finales del siglo XIX tenemos las primeras instituciones de atención a la infancia. En este sentido, se inicia también una división en las propuestas en las instituciones para atender a niños venidos de diferentes contextos sociales (Kuhlmann Jr. 2007).

En la historia de la educación argentina, las primeras iniciativas, apuntadas en la bibliografía consultada, surgen a mediados del siglo XIX, alrededor de 1849. Los registros son de los textos de Domingo Faustino Sarmiento, pensador, político y diplomático que trabajó y militó por la educación argentina y se constituye como una fuente para la historia de la educación.

En los escritos “Educación Popular” de 1849 – un relato de viaje hecho desde su exilio en Chile (1845 a 1848), Sarmiento presenta experiencias observadas en diversos países acerca de la educación de los niños y propone su implantación, de modo a ubicar a la Argentina entre las naciones civilizadas de la época. Estos registros se convirtieron en una de las obras pedagógicas más importantes para la historia de la educación Argentina.

Según Tedesco & Zacarias “Sarmiento es un pensador controversial, sin lugar a dudas, mucha de su obra escrita puede ser cuestionada desde distintos ángulos” (2011, p. 19). Sin embargo, sugieren que el documento sea leído teniéndose en consideración el contexto y la época en que fue producido. Con tal perspectiva, aun considerándose las limitaciones en los documentos, es posible decir cuánto son fundamentales para ver el ideario de la época. De este modo, dos aspectos pueden sugerir semejanzas o diferencias

en los orígenes de la atención y de la concepción de la educación de los niños brasileños y argentinos.

Uno de los aspectos serían los orígenes en las formas de atención a la infancia constituyéndose por la división de la atención en estratos sociales. Y el otro aspecto, sería la prevalencia de una concepción de trabajo femenino en la educación de niños. Esto se debe a los ideales fundados en prácticas de “maternaje” y valoración de la maternidad – que está en curso en las concepciones higienistas del período. Es importante destacar que tales concepciones y prácticas repercuten en la actualidad, separando las acciones de atención y proponiendo un modelo femenino en la atención a la infancia.

En el Brasil las primeras instituciones datan de finales del siglo XIX e inicio del siglo XX. Se organizan en perspectivas de rasgos caritativos y asistenciales o de rasgos pedagógicos y educativos, separando las acciones de atención. De un lado os modelos de ‘guarderías’, ‘asilos’ y ‘abrigos’ y de otro los ‘jardines de infantes’, ‘jardines maternos’ y ‘preescuelas’. Se percibe que tal separación de las acciones, incide en diferentes tipos de atención a las prácticas pedagógicas en el siglo XX y deja huellas hasta los días actuales.

Sin embargo, entre las críticas que se hicieron a la propuesta de ‘popularización’ de los modelos de atención al final del siglo XIX, la más contundente señala que tales modelos resultan en una separación de las acciones prácticas provocando una diferenciación social entre los grupos atendidos. Así, serían creadas instituciones de mejor calidad para las franjas sociales más adineradas y las de rasgo asistencial para las capas más pobres. Pero, aunque los conceptos de educación y cuidado^v sean presentados de forma dicotómica, Kuhlmann, Jr. (1998) defiende la contradicción histórica al separar las formas de atención:

O ‘jardim-de-infância’, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas - ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às salles d’ásile francesas- seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam – não para a emancipação, mas para a subordinação. (1998, p.73).

Concordando con el autor y sin considerar un contexto de dicotomías – teniendo en cuenta a una educación emancipadora en oposición a otra de subordinación –, podemos situar innúmeras experiencias, que todavía hoy, prevalecen en las prácticas pedagógicas de los niños en el Brasil. Kuhlmann Jr., (1998) afirma que todas las opciones tienen carácter

educativo y pedagógico, lo que ha cambiado es el foco de esta atención, siendo de mejor calidad para las élites y de menor para los demás.

En ese sentido, al considerar los orígenes de la educación del niño como elemento 'civilizador' y de 'progreso de la nación', la experiencia argentina presenta los mismos elementos que el Brasil. Dichos elementos defienden una escuela que pudiera ser organizada para atender a todos los niños con educación pública y laica, considerándose el carácter civilizador de la escuela. En el texto organizado por Tedesco & Zacarías (2011) la educación aparece como la llave de la construcción de las nuevas sociedades, citando a Sarmiento:

El poder, la riqueza y la fuerza de una nación dependen de la capacidad industrial, moral y intelectual de los individuos que la componen; y la educación pública no debe tener otro fin que el aumentar las fuerzas de producción, de acción y de dirección, aumentando cada vez más el número de individuos que la posean. (2011, 15).

Según Carli: "a partir de la obligatoriedad de la escuela pública que estableció la Ley 1420, los niños entre 6 y 14 años debían devenir en alumnos. En el imaginario de la época, una generación escolarizada se convirtió en condición para la existencia de un país moderno" (2011, p 39). Esta propuesta de ley fue hecha durante la gestión de Sarmiento: "La Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires se aprobó durante la presidencia de Nicolás Avellaneda, cuando la conducción educativa de la provincia estaba en manos de Domingo Faustino Sarmiento" (Almeida, 2012 s/p).

Su documento tenía intenciones claras y objetivas, aunque se basara en un modelo europeo y norteamericano por ser implantado en una nación constituida por inmigrantes, pobres, mestizos en fin, latinoamericanos que no tenían las mismas referencias culturales y las condiciones económicas de los países europeos. Sin embargo, la importancia del documento está en el hecho de ser un panorama de las propuestas de la organización escolar de la época. Tedesco & Zacarías (2011) subrayan que las divisiones de este documento expresan la preocupación por la escolarización de la población incluyéndose a mujeres y niños – aspecto de gran relevancia a considerarse en la época.

La propuesta educativa es explícita al señalar la "educación de mujeres" dirigidas hacia la docencia; la "educación inicial", en ese caso, un tratado sobre las 'salas de asilo' para niños pequeños; y la "escuela pública", indicando la perspectiva de atender a un número mayor de personas. Los registros de Sarmiento, como hemos dicho, son discutidos

en la historiografía argentina bajo diferentes enfoques. Adriana Puiggrós se remite a las propuestas de Sarmiento apuntando sus contribuciones y límites: Según ella:

Sarmiento diagnosticó correctamente uno de los núdulos del problema educativo latinoamericano que la educación no podría resolver y advirtió las limitaciones de su propia teoría. La educación era para él la reformadora de las costumbres y, por lo tanto, de la vida económica, social y política, pero fracasó precisamente con aquellos hombres, los bárbaros, indígenas, gauchos, criollos, cuya existencia permite la constitución de los antagonismos sociales y cuya expresión rompe el discurso civilizatorio y impide la “presencia plena” del educador quien, a su vez, les limita sus posibilidades de expansión total (Puiggrós, 1994, s/p).

Esa creencia en la educación como parte del proceso civilizatorio forma parte del ideario del final del siglo XIX como perspectiva de ‘progreso’ y transformación de las sociedades, sin embargo, sin considerar a la inmensa masa de poblaciones nativas que no se encajan en los modelos impuestos. Puiggrós señala que ‘la confianza en la educación como medio para el triunfo social solo fue comparable con la confianza en la eterna reproducción de la renta que provenía de la tierra (1994, s/p). Así, para reformar la sociedad e imprimir un modelo civilizatorio, la educación de los niños y de las mujeres sería primordial.

Bajo ese aspecto, nos remitimos nuevamente a Elias, al pensar en la historia como un proceso de experiencias humanas individuales y colectivas, que caminan en un ‘*continuun socio- histórico*’ en los cuales los procesos de cambio entre individuos ocurren en un sistema en que unos ejercen presión sobre otros e imprimen transformaciones, proceso que puede ser previsible, pero no controlado. O sea, si el ideario del siglo XIX preconizaba una transferencia del modelo de educación europeo para Latinoamérica, había que considerarse la población de originarios de la tierra que componían grupos sociales con perspectivas, valores y cultura propia. Para Elias:

A história não é, obviamente, um sistema de alavancas mecânicas inanimadas e automatismos de ferro e aço, e sim um sistema de pressões exercidas por pessoas vivas sobre pessoas vivas. (...) e esse fato, o de cada ‘eu’ estar inserido num ‘nós’, finalmente deixa claro por que a entremeação dos atos, planos e propósitos de muitos ‘eus’ origina, constantemente, algo que não foi planejado, pretendido ou criado por nenhum indivíduo. (Elias, 1994b, p 47;57)

Sobre los modelos previos de educación exportados de Europa, se puede decir que estaban sujetos al que Elias llama ‘proceso ciego’, o sea, acciones pasibles de previsión, pero no controladas en el proceso civilizatorio. Es importante tener en cuenta que tales

procesos sufren mutaciones en las relaciones de dependencia e interdependencia que ocurren entre grupos sociales de modo individual o colectivo. Planificados por el colonizador, no totalmente controlados por él, pudiendo sufrir alteraciones mientras se conectan con otros grupos y culturas fuera del ámbito norteamericano o europeo. Ademir Gebara en investigación sobre la historia del proceso civilizatorio brasileño, al referirse a los 'procesos ciegos' afirma que:

A natureza civilizadora do processo de colonização foi assumida tanto pelas estruturas políticas metropolitanas organizando suas fontes de poder, quanto pelas inúmeras denominações religiosas atuantes neste processo. É importante notar que a colonização civilizadora do ponto de vista europeu, implicava em um processo descivilizador explícito, na medida em que a violência na destruição das populações autóctones levava à sua eliminação física, em especial no que diz respeito às suas lideranças (Gebara, 2012, s/p).

Por lo tanto, es importante considerar este elemento al leer críticamente el ideario civilizatorio expreso en la historia de la educación brasileña y argentina. Eso lo decimos porque tales propuestas se fundamentaban en patrones civilizatorios que no tenían en cuenta el otro, *los outsiders*, los nativos de América, que ciertamente imprimieron sus marcas en la historia de la educación de los dos países. Tal educación debería ser pensada a partir del colonizador, debería formar parte de las propuestas para los nuevos grupos de hombres y mujeres, letrados, escolarizados y, por lo tanto, civilizados aún por formarse.

En ese contexto, la referida documentación, utilizada en la reflexión sobre la educación del niño en los dos países, indica elementos semejantes, pero también controvertidos, de la lectura y del surgimiento de las instituciones de atención al niño. Cabe destacar el pionerismo de los registros de Sarmiento para la historia de la educación argentina y la contribución para la comprensión del proceso educativo que está en formación.

Así, siguiendo la investigación destacamos que las temáticas ligadas a la organización de las 'salas de asilo' y del trabajo femenino en la docencia son el centro de la experiencia de la educación de los niños, y están presentes en los dos países. La perspectiva de priorizar el trabajo femenino con niños y las formas de organización de esas primeras iniciativas, fecha de períodos semejantes, o sea, mediados del siglo XIX.

Se puede percibir que uno de los factores que permite el avance de estas iniciativas es el proceso de inmigración ocurrido en los dos países. Tal situación señala la presencia del

trabajo femenino fuera del espacio doméstico, así las mujeres comenzaron a actuar en diferentes actividades como: agricultura, fábricas, y obviamente escuelas, requiriendo la necesidad de atención a sus niños, y también la manutención de su lugar en el proceso productivo.

Por lo tanto, según apunta la literatura, la experiencia educativa de atención a los niños pequeños se inicia en la Argentina antes que en el Brasil, pues el fenómeno de la inmigración en larga escala ocurrió primero allá. En suelo brasileño la esclavitud del negro africano y del indígena hasta fines del siglo XIX aplaza el proceso de recepción de inmigrantes europeos, para el inicio del siglo XX.

En ese contexto, podemos decir que el documento escrito por Sarmiento normatiza y sugiere la implantación de las ‘salas de asilo’ todavía en mediados del siglo XIX (1849) y que en nuestra experiencia brasileña la implantación se inicia solamente a finales del mismo siglo. Tales documentos señalan la necesidad de las instituciones y estimula la educación para las mujeres, pues estas serían centrales en el proceso de escolarización de la nación.

De la educación de las mujeres depende, sin embargo, la suerte de los estados; la civilización se detiene a las puertas del hogar doméstico cuando ellas no están preparadas para recibirla. Hay más todavía, las mujeres, en su carácter de madres, esposas o sirvientes destruyen la educación que los niños reciben en las escuelas. Las costumbres y las preocupaciones se perpetúan por ellas, y jamás podrá alterarse la manera de ser de un pueblo, sin cambiar primero las ideas y hábitos de las mujeres” (SARMIENTO 2011, p. 108)

La responsabilidad femenina sobre la educación del niño se expresa en la organización de las instituciones también en el Brasil, a partir de ese ideario del trabajo educativo asociado a la maternidad. La figura de la mujer es vinculada a una imagen de que ella estaría más preparada por su cercanía a elementos afectivos en la relación con los niños. En su texto Sarmiento vuelve a reafirmar que las mujeres son llevadas por un instinto materno, por lo tanto “una mujer es maestro más adecuado a la inteligencia infantil y juez más indulgente para sus faltas” (p. 109).

Tal discurso puede ser percibido en la constitución de un ideario de la profesionalización femenina, según el cual el magisterio es ‘trabajo de mujer’, también en la experiencia brasileña a partir de la organización de las escuelas normales al final del siglo XIX. Algunos investigadores se dedican a esta temática de la ‘feminización del magisterio’. Entre estos citamos a: Louro (1997), Ribeiro, (2003, 2006); Tanuri (2000), Cattani (2003).

La concepción de que la mujer es ideal para el magisterio es una concepción que se expresará en las escuelas y en los cursos de formación para las profesoras. En la educación de los niños esa responsabilidad educativa y pedagógica fue más allá del hogar y llegó a la institución como señalamos en otro texto ya publicado:

No Brasil, o século XIX teve uma importante representatividade na educação escolar feminina, uma vez que permitiu à mulher o acesso à escola como aluna e, pouco a pouco, possibilitou também a sua entrada na sala de aula como docente (...) apesar de alguns esforços por parte de políticos brasileiros em melhorar a qualidade do ensino das mulheres, predominava ainda a mentalidade de uma instrução feminina voltada para a atuação no espaço doméstico, cujo objetivo era a preparação de “boas mães” e “esposas perfeitas”. Essa concepção educacional conservadora não era compartilhada apenas por homens cultos, mas também por mulheres que detinham certo grau de escolaridade, (Furtado & Sarat 2012, p. 622-625).

Considerando dichos registros podemos señalar que la formación profesional priorizó la capacidad femenina de ser madre, al evocar cualidades maternas, cercanía al aspecto afectivo, y aspectos presentes en la inserción de las mujeres en el mundo del trabajo, un ejemplo es la docencia en las escuelas normales.

En el Brasil conforme a lo que informa Kishimoto, “la Educación Infantil estuvo bajo la responsabilidad de la ‘madre educadora’, conforme prevía Comenio, en su Didáctica Magna (1957) ‘jardinera’, en la acepción de Froebel (1913), ‘tías, pajes, ayudantes’, en las últimas décadas”(2000, p. 1). En ese aspecto tanto el Brasil como la Argentina presentan características semejantes al considerar el trabajo femenino como un modelo para la historia de la educación.

En pesquisa con relatos paulistas sobre la educación al final del siglo XIX Rosa Fátima de Souza, señala una documentación en que figuran propuestas para los Congresos de Educación, son cuestiones como: “la Educación Infantil estuvo bajo la responsabilidad de la ‘madre educadora’, conforme prevía Comenio, en su Didáctica Magna (1957) ‘jardinera’, en la acepción de Froebel (1913), ‘tías, pajes, ayudantes’, en las últimas décadas (Souza, 1998, p 63). Tal percepción tiene el objetivo de mantener la reflexión acerca de ‘submisión’ en las relaciones de poder en que las mujeres, los niños y su educación estarían relegados a una condición socialmente inferior, si consideramos el histórico de la profesión docente y de la atención a la infancia.

Consideraciones Finales

La historia de la educación brasileña y argentina como campo de conocimiento tiene innúmeros requerimientos de investigación que están siendo discutidos por grupos de estudios de los dos países bajo diferentes enfoques. Sin embargo, un elemento común es la necesidad de proyectos y colaboraciones entre las instituciones fomentando el debate con la perspectiva de responder a las necesidades presentadas para la comprensión de la educación latinoamericana y sus especificidades.

En este contexto, nos insertamos desde un proyecto conjunto que pretende reflexionar acerca de las pesquisas en educación en los dos países. Nuestra contribución está en los estudios sobre la historia de la niñez y de la atención en la Educación Infantil y puede ser abordada desde algunos elementos enumerados abajo, a guisa de posibles conclusiones en este recorte temático.

De este modo, podemos proponer que nuestras semejanzas existen desde la perspectiva del ideario del siglo XIX que defendía una educación laica, popular y liberal en oposición a la educación católica que se instaló desde los tiempos de la colonia y que representaba al colonizador. En ese aspecto destacamos los ideales del positivismo científico y liberal presente en el período entre grupos establecidos desde las élites europeas y norteamericana del período, fines del siglo XIX e inicio del XX.

Otro elemento interesante de semejanza es el surgimiento de la infancia y de la educación del niño como parte de una educación civilizatoria, que necesitaría inversiones en un proyecto que pretendía ubicar los países entre las naciones civilizadas del período. Una 'nación civilizada' debería tener educación formal y escolarización para los niños. Por lo tanto, la educación bajo la perspectiva de inserción en la modernidad y en el progreso científico forma parte de las concepciones defendidas por grupos de las élites latinoamericanas que estudiaban en Europa y volvían para componer los liderazgos en sus países de origen.

Tenemos aún la inmigración como elemento fundador que trae para las colonias una gran población de europeos con su cultura y su autoimagen de superioridad sobre los autóctonos nativos y componen los grupos sociales del período. La inmigración masiva es

entendida como un elemento esencial para el establecimiento de un ‘proceso civilizatorio’ en Latinoamérica. Así, el Brasil y la Argentina reciben grandes cantidades de inmigrantes, pero ese fenómeno se inicia primero en la Argentina. En el Brasil la inmigración es más tardía. Teniendo la función de un ‘blanqueamiento de la raza’ en sustitución a la mano de obra esclava, a partir del fin del siglo XIX e inicio del XX hubo en todos los sectores la recepción de la mano de obra del inmigrante asalariado en lugar del negro esclavo.

Otro elemento presente en los dos países es una fuerte cultura eugenésica, xenófoba y europea que fomentaba el movimiento higienista del período y que dicta las normas de una etiqueta social basada en los principios de la salud, del derecho, de las legislaciones, organizadas para disciplinar las poblaciones locales y incluirlas en los discursos de modernidad y progreso que se difundía en el período.

La presencia del trabajo femenino normatizado y organizado en diferentes segmentos de la sociedad, principalmente en la educación, por defender la idea de que la mujer por ser madre sería mejor profesional para trabajar en la educación de los niños. Tal discurso representa a la familia patriarcal y surge en las élites para después extenderse por las capas más populares. Esa perspectiva se organiza en las escuelas normales que colaboran en la formación de profesoras para todas las naciones civilizadas del período.

Estos aspectos nos acercan a la Argentina, cuando consideramos tales elementos en la organización de la historia de la educación de nuestros niños. Algunas referencias indican que seguimos hacia direcciones semejantes, sin embargo, en ese acercamiento inicial a la temática podemos decir que bajo algunos aspectos la Argentina estuvo adelante de un proyecto civilizatorio para toda la población y comenzó mucho más temprano que el Brasil.

En la Argentina algunas temáticas empiezan a ser propuestas y discutidas todavía a mediados del siglo XIX, más precisamente el 1849 con el documento escrito por Sarmiento que ya defendía: la popularización de la educación pública, la implantación de instituciones para niños pequeños, la necesidad de la formación de profesores y profesoras – germen de la escuela normal – y la educación de las mujeres de forma similar a la educación masculina.

Tales aspectos nos llevan a seguir investigando y buscando colaboraciones que ayuden a pensar sobre la historia de la educación latinoamericana y el lugar que ocupamos

en el escenario de los diferentes abordajes que tienen en cuenta que nuestro proceso civilizatorio está en curso, en palabras de Elias: “la civilización aún no ha terminado” (2009). Y, si todavía se está construyendo, es importante percibir que la investigación sobre el niño, la infancia, la educación del individuo y sus procesos de socialización e individualización también están en curso, tanto en el Brasil como en la Argentina.

Recibido el 09 de septiembre de 2013.

Aceptado el 06 de marzo de 2015.

Referencias Bibliográficas

- Almeida, Cintia (2013). *Librar del vicio y conducir à la virtud y à la gloria: o ensino compulsório como técnica dos governos mineiro e portenho*. In: Anais do VII Congresso Brasileiros de História da Educação. SBHE. UFMT, Cuiabá.
- Ariès, Phillipe. (1981). *História social da criança e da família*. 2a. Ed. Rio de Janeiro LTC Ed.
- Badinter, Elisabeth (1985). *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Battallán, Graciela. (2007). *Docentes de infancia: antropológia del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Battallán, Graciela. Neufeld, María Rosa. Santillán, Laura (coord.). (2011). *Discusiones sobre la infancia y adolescencia: niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Bjerg, Maria. (2012). *El viaje de los niños: inmigración, infancia y memoria en la Argentina de la segunda posguerra*. Buenos Aires, Edhasa.
- _____. *Histórias de la Inmigración en la Argentina* (2009) Buenos Aires. Edhasa.
- Bosi, Ecléa.(1990). *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 7. Ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- Carli, Sandra. (coord.). (2009). *La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (2011). *La memória de la infancia: estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- _____.(2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación Argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires, UBA/Miño Dávila editores.
- Catani, Denise. (2003), *Estudos de História da Profissão Docente*. In. Lopes, Eliane Marta; Faria Filho, Luciano & Veiga, Cynthia (Orgs) *500 anos de educação no Brasil*.3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. (Coleção Historia, 6).
- Cohn, Clarice. (2005). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Corazza, Sandra. (2004). *História da infância sem fim*. Ijuí: ED. Unijuí.
- Devoto, Fernando; (2003). *História de la Inmigración en la Argentina*. Sudamericana.
- Elias, Norbert. (1994a) *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. v. 1.
- _____. (1994b). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed..
- _____. (1995a) *Mozart sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed..
- _____. (1995b) *Mi trayectoria intelectual*. Barcelona, Península.

_____. (1998). *La civilización de los padres*. In: Weiller, Vera. (Org.) *La civilización de los padres y outros ensayos*. Bogotá, Editorial Norma.

_____. (2001). *Elías por ele mesmo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed..

_____. (2009). *El proceso de La civilización; investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed..

Faria Filho, Luciano & Pineau, Pablo. (2009). *A educação e a questão da construção de identidades modernas no século XX: os casos da Argentina e do Brasil*. In: Vidal, Diana. & Ascolani, Adrian. (orgs.) Apresentação. Reformas Educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000). São Paulo: Cortez, (p.87-114).

Faria Filho, Luciano. (2004). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica.

Fausto, Boris (org). (2000). *Fazer a América*. São Paulo: Edusp.

Fernandes, Rogério. (1997). *Orientações Pedagógicas das “Casas de Asilo da Infância Desvalida”(1834-1840)*. Revista Cadernos de Pesquisa, nº 109, p. 89-114, março/2000.

Freitas, Marcos Cezar de (org). (1997). *História social da infância no Brasil*. São Paulo, Cortez.

Furtado, Alessandra. & Sarat, Magda. (2012). *Relações de gênero e história da educação brasileira: a educação da mulher, do lar à escola de formação docente*. In: Carvalho, Carlos. Henrique. (org) Desafios da Produção e da Divulgação do Conhecimento. Uberlândia: EDUFU. (Vol 02).

Gagnebin, Jeanne. (1997). *Infância e pensamento*. In: Ghiraldelli, Paulo. J.r. (org). Infância escola e modernidade. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da UFPR,. (pp.82-100).

Gebara, Ademir. (2012). *Discutindo o processo civilizador brasileiro*. In: anais do XIV “Simpósio Internacional dos Processos Civilizadores: civilidade, fronteira e diversidade”. Dourados/MS. UFGD/Universidade Federal da Grande Dourados, novembro.

Gélis, Jacques. (1992). *A individualização da criança*. IN: Ariès, Phillipe & Chartier, Roger. (Org.). História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes. SP: Cia das Letras. (Col. Hist. da Vida Privada, v.3).

Gouvêa, Maria. Cristina. (2003). *A escolarização da “meninice” nas Minas Gerais oitocentistas: a individualização do aluno*. In: Veiga, Cynthia & Fonseca, Thais. (Orgs.). História e historiografia da educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica.

Graciano, Angélica. & Laborde, Sonia (2012). *Políticas de Infancia: contribuciones docentes a los debates actuales sobre niños y jóvenes*. Buenos Aires: Ed. Miño Dávila.

Heywood, Colin. (2004). *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no ocidente*. Porto Alegre: Artmed.

- Imen, Pablo. (2012). *A qué educación tiene derecho nuestra infancia?* In: Graciano, Angélica. & Laborde, Sonia Políticas de Infancia: contribuciones docentes a los debates actuales sobre niños y jóvenes. Buenos Aires: Ed. Miño Dávila.
- Kaplan, Carina. & Orce Victoria. (orgs.). (2009). *Poder, Prácticas Sociales y Proceso Civilizador: Los usos de Norbert Elias*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Kaplan, Carina, Krotsch, Lucas & Orce, Victoria. (2012). *Con ojos de jovens: relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. 1ª ed. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Kaplan, Carina. (2012b). *El valor social de los jóvenes: categorías de lo marginal en la vida escolar*. In: Graciano, Angélica. & Laborde, Sonia Políticas de Infancia: contribuciones docentes a los debates actuales sobre niños y jóvenes. Buenos Aires: Ed. Miño Dávila.
- Kishimoto, Tizuko. (org). (2000). *Formação dos profissionais de creches no Estado de São Paulo 1997-1998*. Fundação Orsa. São Paulo.
- _____. (1988). *A pré-escola em São Paulo*. São Paulo, Loyola.
- Kohan. Walter. (2003). *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kramer, Sonia. (1984). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro, Achiamé.
- Kuhlmann, Jr. Moysés. (1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- _____. (2001) *As grandes festas didáticas: e educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)*: Bragança Paulista: Edusf.
- Kuhlmann, Jr. Moysés. & Fernandes, Rogério. (2004). *Sentidos da infância*. In: Faria Filho, Luciano. (org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kuhlmann, Jr. Moysés. (2007). *Infância e Educação (1820-1950): comparação e classificação*. In: Lopes, Eliane; Faria Filho, Luciano Mendes De & Fernandes, Rogério. *Para compreensão histórica da infância*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, Guacira. (1997). *Gênero, Sexualidade e Educação*. São Paulo: Vozes.
- Narodowski, Mariano (2001). *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Edusf.
- Oliveira, Lúcia. (2001). *O Brasil dos imigrantes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed..
- Orce Victoria. (2012). Socialización familiar, vínculos intra-geracionales y producción de violencia en la escuela secundaria. In: Kaplan, Carina, Krotsch, Lucas & Orce, Victoria. *Con*

ojos de jovens: relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil. 1ª ed. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Priore, Mari.Del. (1999). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.

Puiggrós, Adriana. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana* (acesso na internet em 11 de maio, 2013) no endereço eletrônico www.hechohistorico.com.ar

Ribeiro, Arilda. (2003). *Mulheres Educadas na Colônia*. In. Lopes, Eliane & Faria Filho, Luciano; Veiga, Cynthia. (Orgs.) 500 anos de educação no Brasil.3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. (Coleção Historia, 6).

_____.(2006). *A educação feminina durante o século XIX: o colégio Florence de Campinas*, 2. Ed.: 2. Ed.Campinas/SP; Unicamp.

Riché, Pierre. & Alexandre-Bidon, Daniele. (1994). *L'Enfance au Moyen Age*. Paris: Seuil Bibliothèque Nationale de France.

Rosemberg, Fúlvia, Campos, Maria. Malta. & Ferreira, Maria. Isabel.(1995). *Creches e Pré-Escolas no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas.

Rosemberg, Fúlvia. (1989). *Creche*. São Paulo, Cortez; Fundação Carlos Chagas. (Temas em destaque, 1).

Sá, Elizabeth. (2007). *De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)*. Cuiabá: EdUFMT.

Santillán, Laura. (2011). *Quiénes educam a los chicos: infancia, trayectorias educativas y desigualdades*. Buenos Aires, Editorial Biblos.

Sarat, Magda. (2008). *A infância de Mozart e memórias de velhos; contribuições de Norbert Elias*. Revista Intermeio do Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, Ed, da UFMS, v 14 n28 jul/dez (p. 102-120).

_____. (2009a). Relações entre gerações e processos civilizadores. In Goettert, Jones. & Sarat, Magda. (Orgs.) *Tempos e espaços civilizadores: diálogos com Norbert Elias*. Dourados – MS: EdUFGD.

_____. (org) (2009b) *Fundamentos Filosóficos de Educação Infantil*. Maringá, EDUEM,

_____. (2009c). *Educação e Infância na literatura de viagem no Brasil do século XIX* In: Oliveira, Lindamir & Sarat, Magda. *Educação infantil: história e gestão educacional*. Dourados/MS: UFGD.

_____.(2011). *Educação, Memória e Gênero: Contribuições de Norbert Elias*. Revista Intermeio/UFMS. Revista InterMeio, volume 17, numero 33 - Dossiê Temático “Educação Em Foco: sob a análise da teoria crítica da sociedade - II”, de janeiro a junho.

Sarmiento, Domingos Faustino. (1849). *Educación Popular*. Con presentación de Juan Carlos Tedesco e Ivana Zacarias. 1.ed. La Plata: UNIPE Editora Universitária.

Seyferth, Girard.(2011). *A colonização alemã Brasil*. In Revista Brasileira de Ciências Sociais (Impresso), v. 26, p. 47-62.

Soto, Claudia & Violante Rosa (coord.). (2008). *Pedagogía de la crianza:um campo teóricos en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

_____. (coord.). (2011). *En el jardín maternal: investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

Souza, Rosa Fátima de. *Templos da Civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação editora da UNESP.

Tanuri, Leonor. (2000). *História da Formação de Professores*. Revista Brasileira de Educação, maio/agosto, nº 14. p. 61-88. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo. Disponível em: www.redalyc.org. Acesso em: 06/05/2013.

Tedesco, Juan. Carlos. & Zacarias, Ivana. (2011). *Presentación*. Domingo Faustino Sarmiento: la vigencia de su pensamiento educativo. In Sarmiento, Domingos. Faustino. Educación Popular. 1.ed. La Plata: UNIPE Editora Universitária.

Veiga, Cynthia. (2002). *A escolarização como projeto de civilização*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v 21, p. 90-103.

_____.(2009). *O processo escolarizador da infância em Minas Gerais (1835-1906): geração, gênero, classe social e etnia*. In: Oliveira, Lindamir & Sarat, Magda. Educação infantil: história e gestão educacional. Dourados/MS: UFGD.

_____. (2010). *As crianças na história da educação*. In: Souza, Gisele de. Educar na infância: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto.

Vidal, Diana. (2009). *No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares*. Revista Currículo sem Fronteiras, v.9, n.1, pp.25-41, Jan/Jun. (online) www.curriculosemfronteiras.org 25.

Vidal, Diana. & Ascolani, Adrian. (orgs.). (2009). *Apresentação*. Reformas Educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000). São Paulo: Cortez.

Wang, Diana. (2004). *Los niños escondidos: del holocausto a Buenos Aires* Marea.

Notas

- i En el Brasil el Estatuto del Niño y del Adolescente/ **ECA – Ley nº 8090/90**. En la Argentina la **Ley nº26.061** de Protección Integral de los Derechos de la Niñas, Niños y Adolescentes (2005).
- ii La Educación Infantil en el Brasil forma parte de la Educación Básica. Atención a los niños de 0 a 5 años.
- iii Los proyectos fomentados por la CAPES/SPU han permitido las aparcerías en el área de la historia de la educación entre instituciones brasileñas y argentinas. Las pesquisas han sido divulgadas en los foros de la SBHE Sociedad Brasileña de Educación y de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.
- iv *Proceso Civilizatorio* entendido desde una perspectiva de las teorías de Norbert Elias que muestra como el occidente, especialmente en el contexto europeo, sufrió transformaciones en sus procesos de sociabilidad y constitución de los grupos sociales. Dichos cambios ocurrieron a partir de la regulación y del control de las emociones y de la violencia, en procesos que envolvieron la sociogénesis y la psicogénesis de los grupos sociales.

V“Cuidar y Educar” son conceptos fundamentales en la Educación Infantil del Brasil, pues se refieren a la integralidad del proceso educativo, especialmente de la educación de los niños de 0 a 3 años. En la Argentina tal discusión también está en foco siendo llamada “*Pedagogía de la Crianza*” y se constituye desde un campo teórico todavía en construcción. La Pedagogía de la Crianza se refiere al aspecto de cuidar y educar de los menores de 03 años en “jardín maternal”– denominación argentina (Soto & Violante 2011).