

A N U A R I O

- HISTORIA DE LA EDUCACIÓN -

ISSN en línea 9223-2828



SOCIEDAD ARGENTINA *de* INVESTIGACIÓN y
ENSEÑANZA *en* HISTORIA *de la* EDUCACIÓN

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

ANUARIO

VOLUMEN 23 - NÚMERO 2

2022

Equipo Editorial

Dirección y co-dirección editorial

Eduardo Galak

Universidad Nacional de La Plata

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Ana Abramowski

Universidad Nacional de General Sarmiento

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Secretaría editorial

Sonia Riveros

Universidad Nacional de San Luis

Ignacio Frechtel

Universidad de Buenos Aires

Dossier

Agustín Assaneo

Universidad Nacional de Río Negro

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Comité Editorial Nacional

Teresa Artieda (UNNE)
Adrián Ascolani (UNR)
Gerardo Bianchetti (UNSa)
Sandra Carli (UBA)
Rubén Cucuzza (UNLu)
Inés Dussel (FLACSO)
Silvia Finochio (UNLP)
Luis Garcés (UNSJ)
Silvina Gvirtz (UdeSA)
Carolina Kaufmann (UNER)
Pablo Pineau (UBA)
Adriana Puiggrós (UBA)
Lidia Mercedes Rodríguez (UBA)
Myriam Southwell (UNLP)
Claudio Suasnábar (UNLP)
Mirta Teobaldo (UNCom)

Comité Editorial Internacional

Marcelo Caruso (Universidad Humboldt-Alemania)
Anne-Marie Chartier (INRP-Francia)
Alain Choppin (INRP-Francia)
Agustín Escolano Benito (CEINCE-España)
Alejandro Álvarez Gallego (UPN-Colombia)
Luz Helena Galván Lafarga (CIESAS-México)
Marcela Gómez Sollano (UNAM-México)
Diana Gonçalves Vidal (UESP-Brasil)
Ian Grosvenor (Universidad de Birmingham-Inglaterra)
Jean Hebrard (INRP-Francia)
Oresta López (COLSAN-México)
Lucía Martínez Moctezuma (UAEM-México)
Kazumi Munakata (PUC-Brasil)
Antonio Novoa (Universidad de Lisboa-Portugal)
Gabriela Ossenbach (UNED-España)
Eugenia Roldán Vera (DIE-CINVESTAV-México)
Frank Simon (Universidad de Gante-Bélgica)
Magaldy Téllez (Universidad Central-Venezuela)
Pablo Toro (Universidad Católica-Chile)
Antonio Viñao (Universidad de Murcia-España)

Comisión Directiva SAIEHE

Presidenta

Dra. Ana Diamant (UBA)

Secretaria

Glenda Miralles (UNCo)

Tesorero

Ignacio Frechtel (UBA)

Vocales

Nicolás Arata (UBA-UNIPE) / Felicitas Acosta (UNGS-UNLP)

Dina Rozas (UNPA) / Mariano Ricardes (UNLU)

Elisa Welti (UNR) / Teresa Artieda (UNNE)

Valeria Macía (UNJu) / Ariel Zysman (UBA)

Sonia Riveros (UNSL) / Tatiana Zancov (UNC)

Edición y corrección

Germán Alfredo Kohli

Diseño de tapa

Germán Alfredo Kohli

Índice

1 Legar, por *Eduardo Galak* y *Ana Abramowski*.

Artículos de demanda continua

5 La participación de maestros en la recopilación de tradiciones y saberes populares: la *Encuesta Nacional de Folklore de Argentina (1921)*, por *Ana Carolina Arias*.

27 A vida e a escolarização das crianças cuiabanas no Estado Novo (1937-1945), por *Elizabeth Figueiredo de Sá* y *Francine Suélen Assis Leite*.

47 Memórias de ex-alunos(as) do *Internato da Escola Normal Evangélica* em São Leopoldo/RS (1950-1966), por *Estela Denise Schütz Brito* y *Luciane Sgarbi S. Grazziotin*.

63 Diferenciación y flexibilización de la secundaria para jóvenes y adultos durante las décadas de 1970-1980 en Argentina y la provincia de Buenos Aire, por *Julián Olivares*.

79 Da ilustração à história de educação profissional: o uso de imagens no livro *História do ensino industrial no Brasil*, por *Olivia Morais de Medeiros Neta* y *Maria Ciavatta*.

Colaboración

96 Ensayar, editar, educar, por *Liliana Weinberg*.

Reseñas

110 Levoratti, A. (2021). *La formación de los profesores de Educación Física en Argentina: actores y sentidos en disputa 1990-2015*. 1ª edición. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 234 pp., ISBN 978-987-558-769-4, por *Cristian David Rodríguez Piñero*.

- 113 Riveros, S. (comp.) (2021). *Historia de la educación argentina reciente: memoria, enseñanzas e investigaciones*. 1ª edición. San Luis: Nueva Editorial Universitaria, UNSL, 290 pp., ISBN 978-987-733-300-8, por *Gabriela Cruder*.
- 117 Garro, M. M. (2020). *Una mirada genealógica en las Prácticas Educativas Inclusivas al interior de la formación docente. Su efecto en el Instituto de Formación Docente Continua San Luis (1993-2004)*. San Luis: Universidad Nacional de San Luis, por *María Soledad Martínez*.
- 121 Reseña de las *IV Jornadas Académicas HEAR/2022 Historia de la Educación Argentina Reciente: Investigaciones y Enseñanzas*. Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 10 y 11 de marzo de 2022, por *Eduardo Díaz de Guijarro*.

Legar

Eduardo Galak y Ana Abramowski

Continuidad es una palabra necesaria para una sociedad. Aglutina, concentra significaciones que permiten aunar hechos en procesos. Sin continuidad no podría pensarse una historia, inclusive cuando hubiera interrupciones.

Este es el último editorial que escribimos como editores del *Anuario. Historia de la Educación*. Cuatro años pasaron desde que asumimos la gestión mediante un concurso organizado por la *Sociedad Argentina de Historia de la Educación* (SAHE). En el medio, cuatro *dossiers* sobre espacios y escuelas, infancias, tecnologías y la *cuestión Malvinas*, una pandemia global, tres nacimientos en el seno del equipo, más de cincuenta artículos y más de veinte reseñas, una página caída, cientos de evaluadores y evaluadoras, una colección de obras en convenio con la editorial de la Universidad Pedagógica Nacional titulada *Nuevos Enfoques en Historia de la Educación*, la edición del libro *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación en 2021* y la proyección —con salida en breve— de *Escritos en formación: investigaciones emergentes en historia de la educación*.

Ahora es otro contexto. Ni siquiera existe formalmente la SAHE, aunque sigamos llamándola cariñosamente así, o quizás

por nostalgia. Actualmente es la SAIEHE, la *Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación*. Asumimos con una plataforma que dejó de funcionar, debido a la masiva caída del *Portal de Publicaciones Científicas y Técnicas* (PPCT). Ahora tenemos la independencia de una página web propia: [www.saiehe.org.ar/anuario/revista/index].

No sin esfuerzos, la tarea implicó, por un lado, seguir con el trabajo de recepción, evaluación y edición de nuevos artículos y reseñas; por otro, volver a poner operativa la revista, recuperando todo lo que había sido publicado alguna vez. Inclusive hemos avanzado con un proyecto que la caída de PPCT truncó: la puesta en valor de los números *viejos* que se publicaron en papel a partir de su digitalización y procesamiento editorial para ser artículos virtuales.

Con este número 23.2 que está saliendo a la luz pudimos, finalmente, cumplir una meta que teníamos como equipo editorial que las vicisitudes retrasaron hasta la publicación de estas palabras: volver a editar los dos números de un volumen en un mismo año calendario.

Agradecemos profundamente a la silenciosa y muchas veces invisibilizada tarea de los y las evaluadores, a la confianza de autores y autoras que consideran al *Anuario. Historia de la Educación* como un espacio interesante para la discusión de sus ideas, a las autoridades de la SAIEHE por los apoyos y colaboraciones —en especial a Ana Diamant por su trabajo constante y generoso— y a la comunidad académica e intelectual

de la *Historia de la Educación* por permitirnos seguir aprendiendo colectivamente.

También queremos agradecer a Ignacio Frechtel, Agustín Assaneo y Sonia Riveros por el trabajo desinteresado y constante, y a Germán Kohli por el fino laburo de edición. Con continuidad y renovación como legado, parte de este equipo asume ahora la nueva gestión del *Anuario* por concurso: en la dirección y codirección Ignacio Frechtel (UBA/CONICET) y Agustín Assaneo (Instituto de Formación Docente Continua Bariloche/UNPE), en la Secretaría Editorial Micaela Pellegrini Malpiedi (UNR/CONICET), encargadas de Dossiers Valeria Macía (UNJu) y Belén Trejo (UBA/CONICET), Noelia Bruzzone (CONICET) en la Secretaría Técnica y Germán Kohli (contratado externo) en el diseño y corrección de estilo.

* * *

Este número 23.2 está compuesto por cinco artículos de demanda continua, una colaboración y cuatro reseñas. El primer artículo es *La participación de maestros en la recopilación de tradiciones y saberes populares: la Encuesta Nacional de Folklore de Argentina (1921)*, de Ana Carolina Arias, quien examina los registros producidos a partir de esta encuesta impulsada por el Consejo Nacional de Educación e implementada a través de las llamadas *Escuelas Láinez*. De este modo, observa de

qué forma el sistema educativo nacional constituyó un espacio para reunir información a gran escala y desde las localidades más remotas del país, y cómo los maestros cumplieron un papel fundamental en el acopio y organización de datos en los lugares donde trabajaban.

En *A vida e a escolarização das crianças cuiabanas no Estado Novo (1937-1945)*, Elizabeth Figueiredo de Sá y Francine Suélen Assis Leite analizan las representaciones de los intelectuales y gobernantes sobre la escolarización de la infancia de Cuiabá durante el gobierno de Júlio Müller en Mato Grosso, buscando percibir cómo estas representaciones se materializaban en proyectos y prácticas educativas. Se constató que no todos los/as niños/as tenían acceso a la escolarización y, los/as que sí accedían, no pasaban por el mismo proceso de educación escolar.

Estela Denise Schütz Brito y Luciane Sgarbi S. Grazziotin recurren, en *Memórias de ex-alunos(as) do Internato da Escola Normal Evangélica em São Leopoldo/RS (1950-1966)*, a la historia oral para indagar en las prácticas cotidianas de un internado. Siguiendo los estudios de Maurice Halbwachs, Roger Chartier y Michel de Certeau, buscan analizar las narrativas y comprender que las representaciones de los entrevistados recomponen el tiempo y el espacio del *Internato* a partir de prácticas que involucran la mente, el cuerpo, el arte y la fe. Así, tales representaciones engloban la cultura escolar generada en esta institución educativa durante el período estudiado.

3

Por su parte, Julián Olivares desarrolla, en *Diferenciación y flexibilización de la secundaria para jóvenes y adultos durante las décadas de 1970-1980 en Argentina y la provincia de Buenos Aires*, el desenvolvimiento del nivel medio para jóvenes y adultos durante las décadas de 1970 y 1980, especialmente producido a través de la creación de propuestas de escolarización que se basaron, en cierto grado, en la flexibilización de los formatos escolares de la secundaria común (pero sin dejarlos de lado por completo), lo que implicó una diferenciación de éstos respecto de la escuela media tradicional y diversas ofertas de la modalidad. A partir de esta hipótesis muestra que la diferenciación y flexibilización no fueron fenómenos exclusivos de la década de 1990 y del siglo XXI.

Por último, en *Da ilustração à história de educação profissional: o uso de imagens no livro História do ensino industrial no Brasil*, Olivia Morais de Medeiros Neta y Maria Ciavatta abordan cuestiones teóricas y metodológicas de la investigación histórica asociadas al documento-monumento, al objeto fotográfico y a la mediación y analizan el uso de las imágenes en la *História do Ensino Industrial no Brasil* de Celso Suckow da Fonseca, publicado en 1961 y 1962. A partir del mapeo, categorización y análisis de imágenes de distinto tipo —grabados, dibujos, fotografías, gráficos y organigramas— destacan que sus usos ilustran ideas y temas abordados en la obra.

Este número cuenta, además, con una colaboración especial que, por invitación, ha realizado Liliana Weinberg. Se

trata del texto *Ensayar, editar, educar*, que es una transcripción y ampliación de su conferencia presentada el 22 de octubre de 2021 en las *XXI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana*.

Cierran este número la reseña de Cristian David Rodríguez Piñero —acerca del libro de Alejo Levoratti titulado *La formación de los profesores de Educación Física en Argentina: actores y sentidos en disputa 1990-2015*—; la de Gabriela Cruder sobre la compilación organizada por Sonia Riveros *Historia de la educación argentina reciente: memoria, enseñanzas e investigaciones*; la de María Soledad Martínez, sobre el libro *Una mirada genealógica en las Prácticas Educativas Inclusivas al interior de la formación docente. Su efecto en el Instituto de Formación Docente Continua San Luis (1993-2004)* —de María Martha Garro— y la reseña del evento científico *IV Jornadas Académicas HEAR*, desarrolladas en la Universidad Nacional de La Plata entre el 10 y 11 de marzo de 2022, escrita por Eduardo Díaz de Guijarro.

* * *

Termina una aventura y empiezan otras. La mayor satisfacción que tenemos como equipo editorial es saber que dejamos la revista en movimiento. Estamos convencidos/as de que esa era nuestra función principal: legar,

tanto en el sentido de dejar testamento como de transmitir, de dar pasaje a nuevas historias. Celebramos la continuidad del *Anuario. Historia de la Educación* y deseamos la mejor de las experiencias al equipo de gestión que se viene.

La Plata y Buenos Aires, septiembre de 2022.

*Artículos de
demanda continua*

**La participación de maestros en la recopilación
de tradiciones y saberes populares: la *Encuesta
Nacional de Folklore de Argentina (1921)***

*Ana Carolina Arias*¹

Agradecimientos: A Susana V. García por su guía en versiones previas de este trabajo. A la biblioteca del *Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, por su cálida atención y asesoramiento durante mis consultas sobre el catálogo de la *Colección de Folklore*.

Resumen

Este trabajo analiza el papel de los maestros en la recopilación de información sobre tradiciones y saberes populares en el marco de la *Encuesta Nacional de Folklore*

¹ Licenciada en Antropología, Especialista en Educación en Géneros y Sexualidades y Doctora en Ciencias Naturales, todas por la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente se desempeña como becaria posdoctoral de CONICET, con lugar de trabajo en el Archivo Histórico del Museo de La Plata, de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP. Ha realizado investigaciones en la historia de la antropología argentina y la historia de la ciencia, con especial interés en las instrucciones, las prácticas de coleccionismo y la circulación de personas, saberes y objetos por diferentes espacios. Contacto: [anacarolinaarias@yahoo.com.ar].

6

de 1921. Esta fue impulsada por el Consejo Nacional de Educación e implementado a través de las llamadas Escuelas Láinez. En particular, se examinan las instrucciones y los registros producidos a partir de esta *Encuesta*, lo que permite observar de qué forma el sistema educativo nacional constituyó un espacio para reunir información a gran escala desde las localidades más remotas del país, movilizandocantidades significativas de colaboradores distribuidos en distintas regiones. Como se intenta mostrar en este trabajo, los maestros cumplieron un papel fundamental en el acopio y organización de datos en los lugares donde trabajaban, participando en redes de intercambio y provisión de información a nivel nacional. Esto, además, permite tener en cuenta otra faceta de las actividades de los docentes, más allá del trabajo áulico.

Palabras clave

Maestros, *folklore*, recopilaciones, conocimientos populares.

Abstract

This paper analyses the role of teachers in the collection of information on folk traditions and knowledge in the framework of the National Folklore Survey of 1921. This was promoted by the National Council of Education and implemented through the so-

called Láinez Schools. In particular, the instructions and records produced from this survey are discussed. This allows us to observe how the national education system constituted a space for gathering information on a large scale and from the most remote localities of the country, mobilizing significant numbers of collaborators distributed in different regions. As this paper attempts to show, teachers played a fundamental role in collecting and organizing data in the places where they worked, participating in networks of exchange, and providing information at the national level. This also allows us to take into account another facet of teachers' activities, beyond classroom work.

Keywords

Teachers, folklore, recopulations, popular knowledges.

Introducción

En las últimas décadas aumentaron los trabajos que muestran el papel cultural que maestros y maestras han tenido en sus localidades a lo largo de la historia. Ello muestra cómo muchos de ellos tuvieron una actuación clave como *productores culturales* en la escena social y cultural de distintos pueblos del país (Fiorucci, 2012: 152). Los maestros de escuelas solían trasladarse a distintas localidades —e incluso provincias o Territorios Nacionales— para completar su carrera docente que,

7

por lo general, culminaba en la dirección de escuelas de categoría superior —en el caso de las maestras— o como funcionarios o inspectores del Consejo Nacional de Educación —en el caso de los maestros—. Quienes hacían carrera y se trasladaban por el país solían obtener mayor prestigio y ejercían funciones sociales con gran visibilidad en sus localidades (Billorou, 2016). Por otra parte, varios trabajos han destacado a las maestras y los maestros que difundieron sus saberes y prácticas a partir de la escritura de libros, tanto para sus alumnos como para otros docentes o el público general, produciendo así conocimientos autónomos y críticos o posicionándose como figuras intelectuales (Caldo, 2018; Rodríguez, 2018; Mosso, 2019). Billorou (2016), por ejemplo, muestra cómo las maestras pertenecientes a pequeñas comunidades del territorio pampeano a comienzos del siglo XX participaron activamente en el espacio público, formando parte de los eventos sociales y culturales que se realizaban más allá de las aulas, ofreciendo discursos que eran transmitidos por radio y acompañando celebraciones patrióticas o locales, entre otras actividades². Como ha sido estudiado por varios trabajos, muchos maestros formaron parte de asociaciones culturales, escribieron

² Esto ha sido analizado en varios trabajos, la sistematización de los mismos escapa a los fines de este artículo. Entre otros, destacamos el libro de Andrea Alliaud (2007) quien señala que, junto a la tarea de alfabetización, el maestro de escuela debía también ocuparse de difundir un nuevo *orden cultural*. En esta tarea, la figura del maestro era considerada como ejemplo de *buenos hábitos* morales y civiles, que se expresaban en el aula y también en otros espacios, como las asociaciones de caridad.

en revistas y periódicos locales, publicaron libros, fundaron bibliotecas o museos locales y colaboraron remitiendo ejemplares de la naturaleza y el pasado local a las instituciones científicas (García, 2007; Pupio, 2011). Por supuesto, hubo quienes se involucraron activamente con la política (Puiggrós, 1990; Fiorucci, 2012; Rodríguez, 2018).

Pocos trabajos se ocupan de analizar, sin embargo, la función de los docentes como recopiladores de datos a gran escala y su participación en redes de intercambio y provisión de información a nivel nacional. En este sentido, el presente trabajo indaga en la participación de maestros, directivos e inspectores de la *Encuesta Nacional de Folklore* de 1921 en la cual actuaron como recopiladores de saberes *populares*. Asimismo, el presente artículo permite mostrar el papel activo que tuvieron los maestros y otros funcionarios escolares en la recopilación y producción de un inventario *folklórico* nacional que incluyó un conjunto amplio de saberes y territorios.

Las instrucciones como herramienta para conformar redes de recopilación y circulación de datos y objetos se han estudiado ampliamente en la historia de la ciencia —como en el caso de viajeros y expedicionarios (Kury, 1998; Harris, 1998; Riviale, 2000; Zimmermann, 2003; Raj, 2007), funcionarios coloniales (Figueroa, 2013), instrucciones elaboradas por los museos o puestas en circulación mediante diferentes estructuras burocráticas preexistentes: funcionarios, inspectores, aparatos policiales locales y sistemas educativos (Pegoraro, 2003, 2017, Farro, 2009; García, 2007, 2011; Bonnin, 2008; Pupio, 2011,

Podgorny, 2018)—. Como señala Kury (1998), las instrucciones implican una concepción de la producción de conocimiento académico que incluye la participación de personas desprovistas de formación especializada. Si bien se han realizado numerosos trabajos sobre el *folklore* y las *encuestas folklóricas nacionales*³ desde diferentes enfoques y temáticas, pocos han profundizado en el papel desempeñado por los maestros y funcionarios escolares o en los aspectos materiales y las prácticas vinculadas a este tipo de recopilación y la movilización de funcionarios escolares, docentes y alumnos que continuaron recolectando aquello asociado a *tradiciones populares antiguas*. En este sentido, constituyen un antecedente los trabajos de Southwell (2014, 2020) quien se ocupó de analizar los modos en que los maestros, formados en el normalismo sarmientino, se posicionaron frente a un modo de «[...] ordenar lo sensible» (Southwell, 2020: 17). Southwell (2014, 2020) focaliza especialmente en los aspectos estéticos de la *Encuesta de Folklore*, atendiendo a los entramados discursivos que

³ Véase, entre otros, los trabajos de análisis histórico vinculados al programa cultural del escritor Ricardo Rojas (Esposito y di Croce, 2013; Bentivegna, 2014); sobre las investigaciones filológicas y de literatura tradicional (Chicote, 2002; Palleiro, 2013), los estudios folklóricos en determinadas provincias (Arovich de Bogado, 2005; Faberman, 2010; Vacca, 2018); sobre el papel de la encuesta en la institucionalización universitaria del folklore (Blache, 1991-92; Blache y Dupey, 2007); las voces y las interpretaciones que condensa la recopilación (Dupey, 1998) y la promoción de saberes populares con determinadas visiones sobre la democracia y la nación (Pellegrino Soares, 2015; Silva Néia, 2016).

estaban presentes en la sociedad y en la pedagogía en la década de 1920 y que consideraban a la escuela como una herramienta privilegiada para la unificación de costumbres, prácticas y valores.

Este trabajo se propone examinar el papel de los maestros que, además de sus funciones escolares, desempeñaron la tarea de compilar, promover y estudiar los *saberes populares*. Los maestros, como se intenta mostrar, dialogaron, se apropiaron y reinterpretan las instrucciones, desempeñando así un papel fundamental en la recolección de datos a gran escala. Su labor permite pensar en una historia social de las relaciones entre las prácticas científicas y las instituciones formales de enseñanza, las cuales adoptan una perspectiva «[...] desde abajo» (Guillemain y Richard, 2016: 210).

La primera parte del artículo analiza los usos del sistema educativo como una red de compilación de datos y como un espacio para el inventario de recursos e información nacional. El siguiente apartado se dedica al análisis de la *Encuesta Nacional de Folklore*, al contexto de su surgimiento y a las formas en las cuales se llevó a cabo su implementación. Por último, se consideran los resultados obtenidos en esta recopilación y algunos casos de envíos realizados por maestros de diferentes territorios, mostrando así el alcance de la encuesta y cómo la misma permitió la activación de funciones e intereses en sus participantes y entornos. Finalmente, se considera el destino y catalogación de los resultados de la encuesta, así como su utilización y vínculos con iniciativas similares realizadas posteriormente.

El sistema educativo como una red de provisión de datos

El Consejo Nacional de Educación se creó en 1881 y junto a la Ley de Educación Común n.º 1420, sancionada en 1884, permitió la institucionalización de un sistema de educación público y centralizado. Por supuesto, la creación de la Escuela Normal de Paraná y la centralización del sistema educativo son el producto de procesos e iniciativas previas, experiencias fragmentadas, regulaciones con avances parciales y diferentes desarrollos de las condiciones laborales (Southwell, 2021)⁴. A fines de siglo XIX, el Consejo tenía jurisdicción directa sobre la Capital Federal y los Territorios Nacionales, puesto que la Constitución Nacional establecía que la educación primaria era competencia de las provincias (García, 2007; Fiorucci, 2014). El organismo contó con bastante autonomía económica y administrativa. Su influencia se extendió al resto del país, especialmente a partir de 1887, cuando todas las provincias aceptaron la ley de subvención nacional para fomento de la instrucción pública y, con ello, las normativas y la supervisión de los inspectores del Consejo (García, 2007). Los inspectores tenían adjudicadas funciones de control, pero también de formación y profesionalización de la docencia. En 1905, el diagnóstico de la administración nacional era que el número de escuelas resultaba

⁴ Para mayor información sobre los orígenes del sistema educativo nacional, ver, entre otros, Puiggrós (1990), Alliaud (2007) y Southwell (2021).

insuficiente en las provincias, sobre todo en las zonas rurales (Fiorucci, 2014). Para ello, se promulgó la Ley n.º 4874, conocida como *Ley Láinez*, la cual permitió a la nación la fundación de escuelas nacionales en las provincias que así lo solicitaran. Con esta ley, que afianzaba los aspectos más centralistas del sistema, quedó organizado legalmente el sistema educativo argentino (Puiggrós, 2003).

Para 1920 el Consejo tenía a su cargo las escuelas de la Capital Federal, de los Territorios Nacionales y las llamadas escuelas *Láinez*, instituciones de enseñanza primaria instaladas en territorios provinciales pero dependientes del gobierno nacional. Este organismo abarcaba alrededor de la mitad de la estructura de la enseñanza primaria pública de la Argentina, quedando el resto a cargo de las escuelas dependientes de las administraciones provinciales (Cattaruzza, 2012). Como se detalla más adelante, la encuesta se distribuyó a los maestros y directores de las escuelas de la *Ley Láinez*, aunque se permitían respuestas provenientes de otras instituciones. Al momento de realizar la *Encuesta*, en 1921, dependían del Consejo 9.648 escuelas primarias, distribuidas en toda la República Argentina, las cuales contaban con 39.352 maestros y con 1.195.382 alumnos inscriptos⁵.

Desde finales del siglo XIX el sistema educativo fue un espacio de provisión e intercambio de materiales y datos. Los colegios nacionales ampliaron las redes institucionales de

⁵ Cfr. *Memorias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública 1921-1922* (2022). Tomo II. Buenos Aires.

contactos personales para la circulación de información y de muestras científicas de las distintas provincias. Asimismo, funcionaron como nodos de recopilación de noticias la corroboración, relevamiento y observación de ciertos recursos naturales tales como minerales, plantas, semillas o eventos meteorológicos. Los profesores, sobre todo aquellos de las asignaturas científicas, ofrecieron servicios públicos en sus localidades y regiones, analizando muestras, identificando los objetos curiosos traídos por los vecinos, realizando excursiones y reuniendo minerales, plantas y objetos arqueológicos. Parte de estos objetos se integró a los museos de los colegios y otros fueron remitidos tanto a científicos como a instituciones científicas de diversos lugares del país (García y Mayoni, 2019).

En las primeras décadas del siglo XX las escuelas reunían colecciones de especímenes zoológicos y botánicos, así como piezas arqueológicas e históricas que remitían a los museos provinciales. Estos sistemas se aplicaron en diferentes provincias. Por ejemplo, entre 1922 y 1925, en Corrientes se realizó un proyecto de conformación de un herbario regional, en el cual participaron más de 30 escuelas, principalmente rurales, formándose una colección de 300 especies clasificadas por los especialistas de Buenos Aires y La Plata (García, 2011). Estas prácticas no eran nuevas ni únicas en la Argentina y, como era habitual, se repartieron circulares e instrucciones a las escuelas, se imprimieron folletines y se ofrecieron cursos de taxidermia y preparación de ejemplares a los docentes (García 2010, 2011). Con ello, se fomentó la formación de museos en las escuelas y, al

mismo tiempo, se buscó consolidar un público para los museos provinciales.

Durante esos años se promovieron los museos históricos regionales junto con legislaciones para el resguardo y la protección de bienes históricos (Blasco, 2012). También se incentivaron los talleres de tejidos y telares tradicionales en escuelas normales, así como el uso de motivos indígenas en la decoración de artesanías en distintas regiones del país, fomentando la producción artística de raíz prehispánica. Estas actividades combinaban el interés científico por objetos del pasado, las temáticas referidas a sociedades indígenas y ciertos intereses políticos que intentaban *recuperar* el pasado para encauzar la «[...] búsqueda de un ideario nacional» (Pegoraro, 2017: 34).

La *Encuesta de Folklore* surge en este contexto, en el cual el sistema educativo constituía una red y un recurso óptimo para conectar territorios distantes. En ese contexto también la encuesta representó un *motor* para *activar* el interés de maestros por los *temas folklóricos*, en sentido amplio, vinculados con tareas que iban desde la recopilación de narraciones, leyendas y poesías hasta la colección de objetos artísticos, históricos y científicos o el aprendizaje de clasificaciones científicas del mundo natural y cultural.

La Encuesta Nacional de Folklore

La *Encuesta* de 1921 fue impulsada en un contexto de valorización de las manifestaciones orales de la literatura nacional, en el marco de los proyectos culturales nacionalistas del centenario (Funes, 2006) y de las ideas sustentadas por el escritor Ricardo Rojas (1882-1957) en la *Restauración nacionalista* (1909) sobre la *esencia* de la nacionalidad argentina, cimentada en raíces hispánicas e indígenas (Blache, 1991: 92). Durante la primera década del siglo XX, Rojas, junto al escritor Manuel Gálvez, promovieron lo que se ha llamado un *nacionalismo cultural* (Pulfer, 2011: 19). Las propuestas de Rojas fueron en el camino del reformismo dentro del Estado oligárquico, intentando ampliar su base de sustentación por la vía de la educación y la conformación de un cuerpo nacional con principios y valores comunes fundados en la invención de una tradición espiritual nacional. En su obra Rojas buscó valorizar y repensar la herencia hispano-criolla, combinada con la referencia a los pueblos originarios, en tanto símbolos de un pasado desvanecido (Mailhe, 2020).

Como señala Bertoni (2001), el proceso de construcción de la nacionalidad argentina se remonta a las últimas décadas del siglo XIX y estuvo marcado por la presencia de un vasto movimiento patriótico del que participaron tanto los grupos dirigentes como otros sectores más amplios, con diferentes posturas políticas e ideológicas y con preocupaciones que atravesaban de forma transversal la sociedad, los partidos y las instituciones. Hacia 1910 las diversas concepciones sobre la

nación pierden fuerza frente a la concepción *culturalista* que poco a poco fue expulsando otras posturas. Si bien no era una novedad, el centenario ofreció el escenario adecuado para que esta concepción esencialista de la nacionalidad, fundada en rasgos culturales propios, históricos e inequívocos, pasara a primer plano (Bertoni, 2001).

El nacionalismo culturalista también alcanzó a las escuelas. Como señala Puiggrós (1990), los maestros se habían formado en el marco del educacionismo liberal que Sarmiento le otorgó a las Escuelas Normales. La escuela había sido la «[...] continuación de la guerra por otros medios en la relación que Sarmiento establecía con el pueblo y el educador, un civilizador» (Puiggrós, 1990: 87), por lo tanto, aquello que no coincidiera con su esquema debía eliminarse, especialmente los aportes culturales de la familia popular, de la clase social, del grupo étnico y cultural. Ello no implicó pensar a los maestros como un conjunto homogéneo: hubo quienes se resistieron a la normalización ya que existían diversos proyectos en el discurso pedagógico. Los maestros de comienzos de siglo XX convivieron con diversos proyectos e ideales que formaron parte de la educación cultural nacionalista. Por ello, la enseñanza patriótica no puede ser pensada únicamente como instrumental (Ascolani, 2020).

En este clima de ideas, la indagación de las *expresiones folklóricas* se asociaba con la necesidad de *preservar* las tradiciones criollas frente a la creciente población migrante durante los primeros años del siglo XX. Así, el Ministro de Justicia e Instrucción Pública solicitó a Rojas un informe sobre la

enseñanza de la historia en los países europeos, como un asunto vinculado a los intereses nacionales (García y Podgorny, 2001). Según el mismo Rojas, desde 1910 se encontraba pregonando en la prensa y en los libros la realización de una encuesta de estas características (Rojas, 1925). Tomando como inspiración estas ideas, en marzo de 1921 el abogado y escritor Juan Pedro Ramos (1878-1958), entonces vocal del Consejo Nacional de Educación, presentó el proyecto titulado *Recopilación de la literatura popular (Folklore Argentino)*:

La reciente exposición de manualidades de las escuelas de Provincias y Territorios que ha revelado cuanto de bueno puede hacerse para la industria nacional utilizando las pequeñas industrias locales, lo mismo que el proyecto del Señor Presidente, relativo a la formación de herbarios por las escuelas de los Territorios, [...] me mueven a presentar este proyecto que se refiere a otro orden de cosas, pues aspira a reunir los materiales dispersos de folklore que pueden existir en las regiones del interior del país. [...] Creo que el Consejo podría recoger, por intermedio de sus escuelas de la ley Láinez, todo el material disperso de folklore, de poesía y de música, que está en vías de desaparecer de nuestro país por el avance del cosmopolitismo. Tal es el fin de la presente proposición cuyo resultado debemos confiar a la inteligencia y actividad de sus inspectores nacionales y de los maestros de esas escuelas (Ramos, 1921: 14).

El proyecto fue rápidamente aprobado por las autoridades educativas y difundido a través de las páginas de *El Monitor de la Educación Común*, la publicación oficial del Consejo Nacional de Educación. Ese mismo año comenzaron las gestiones para su implementación a través de las escuelas que dependían de este organismo, especialmente a través de las ya mencionadas escuelas Láinez. Hacia 1921 ya estaban en funcionamiento 2.921 de estas escuelas, atendidas por 5.556 maestros⁶.

La *Encuesta* convocaba a los maestros de las escuelas primarias nacionales para recolectar, clasificar y enviar al Consejo Nacional «[...] tradiciones populares marcadamente antiguas» (Ramos, 1921: 15) que cumplieran con tres requisitos: (1) ser antiguas; (2) ser locales, nacionales o circunscriptas a un radio determinado y (3) estar conformes con el significado de la palabra *tradición* en el Diccionario de la Real Academia Española: «Noticia de una cosa antigua que viene de padres a hijos y se comunica por relación sucesiva de unos a otros», término que fue complementado como «[...] cualquiera de las leyendas, romances, o bien hechos históricos transmitidos de mano en mano, que han pasado de edad en edad» (Ramos, 1921: 15).

Las pautas de la *Encuesta* se publicaron el 16 de marzo de 1921 y establecían como fecha límite de recepción de trabajos el primero de agosto del mismo año. Sin embargo, frente a

⁶ Cfr. *Memorias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública 1921-1922* (2022). Tomo II. Buenos Aires.

reiterados pedidos por parte de los maestros, la fecha de recepción fue extendida hasta el 15 de noviembre de 1921.

En el proyecto redactado por Ramos, se señalaba que la *Encuesta* debía interesar al patriotismo nacional. Cada maestro debía intentar que su escuela y su provincia destaquen por sobre las otras. Además, se ofrecían cinco medallas de oro a los mejores envíos y una constancia en la foja de servicios de cada maestro que participe con su respuesta⁷. Con este estímulo, se alcanzaría una obra colectiva inspirada en la obra individual (Ramos, 1921: 15).

La encuesta requirió de ciertas especificaciones para los maestros, reunidas en un conjunto de *Instrucciones*, que fueron preparadas por el mismo Ramos y por Pablo A. Córdoba —el prosecretario del Consejo—, finalmente publicado el 30 de abril de 1921. En sus 26 páginas, las instrucciones detallaban: la definición del término *folklore*, la clasificación adoptada para la encuesta y los ejemplos para las distintas ramas en las cuales se dividió al *folklore*, los cuales abarcan 20 páginas. De esta manera se establecían pautas para la selección, organización y clasificación de la información a reunir. La clasificación adoptada se organizaba en las siguientes categorías generales:

1. *Creencias y Costumbres.*

2. *Narraciones y refranes.*
3. *Arte.*
4. *Conocimientos populares.*

En esta clasificación se contemplaron tanto los saberes de *gente de pueblo* (también referidas como las *clases incultas de los pueblos civilizados y gauchos*) como de *indígenas y lo que se dice de ellos*. A fin de facilitar la tarea, las instrucciones incluían una tabla para clasificar aquello que se recogía antes de ser remitido al Consejo (Ramos y Córdoba, 1921) y ejemplos de lo que se debía registrar. Estos se tomaron de «autores ya consagrados en esta especialidad» y de «las investigaciones realizadas por hombres ilustres que se distinguieron en el estudio de nuestra historia sin haberse dedicado exclusivamente al folklore» (Ramos y Córdoba, 1921: 5). Entre otros, encontramos ejemplos provenientes de *Supersticiones y leyendas* (1917) de Juan Bautista Ambrosetti, obra que los maestros también citarían en sus respuestas⁸. También se cita en los ejemplos al antropólogo Robert Lehmann-Nitsche, a arqueólogos como Adán Quiroga y Samuel Lafone Quevedo o a viajeros naturalistas como Tomás Falkner y Charles Musters. La tabla clasificatoria y los ejemplos fueron utilizados, en general, por los maestros para organizar sus respuestas. Las formas de organizar y clasificar la encuesta, tanto en su expresión en las

⁷ El jurado estaba conformado por el vocal del Consejo Juan P. Ramos, por el prosecretario del mismo Pablo Córdoba, por los directores de la *Biblioteca Nacional de Maestros y Museo Escolar Sarmiento*, Leopoldo Lugones y Luis M. Jordán, y por el administrador de *El Monitor*, Enrique Banchs.

⁸ Ello se analiza con más profundidad en otro trabajo (*Las instrucciones y sus consecuencias en la Encuesta Nacional de Folklore de la Argentina*, en prensa).

instrucciones como en las respuestas que luego realizaron las y los docentes, remiten a determinadas formas de construir, ordenar y categorizar el conocimiento. Los papeles producidos por la encuesta son el resultado de la mediación entre los objetos, en este caso el folklore, y sus estudiosos. Ello permitió la circulación de representaciones de objetos que de otra manera no sería factible de mover por su volumen o características (Podgorny, 2018; Achim, 2018).

A medida que empezaban a recibir respuestas, los miembros del jurado de la encuesta reforzaron la convocatoria en ciertos temas que observaban ausentes mediante el envío de nuevas circulares e instrucciones. De hecho, muchos maestros realizaron más de un envío, incorporando cada vez nuevos temas o ítems de la clasificación, especialmente aquellos que no tuvieron tanta representación inicialmente, como fue el caso de los conocimientos populares en las distintas ramas de las ciencias. En ese punto, en particular, se observan aportes significativos en todas las provincias y Territorios Nacionales, con descripciones de costumbres y lenguas indígenas, hallazgos paleontológicos y arqueológicos, astronomía popular, relatos y documentos históricos de las localidades o de zonas aledañas, así como descripciones de especies animales y vegetales, entre otros. A modo de ejemplo, podemos mencionar la respuesta del director Juan Manuel Sueyro, de la Escuela Infantil número 103 de Campo del Medio (Departamento de Garay, Santa Fé). Sueyro realizó

siete envíos diferentes⁹, en los cuales consignó minuciosamente quién había ofrecido cada uno de los datos recopilados. Sus narradores eran vecinos o pobladores de localidades cercanas, maestras de antiguas escuelas particulares de la zona, entre otros. Las notas enviadas abarcaron distintos tópicos: juegos infantiles y de adultos; poesías y cantos —incluida la música indígena con sus respectivas partituras—; refranes y dichos; narraciones (cuentos); brujerías; curanderismo; descripción de plantas medicinales; tradiciones populares —entre lo que se consignó información sobre las antiguas ruinas de la ciudad de Santa Fe, nombres toponímicos guaraníes y sus significados—; conocimientos populares —con datos sobre cementerios indígenas— y datos etnográficos¹⁰.

Algunas respuestas fueron el resultado de la labor conjunta de varios maestros, cuyas compilaciones fueron enviadas por el director. También se registra la colaboración de estudiantes en algunas escuelas. Esto muestra parte del accionar colectivo que movilizó la *Encuesta*. Por ejemplo, el maestro Atanasio Mayor de la Escuela Nacional Inferior n.º 42 de Los Puelches, La Pampa, incluyó un listado de alumnos y exalumnos que colaboraron aportando datos para la recopilación. El envío incluyó 53 notas, una parte de ellas tomadas de Lorenza

⁹ Cfr. Sueyro, M. J. “Carpeta 221”. En *Encuesta Nacional de Folklore*. Santa FE: INAPL.

¹⁰ Las categorías utilizadas en este artículo, tales como *brujería*, *curanderismo* o *narraciones* son tomadas de los mismos registros que enviaron los maestros y de su posterior catalogación en la *Colección de Folklore*.

Trepailao, viuda del Cacique Francisco Calderón, en las cuales narra faenas, supersticiones, curanderismo, juegos y otras tradiciones indígenas. También el director de la Escuela 92 de Dolores, provincia de Buenos Aires, Juan Manuel Cotta (1887-1964), señalaba que se había ocupado personalmente de *instruir e instar* a las maestras de su escuela, las cuales «[...] comprendieron y reunieron cosas interesantes» y sus trabajos fueron parte de la recopilación enviada¹¹. Dicha recopilación contenía 174 fojas y fue titulada: *Contribución al folklore argentino*.

La actuación de Cotta, maestro normal y luego director de escuela, ejemplifica la movilidad de los docentes por el territorio nacional, así como algunos intereses y desarrollos de actividades culturales en las localidades en las cuales desempeñó su labor. En efecto, Cotta, nacido en Chivilcoy, se formó como maestro normal en su ciudad natal y se instaló en Dolores, donde inició y dirigió la escuela n.º 92, creada en 1911 a partir de la *Ley Láinez*. Luego fue trasladado y se desempeñó como director en Tandil (1923-1927), en Santa Rosa Provincia de La Pampa (1927-1932) y en Quilmes (de 1932 hasta su jubilación en 1944), en la provincia de Buenos Aires. En esta última escuela, Cotta fundó el *Museo de Historia Natural Ameghino*, el gabinete de química, una biblioteca general y 20 bibliotecas de aula. También publicó libros de lectura para diferentes grados de escuela primaria y una gran cantidad de

¹¹ Cfr. Cotta, J. M. “Folio 3”. En *Encuesta Nacional de Folklore*, carpeta 60. Buenos Aires: INAPL.

colaboraciones periodísticas, en diarios y revistas, de diversos puntos geográficos del país (Agnelli, 2004).

En sus envíos, los docentes contribuyeron de formas diversas y completaron la encuesta recurriendo a los saberes que tenían a mano. Estos saberes incluyeron la propia experiencia, la literatura y la formación como maestros normales, entre otros. Así, adaptaron sus respuestas a las propias posibilidades, conocimientos previos e interpretaciones sobre los temas que incluía el instructivo. La información en ocasiones provenía de libros y revistas docentes o de divulgación. También se realizaron consultas a especialistas locales en ciertos temas. Tal es el caso de Herminia Ch. de Joulquin, de la Escuela Elemental Mixta n.º 26 de Resistencia¹², quien en muchas de sus respuestas recurre a los apuntes e indicaciones del naturalista local y maestro Nicolás Rojas Acosta¹³, especialmente en aquellas dedicadas a la descripción y clasificación de animales y plantas, tanto vinculados a las industrias locales como al consumo y a la diversidad. El

¹² Cfr. de Joulquin, H. Ch. “Carpeta 91”. En *Encuesta Nacional de Folklore*. Chaco: INAPL.

¹³ Rojas Acosta (1873-1946), nacido en Corrientes, durante 1902 fue encargado del Museo de la Provincia, un museo de Ciencias Naturales de Corrientes creado por el Consejo Superior de Educación y la Dirección General de Escuelas de la provincia y anexo en 1902 a una de las escuelas graduadas de Corrientes. También fue director de la Escuela Nacional n.º 4 de Colonia Benítez y profesor de Botánica en la Escuela Normal Sarmiento, de Resistencia. Se especializó en la clasificación de las plantas de la región y escribió un conjunto de obras sobre la historia natural del nordeste argentino.

mismo Rojas Acosta participó de la *Encuesta* por parte de la provincia de Corrientes, enviando un conjunto de observaciones sobre flora y fauna realizadas en conjunto con su hermano Perfecto Rojas, quien durante diez años vivió en las selvas chaqueñas¹⁴.

También podemos mencionar el relato de Manuela María Valdivieso, de la Escuela n.º 66 de Saénz Peña, provincia de Buenos Aires, quien describió que en 1904 tuvo la oportunidad de observar una momia en el pueblo de Las Flores, de la provincia de Buenos Aires, que había sido encontrada un año antes en la puna de Jujuy y había sido llevada a la provincia de Buenos Aires por Dalmacio Castrillo, inspector de escuelas, quien finalmente «[...] la vendió para uno de los grandes museos europeos»¹⁵. La maestra mencionaba las notas y fotograbados de la momia publicadas en el diario de circulación nacional *La Prensa* y en la popular revista ilustrada *Caras y Caretas*. Además, brindaba una opinión sobre su antigüedad según la autoridad del naturalista Florentino Ameghino: «Es probable que la muerte se haya producido por lo menos cuatro siglos atrás, según opinión de Ameghino y otros técnicos que la vieron»¹⁶. Estos ejemplos muestran cómo se superponen capas de saberes a través de las cuales ambas maestras toman la referencia de los *expertos* en estas temáticas, a la vez que

¹⁴ Cfr. Rojas Acosta, N. “Carpeta 6”. En *Encuesta Nacional de Folklore*. Corrientes: INAPL.

¹⁵ Cfr. Valdivieso, M. M. “Folios 5”, “Folio 6” y “Carpeta 202”. En *Encuesta Nacional de Folklore*. Buenos Aires: INAPL.

¹⁶ Ídem.

se apropian de los hallazgos e investigaciones científicas, o bien de las publicaciones escritas, y las resignifican al considerar estas prácticas como parte del acervo *folklórico* y popular de la región.

Por otra parte, también encontramos maestros que aprovecharon la encuesta para exponer sus ideas respecto de su labor, su papel social y de los temas que eran compilados. Así sucede en el material enviado por la maestra Francisca Zalduendo, de la escuela n.º 39 de Concordia, Entre Ríos. Zalduendo realiza un escrito donde analiza el origen y la formación del suelo de la región, mencionando sus lecturas y apreciaciones respecto de las obras de diferentes naturalistas: Moreno, Bravard, D’Orbigny, Darwin, Azara, Vilanova y Trelles¹⁷. En su envío también escribe sobre otros temas, como los primitivos habitantes de Entre Ríos, el origen guaraní de los ríos y los recuerdos históricos vinculados. Su trabajo tiene un aspecto más bien monográfico a través del cual se hace presente su voz en un tono demostrativo o reflexivo. Su caso no es único, puesto que muchos maestros aprovecharon el espacio de la encuesta para expresar sus ideas, tanto sobre los conocimientos populares como sobre otros temas que consideraban relevantes en su trayectoria docente o en sus localidades.

¹⁷ Menciona a varios autores sin citar de manera completa sus obras. Algunas obras a las cuales hace referencia y se han podido identificar son: Francisco P. Moreno —*Description des cimetières et paraderos préhistoriques de Patagonie* (1874)—, August Bravard —*Monografía de los terrenos marinos terciarios de las cercanías del Paraná* (1858)— y Juan Vilanova —*Compendio de Geología* (1872)—.

Por último, mencionamos el ejemplo de Luis Horacio Patiño, quien se desempeñaba como visitador en la sección 7 de Santa Rosa, La Pampa, pero que en su envío se refiere a la provincia de San Luis, donde pasó su infancia y adolescencia. Como en el mencionado caso de Cotta, a través de las respuestas a la *Encuesta* también es posible aproximarse a las trayectorias docentes, a los recorridos por distintos territorios y escuelas que hicieron durante su carrera. Esos movimientos también se asocian a ciertos aprendizajes y saberes, que fueron plasmados en la *Encuesta* en narraciones biográficas, leyendas y anécdotas, entre otros.

Este breve conjunto de casos, tomados a modo de ejemplo, permiten visualizar la amplitud de cobertura geográfica y temática de la encuesta, así como el papel clave que tuvieron los maestros como recopiladores de diferentes saberes locales y regionales. Asimismo, en el cumplimiento de esta función, los maestros dieron cuenta de diferentes espacios de sus comunidades —como los museos, las bibliotecas o archivos históricos, las industrias y diferentes sitios geográficos con valor histórico o científico—. En sus respuestas también reunieron voces y narraciones provenientes de vecinos, antiguos pobladores, pueblos indígenas y naturalistas. De la misma forma, compilaron informaciones de revistas, libros y diarios locales. La tarea de compilación fue realizada de forma colectiva, acudiendo al conjunto de maestros de la institución o a la colaboración de los estudiantes. También participaron con envíos algunos inspectores

nacionales, que aprovecharon su conocimiento de los diferentes territorios.

El vasto conjunto de las respuestas permite así recuperar, en parte, los aportes individuales y subjetivos de maestros y funcionarios escolares, dando cuenta de sus motivaciones e inquietudes, así como de sus redes de contacto y del diálogo que establecieron desde su profesión con las comunidades en las cuales desempeñaron su labor, todo lo cual tuvo lugar sin desdeñar las prácticas que los unían en tanto herederos de un sistema de formación común, como se ha señalado en la introducción. La formación normalista, si bien implicó la consolidación de un imaginario educativo racionalista laico y patriótico (Sarlo, 1998), no estuvo exenta de matices y contradicciones ni de la agencia propia de los individuos que la transitaban.

Las escuelas normales, además de cumplir con su tarea de formar docentes, también tuvieron un papel destacado en la creación de consumidores, productores y productos locales (Fiorucci, 2012). Los maestros, quienes de diferentes formas se desempeñaron como productores culturales, también pueden comprenderse como gestores y productores de saberes populares y científicos. En este sentido, su participación en la *Encuesta* permite entenderlos en su papel de *intelectuales* y no solo como reproductores de un orden normalizante.

Palabras finales: catalogación del folklore e iniciativas posteriores

Los cuadernos y registros de la *Encuesta* recopilados por el Consejo Nacional de Educación fueron cedidos a la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires gracias a las gestiones del ya mencionado Ricardo Rojas, entonces decano de la Facultad, y sirvieron de base para la creación del *Instituto de Literatura Argentina* en 1924 (Buchbinder, 1997)¹⁸. Este instituto, dirigido por Rojas, fue el encargado de ordenar el material y publicar el *Catálogo de la Colección de Folklore* (17 tomos), reuniendo los legajos por provincia y por docentes. Los catálogos fueron ordenados de tal manera que se pudiera procesar de forma rápida el enorme volumen de materiales, puesto que el Consejo había prometido premiar a las cinco mejores recopilaciones. Sin embargo, esta labor de catalogación se prolongó por trece años y los tomos fueron publicados entre 1925 y 1938. Los premios fueron entregados en 1945, cuando muchos de los maestros ya estaban finalizando su carrera docente (Dupey y Pensa, 2021). La colección está conformada por 88.009 folios manuscritos organizados en 92 cajas, dentro de las que se encuentran carpetas rotuladas con el nombre de cada uno de los 3250 recopiladores, indicando la escuela a la que pertenecían y localidad.

¹⁸ Actualmente, la colección se encuentra archivada en el Instituto de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, en la ciudad de Buenos Aires. Desde el año 2021, la misma se encuentra también en formato digital, disponible en [bit.ly/3swLovK].

Considerando que en 1921 se desempeñaron 5.556 maestros en las escuelas Láinez, la cantidad de maestros que respondieron la encuesta constituye el 58.5 % del total.

El volumen de materiales compilados en la *Colección de Folklore* constituyó un importante insumo para el Consejo Nacional de Educación y la planificación de contenidos escolares posteriores. Asimismo, incentivó la generación de encuestas y recopilaciones similares, tanto por parte del Consejo como de otras instituciones dedicadas específicamente a los *estudios folklóricos*¹⁹. El 16 de julio de 1939, y por Decreto del Consejo Nacional de Educación, se promovió otra encuesta a nivel nacional que tuvo por fin que la escuela primaria «[...] divulgue por la enseñanza en el aula, las manifestaciones más características de nuestra tradición»²⁰. La Resolución a partir de la cual se organiza la nueva encuesta también destaca el valor de la enseñanza de las tradiciones y cómo en los programas de

¹⁹ En las décadas de 1930 y 1940 la Argentina contaba con varias instituciones y espacios educativos dedicados a los *estudios folklóricos*, entre ellas podemos mencionar la *Asociación Folklórica Argentina* (creada en 1937), el *Departamento de Folklore* del *Museo Etnográfico* de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), el *Departamento de Musicología* del *Museo Argentino de Ciencias Naturales* en Buenos Aires, la cátedra de folklore del *Conservatorio Nacional de Música y Arte* en Buenos Aires, el Museo municipal de Motivos Argentinos en Buenos Aires, entre otras (Cortázar, 1941; Casas, 2019).

²⁰ Cfr. Resolución del Consejo Nacional de Educación, 16 de junio de 1939, Expediente n.º 13545/P/939, citado en *Antología Folklórica Argentina para las escuelas primarias*, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires (1940: 8).

enseñanza aprobados por el Consejo se incluyeron contenidos relativos al folklore, los cuales, para que puedan ser «[...] debidamente interpretados y cumplidos por los maestros [resulta necesario] [...] proporcionar a estos un material apropiadamente selecto»²¹. Así, la Comisión de Didáctica del Consejo realizó en 1939 una selección de los materiales recopilados en la encuesta de 1921, la cual se publicó en la *Antología folklórica argentina* (1940). Para este momento, el Consejo también contaba con una *Comisión Permanente de Folklore*, presidida por Enrique Banchs (quien había sido jurado en la encuesta de 1921) y que contaba con la colaboración de Berta E. Vidal de Battini²². La comisión estuvo a cargo de publicar la antología, destinada a las escuelas primarias y de adultos (Cortázar, 1941). La antología debía completarse con nuevos elementos que aportarían los maestros y directores del interior, a quienes se les solicitaría colaboración:

La complejidad y extensión de la tarea no permite que pueda ser realizada por un solo individuo, es

²¹ Cfr. Resolución del Consejo Nacional de Educación, 16 de junio de 1939, Expediente n.º 13545/P/939, citado en *Antología Folklórica Argentina para las escuelas primarias*, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires (1940: 10).

²² Vidal de Battini, Berta (1900-1984). Nació en San Luis, donde estudió para maestra normal, trabajando en escuelas rurales de la provincia. Luego se doctoró en Filosofía y Letras con la tesis *El Habla Rural de San Luis*. Sus actividades articularon la docencia, la literatura y los estudios filológicos. Realizó numerosos viajes por todo el país para recopilar materiales sobre la lengua y el cuento *folklórico* de las diferentes regiones, aprovechando las redes y recursos de instituciones nacionales y provinciales, especialmente del Consejo Nacional de Educación (Arias, 2019).

indispensable el trabajo de varias personas actuando en colaboración, las que previamente deben unificar criterio y trazar un plan al que deberán luego subordinar su labor²³.

Para ello, se dirigieron circulares a maestros y directores del interior, requiriéndoles el envío de nuevos materiales con el objeto de enriquecer la colección ya existente. Con esta iniciativa, el Consejo aclaró que no desconocía

[...] la obra meritisima de los investigadores individuales de nuestro folklore que han logrado salvar los fragmentos más delicados de nuestro pasado; pero se debe admitir que su esfuerzo no es tan vasto ni múltiple que alcance a cubrir toda la extensión del país, —como lo ha hecho el concurso promovido por el Consejo Nacional de Educación—, ni que en todas partes ha de llegar a tiempo, en esta época de rápidas alteraciones étnicas, para captar las reliquias de primera agua de la memoria del pueblo (1940: 14).

Este tipo de iniciativas serán también retomadas por otros proyectos posteriores, como la *Encuesta Nacional sobre el Habla Regional* de 1945 —organizada por la *Comisión de Folklore* y

²³ Cfr. Resolución del Consejo Nacional de Educación, 16 de junio de 1939, Expediente n.º 13545/P/939, citado en *Antología Folklórica Argentina para las escuelas primarias*, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires (1940: 10).

Nativismo del Consejo Nacional de Educación— o la *Encuesta Folklórica General* —organizada por Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires en 1951—.

Como se ha intentado mostrar en este trabajo, el estudio de la proyección, implementación y resultados de la *Encuesta Nacional de Folklore* de 1921 posibilita el análisis del sistema educativo como un espacio para la realización de proyectos de recopilación de información a gran escala, desde donde fue factible movilizar cantidades significativas de colaboradores distribuidos en localidades distantes. En este espacio, los maestros cumplieron un papel fundamental en el acopio y organización de datos dispersos en todo el territorio nacional, función que ha sido poco estudiada en la historia de la educación argentina. Si bien se ha señalado (Alliaud, 2007) que la formación normalista apuntaba a una relación con el saber más bien práctica que erudita —que priorizaba el saber de *cómo enseñar* frente al saber de *las disciplinas*—, la función desempeñada por los maestros en la *Encuesta* permite pensarlos como productores de saberes. Dicha función desbordaba, como han mostrado otros autores, el papel estrictamente educativo e institucional que correspondía a maestros y directores, vinculándolos con diferentes actores y espacios de saber locales.

En relación con ello, se destaca que esta empresa de *recolección folklórica* a escala nacional y la posterior conformación de la colección de *folklore* también permiten reflexionar sobre las diferentes concepciones y prácticas organizadas en torno a los llamados *saberes populares* y

conocimientos científicos. Los maestros, directores e inspectores que participaron de la *Encuesta Nacional de Folklore* muestran diferentes acercamientos al conocimiento popular y *folklórico*, así como un interés por la producción y circulación de saberes científicos. Como se intentó mostrar, su trabajo en la recopilación de tradiciones fue más que una colaboración *técnica* o *manual*: la impronta personal que otorgaron a sus respuestas, vinculada tanto a sus experiencias e intereses personales como a su formación normalista, aporta una nueva mirada a la labor intelectual de los docentes.

Recibido: 18 de abril de 2022.

Aceptado: 17 de agosto de 2022.

Referencias bibliográficas

Achim, M. (2018). “Introducción. Tecnologías de papel”. En Cházaro, L.; Achim, M. y Valverde, N. (ed.). *Piedra, papel y tijera: instrumentos en las ciencias en México*. Ciudad de México: UAM, Unidad Cuajimalpa, pp. 29-37.

Agnelli, C. (2004). *Maestros y escuelas de Quilmes: extracto histórico de la Educación en Quilmes y de sus escuelas, 1666-2004*. Quilmes: Jarmat.

Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Garnica.

Arias, A. (2019). *Coleccionistas y estudiosas: las mujeres en la producción del conocimiento cultural y antropológico de la Argentina (1920-1940)*. Tesis Doctoral. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Arovich de Bogado, V. (2005). *Encuesta de Folklore de 1921. Textos enviados desde el Territorio Nacional del Chaco*. Resistencia: Facultad de Humanidades, UNNE.

Ascolani, A. (2020). “Nacionalistas y libertarios: tensiones en torno de las conmemoraciones y símbolos patrios en la

educación primaria (Argentina, 1910-1930)”. En *Revista Brasileira de História de Educação*, número 20.

Bentivegna, D. (2014). “Tradición y conflicto: puesta en libro y elaboraciones de lo nacional en manuales y antologías folklóricas argentinas (1939-1940)”. En *Traslaciones. Revista latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2014, volumen 1, número 2, 9-30.

Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: la construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: EDHASA.

Billorou, M. J. (2016). “Mujeres que enseñan no sólo en las aulas. Docentes en el interior argentino en la primera mitad del siglo XX”. En *Historia de la Educación. Anuario*, 2016, volumen 17, número 2, 57-79.

Blache, M. y Dupey, A. M. (2007). “Itinerarios de los estudios folklóricos en la Argentina”. En *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología*, número 32, 299-397.

Blache, M. (1991-92). “Folklore y nacionalismo en la Argentina: su vinculación de origen y su desvinculación actual”. En *Runa*, número XX, 69-89.

- Blasco, M. E. (2012). “De objetos a ‘patrimonio moral de la nación’: prácticas asociadas al funcionamiento de los museos históricos en la Argentina de las décadas de 1920 y 1930”. En *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. Disponible en [bit.ly/3CYHgJP].
- Bonnin, M. (2008). “Arqueólogos y aficionados en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina): décadas de 1940 y 1950”. En *Arqueoweb*, número 10.
- Buchbinder, P. (1997). *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. Buenos Aires: Eudeba.
- Caldo, P. (2018). “Tizas y Apuntes: costumbres en común. Maestras, libros y prácticas de enseñanza en la Argentina de 1930”. En Fiorucci, F. y Rodríguez Bernal, L. G. (comp.). *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 115-139.
- Casas, M. E. (2019). “La Asociación Folklórica Argentina: un ‘antídoto’ para la cultura de masas a escala regional (1938-1942)”. En *Sociohistórica*, volumen 43, 74.
- Cattaruzza, A. (2012). *Los usos del pasado: La historia y la política argentina en discusión 1910-1945*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Chicote, G. (2002). *Romancero tradicional argentino*. Londres: University of London.
- Cortázar, A. R. (1941). “Panorama de los estudios folklóricos en la Argentina”. *Verbum*, número 1, 77-82.
- Dupey, A. M. (1998). “La siempre vigente Encuesta de Folklore del Año 1921”. En *Revista de la Escuela de Antropología*, Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, volumen 4, 9-16.
- Dupey, A. M. y Pensa, F. (2021). *Volver a la encuesta Nacional de Folklore un siglo después*. Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano. Ministerio de Cultura Argentina.
- Esposito, F. y di Croce, E. (2013). “Un archivo del folklore nacional: la Encuesta de Magisterio de 1921”. En *VI Jornadas Internacionales de Filología y Lingüística y Primeras de Crítica Genética «Las lenguas del archivo»*, La Plata, 5 al 7 de agosto.
- Faberman, J. (2010). *Magia, brujería y cultura popular. De la colonia al siglo XX*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Farro, M. (2009). *La formación del Museo de La Plata. Coleccionistas, comerciantes, estudiosos y naturalistas viajeros a fines del siglo XIX*. Rosario: Prohistoria ediciones.
- Figueroa, M. (2013). “Manuel Basavilbaso y el oso hormiguero: sobre la formación de las colecciones de historia natural”. En *Revista Electrónica de Fuentes y Archivos del Centro de Estudios Históricos «Prof. Carlos S. A. Segreti»*, volumen 4, 47-58.
- Fiorucci, F. (2012). “Las escuelas normales y la vida cultural en el interior: apuntes para su historia”. En *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales de Argentina (siglo XX)*, Rosario: Prohistoriam, EdUNLPam, 131-152.
- (2014). “Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930)”. En *Revista de Historia de la Educación Mexicana*, volumen 2, número 3, 25-45.
- Funes, P. (2006). *Salvar la nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*. Prometeo: Buenos Aires.
- García, S. V. (2007). “Museos escolares, colecciones y la enseñanza elemental de las ciencias naturales en la Argentina de fines del siglo XIX”. En *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, volumen 14, número 1, 173-196.
- (2010). *Enseñanza científica y cultura académica. La universidad de La Plata y las Ciencias Naturales (1900-1930)*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- (2011). “Museos provinciales y redes de intercambio en la Argentina”. En M Lopes, M. M. y Heizer, A. (comp.). *Coleccionismos, prácticas de campo e representações*, EDUEPB, Universidad Estadual da Paraíba, 75-91.
- García, S. V. y Mayoni, M. G. (2019). “Los museos y gabinetes de ciencias en los colegios nacionales de la Argentina (1870-1880)”. En *Boletín del Instituto de Historia Argentina y americana «Dr. Emilio Ravignani»*, Tercera Serie, número 50, 135-162.
- García, S. V. y Podgorny, I. (2001). “Pedagogía y nacionalismo en la Argentina: lo internacional y lo local en la institucionalización de la enseñanza de la arqueología”. En *Trabajos de prehistoria*, número 58, volumen 2, 9-26.
- Guillemain, H. y Richard, N. (2016). “Introduction. Towards a Contemporary Historiography of Amateurs in Science

- (18th-20th Century)". En *Gesnerus*, volumen 73, número 2, 201-237.
- Harris, S. J. (1998). "Long Distance Corporations, Big Sciences, and the Geography of Knowledge". En *Configurations*, volumen 6, número 2, 269-304.
- Kury, L. (1998). "Les instructions de voyage dans les expéditions scientifiques françaises (1750-1830)". En *Revue d'Histoire des Sciences*, volumen 51, 65-91.
- Mailhe, A. (2020). "¿Legados prestigiosos? La revalorización del sustrato cultural indígena en la construcción identitaria argentina, entre fines del siglo XIX y los años treinta del siglo XX". En *Estudios sociales del NOA*, volumen 23, 9-28.
- Mosso, A. G. (2019). "Maestras que escriben libros para sus alumnos. Argentina, principios del siglo XX". En *Páginas De Educación*, volumen 12, número 2, 89-106.
- Palleiro, M. I. (2013). "Notas sobre los estudios de folklore en el Instituto de Filología". En *Filología*, número XLV, 115-142.
- Pegoraro, A. (2003). "Estrategia de formación de colecciones del Museo Etnográfico durante el período 1904-1917. Funcionarios de gobierno en la recolección de piezas". En Lorenzano, C. (ed.). *Historias de la Ciencia Argentina I*. Buenos Aires: EDUNTREF, pp. 17-28.
- (2017). "El uso de motivos indígenas de colecciones del Museo Etnográfico de la UBA en los inicios del Siglo XX: actores, actividades y objetos". En *Revista del Museo de Antropología*, número 10, volumen 1, 27-36.
- Pellegrino Soares, G. (2015). "Monteiro Lobato, Juan P. Ramos e o papel dos inquéritos folclóricos na formação cultural e política da nação". En *Varia Historia*, volumen 31, número 56, 423-448.
- Podgorny, I. (2018). "Las instrucciones y las cosas". En *Revista Hispánica Moderna*, número 71, volumen 1, 23-38.
- Puiggrós, A. (1990). "Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)". Buenos Aires: Galerna.
- (2003). *El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Pulfer, D. (2011). "Presentación. Rojas: educación y cuestión nacional en el Centenario". En Rojas, R. *La restauración*

- nacionalista: informe sobre educación*. Buenos Aires: UNIPE Editorial, 13-41.
- Pupio, A. (2011). “Coleccionistas, aficionados y arqueólogos en la conformación de las colecciones arqueológicas del Museo de La Plata, Argentina (1930-1950)”. En Heizer, A. y Lopes, M. (ed.). *Coleccionismos, Prácticas de campo e representações*. Paraíba: EDUEPB, 269-280.
- Raj, K. (2007). *Relocating Modern Science. Circulation and the Construction of Knowledge in South Asia and Europe, 1650-1900*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Ramos, J. P. y Córdoba, P. (1921). “Instrucciones a los maestros”. En *El Monitor de la Educación Común*, año 39, tomo 78.
- Ramos, J. P. (1921). “Recopilación de la literatura popular (Folklore Argentino)”. En *El Monitor de la Educación Común*, tomo 39, 14-17.
- Riviale, P. (2000). “Las primeras instrucciones científicas francesas para el estudio del Perú prehispánico (siglos XVIII y XIX)”. En *Bulletin del Institut Français d’Études Andines*, tomo 29, número 1, 29-61.
- Rodríguez, L. G. (2018). “Maestro, inspector e intelectual: la biografía de Juan Francisco Jáuregui (1870-1960)”. En Fiorucci, F. y Rodríguez, L. G. (comp.). *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 45-78.
- Rojas, R. (1925). “Advertencia”. En *Catálogo de la Colección de Folklore*, tomo 1, número 1, v-ix.
- Sarlo, B. (1998). *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel.
- Silva Néia, V. (2016). *A encuesta nacional de folklore de 1921: cultura popular e nacionalismo argentino*. Tesis doctoral. Universidad de San Pablo.
- Southwell, M. (2014). “Cultura popular y trabajo docente: exploraciones sobre la legitimación estética de la Nación argentina de entreguerras”. En Pineau, P. (comp.). *Escolarizar lo sensible*. Teseo: Buenos Aires.
- (2020). “‘El espíritu del pueblo’: estéticas, maestros y folklore en Argentina de 1920s”. En *Revista Brasileira de História da Educação*, 20.
- (2021). *Ceremonias en la tormenta. 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. Buenos Aires: CLACSO-UBA-CTERA.

Vacca, C. (2018). “Aportes para la construcción de un archivo indígena local: la Encuesta Nacional de Folklore en la provincia de San Luis, Argentina, 1921”. En *Memoria Americana. Cuadernos de Etnohistoria*, número 26, 77-93.

Zimmerman, A. (2003). “Adventures in the Skin Trade: German Anthropology and Colonial Corporeality”. En Penny, H. G. y Bunzl, M. (eds.). *Worldly Provincialism: German Anthropology in the Age of Empire*. Michigan: University of Michigan Press, 156-78.

A vida e a escolarização das crianças cuiabanas no Estado Novo (1937-1945)

Elizabeth Figueiredo de Sá¹

Francine Suélen Assis Leite²

Resumo

27 **P**esquisar a escolarização da infância é dar destaque para as crianças e suas vivências, suas escolas e o ensino ofertado a elas. Assim, o presente artigo pretende analisar as representações dos intelectuais e governantes sobre a escolarização da infância cuiabana durante o governo de Júlio Müller em Mato Grosso, no período do Estado Novo (1937-1945) buscando perceber como tais representações se materializaram nos projetos e práticas educacionais. Para tanto, foram analisadas as legislações, relatórios, mensagens dos governantes disponibilizadas no Arquivo Público de Mato Grosso, bem como as obras memorialísticas, que auxiliaram na percepção da cultura infantil

¹ Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2009) e pela Universidade Federal de Uberlândia (2018). Atualmente faz estágio pós-doutoral na Universidade de Coimbra. Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso e Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória. Contato: [elizabethfsa1@gmail.com].

² Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso. Atualmente professora da Educação Básica na Escola

cuiabana. O texto foi organizado contemplando o cotidiano da criança cuiabana, visando compreender o público alvo das políticas educacionais para, em seguida, tratar sobre as modalidades de educação primária na capital mato-grossense. Constatou-se que nem todas as crianças cuiabanas tinham acesso à escolarização e as que tinham acesso, não representavam garantia de passar pelo mesmo processo de educação escolar.

Palavras-chave

História da infância, escolarização, representações, Estado Novo.

Abstract

The researches on the childhood schooling mean to emphasize to children and their existence, schools and the education

Municipal Gustavo Adolfo Wilke e professora Assistente na área de Educação da Faculdade de Educação e Ciências Sociais Aplicadas da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado, campus universitário de Juara. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa *História da Educação e Memória* da Universidade Federal do Mato Grosso e do Grupo de Pesquisa *Fronteira, Territorialidade e Cultura: História de Juara-MT na memória de seus habitantes* da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado. Contato: [franassisleite91@gmail.com].

that are given to them. Thus, this paper intends to analyse the representations of the intellectual elite and governors about the Cuiabá's childhood education during the administration of Júlio Müller in Mato Grosso State, during the Estado Novo (1937-1945). It seeks to understand how the representations were materialized in education projects and practices. Therefore, we analysed legislation, reports, messages from governors provided by the Public Archive of Mato Grosso, as well as memorial works that assisted with the perception of Cuiabá's childhood culture. The paper was organized to contemplate the Cuiabá's children everyday aiming to understand the target public of educational politics, to then deal with the modalities of primary education in the capital of Mato Grosso. It was perceived that to be a child wasn't enough to go to school, the child had to be healthy and be in the right age. Even so, not all children had access to school and nor the guaranteed right to the same education process.

Keywords

Childhood history, education, representation, Estado Novo.

Introdução

A infância se caracteriza como uma construção histórica e social e ao escrever sobre a criança, reflexões sobre a história da infância são elucidadas e permitem «[...] compartilhar um

panorama de abordagens, fontes e problemas relativos às pesquisas sobre as crianças, consideradas historicamente em seu processo de interação social e desenvolvimento pessoal» (Kuhlmann Jr., 1998: 15). Entendemos que infância e criança não são palavras sinônimas. Na ótica da História, a infância é a representação que os adultos possuem do período inicial ou já vivido da vida da criança, pois:

A palavra *infância* evoca um período da vida humana; no limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar de construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e de sinais destinados a *fazer-se ouvir*. O vocábulo *criança*, por sua vez, indica uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo (Kuhlmann Jr. y Fernandes, 2004: 16).

Ao longo dos períodos históricos a infância e a sua escolarização tiveram olhares distintos por intelectuais, religiosos, governantes e pais. Conforme Leite, a escolarização da infância não é garantida apenas com a sua presença nos espaços escolares, «[...] este processo é complexo e envolve uma diversidade de elementos importantes, tais como discurso, espaço escolar, currículo, disciplinas escolares, procedimentos administrativos, entre outros, bem como relações de poder» (2021: 25).

Assim, o presente artigo pretende analisar as representações (Chartier, 1991) dos intelectuais e governantes acerca da escolarização da infância cuiabana durante o governo de

Júlio Müller (1937-1945), em Mato Grosso materializadas nos projetos e práticas educacionais para a capital do Estado, Cuiabá.

O artigo insere-se no projeto *A educação da infância em tempos de ditadura* que conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o que justifica a delimitação temporal, 1937 a 1945, quando o Brasil estava sob a presidência autoritária de Getúlio Vargas que suspendeu as eleições estaduais, nomeando Júlio Strübing Müller como Interventor no estado de Mato Grosso.

Para tal, utilizaremos as legislações, relatórios e mensagens de governantes. As obras memorialísticas também serão utilizadas para percebermos a cultura infantil cuiabana, por meio das quais poderemos vislumbrar vestígios de que «[...] passado não é um reviver, mas re-fazer [...]. É reflexão, compreensão do agora a partir de outrora; é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição» (Chauí, 1995: 20).

Assim, pesquisar a escolarização da infância é dar destaque para as crianças e suas vivências, suas escolas e o ensino ofertado a elas. Por isso, organizamos o texto em três partes: a primeira apresenta o contexto histórico e as características educacionais do Estado Novo; a segunda traz a lume o cotidiano da criança cuiabana, visando compreender o público alvo das políticas

educacionais; e a terceira parte trata sobre as modalidades da educação primária na capital mato-grossense.

Estado Novo: características da época³

Para adentrarmos na vida e escolarização da infância cuiabana no período do Estado Novo (1937-1945) é necessário compreender as características históricas deste período. Período este que marca o desenvolvimento do cidadão moderno e urbano, além do sentimento patriótico, a censura para o povo e a constante propaganda política do governo. Trazer como recorte temporal o período do Estado Novo permite a compreensão acerca do cotidiano e o contexto da escolarização da infância durante a ditadura varguista e como neste período as crianças eram vistas e atendidas nas instituições escolares, especificamente nas instituições cuiabanas durante a interventora de Júlio Müller.

Em 1930, Getúlio Dornelles Vargas, ocupa o cargo como governante do Brasil provisoriamente, destituindo Washington Luis da presidência, após o fim do movimento revolucionário. Em 1934, com a promulgação da Constituição, chega ao fim o governo provisório. Organizada por uma Assembleia Nacional Constituinte, a nova Constituição institui a democracia no país, garantindo o voto direto e secreto, marco importante para as

³ Incorporação do contexto e desenvolvimento do Estado Novo (1937-1945), bem como um recorte das ideias pedagógicas da época, para situar o leitor acerca do percurso histórico do período escolhido para a pesquisa.

histórias das mulheres brasileiras, que a partir da Constituição de 1934, passam a ter o direito ao voto e a serem elegíveis. Assim, Vargas assume a presidência como representante eleito. Porém, a Constituição de 1934 permanece em vigor durante apenas três anos, em 1937 por força da Constituição de 34 Vargas é impedido de permanecer no cargo, por meio de um Golpe de Estado manteve-se no poder e instaurou uma ditadura denominada de Estado Novo, sobre este fato Ghiraldelli Jr. destaca:

Ao contrário da Carta de 34, produzida por uma Assembleia Nacional Constituinte eleita pelo povo, a Lei Maior de 1937 foi produzida pela tecnocracia getuliana (Francisco Campos) e imposta ao país como ordenamento legal do Estado Novo (2000: 81).

Neste período, o Congresso foi dissolvido, governadores eleitos foram destituídos e substituídos por interventores. Em Mato Grosso o indicado para administrar o estado como interventor foi Júlio Strübing Müller, irmão de Filinto Müller. O Estado Novo marca a formulação de uma nova Constituição, com ênfase em rigorosa censura.

A partir da Constituição de 1937, o Estado Novo se desincumbiu da educação pública, passando a assumir apenas o papel subsidiário (Ghiraldelli Jr., 2000), em seu texto desobrigou com que o Estado mantivesse e expandisse o ensino público no país. Dialogando ainda com o autor (Ghiraldelli Jr., 2000), o mesmo destaca que neste período o governo dava indícios de não desejar apenas arrecadar os fundos dos recursos públicos vindos de

impostos para democratizar o ensino público, abrindo espaço para as contribuições financeiras de terceiros, surge deste princípio os fundos da Caixa Escolar, que ajudou muitas crianças na compra de remédios, roupas e materiais escolares.

O período do Estado Novo, com a interventoria de Júlio Müller, marca em Mato Grosso a propagação de um:

[...] senso de identidade nacional na população de Mato Grosso, em específico em Cuiabá. Isto se fez em parte, de maneira discursiva pela propaganda realizada pelos jornais impressos locais e de maneira mais concreta, com a realização de várias construções de obras em Cuiabá (Oliveira, 2019: 07).

Esta identidade nacional repercutiu muito nos espaços escolares, a educação primária passou a ser voltada cada vez mais para uma Pedagogia Tradicional com influências da Pedagogia Nova (Ghiraldelli Jr., 2000), com um currículo embasado no ensino moral e cívico, abrangendo disciplinas como Leitura e Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Geografia e História do Brasil, Educação Física e Educação para a higiene e saúde.

Este período histórico marca também um sistema público de ensino diferenciado para as crianças pertencentes as classes abastadas e para as classes populares, o ensino primário passa a ser dividido em escolas reunidas, escolas isoladas (urbanas e rurais) e grupos escolares. Para as classes populares era ofertado um ensino que formasse o cidadão para o trabalho, isto quando não haviam evasões, pois muitas dessas crianças possuíam muitos desafios para

permanecerem nas instituições escolares, como distâncias, falta de estrutura nas escolas, pouco incentivo, enfim, todos estes elementos acarretavam números grandes de evasões. Já para as classes abastadas o ensino era votado para uma formação superior e mais completa:

Para as elites o caminho era simples: do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, posteriormente, a opção por qualquer curso superior. Havia ainda a chance de profissionalização, mais destinada às moças, que depois do primário poderiam ingressar no Instituto de Educação e, posteriormente, cursar a Faculdade de Filosofia. O caminho escolar das classes populares, caso escapassem da evasão, ia do primário aos diversos cursos profissionalizantes. Cada curso profissionalizante só dava acesso ao curso superior da mesma área (Ghiraldelli Jr., 2000: 84).

Destacar o contexto do Estado Novo nos ajuda a compreender e analisar ao longo do artigo toda a trajetória do ensino primário no Brasil e como foi o processo de acesso e permanência das crianças nas escolas mato-grossenses. Os próximos tópicos nos levam a conhecer a infância cuiabana e sua escolarização dentro deste contexto histórico apresentado.

⁴ Tijolo grande de argila, seco ou cozido ao sol, às vezes acrescentado de palha ou capim, para torná-lo resistente.

Ser criança, viver a infância nas ruas de Cuiabá/MT

A infância cuiabana no início do século XX vivia o cotidiano da vida urbano-rural. As casas, geminadas e feitas de adobe⁴, ficavam na beira das ruas. Embora o calçamento do primeiro distrito, centro da cidade, tivesse sido pavimentado com pedras cristais em 1925 e, posteriormente, substituídas por paralelepípedos, as ruas periféricas permaneceram ainda de chão batido, como é possível observar na *Figura 1*.



Figura 1. Cuiabá nos anos de 1940.
Fonte. Freitas (2011: 90 e 71).



Essas são duas imagens do centro da capital mato-grossense: A primeira é da Rua Pedro Celestino, na qual é possível ver ao fundo a torre da catedral, já com calçamento em paralelepípedo e postes de iluminação elétrica; a segunda é um trecho da Rua da Prainha, antiga Rua da Emancipação, paralela à rua central denominada 13 de Junho, que ligava o primeiro distrito (centro) com o segundo distrito (Porto), com terra de chão batido que, segundo Maria de Arruda Müller (Müller y Rodrigues, 1994: 123) «[...] eram molhadas pelo carro-tanque da Prefeitura que, ali pelas 16:00 horas, aparecia aspergindo água por baixo e pelos lados do tanque, deixando cheio de terra molhada, lembrando a chuva que devia chegar». Tal medida inseria-se ao projeto de saneamento da cidade.

A capital foi sofrendo modificações aos poucos, em busca de superar suas características rurais tão acentuadas, até os anos de 1930. Cassio Veiga de Sá, que chegou à cidade em 1939 para dar início ao projeto de remodelação do cenário urbano da capital, descreveu o seu cotidiano interiorano:

[...] diariamente, pela manhã, o leiteiro, [...] trazia o leite, em vasilhames apropriados. Depois, passava o vendedor de peixe com um carrinho de mão que trazia o pescado na madrugada e logo depois o verdureiro. Os fogões daquela época consumiam lenha [...]. Mas não tínhamos problemas porque o vendedor de lenha também oferecia diariamente ao consumidor, em achas, a lenha [...] pois ele conduzia um boi com duas bruacas, assim chamadas grandes bolsas feitas de couro cru, onde colocava verticalmente as achas de lenha. [...] O mais curioso é o vendedor de leite de cabra que com

quatro ou cinco cabras com um sininho no pescoço, circulava pelas ruas e, à porta do consumidor interessado, parava e tirava o leite; aspecto muito curioso, desaparecido, de uma época que já passou (Veiga de Sá, 1983: 55-57).

O segundo e o terceiro distritos, com algumas exceções, eram habitados por uma população com poder aquisitivo inferior a do primeiro distrito. A região portuária recebia as embarcações vindas de outros estados e, diariamente, a barca pêndulo, responsável pela locomoção do terceiro distrito ao segundo distrito e vice-versa.

Foi na região do Porto que os antigos monçoeiros fixaram suas residências e onde foram instaladas as primeiras hospedarias e hotéis para abrigar os viajantes, bem como erguidas as residências de famílias tradicionais cuiabanas. A população ribeirinha abastecia o primeiro distrito com peixes e outras iguarias, mas continuou sem melhoramentos urbanos, com ruas de chão batido e muitos problemas sanitários, como é possível observar na *Figura 2*.



Figura 2. Região do Porto anos 1940.
Fonte. Siqueira (2006: 168).

Já o terceiro distrito, nos anos 1920 a 1940, ainda não tinha água encanada e nem luz elétrica. Tinha cerca de três mil habitantes, incluindo os que residiam na zona rural. Depois das 21 horas tudo acontecia na escuridão, quebrada pela iluminação das casas que tinham lamparina de querosene ou velas acesas. Nem por isso deixaria de ter bailes de sanfona ou casa de meretrício (Monteiro, 1987). Era constituído de:

[...] casas dos dois lados, pequenas, grandes, porta e janela, às vezes outra janela e ainda às vezes outra, baixas, algumas pintadas e borradas, cal e barrado vermelho, umas mostrando reboco ruído pelo tempo ou pelas cabras, deixando ver a sua entranha de adobo, onde se via até o capinzinho seco usado para fortalecer a massa, aparecendo (Lannes, 1999: 35).

O governo de Júlio Müller ficou conhecido pelas construções das Obras Oficiais na capital, tais como a Avenida Getúlio Vargas, Residência dos Governadores, Grande Hotel, Secretaria Geral, Estação de Tratamento de Água, Palácio da Justiça, Cine Teatro Cuiabá, Ponte Júlio Müller, Maternidade, Colégio Estadual Liceu Cuiabano, Estação elevatória de Água. Conforme Buzato:

A execução do programa *Obras Oficiais* procurou diminuir as diferenças estruturais urbanas entre

⁵ Tendo em vista que a delimitação temporal dessa pesquisa vai até 1945, fim do Estado Novo e, conseqüentemente, do governo de Júlio Müller.

Cuiabá e outros centros nacionais mais desenvolvidos. Para tanto, não se mediu esforço e o uso do prestígio político da administração do interventor Júlio Müller. Em sua administração, a capital matogrossense vivenciou um momento célere de transformações urbanísticas (2017: 280).

É possível perceber, no entanto, que essas construções não atingiram toda a cidade, permanecendo ainda algumas ruas com as mesmas características de outrora, não sendo possível perceber, em tão pouco tempo⁵, mudanças no comportamento da população que, no fim do dia, colocava nas calçadas suas cadeiras e podiam desfrutar desses momentos em frente de suas casas para prostrar, contar boas histórias, causos e as crianças podiam brincar. Era comum a interação das crianças com os mais velhos. A relação da vizinhança era um elo muito forte, em que todos conviviam e se respeitavam de uma forma muito significativa.

Havia uma relação de apadrinhamento de crianças para serviços domésticos. Segundo depoimento de Estella Villar Pitaluga (*apud* Gonçalves, Sá y Siqueira, 2007: 119), sua avó recebeu uma menina de alguém, «[...] uma mocinha para fazer serviços e tal, uma agregada, filha da casa, como se diz». Dunga Rodrigues relata que «[...] um juiz de menor nesta cidade, chamou meu pai e lhe entregou um garoto, pedindo-lhe que o criasse» (Müller y Rodrigues, 1994: 72). O motivo de retirar o menino da

família era que o pai era alcoólatra e espancava o pequeno. Ainda segundo a autora, «[...] a chegada de Hermógenes virou uma festa, no meio da criançada da família. Ele cumpria rápido as suas obrigações e, logo estava livre para reinar com as suas invenções de brincadeiras» (Muller y Rodrigues, 1994: 72-3).

As surras pareciam ser um modelo adotado naquela ocasião para corrigir as peraltices das crianças. Os filhos de Maria do Rosário, que moravam na esquina da Rua Nova, «[...] se escondiam em um pé de fruta-de banana das surras de seu pai quando este chegava em casa fora do sério. Quando eram pegos, os pobres meninos sofriam com o cinturão deste» (Müller y Rodrigues, 1994: 47). No entanto, a vizinha da frente atravessava a rua e ia interceder pelos meninos. Percebe-se que a comunidade se sentia responsável pelos demais, não tendo cerimônias para interferir na vida do outro para o que fosse considerado por bem.

Brincadeiras eram constantes entre as crianças que podiam crescer livres pelas ruas, como os filhos do Sr. Manoel Ribeiro: Temístocles, Gonçalves e Ivo. Soltavam pipas em épocas de vento e, no período de chuva, aproveitavam os pequenos regos que se formavam com as depressões irregulares das ruas, para pegar pequenas pepitas de ouro na tampa de penico, para conseguir dinheiro para a entrada do circo (Müller y Rodrigues, 1994). Às vezes, em dias de pagamento do quartel, na região do Porto, as crianças saíam «[...] pela praça adjacente, um largo agreste, sem alinhamento e cheio de mato, a procura de montinhos de cobre-preto, que os soldados recebiam como quebra dos vencimentos e

atiravam fora» (Müller y Rodrigues, 1994: 153). Com eles poderiam comprar uma tora de rapadura.

As festas religiosas, Divino Espírito Santo, as da Semana Santa e as de São Benedito duravam vários dias e tinham a participação das crianças. Paralelamente, aconteciam as festas populares, como as Congadas, Cavalhadas e as Touradas. Segundo Sá (2007: 71),

Esse evento inspirava também as brincadeiras infantis. Em junho, logo após as touradas, a criançada brincava com uma cabeça de boi espetada numa vassoura e vários atacantes, reproduzindo, cada um de sua maneira, o espetáculo que se sucedia à festa do Divino Espírito Santo.

Porém, com os novos rumos dados em prol da modernidade da capital, novos hábitos também eram esperados de sua população. Assim, as festas populares foram alvos de críticas por parte dos intelectuais que queriam mudar o perfil do cidadão cuiabano, tornando-o com hábitos e atitudes mais urbanos. Em consequência, na festa do Divino Espírito Santo de 1936, aconteceu a última Tourada em Cuiabá acabando, também, gradativamente com algumas das brincadeiras da criançada. Buzato ressalta que «Entre o que havia de desaparecer e ser esquecido no cenário da Cuiabá que se pretendia moderna, figuravam as tardes de touros, que passaram a ser ferrenhamente criticadas pelos jornais» (2017: 70).

As meninas, entre outras brincadeiras, simulavam situações domésticas: «Brincávamos de visitinhas e as visitinhas eram feitas de uma árvore para outra, aí nós subíamos na árvore e fazíamos visitinhas. Tínhamos panelinhas de barro e brincávamos de cozinhar. O dia inteiro passávamos lá» (Pitaluga *apud* Gonçalves, Sá y Siqueira, 2007: 119). Os cuidados maternos também eram representados: «Brincava de boneca, de fazer comidinha [...] até me lembro do batizado de bonecas» (Rodrigues 1990 *apud* Rosa, 1990: 210).

No terceiro distrito, no reservatório de água natural que transbordava com a chuva, «[...] a garotada aproveitava para tomar banho e lavar os cavalos e, no poço, as crianças com a caçamba (uma lata na ponta de uma corda) enchia as vasilhas de água de consumo» e transportava com um carrinho de mão (Lannes, 1999: 66). Corriam livres pelas ruas com seus amigos, em suas horas vagas, se divertindo.

Acontece que, naquela época, era frequente a gente reunir um grupinho e fazer uma espécie de piquenique nos quintais. Às vezes, assava um coelho, matava pomba, rolinha, e quando não tinha nada, «afanava» uma galinha do vizinho! Era fácil, botava um grão de milho no anzol, jogava [...]. A galinha bicava e engolia o milho e assim, ficava presa no anzol. Era só puxar e torcer o seu pescoço [...] (Lannes, 1999: 5).

Além do trabalho das atividades religiosas e do lazer, algumas crianças tinham acesso à vida escolar. Viver entre mundos

distintos, dentro e fora da escola, era um grande desafio para a criança cuiabana.

A escolarização da infância: entre regulamentos e práticas

O cargo de Ministro da Educação e Saúde no período do Estado Novo era ocupado por Gustavo Capanema, que esteve ao lado de Vargas desde o movimento revolucionário que depôs o presidente Washington Luís. Assumiu a pasta em julho de 1934 e permaneceu até outubro de 1945. A Constituição de 1937 atribuiu à União a função de «[...] fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e juventude» (Nunes, 2001: 113). Capanema legislou para o ensino secundário e superior, no entanto, não obteve o mesmo êxito em relação ao ensino primário, voltado para a infância. Segundo Nunes, parte desse fracasso «[...] deve-se ao fato de que as próprias interventorias estaduais acabaram se opondo a intenções unificantes do regime, criando assim um impasse para o Estado autoritário na implantação de sua política para esse nível de ensino» (2001: 117).

Tal afirmação é possível ser percebida no relatório do Diretor Geral da Instrução Pública de Mato Grosso, professor Francisco Ferreira Mendes, endereçada ao Interventor Júlio Müller, no qual afirma que:

O Governo do Estado aguarda até o presente a solução do problema de regulamentação do ensino

primário no Brasil, a cujo estudo o Ministério da Educação vem procedendo. A unificação do ensino, de primeira vista, parecia a solução viável acertada. Entretanto, considerando-se o aspecto educacional brasileiro e as condições mesológicas do país, é de ver-se a grande diferença de vida, hábitos e costumes, a oporem barreiras à essa unidade sob o ponto de vista didático-administrativo (Mato Grosso, 1943: s. p.).

No entanto, em 1939, um ano após a promulgação da Constituição estado-novista, teve início o processo de elaboração da Lei Orgânica do Ensino Primário que, após um longo período, foi promulgada em 1946, pelo Decreto-lei nº 8.529, após a saída de Capanema do Ministério. «A Lei Orgânica do Ensino Primário enfeixava o princípio de que a escola primária é mais do que uma instituição para ensinar a ler, escrever e contar. Ela foi considerada, antes de mais nada, com uma finalidade educativa» (Nunes, 2001: 121).

Como não havia um direcionamento ainda por parte do Ministério da Educação e Saúde para os estados, como apontado por Ferreira Mendes, a educação primária em Mato Grosso tinha como normativa o Regulamento da Instrução Pública Primária, promulgado pelo Decreto-lei n.º 759 de 22 de abril de 1927, nele encontrava-se explícito à quais crianças estavam endereçadas à educação pública. O ensino primário voltava-se para as crianças

⁶ Na legislação crianças normais significavam aquelas que não possuíam nenhuma deficiência física, intelectual, auditiva, visual ou múltiplas.

consideradas normais⁶, analfabetas, de 7 a 12 anos, excluindo as que fossem «[...] afetadas de moléstia contagiosa ou repugnante e os anormais incapazes de receber instrução nas classes comuns» (Art. 137). Para elas, o ensino ganhou novas modalidades: escolas isoladas rurais, isoladas urbanas, escolas reunidas e grupos escolares (Mato Grosso, 1927: 1-3).

Em sua coluna como articulista do Jornal Correio da Semana, no artigo Campanha progressista Educação, Gervásio Leite critica o regulamento em vigor:

Outro ponto delicado é o do regulamento. A última reforma que tivemos foi em 1927, e assim mesmo dentro dos princípios do Regulamento de 1910. Ora, hoje as condições sociais são outras; e se a função do ensino é formar cidadãos úteis à sociedade e à Pátria são necessários os meios de educação, afim de preparar homens capazes de viver o momento que passa, cidadãos para o seu tempo (Mato Grosso, 1939: 1).

Gervásio Leite (1970), intelectual mato-grossense, expressa um discurso presente na sociedade naquele momento, de que a educação escolar das crianças deveria estar voltada para formá-los a fim de serem cidadãos úteis à sociedade e à Pátria. Mas, a qual infância ele se referia, se a legislação dava às diferentes infâncias condições escolares diferenciadas? A criança tinha acesso desigual não apenas pelo seu aspecto físico, conforme determinado no

Regulamento (Mato Grosso, 1939), mas, também, de acordo com a sua localidade de moradia e a modalidade escolar que frequentava.

As crianças das comunidades rurais tinham acesso por meio da modalidade *isolada rural* à instrução primária rudimentar de dois anos e o programa era composto de: leitura, escrita, as quatro operações sobre números inteiros, noções de História Pátria, Corografia do Brasil e especialmente de Mato Grosso e noções de Higiene (Mato Grosso, 1927). Porém, só teriam acesso à escolarização básica se houvesse na localidade um número superior a 15 crianças.

A Escola Rural Mixta de Bom Sucesso, zona rural de Várzea Grande (3º distrito de Cuiabá), embora fosse localizada numa certa proximidade com o centro da capital, possuía características distintas das urbanas. Segundo Silva (2018), inicialmente, ela funcionava na casa do Sr. Miguel José da Silva, sendo ele mesmo o professor. Em 1937 passou a funcionar na casa de dois quartos, alugada, do Sr. Pociano Gonçalves da Silva, onde Antônia Costa começou a lecionar para crianças de várias idades. A rotina das aulas, quando a professora chegava era: «[...] primeiro tinha a revista, para ver se tinha falta: fulano de tal, presente. Ciclano de tal - presente. Fazia fila. Depois o hino nacional. Isso era todo dia. Quando falava: - silêncio! Se ainda continuava, a régua batia na mesa» (Silva, 2017 *apud* Silva, 2018: 58). Diante disso, Silva (2018: 58) conclui que:

A rotina diária da escola —fila, canto do hino, bons modos, chamada e a cobrança do uso do uniforme—

deixa transparecer a ordem e disciplina consideradas necessárias para a formação do futuro cidadão para o mundo moderno capacitando para a rotina do trabalho. O canto do hino Nacional e da Bandeira refletiam o nacionalismo na cultura escolar; os ritos religiosos como a oração antes de começar a aula apontam para a presença do cristianismo nas escolas, evidenciando que a laicidade republicana não conseguiu superar o religioso dentro das escolas.

Percebe-se que, mesmo funcionando com precariedade, a escola isolada rural procurava atender à finalidade do ensino apregoada pelo governo Capanema e era reforçada no Estado, por Gervásio Leite. O ensino acontecia do seguinte modo:

Primeiro que quando nós começamos a professora fazia aquele A, B, C, D, então, daí pra gente encobrir, dedo estava duro né. Encobria, depois que passava que já estava bem avançado, aí já passava pra nós fazer a mesma fórmula, escrever e encobrir aquelas matérias, aí já ia passava lá no quadro pra gente copiar, depois ela vinha fazer rascunho, muitas vezes tinha falta de letra, daí ela corrigia tudo isso aí. Ela corrigia tudo, se estava certo, se estava errado, tudo marcado, dá um traço né. Aí vinha já estava um pouquinho adiantado, ela passava no quadro nós copiava ponto (Silva, 2017 *apud* Silva, 2018: 60).

A professora, habitualmente, ensinava conforme havia sido ensinada. Tentando dar conta da disciplina e do ensino de crianças em idades variadas numa mesma sala de aula (Sá, 2007).

Outra modalidade escolar primária pública era a *escola isolada urbana*, que atendia as crianças que residiam num raio de até três quilômetros da sede do município (Mato Grosso, 1927), com um currículo de três anos. A documentação indica que entre os anos de 1939 e 1943, haviam quatro escolas isoladas na cidade de Cuiabá. Segundo Pitaluga «Em cada um dos bairros tinha uma escola chamada isolada; então era supervisionada pelo grupo escolar, que ficou sendo uma espécie de matriz, diretora da escola» (*apud* Gonçalves, Sá y Siqueira, 2007: 122).

Mas, embora os grupos escolares abolissem os castigos físicos, Pitaluga relata que

[...] um vizinho da casa da minha avó havia uma escola que eu tinha pavor, tinha uma porção de paus. E eu perguntava que paus eram esses, com umas coisas redondas. Aí ela explicou que eram palmatórias para castigar os alunos, então quando batia formava uma tatuagem (*Apud* Gonçalves, Sá y Siqueira, 2007: 125).

Ubaldo Monteiro da Silva também se lembra dos castigos:

Eu comecei a estudar com o professor Feliciano Galdino, e logo nos primeiros dias de aula ele começou a usar a palmatória, bater nas crianças com régua, e eu então cheguei em casa amedrontado e disse aos meus pais que não queria mais estudar. Então ai que eu fui

para o Grupo Escolar Senador Azeredo (Silva, 2007 *apud* Gonçalves, Sá y Siqueira, 2007: 134).

Os *grupos escolares*, outra modalidade escolar prevista no Regulamento (Mato Grosso, 1927) para atendimento à infância, foram responsáveis pela escolarização de grande parte das crianças que residiam em Cuiabá. Sua organização era graduada, com um currículo de 4 anos e só poderia funcionar, no mínimo, com oito classes e 250 crianças em idade escolar. Nesse período funcionavam dois grupos em Cuiabá: o Barão de Melgaço, no 1º distrito e o Senador Azeredo, no 2º distrito, que atendiam um número bem superior ao estipulado pelo Regulamento de 1927, como é possível observar no *Quadro 1*.

Modalidades	Quantidade de alunos		
	1942	1943	1944
Escola Modelo Barão de Melgaço	881	904	937
Grupo Escolar Senador Azeredo	740	747	710

Quadro 1. Quantidade de alunos de ambos os sexos nos grupos escolares.

Fonte. Mato Grosso, 1942, 1943, 1944.

Embora construídos em prédios monumentais para a realidade cuiabana nas primeiras décadas do século XX, já nos anos trinta e quarenta a estrutura necessitava de adequações. Tal situação é descrita pelo professor Ferreira Mendes, diretor da Instrução Pública:

Como acentuei no meu relatório anterior, há grande necessidade de uma readaptação do edifício em que funciona a Escola Modelo, visando uniformizar as salas de aula, dotando-o também de aparelhos higiênicos para uso dos alunos, principalmente os bebedouros [...]. Situado à Rua Senador Azeredo, com esquina para a Rua 13 de Junho, no (p.11) 2º Distrito desta Capital, o edifício do Grupo Escolar *Senador Azeredo* é um dos melhores que possui o Estado, tendo sido construído em 1914; é de sólida construção e reformado em princípios do ano último. Tem amplas e arejadas salas de aula. Entretanto, está presentemente necessitando de alguns reparos tais como tomadas de várias goteiras e conserto nas privadas, cujas caixas de descarga não funcionam bem (Mato Grosso, 1943: s. p.).

As questões sanitárias continuavam em pauta dos administradores mato-grossenses. Conforme Hochmann «Se o Estado Novo atualizou a “herança sanitária” da Primeira República, também a renovou e a inovou» (2001: 142). Várias iniciativas foram tomadas a respeito, algumas delas nas escolas, visando orientar e acompanhar os maus hábitos higiênicos a fim de garantir uma mão de obra saudável e útil à Pátria. Em Mato Grosso, o Departamento de Saúde em colaboração com a Diretoria Geral da Instrução Pública procedia exames radiológicos nos alunos, vacinação intensiva, bem como procurou investir na instalação de bebedouros nas escolas, embora ainda houvesse a reclamação por parte da direção do Grupo Escolar Barão de

Melgaço. No entanto, a imprensa noticiava que havia «[...] séria dificuldade pela incompreensão e desconfiança da quase maioria dos pais e responsáveis pela educação das crianças» (O Estado de Mato-Grosso, 1941: 6).

O cuidado com a saúde da criança que frequentava a escola estava previsto no *Regulamento* em vigor, no capítulo VIII, que trata da Assistência médico-escolar:

- Art. 181.* Será mantida, no Estado, a assistência médico-escolar.
- Art. 182.* Haverá para esse fim um médico, encarregado da inspeção médica dos estabelecimentos públicos e particulares.
- Art. 183.* Ao inspetor médico que é de livre nomeação do Presidente do Estado, incumbe: inspecionar periodicamente as escolas do Estado, aconselhando as medidas profiláticas determinadas pela legislação sanitária; vacinar e revacinar os professores, alunos e empregados das escolas; examinar se os prédios onde funcionam escolas públicas e particulares satisfazem as condições higiênicas necessárias; tratar gratuitamente das principais doenças endêmicas, e das moléstias de olhos, nariz, garganta e ouvido, os alunos das escolas públicas; aplicar, nas casas de ensino público e particular, as medidas profiláticas que julgar necessárias; [...]

Art. 184. O inspetor-médico procederá semanalmente e sempre que julgarem necessário as autoridades escolares, ao exame médico dos alunos matriculados nas escolas públicas.

Art. 185. Se o exame médico revelar moléstia das enumeradas na letra d) do art. 183, o inspetor-médico providenciará o seu tratamento, fazendo recolher, se a família do aluno for pobre, ao estabelecimento de assistência, subvencionado pelo Estado, e em caso contrário, será a família notificada para fazê-lo, por médico de sua confiança (Mato Grosso, 1927).

Em seus pátios, as aulas começavam com a formação de fila dos alunos, separados por sexo, como vemos na *Imagem 3*, a fila do Grupo Escolar Barão de Melgaço.



Imagem 3. Momento da fila no Grupo Escolar Barão de Melgaço. Anos 1920-30.
Fonte. Siqueira (2006: 102).

Nesse momento, Pitaluga relembra: «[...] cantávamos antes de começar a aula, a turma ia para o pátio do recreio, era um canto bonito assim, cantávamos antes do início das aulas e no fim catávamos também. Conhecíamos todos os hinos, dava valor, uma coisa muito boa» (*Apud* Gonçalves, Sá y Siqueira, 2007: 120), enquanto no Grupo Senador Azeredo, «[...] na saída formávamos filas para cantar o Hino da Bandeira Nacional», como relata Silva (2007 *apud* Gonçalves, Sá y Siqueira, 2007: 133). Sobre o ensino e sua metodologia, Maria Constança de Barros Machado, ex-aluna do grupo escolar barão de Melgaço, rememora:

Em Cuiabá, na Escola Barão de Melgaço, aprendi a ler, já pelo método moderno [...]. A professora começava com frases, que eram decompostas em palavras, escritas no quadro negro. Quando recebíamos o livro, já conhecíamos uma parte dele. Antes, as crianças aprendiam a ler pelo método sintético, da soletração, decorando letras, repetindo sílabas. A tabuada era cantada: três vezes um três, três vezes dois seis, três vezes três nove, nove fora nada. A classe repetia a cantilena, sob a regência da professora. Quando aluno errava, não queria estudar, não fazia tarefas, ou rasgava cadernos, a professora apelava para a palmatória: um círculo de madeira, cheio de furinhos, mais ou menos do tamanho da mão da criança, com um cabo que era segurado com raiva (Machado 1990, *apud* Rosa, 1990: 62).

Outra modalidade de ensino primário eram as *escolas reunidas*. Era constituída pela reunião de três ou mais escolas isoladas que funcionassem num raio de dois quilômetros, com frequência total mínima de 80 alunos, com três anos de duração. Havia na capital 4 escolas reunidas: *Leovegildo de Mello*, *José Magno*, *Pedro Gardés* e *José Estevão*. Essas escolas atendiam o seguinte número de crianças, de ambos os sexos:

Modalidades	Quantidade de alunos	
	1943	1944
Escolas Reunidas <i>Leovegildo de Mello</i>	326	320
Escolas Reunidas <i>José Magno</i>	322	309
Escolas Reunidas <i>Pedro Gardés</i>	249	262
Escolas Reunidas <i>José Estevão</i>	178	160

Quadro 2. Escolas Reunidas de Cuiabá - 1937 a 1945
Fonte. Mato Grosso, 1942, 1943, 1944.

As Escolas Reunidas *Leovegildo de Melo*, criadas pelo Decreto Interventorial n.º 441, de 2 de maio de 1935, instaladas em 30 de abril de 1936, funcionavam na Rua Coronel Peixoto, atualmente no Bairro Bandeirantes, em prédio do Estado que, conforme Ferreira Mendes ano:

[...] é dos mais antigos, senão o mais antigo dos que possui o Estado para os serviços de ensino. Tem merecido sempre a melhor atenção do Governo, que anualmente, atendendo com solicitude os pedidos desta Diretoria, o manda limpar e melhorar suas condições pedagógicas. Ainda este ano, acaba V. Excia.

de autorizar novamente a limpeza do edifício (Mato Grosso, 1943: s. p.).

Em virtude de sua estrutura física inadequada, mesmo com o aumento crescente de alunos, a Diretoria da Instrução Pública não recomendou sua elevação à categoria de Grupo Escolar, alegando que não teria condições de funcionar nos dois turnos. Além disso, alegou que seu «[...] material escolar é velho e está bastante estragado. Ainda este ano o Almojarifado desta repartição forneceu à Diretoria das Escolas Reunidas Leovegildo de Melo cinco quadros negros novos» (Mato Grosso, 1943: s. p.).

O relatório do diretor da Instrução Pública ainda destaca que «[...] O ensino cívico nestas escolas tem sido efetuado com carinho, em correspondência com o ensino intelectual, de forma a avigorar no espírito infantil o amor do Brasil» (Mato Grosso, 1943: s. p.).

As Escolas Reunidas *José Magno* funcionavam no Bosque Municipal na capital, em prédio de propriedade particular alugado, com salas bem ventiladas e arejadas. Seu material escolar velho e usado, precisava ser «[...] reformado por se tratar de um estabelecimento de importância, situada nesta Capital em bairro populoso e bem frequentado». Ainda sobre o ensino, Ferreira Mendes assinala que, «Como nos demais estabelecimentos de ensino primário, desta Capital, o ensino Cívico nestas Escolas Reunidas foi executado com especial carinho» (Mato Grosso, 1943: s. p.).

As Escolas Reunidas *Pedro Gardés* foram instaladas em 14 de abril de 1931, no 3º distrito desta Capital, em edifício próprio do Estado e distante 6 quilômetros do centro da cidade. Encontrava-se localizada onde é hoje uma esquina da Avenida Couto Magalhães com a Rua Miguel Baracat, «[...] em um prédio no qual por muito tempo fora residência da professora Adalgisa de Barros que foi a diretora das Escolas Reunidas de Várzea Grande, permanecendo com esse nome durante todo o período da ditadura Getulista» (Ribas, 2010: 78). O prédio, dispondo de boas acomodações, encontrava-se muito estragado, necessitando de urgentes reparos, porém:

O material escolar é bastante velho, estragado, necessitando ser reformado. Esta Diretoria adotou o critério de suprir as falhas das Escolas situadas distante do centro urbano, com material retirado dos Grupos Escolares Barão de Melgaço e Senador Azeredo, unidades estas, que obtiveram completa do material escolar de uso dos alunos (Mato Grosso, 1943: s. p.).

As Escolas Reunidas *José Estevão* foram criadas pelo Decreto Interventorial n.º 441, de 1935, e ficavam localizadas no bairro do Barcelos, na capital, em prédio alugado adaptado pelo proprietário para esse fim e equipado com «[...] algumas mesas, cadeiras e quadros-negros, e mais doze carteiras usadas, retiradas do Grupo Escolar Modelo Barão do Melgaço» (Mato Grosso, 1943: s. p.).

As Escolas Reunidas Souza Bandeira, localizadas na zona rural da capital, foram criadas por Decreto Interventorial em 4 de maio de 1937 na povoação do Coxipó, distante uma légua do centro da Capital. Foram instaladas em prédio estadual, porém velho, inexpressivo e sem conforto.

A respeito diz o relatório da sua Diretoria: Estragaram-se as paredes, ruiu parte do muro do quintal onde as crianças fazem recreio; o telhado achase grandemente danificado, necessitando um reparo geral. As salas são suficientemente largas [sic] e arejadas, com aumento dos alunos, porém, que se verificou neste ano, será necessário aumentar a sala onde funcionam o 3º e 4º anos mistos, pois não comporta o número de alunos matriculados (Mato Grosso, 1943: s. p.).

A localização das Escolas Reunidas Souza Bandeira comprometia sobremaneira a frequência dos alunos, em virtude de sua distância. Os dados encontrados nos documentos demonstram que dos 166 alunos matriculados, de ambos os sexos, apenas 134 frequentaram as aulas até a época dos exames. Desses, 32 foram eliminados e ao final do curso apenas 7 alunos concluíram. Percebe-se que as crianças que residiam em Cuiabá/MT, durante o Estado Novo, não tinham acesso à mesma escolarização devido à vários fatores sociais e econômicos.

Considerações finais

As crianças cuiabanas que até completar os 7 anos corriam e brincavam livremente pelas ruas e vizinhanças, quando chegavam a idade escolar adentravam ao processo de escolarização. Foi possível perceber que educação escolar não contemplava todas as crianças que residiam na capital, e, as que tinham acesso à escola, tiveram uma escolarização em modalidades escolares, planejadas e organizadas, conforme o acesso e poder aquisitivo da família.

As modalidades escolares diferiam-se de acordo com a sua localidade na capital e, por isso, atendiam infâncias diferentes. Ocupando os espaços centrais nos 1º e 2º distritos, foram instalados os grupos escolares, cujo acesso era disputado pelas famílias de maior poder aquisitivo, por ser uma escola modelar.

As escolas reunidas, formadas pela união de escolas isoladas do sexo masculino e feminino eram localizadas em bairros menos centrais, por isso recebiam tanto as crianças de famílias com médio poder aquisitivo, quanto as mais carentes. E, as escolas isoladas, eram em número menor e recebiam àquelas crianças que residiam longe dos locais das demais modalidades ou as que não haviam conseguido vagas nos grupos escolares e nas escolas reunidas.

As escolas localizadas nas zonas rurais não faziam parte do cenário da capital, porém, optamos por inseri-las porque se encontravam próximas à zona urbana e, para que fosse possível perceber as diferenças entre elas numa realidade tão próxima e tão desigual.

Como foi possível perceber, as crianças que estudavam nos grupos escolares tinham acesso a escolas com melhores estruturas

e equipadas. Em comparação às demais escolas, as reclamações sobre a estrutura física e equipamentos eram minimizadas. As crianças participavam de práticas escolares fiscalizadas de perto pelo seu diretor, garantindo a aprendizagem de conhecimentos e valores esperados para a sua formação.

As demais escolas lutavam com a precariedade de estrutura, equipamentos e professores, porém, mesmo com tais diferenças, as crianças tinham algumas rotinas parecidas no ambiente escolar, principalmente as que eram formadas para a ordem e disciplina vitais para o mundo do trabalho com conhecimentos morais e cívicos.

Recibido: 30 de mayo de 2020.

Aceptado: 18 de noviembre de 2021.

Referências Bibliográficas

Buzato, G. F. (2017) *Transformações urbanas em Cuiabá e a formação do cidadão moderno (1937-1945)*. Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá/MT.

Chartier, R. (1991). “O mundo como representação”. Em *Estudos Avançados*, São Paulo, volume 5, número 11, p. 173-191.

Chauí, M. de Souza (1995). “Os trabalhos da memória”. Em Bosi, E. *Memória e Sociedade: Lembrança de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 17-33.

Freitas, M. A. de (2011). *Cuiabá: imagens da cidade: dos primeiros registros à década de 1960*. Cuiabá-MT: Entrelinhas.

Ghiraldelli Jr., P. (2000). *História da Educação*. São Paulo: Cortez.

Gonçalves, M.; Sá, N. P. y Siqueira, E. M. (2007). *Lembranças de professores e alunos mato-grossenses: 1920-1950*. Cuiabá/MT: EdUFMT.

Hochman, G. (2001). “A saúde pública em tempos de Capanema: continuidades e inovações”. Em Bomeny, H. (org.).

Constelação Capanema: intelectuais e políticas. Rio de Janeiro/RJ: Editora FGV, 127-152.

Kuhlmann Jr., M. (1998). *Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre/RS: Mediação.

Kuhlmann Jr., M. y Fernandes, R. (2004). “Sobre a história da infância”. Em Faria Filho, L. M. (org.). *A Infância e sua Educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte/MG: Autêntica.

Oliveira, C. E. de (2019). “Mato Grosso na Era Vargas: (1937-1945): Caminhos migratórios e Novas Fronteiras”. Em Anpuh Brasil - 30º *Simpósio Nacional de História*. Recife.

Lannes, M. (1999). *Causos e Fatos: histórias populares de Várzea Grande*. Cuiabá/MT: AyC Assessoria de Comunicações Ltda.

Leite, F. S. A. (2021). *A escolarização da infância em Mato Gross e suas representações (1930-1945)*. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá/MT.

Leite, G. (1970). *Um século de instrução pública (História do Ensino Primário em Mato Grosso)*. Goiânia/GO: Ed. Rio Bonito.

- Machado, M. C. de Barros (1990). “Depoimento”. Em Rosa, M. da G. Sá. *Memória da Cultura e da Educação em Mato Grosso do Sul*. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 60-73.
- Mato Grosso (1927). *Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso*. Decreto n.º 759, de 22 de abril de 1927. Cuiabá/MT: Arquivo Público de Mato Grosso.
- (1939). *Correio da Semana*. Ano II, número 71. Cuiabá/MT: Arquivo Público de Mato Grosso.
- (1941). *O Estado de Mato-Grosso: Edição Comemorativa*. Cuiabá/MT: Arquivo Público de Mato Grosso.
- (1942). *Relatório apresentado ao Exmº Sr. Getúlio Vargas pelo Interventor do Estado de Mato Grosso, Júlio Strübing Müller*. Cuiabá/MT: Arquivo Público de Mato Grosso.
- (1943). *Relatório do Diretor da Instrução Pública, Ferreira Mendes, apresentado ao Interventor do Estado de Mato Grosso, Júlio Strübing Müller*. Cuiabá/MT: Arquivo Público de Mato Grosso.
- (1944). *Relatório apresentado ao Presidente do Estado pelo Diretor da Instrução Pública, Francisco Alexandre Ferreira Mendes*. Cuiabá/MT: Arquivo Público de Mato Grosso.
- Monteiro, U. (1987). *Várzea Grande: passado e presente confrontos*. Cuiabá/MT: Policromos.
- Müller, M. de Arruda y Rodrigues, D. (1994). *Cuiabá ao longo dos cem anos*. Cuiabá/MT: Ed. do Autor.
- Nunes, C. (2001). “As Políticas Públicas de Educação de Gustavo Capanema no Governo Vargas”. Em Bomeny, H. (org.). *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro/RJ: Editora FGV, 103-125.
- Ribas, M. de Almeida (2010). *Memória da cultura escolar da escola estadual Pedro Gardés em Várzea Grande/MT*. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá/MT.
- Rosa, M. G. de Sá (1990). *Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul*. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande/MS.

Sá, E. Figueiredo de (2007). *De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso*. Cuiabá/MT: EdUFMT.

Silva, S. M. da (2018). *Memórias da escola rural: representações da cultura escolar da Escola Rural Mixta de Bom Sucesso na memória de ex-alunos e uma ex-professora (1937-1952)*. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Cuiabá/MT.

Siqueira, E. M. (org.) (2006). *Cuiabá: de Vila à Metrópole nascente*. Cuiabá/MT: Entrelinhas.

Veiga De Sá, C. (1983). *Memórias de um cuiabano honorário*. São Paulo: Editora Resenha Tributária Ltda.

Memórias de ex-alunos(as) do *Internato da Escola Normal Evangélica em São Leopoldo/RS* (1950-1966)¹

*Estela Denise Schütz Brito*²

*Luciane Sgarbi S. Grazziotin*³

Resumo

47

A partir da narrativa de memória de seis ex-alunos(as), o estudo investiga as práticas cotidianas de um internato evangélico e analisa seus elementos da cultura escolar, entre os anos de 1950 e 1966. Tem como objeto de estudo a Escola Normal Evangélica (ENE), que localizava-se na cidade de São Leopoldo/RS. Para isso, utilizou-se da metodologia da História

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior —Brasil (CAPES), Código de Financiamento 001—.

² Doutoranda, com bolsa Capes/Proex, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Educação e licenciada em Pedagogia pela mesma Universidade. Professora da educação básica na rede privada de educação da cidade de São Leopoldo/RS. Membro do Grupo de Pesquisa EBRAMIC (Educação no Brasil, Memórias, Instituições e Cultura Escolar). Contato: [schutzbrito@gmail.com].

Oral, a partir dos estudos de Paul Thompson (1992), Marieta de Moraes Ferreira, Janaína Amado (1998) e Ecléa Bosi (1987), que entendem a memória como documento. As narrativas foram analisadas com base nos estudos Maurice Halbwachs (2003), Roger Chartier (1987, 1991, 2011) e Michel de Certeau (2014). Foi possível compreender que as representações dos entrevistados recompõem o tempo e o espaço do Internato a partir de práticas que envolviam a mente, o corpo, a arte e a fé. Tais representações abarcam, assim, a cultura escolar gerada nessa instituição de ensino dentro do período estudado.

Palavras-chave

História da educação, história oral, cultura escolar, práticas cotidianas.

³ Possui Pós-doutorado na Universidade Nacional de Educação a Distância, em Madri, doutorado em Educação, ênfase em História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2008). Fez doutorado sanduíche na Universidade Clássica de Lisboa (2007). Fez Mestrado em Ciências na Universidade Federal de Pelotas (1991). Líder do Grupo de pesquisa EBRAMIC —Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar (CNPq)—. É professora e pesquisadora na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS. Possui bolsa Produtividade-CNPq. Contato: [lsgarbi@unisinis.br].

Abstract

From the narrative of memories of six former students, this paper investigates the daily practices of an evangelical boarding school and analyses its school culture elements, between the years of 1950 and 1966. It has as study object the Escola Normal Evangélica (ENE), which was located in the city of São Leopoldo/RS. To this end, it used the methodology of Oral History, from the studies of Paul Thompson (1992), Marieta de Moraes Ferreira and Janaína Amado (1998) and Ecléa Bosi (1987), which understands memory as a document. The analysis of the narratives was based on the studies of Maurice Halbwachs (2003), Roger Chartier (1987, 1991, 2011), and Michel de Certeau (2014). It was possible to understand that the representations of the interviewees reconstitute the time and the space of the boarding school from practices that involved mind, body, art, and faith. Such representations include, thus, the school culture generated in this educational institution during the studied period.

Keywords

History of education, oral history, school culture, daily practices.

Resumen

A partir del relato de la memoria de seis exalumnos, el estudio indaga en las prácticas cotidianas de un internado

evangélico y analiza sus elementos de la cultura escolar, entre los años 1950 y 1966. Su objeto de estudio es la *Escola Normal Evangélica* (ENE), que fue ubicada en la ciudad de São Leopoldo/RS. Para ello, se utilizó la metodología de la Historia Oral, a partir de los estudios de Paul Thompson (1992), Marieta de Moraes Ferreira, Janaína Amado (1998) y Ecléa Bosi (1987), quienes entienden la memoria como documento. Las narrativas fueron analizadas a partir de los estudios de Maurice Halbwachs (2003), Roger Chartier (1987, 1991, 2011) y Michel de Certeau (2014). Fue posible comprender que las representaciones de los entrevistados recomponen el tiempo y el espacio del internado a partir de prácticas que involucran la mente, el cuerpo, el arte y la fe. Así, tales representaciones engloban la cultura escolar generada en esta institución educativa en el período estudiado.

Palabras clave

Historia de la educación, historia oral, cultura escolar, prácticas Cotidianas.

Notas introdutórias

O artigo que aqui se apresenta é um recorte selecionado a partir de uma pesquisa mais ampla. Construiu-se por meio de narrativas de memórias de ex-alunos(as) que estudaram em regime de internato na Escola Normal Evangélica (ENE), localizada no

município de São Leopoldo/RS, entre os anos de 1950 e 1966⁴. O tema central que envolve esta investigação é a análise das práticas produzidas na ENE, bem como a identificação de determinada cultura escolar desenvolvida nessa instituição de ensino, no contexto da temporalidade elencada.

O recorte temporal escolhido, justifica-se porque, no ano de 1950, a instituição reiniciou suas atividades na cidade de São Leopoldo/RS, passando a ser reconhecida sob o nome de Escola Normal Evangélica, permanecendo nesse local até o ano de 1966, quando ocorreu sua transferência para a cidade de Ivoti/RS. Nesse sentido, a ênfase recai sobre o período em que a instituição funcionou em São Leopoldo/RS.

A presente pesquisa visa a contribuir para a historiografia da educação da cidade de São Leopoldo, como mais uma peça do mosaico histórico que passa a ser desenhado a partir de pesquisas anteriores sobre imigração no Vale dos Sinos, a exemplo daquelas realizadas por Martin Dreher (2015), Isabel Arendt (2008), Marcos Witt (2015), Lucio Kreutz (2004), entre outros. A continuidade desses estudos é concretizada por meio do projeto de pesquisa intitulado *Instituições escolares na Região Metropolitana de Porto Alegre e Vale dos Sinos: acervos, memórias e cultura escolar - sec.*

⁴ Para saber mais sobre o contexto referente a esse período e os desdobramentos da imigração alemã no período da pesquisa consultar: Tambara, E. C. (2016). “Cartografia da gênese e consolidação do modelo republicano-castilista de educação primária no Rio Grande do Sul”. Em Grazziotin, L. S. y Almeida, D. B. *Colégios elementares e grupos escolares no Rio Grande do Sul: memórias e cultura escolar, séculos XIX e XX*. São Leopoldo/RS:

XIX e XX, que tem como um dos seus focos a produção histórica das instituições de ensino da região do Vale dos Sinos. Vale destacar que a entidade pesquisada foi uma das primeiras instituições confessionais com internato a propor o sistema de coeducação aos alunos da comunidade que atendia, já nas primeiras décadas do século XX —algo que pode ser considerado raro, se analisarmos as Histórias das Instituições Educativas do Brasil e, especificamente, do Rio Grande do Sul nesse período—.

A história da ENE nos remete, temporalmente, ao fim do século XIX e ao início do século XX, quando imigrantes alemães, após chegarem ao Brasil, perceberam a ausência de escolas nas regiões nas quais se encontravam. Conforme Hoppen (s. f.), houve uma organização entre eles, entendendo que, para oferecerem aos seus filhos uma educação como recebiam na Alemanha, ofertada pela igreja ou pelo governo de forma gratuita, teriam de aqui criar e manter instituições que formassem professores teuto-brasileiros. Em 1909, iniciaram-se as atividades do Seminário Evangélico de Formação de Professores Alemães junto aos asilos Pella e Bethânia⁵, na cidade de Taquari/RS. Foi esse seminário que, com o passar dos anos e após a transferência de cidade, mudou seu nome, no ano de 1950, para Escola Normal Evangélica.

Oikos. E Dreher, M. (2015). *190 Anos de Imigração Alemã no Rio Grande do Sul: esquecimentos e lembranças*. São Leopoldo/RS: Oikos.

⁵ Fundado em 1890, a *Associação Beneficente Pella Bethânia*, localizada na cidade de Taquari/RS, presta assistência a crianças órfãs, pessoas idosas, portadoras de deficiência mental e com epilepsia.

Consideramos que a instituição aqui apresentada como objeto da pesquisa deu origem a outra que continua a escrever sua história atualmente. Sendo assim, a Escola Normal Evangélica já não mais existe no espaço e no tempo, a não ser nas memórias daqueles que a conheceram e vivenciaram seu ambiente em tempos pretéritos. Essa é uma das justificativas para a escolha da metodologia que utilizamos nesta investigação, a História Oral.

A opção metodológica não tem a pretensão de encontrar respostas absolutas e/ou únicas para os questionamentos referentes à vida dos alunos nesse espaço do internato evangélico luterano em São Leopoldo, mas busca dar a ver as representações construídas pelos alunos que nela viveram um cotidiano escolar, bem como construir, por meio das memórias de cada um, uma verdade possível que nos permita entender determinados aspectos do processo de educação produzido na lógica da colonização alemã.

Trabalhar esse objeto de estudo por meio da História Oral faz sentido, levando em conta os objetivos que determinamos, uma vez que «[...] a História Oral é capaz apenas de *suscitar*, jamais de *solucionar* questões; formula as perguntas, porém não oferece as respostas» (Amado y Ferreira, 1998: xvi).

Além das memórias individuais, analisadas coletivamente, também nos valem de documentos iconográficos e livros memorialísticos dessa instituição. As entrevistas foram realizadas entre os anos de 2016 e 2017, com seis ex-alunos(as) que estudaram em regime de internato, sendo quatro homens e duas mulheres. Após realizar as devidas transcrições, as narrativas orais se transformaram em documento escrito, contendo um total de 131

páginas, possibilitando-nos a organização de algumas categorias de análise que emergiram após a leitura e o olhar minucioso sobre cada uma delas. As práticas cotidianas e a cultura escolar produzidas na ENE configuraram-se em uma dessas categorias e são apresentadas no decorrer do presente estudo.

Repertório teórico e caminhos percorridos na pesquisa

Para a realização deste estudo, organizamos documentos e narrativas pessoais sobre a ENE e escolhemos, assim, a metodologia da História Oral por ser «[...] um dos meios que promovem aproximações entre a História e a memória», de modo que «[...] possibilita certo afastamento da documentação de caráter oficial das instituições educativas, que muitas vezes não traduzem as experiências vividas no contexto escolar» (Grazziotin y Almeida, 2012: 36).

As memórias narradas para este trabalho não foram operadas como sendo únicas e verdadeiras desse tempo de internato, por entendermos que documentos oficiais ou memórias orais produzem regimes de verdade, conceito entendido a partir de Foucault, que afirma:

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua «política geral» de verdade, isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as

instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros (1979: 12).

Deste mundo, olhados neste tempo, são os documentos oficiais e as memórias orais. Ambos, mesmo que tragam a dimensão passada, são analisados e interpretados com os códigos de hoje. Organizar e decifrar os documentos é sempre um desafio e é sempre uma construção histórica a partir de um ponto de vista. Além disso, conforme aponta Amado (1995), a memória é subjetiva; as narrativas de memórias possuem certa dose de criação, imaginação e ficção; mas, como afirma Bosi (1987: 1), «[...] com certeza seus erros e lapsos são menos graves em suas consequências que as omissões da História oficial» (1987: 1).

Por se tratar de uma escrita histórica que, nesse caso, visibiliza a história daqueles que, até então, não tiveram oportunidade de fazer parte dela, parece-nos fazer sentido nomear seus atores. Os sujeitos desta investigação, partícipes desta história são, em certa medida, *heróis locais* e seus nomes, salvo a não autorização, precisam estar registrados na história da educação de São Leopoldo.

Como forma de legitimar suas memórias, todos assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido sobre a divulgação de seu nome e de sua imagem. À exceção de um, aqui identificado como Magnus, todos os demais optaram pela divulgação de sua identidade na escrita do trabalho, autorizando tanto o uso de suas

narrativas enquanto documentos para análise, quanto o uso dos seus nomes verdadeiros e de suas imagens.

Esse aspecto é caro aos historiadores que trabalham com memórias, uma vez que eles são sujeitos da História. Não possuem o destaque dos grandes heróis, imortalizados em monumentos e/ou livros clássicos; mas, se esses têm seus nomes eternizados, por que não eternizar também os nomes daqueles que estudaram, moraram e, com suas memórias, ajudaram a construir a história da ENE? Nessa direção, Thompson afirma que

[...] a História Oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo [...] (1992: 44).

Compreendemos as memórias desses ex-alunos como representações desse espaço vivido na Escola Normal Evangélica. Assumimos esse documento memorialístico como representação do passado, pois, só assim, nos é permitido relativizar a verdade que por eles nos foram narradas. Para Chartier, as representações são «[...] esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado» (Chartier, 1987: 17). Aqui o pesquisador não está se referindo às representações mentais no sentido de cognição, mas de organizações a partir de apropriações singulares. Ou seja, as narrativas de memórias produzidas para este trabalho são representações dos sujeitos entrevistados desse tempo

e espaço do internato, que foram, ao longo dos anos, atravessadas por vivências posteriores, outras memórias, silenciamentos e esquecimentos.

Entendemos que as memórias não são a verdade desse passado vivido; contudo, por meio daquilo que se entende por apropriação, ou seja, a leitura e a interpretação que o indivíduo faz do seu meio e que possibilita sua ação sobre ele ou, em outras palavras, «[...] uma história social dos usos e das interpretações, referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem» (Chartier, 1991: 180).

Apesar das suas limitações, distorções, lapsos e esquecimentos a que a memória está suscetível, vale destacar que a pesquisa, utilizando-a enquanto documento, é instigante e provoca no pesquisador os mais diversos sentimentos. É um trabalho de profunda cumplicidade que se torna motivador, tanto para quem se propõe a fazê-lo como para quem se habilita a dele participar. Estabelece diálogos entre sujeitos antes desconhecidos; cria laços e conexões entre um presente e um passado até então distante para quem o pesquisa.

Muitas são as possibilidades que as instituições de ensino oferecem para a pesquisa. O tempo e o espaço das escolas são ricos produtores daquilo que podemos chamar de *habitus*⁶, a partir do qual pessoas que vivenciam esses estabelecimentos, em regime de

internato ou não, se reconhecem pela sua formação (Escolano Benito, 2017). Esse *habitus*, que é internalizado pelos indivíduos e pela sociedade como um todo e que faz com que nos reconheçamos por meio de movimentos, desenvolvendo posturas e criando práticas que desencadeiam uma marca cultural, é provocado por meio do ambiente escolar que frequentamos enquanto alunos.

O conjunto dos processos, momentos, tempos e objetos utilizados e desenvolvidos pelas instituições educativas é o que podemos denominar como a cultura desses espaços (Viñao Frago, 1995). A partir da observação e análise de ritos, regras, currículo, vestimenta, práticas, bem como de objetos materiais —mobiliários, cadernos, livros didáticos, símbolos, objetos punitivos e de coação—, conseguimos caracterizar a produção da cultura escolar estabelecida nos espaços educativos em pesquisa.

No que tange a essa temática, o pesquisador Escolano Benito, acaba traçando caminhos parecidos aos de Viñao Frago, ao inferir que a cultura escolar é «[...] entendida como um conjunto de práticas e discursos que regularam ou regulam a vida das instituições de educação formal e a profissão docente» (2017: 119).

Acreditamos que, com o passar dos anos, muitos fragmentos, materiais e elementos que um dia constituíram a cultura escolar de determinada escola são esquecidos e se perdem, apagando, dessa maneira, as memórias de uma instituição escolar.

⁶ Entendido a partir de Norbert Elias (1994) como um conjunto das diferentes formas de pensar e agir que estruturam uma sociedade; algo produzido socialmente e individualmente.

Pensando nisso, procuramos, nesta pesquisa, evocar memórias daqueles que vivenciaram a cultura escolar na ENE em décadas passadas, problematizando sua história a partir da representação trazida em suas narrativas.

Mente e corpo, arte e fé: as práticas cotidianas na Escola Normal Evangélica

Maurice Halbwachs (2003) explica que, para que se constitua uma comunidade de memória ou uma memória coletiva, as memórias individuais necessitam apresentar pontos de contato entre elas; somente assim, as memórias individuais formam a memória de um grupo. Os seis entrevistados que contribuíram para este trabalho com suas reminiscências —Danilo, Helga, Hermedo, Luiz, Magnus e Roswitha— se constituíram, portanto, em uma comunidade de memória. O internato da Escola Normal Evangélica passou a ser o principal ponto de contato entre todas as narrativas.

Com base no entrelaçamento das memórias com os demais documentos, apresentamos as práticas desenvolvidas no internato da Escola Normal Evangélica, bem como as reminiscências que permitem construir determinada cultura escolar que se estabelecia no interior dessa instituição de ensino, entre os anos de 1950 e 1966.



Fotografia 1. A Escola Normal Evangélica em São Leopoldo (1960).

Fonte. Arquivo pessoal das autoras.

É importante enfatizar duas questões sobre a possibilidade de análise das narrativas de memórias. A primeira delas é que toda a análise está permeada pelo conceito escolhido para ser operado nesta pesquisa, que é o de cultura escolar. A segunda questão se refere à possibilidade de análise das memórias. Isso só foi possível porque reconhecemos as memórias desses sujeitos como uma reconstrução do seu passado a partir de fragmentos de memória, vislumbrando-os como representação desse passado vivido e experienciado no internato e no espaço que circundava a ENE.

O acesso como aluno(a) à Escola Normal Evangélica se dava por meio de um exame de admissão. Esse exame consistia em «[...] uma prova de conhecimentos gerais, de português e de matemática

para conhecer o nível, como vinham muitos alunos» (Wagner, 2017). Danilo recordou-se de que esse exame era aplicado pela escola em duas etapas: a primeira em dezembro, e a segunda no início do ano. Como morava em um município distante, Caemborá, distrito de Nova Palma/RS, e se levava em média dois dias para chegar de ônibus em São Leopoldo, «Aí a opção nossa foi, tanto a do meu irmão como pra mim, foi de fazer apenas a segunda chamada, do início do ano, quer dizer, ou tudo ou nada» (Streck, 2016).

A escola possuía cinco séries: a primeira era nomeada pré-normal, turma que correspondia a uma recuperação dos primeiros anos da escola primária; e os quatro anos restantes concerniam ao curso normal. O exame de admissão servia também para selecionar os alunos que ingressariam diretamente no primeiro ano do curso normal ou ficariam na turma do pré-normal, para reforçar as matérias do primário.

Helga, assim como Hermedo, não necessitou realizar o exame de admissão na ENE, uma vez que já havia feito uma prova para ingressar no curso ginásial de outra instituição, na qual também estudava em regime de internato. Entretanto, ela explicou como recordava serem essas provas:

Esses exames de admissão era um exame, assim, do MEC, era baseado com uns conhecimentos lá do Rio. Eu me lembro quando eu fiz o exame de admissão, e aí as coisas não batiam o currículo, até a linguagem eu lembro, assim, que a nossa redação era pra você descrever um quadro que eram «os folguedos», eram

uns meninos empinando pipa, aí todo mundo falou sobre as pipas, e na verdade eram os folguedos, né? Nem sabíamos nós o que era folguedos! Aí a gente achou que eram os meninos empinando pipa, então todo mundo na verdade fugiu do tema (Porcher, 2017).

Ainda quanto ao exame de admissão, Roswitha narrou sobre o sentimento de expectativa, dela e de sua família, para receber o retorno da instituição frente à sua avaliação de ingresso na escola: «Aí aquele Estresse, né? Tu faz aquela prova, acho que foi dois dias, ou foi de manhã e de tarde? [...] isso foi bem antes do Natal, logo no começo de dezembro, essa seleção» (Dreher, 2017).

A prática de aplicar o exame de admissão para o acesso de alunos no Curso Normal não era exclusividade somente da Escola Normal Evangélica, uma vez que fazia parte da legislação vigente que regia o ensino secundário do período. O exame de admissão passou a ser aplicado a partir do Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Brasil, 1942). A aplicação desse exame para a entrada de alunos no ensino secundário foi extinta com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971). Não somente no Brasil, mas também em escolas normais de Portugal, tal prática também era exercida desde a década de 1940, conforme apontam os estudos desenvolvidos por Mogarro (2008).

O ritmo de uma escola/internato é marcado, dentre outros fatores, pelo tempo, como dizem Fernandes e Mignot (2008), um tempo prescrito, vivido, a ser seguido; um tempo burlado, livre e,

ao mesmo tempo, controlado. E é nesse ritmo, de um tempo diferente do tempo biológico dos alunos, que uma escola em regime de internato funciona, uma vez que cria e estipula atividades as quais, muitas vezes, fogem às de um currículo formal escolar, com a intenção de ocupar seus alunos, procurando não os deixar com grande tempo ocioso no seu dia a dia dentro desse espaço de educação.

Não sendo diferente de outras instituições que funcionam em regime de internato, o dia na ENE iniciava-se cedo, conforme narraram os ex-alunos entrevistados. Hermedo e Roswitha lembram uma prática em comum que realizavam, mesmo não tendo frequentado a instituição no mesmo período: o esporte da manhã. Enquanto, na narrativa de Hermedo, isso era algo desenvolvido por todos os alunos, Roswitha afirmou ser uma prática por escolha de quem quisesse aderir.

Seis horas, seis e pouco, o professor plantão abria a porta do dormitório com um apito e apitava, e todo mundo tinha que saltar da cama, tirar pijama e botar calção; e nós íamos fazer educação física matutina no pátio da escola [...] no inverno e no verão, e o banho de manhã era frio, porque não tinha chuveiro elétrico, pra ter água quente, assim, fim de semana ou nos sábados, a gente se dava ao luxo de tomar um banho quente, tinha uma... Tinha que fazer fogo, uma caldeia, então passava a ter água quente (Wagner, 2017).

⁷ A Rede Sinodal de Educação é o órgão responsável, na IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil), pelo setor educacional escolar e

A essa atividade física do início da manhã, Roswitha chamou de *freesport*. Como gostava muito de esporte, ela acordava juntamente com outros colegas às cinco horas da manhã para participar dessa prática. Segundo ela, essa atividade envolvia desde quilômetros de corrida na Rodovia BR-116 até outras atividades esportivas na quadra da escola, como basquete e vôlei, e isso ocorria tanto no inverno como no verão (Hermedo afirmou o mesmo). Segundo Roswitha, essa atividade era prática da escola, mas não fazia parte do currículo oficial; por isso, ocorria na madrugada, porque todos os alunos deveriam estar prontos às 07h45min para o café, servido no refeitório.

Helga, com relação a essa prática matutina, afirmou: «Freesport, eu não participava não, porque acordar cedo pra mim sempre foi uma dificuldade» (Porcher, 2017). Corroborando a fala da amiga, Roswitha complementa: «A Helga ficava no último minuto, tinha que ficar puxando as cobertas. Eu me lembro quando a gente dormiu juntas no último ano do internato» (Dreher, 2017).

Magnus afirmou que havia uma diversidade de atividades na escola e que cultivar o esporte era uma das práticas da ENE. Os intercâmbios com outras instituições da Rede Sinodal⁷ nas Olimpíadas Sinodais, atividade ainda recorrente nas escolas que pertencem a essa rede, também foram mencionados por Roswitha:

universitário, prestando serviço às escolas vinculadas a Comunidades ou Paróquias Evangélicas.

Eu fazia atletismo, vôlei e corrida; bom, a corrida estava dentro do atletismo, então eu passava as tardes nas atividades esportivas [...] Muitos intercâmbios de futebol, muitas olimpíadas, porque a Rede Sinodal faz olimpíadas; participei de muitas olimpíadas, muita, muita coisa (Dreher, 2017).

Assim como a prática esportiva, o incentivo da escola aos alunos para a prática artística foi constantemente mencionado pelos entrevistados. Dentre as atividades que envolviam as artes, encontravam-se o teatro, as danças folclóricas, o canto e o ensino de instrumentos musicais diversos. Essas atividades eram consideradas extraclasse: ocorriam no turno da tarde, enquanto as disciplinas curriculares ocorriam na parte da manhã, recordam-se alguns alunos. Isso era uma forma de envolver os estudantes durante todo o dia na escola, ou seja, de ocupar o seu tempo na instituição.

A narrativa de Luiz, referente a essa prática proposta pela escola, apresenta sua dedicação à música, em especial ao violino, e sua participação em orquestra. Quando lhe é perguntado se sua formação na música veio por parte da escola, eis que responde: «Eu diria 80 % veio de casa, os outros 20 %, então, foram aperfeiçoados lá no instituto, na Escola Normal na época» (Bencke, 2016).

Além disso, ao recordar-se dos seus momentos enquanto aluno da instituição, a música, o violino e a orquestra envolveram suas lembranças a todo momento naquela tarde da entrevista. Mesmo após sair da escola, Luiz continuou a trilhar o caminho da

música, dividindo sua vida entre a prática musical e a docência de português/alemão. Nesse contexto, cabem as palavras de Bosi quando explica que «[...] a memória das pessoas também dependeria desse longo e amplo processo, pelo qual sempre “fica o que significa”» (1987: 27).

Segundo Naumann (2009), uma atividade realizada já na década de 1930 por alunos e professores do antigo Seminário de Formação de Professores foi colocada novamente em exercício em 1951, um ano após a reabertura da instituição, sob sua direção, na cidade de São Leopoldo: as excursões artísticas, ou, conforme recordou Helga, as *Spielfahrt*.

Essas excursões consistiam em uma saída da escola, de duas a três semanas durante as férias de inverno no mês de julho, para apresentações culturais em comunidades distantes no Rio Grande do Sul. Participavam alunos e professores da ENE que se organizavam e ensaiavam, ao longo do ano, apresentações de danças folclóricas, peças de teatro e músicas do coral, incluindo a participação de alguns instrumentistas da orquestra. Hermedo assim recordou: «A primeira que eu participei foi bem pertinho. Começou na Estância Velha, aqui em Ivoti, depois foi a Nova Petrópolis, dali foi pra Linha Nova. [...] em julho de 1951, ali nós fomos de caminhão de carga aberto, né» (Wagner, 2017).

Luiz descreveu a excursão artística de que participou, já na década de 1960, como um fato *interessante*, afirmando que «[...] até eu teria que anotar isso um dia, o que a gente fazia naquela época» (Bencke, 2016). Contou que foram, nessa ocasião, para municípios da região sul do estado do Rio Grande do Sul: Canguçu, Pelotas,

São Lourenço, dentre outros. Um grupo de nove pessoas participou dessa excursão, deslocando-se em uma Kombi e pernoitando nas casas de famílias das comunidades pelas quais passavam. Helga participou de uma excursão durante seu período de internato, que ocorreu durante as férias de inverno: «[...] tu ia nas comunidades, né, fazia um evento ali para fazer propaganda [...], e a gente apresentava peça de teatro e o coral; nós tínhamos um coral muito bom» (Porcher, 2017).

Naumann (1999) categoriza essas excursões como eventos de grande importância educativa, além de propagandística, para a ENE, assim como apontado também por Helga. Servia como uma forma de desenvolver nos alunos «[...] um espírito de coesão, colaboração e alegre dedicação, mesmo considerando situações de tensão e até pequenas explosões emocionais em virtude do trabalho ser enfrentado ao lado dos demais compromissos diários» (Naumann, 1999: 114).

Alguns alunos explicitaram, em suas memórias, determinados sentimentos que a música e a prática instrumental lhes causavam. Helga, por exemplo, evidenciou que «[...] todos os alunos tinham que aprender pelo menos um instrumento, pra mim foi um sofrimento, né, porque eu não tenho dom nenhum pra isto, mas eu aprendi» (Porcher, 2017). Seu instrumento foi a flauta; ela explicou que, com o tempo, foi se aprimorando —*aprendeu a pau e corda* até a flauta contralto—. Nessa mesma direção, seguiu a narrativa de Danilo: «[...] a gente entrava lá, todos tinham uma vocação pra... Pra músico, né?! Tipo, tinha que ter [...] era muito

incentivado que pelo menos se tocasse algum instrumento, senão... Nem que fosse flauta» (Streck, 2016).

As reminiscências de Magnus também percorreram esse mesmo caminho, destacando esse determinado *dom* que os alunos da ENE deveriam ter para a música:

Havia uma certa pressão sobre aqueles que não eram muito hábeis na música né, essas coisas. Até um dia, um aluno, um ex-aluno, escreveu no Elos, uma revista interna, que isso era uma coisa que não afinava bem. Que nem, as pessoas são diferentes e cada uma tem, cada um tem um dom, tem um dom pra isso (Magnus, 2016).

Chamou-nos a atenção o fato de Hermedo, durante toda sua narrativa, não ter comentado sobre a prática musical e sobre os instrumentos, somente sobre as excursões artísticas. Ao final da entrevista, ele foi questionado sobre a música, e então respondeu que «[...] da música eu não falei muito porque eu não tenho lá muita habilidade musical; se eu aprendi a tocar um pouquinho de violino, se eu aprendi a tocar um pouquinho de harmônio, foi, mais assim, por um processo mecânico!» (Wagner, 2017).

Um sofrimento, uma vocação, tinha que ter, certa pressão e por um processo mecânico são expressões que suscitam possibilidades de reflexão a respeito da música enquanto uma prática pedagógica realizada pelos alunos dessa instituição. Ao mesmo tempo em que era uma atividade prazerosa para alguns deles, que dedicavam seu tempo a ensaios, buscando aprimorar os

conhecimentos e técnicas de seus instrumentos; para outros, isso gerava ansiedade e certa aflição por constatarem sua dificuldade nessa atividade, cuja prática era uma regra da escola.

Nesse sentido, podemos considerar a hipótese de que as práticas desenvolvidas e propostas pelas escolas nem sempre são uma opção de escolha para os alunos, de forma que tais atividades estão passíveis de crítica por parte dos discentes, que podem não aceitar de forma espontânea. Isso ocorre porque a escola, conforme aponta Escolano Benito, «[...] é uma construção cultural complexa» que está «[...] gestada em um contexto no qual operam intenções que são também culturais, as quais produzem ao mesmo tempo outras modalidades de cultura» (2017: 118). Sendo assim, as atividades realizadas nas instituições educativas fazem parte de um conjunto muito bem elaborado e estruturado, com vistas a moldar e aculturar os sujeitos conforme as suas ideologias e o meio no qual se inserem.

Em relação às meditações, que tinham caráter religioso, alguns alunos recordam-se de tais atividades ocorrerem no início e no término do dia; já outros memoraram que as meditações ocorriam no início da manhã. Sobre essas recordações, Halbwachs (2003: 69) explica que «[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva»; nesse sentido, os pontos de vista, as narrações e as lembranças apoiam-se a partir do lugar que o sujeito ocupa e das relações que estabelece com o meio em que se encontra. Assim, «[...] não é de se surpreender que nem todos tirem o mesmo partido do instrumento comum» (Halbwachs, 2003: 69).

Segundo os entrevistados, as meditações ocorriam no auditório da escola. Para Luiz, esses momentos foram fundamentais para ajudá-lo a enfrentar a distância da família e amenizar a saudade que tinha de casa nos primeiros tempos de internato. Tornava-se um consolo, para ele, cantar os hinos nessas ocasiões, rememoradas como *uma coisa marcante*, pois «[...] eram hinos lá de casa, que eu cantava em casa com a família, com os pais» (Bencke, 2016).

Os entrevistados recordaram que alunos podiam utilizar esse espaço das meditações para treinarem seus instrumentos, conduzindo os hinos a serem cantados entre uma mensagem e outra que era lida. Mas a regra, apontada por Danilo em sua narrativa, era: «[...] a partir de terceiro ano, tu devia tocar algum hino nesse período de meditação, e aí a gente tremia» (Streck, 2016).

Esses dois trechos das narrativas de Luiz e Danilo apresentam seus sentimentos provocados pela música, quer pelo ouvir e cantar, quer pelo tocar e se apresentar frente a um público. De um lado, evocou-se um sentimento de saudade; de outro, o sentimento de medo e insegurança. Entre uma entrevista e outra, percebemos que os sentimentos e as emoções dos narradores foram sendo despertadas e expressas, seja no olhar marejado, ou no desvio dele; seja na contenção de algumas palavras, ou na própria palavra dita. E é dessa forma que Thompson nos ajuda a entender essas ocorrências, ao afirmar que «[...] a maioria das pessoas conserva algumas lembranças que, quando recuperadas, liberam sentimentos poderosos» (1992: 205).

A prática religiosa na Escola Normal Evangélica era algo coerente, já que seguia os preceitos de uma congregação evangélica que, como tal, tinha seus princípios e valores claros pregados aos alunos. Por esse motivo, muitas das atividades promovidas e desenvolvidas pelos estudantes da ENE estavam regidas, parafraseando Cunha (2008: 144), pelo *ritmo da fé*, envolvendo a igreja luterana e seus ensinamentos nas atividades e práticas cotidianas da escola.

As práticas cotidianas, ou as *maneiras de fazer* (Certeau, 2014), estabelecidas pelos sujeitos envolvidos nesse internato, ajudam a compreender a organização e a constituição desse espaço por meio das representações desse tempo vivido, apresentadas nas narrativas de memórias desses(as) ex-alunos(as) da Escola Normal Evangélica.

Considerações finais

O estudo aqui realizado possibilita uma reflexão que destaca a potência das narrativas memorialísticas para compreender a cultura escolar produzida na Escola Normal Evangélica. Escolano Benito escreve que «[...] a memória não é somente um simples e emotivo exercício nostálgico de lembranças acumuladas e sedimentadas [...] a memória é ao mesmo tempo uma cultura encarnada» (2017: 201). Nesse sentido, entendemos essa cultura encarnada como sendo a forma como esses(as) ex-alunos(as) foram moldados(as) pela escola e subjetivados(as) por ela.

No espaço permitido pelas linhas de um artigo, elegemos problematizar os tempos e os espaços de um internato luterano, refletindo sobre aspectos relacionados, em alguma medida, às especificidades da colonização alemã no Vale do Rio dos Sinos. As dimensões que emergiram em cada narrativa dizem respeito, sobretudo, ao ensino de música, ao incentivo à prática de atividades ao ar livre, à meditação e aos momentos de sociabilidade. Esses aspectos não foram selecionados *a priori* no momento das entrevistas —foram categorias de análise construídas por meio de uma memória coletiva dos alunos que lá estudaram—. Suas memórias, em nosso entendimento, foram consolidadas conforme eles se apropriaram desses ensinamentos adquiridos em sua formação docente, ou seja, de acordo com a cultura escolar por eles interiorizada.

A Escola Normal Evangélica, por ser uma instituição pensada por um grupo de imigrantes alemães, buscou preservar traços da cultura germânica por meio de atividades direcionadas aos seus educandos. Se formos analisar minuciosamente as práticas que neste estudo foram descritas, iremos perceber que há entre elas uma ligação que nos remete aos postulados do educador Pestalozzi (1746-1827). Pode-se entender, portanto, que a organização da rotina desse internato, bem como as atividades que foram nomeadas como *mente e corpo*, *arte e fé*, retratam os ensinamentos de Pestalozzi para a formação humana e para uma educação integral do ser (Incontri, 1997). Retomando seus principais pressupostos, o autor divide o indivíduo a ser educado em três esferas: cabeça, mão e coração. A cabeça seria o intelecto, o

conhecimento dos alunos a partir da aplicação de provas, da aprendizagem de instrumentos, das atividades artísticas; a mão, que representa o trabalho, o corpo, no contexto da ENE, está representada pelas práticas esportivas, pelas atividades físicas e pelo cuidado desse corpo para o labor; e, por fim, o coração, simbolizando a moral, a fé e os bons costumes, é contemplado pelos rituais religiosos realizados diariamente pelo grupo de alunos e professores.

Podemos, assim, considerar que tais práticas fundamentam um conjunto de atividades que foram estrategicamente pensadas e elaboradas pela instituição, no intuito de formar esses alunos não só como bons professores, mas como indivíduos integrais, buscando contemplar, desta forma, um modo de ser determinado por uma sociedade civilizada do período em questão. Assim, essas atividades, hábitos e práticas cotidianas também colaboram com a formação de uma cultura escolar constituída na ENE, juntamente com as demais formas de sistematização, como, por exemplo, a organização do tempo, do espaço e dos estudantes do educandário aqui pesquisado.

Recibido: 7 de enero de 2022.

Aceptado: 30 de mayo de 2022.

Referências bibliográficas

- Amado, J. y Ferreira, M. (orgs.) (1998). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.
- Amado, J. (1995). “O grande mentiroso: Tradição, Veracidade e Imaginação em História Oral”. Em *História*, São Paulo, número 14, 125-136.
- Arendt, I. (2008). *Educação, religião e identidade étnica: o Allgemeine Lehrerzeitung e a escola evangélica alemã no Rio Grande do Sul*. São Leopoldo/RS: Unisinos; Oikos.
- Bosi, E. (1987). *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Brasil (1942). *Lei Orgânica do Ensino Secundário. Decreto-Lei n.º 4.244 de 09 de abril*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em [bit.ly/3Nasy72].
- (1971). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em [bit.ly/3SPRqm4].

Certeau, M. (2014). *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes.

Chartier, R. (1987). *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL.

— (1991). “O mundo como representação”. Em *Estudos Avançados*, São Paulo, volume 11, n. 5, p. 173-191.

Cunha, M. T. (2008). “Preces, cânticos, louvores: um ritmo para a construção do calendário escolar”. Em fernandes, R. y Mignot, A. C. Venancio (orgs.). *O tempo na escola*. Porto: Editora Profedições.

Dreher, M. (2015). *190 Anos de Imigração Alemã no Rio Grande do Sul: esquecimentos e lembranças*. São Leopoldo/RS: Oikos.

Elias, N. (1994). *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar.

Escolano Benito, A. (2017). *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*. Campinas, SP: Alínea.

Fernandes, R. e Mignot, A. C. (2008). “Sobre o tempo na escola”. Em Fernandes, R. y Mignot, A. C. (orgs.). *O tempo na escola*. Porto: Profedições.

Foucault, M. (1979). *Microfísica do Poder*. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal.

Gonçalves, I. e Faria Filho, L. (2005). “História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos”. Em Souza, R. y Voldemarin, V. (orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados.

Grazziotin, L. e Almeida, D. (2012). *Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre História Oral*. São Leopoldo: Oikos.

Halbwachs, M. (2003). *A Memória Coletiva*. São Paulo: Edições Vértice.

Hoppen, A. (s. f.). *Formação de professores Evangélicos no Rio Grande do Sul. I Parte (1909-1939)*. São Leopoldo: Sinodal.

Incontri, D. (1997). *Pestalozzi: educação e ética. Pensamento e ação no magistério*. São Paulo: Scipione.

Kreutz, L. (2004). *Professor Paroquial. Magistério e imigração alemã*. Pelotas: Seiva Publicações.

Mogarro, M. (2008). “Tempo de formação, ritmos da profissão: o tempo nas escolas normais em Portugal”. Em Fernandes, R. e Mignot, A. C. (orgs.). *O tempo na escola*. Porto: Editora Profedições.

Naumann, H. (1999). “Após a guerra: um novo início”. Em Musskopf, E. *Construindo. Formação de Professores Evangélicos no Rio Grande do Sul. II parte (1939-1999)*. São Leopoldo - Ivoti. Novo Hamburgo: Echo.

— (2009). *Se você não assumir... Recordando a caminhada de um professor de professores*. São Leopoldo: Sinodal; Novo Hamburgo: Echo.

Tambara, E. C. (2016). “Cartografia da gênese e consolidação do modelo republicano-castilista de educação primária no Rio Grande do Sul”. Em Grazziotin, L. S. y Almeida, D. B. *Colégios elementares e grupos escolares no Rio Grande do Sul: memórias e cultura escolar, séculos XIX e XX*. São Leopoldo/RS: Oikos.

Thompson, P. (1992). *A Voz do Passado: História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Viñao Frago, A. (1995). “História de la Educación y Historia Cultural: Posibilidades, Problemas, Cuestiones”. En *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo.

Witt, M. (2015). *Em busca de um lugar ao sol: estratégias políticas (imigração alemã - Rio Grande do Sul - século XIX)*. São Leopoldo: Oikos.

Entrevistas

Bencke, Luiz Alberto Mário. Entrevista. Ivoti (Rio Grande do Sul), 25 de outubro de 2018.

Dreher, Roswitha. Entrevista. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 02 de fevereiro de 2017.

Magnus. Entrevista. Ivoti (Rio Grande do Sul), 28 de agosto de 2016.

Porcher, Helga Elisabeth. Entrevista. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 20 de outubro de 2017.

Streck, Danilo Romeu. Entrevista. São Leopoldo (Rio Grande do Sul), 01 de dezembro de 2016.

Wagner, Hermedo Egídio. Entrevista. Ivoti (Rio Grande do Sul), 28 de setembro de 2017.

Diferenciación y flexibilización de la secundaria para jóvenes y adultos durante las décadas de 1970-1980 en Argentina y la provincia de Buenos Aires

Julián Olivares¹

Resumen

63

Con más de medio siglo de vida, la educación secundaria para jóvenes y adultos ha tenido un importante crecimiento en Argentina en la historia reciente. En este sentido, al igual que ocurre en general con el resto del sistema educativo, es común que las investigaciones señalen que su evolución fue afectada por la diferenciación educativa durante la década de 1990 y por la expansión de políticas de flexibilización de los formatos escolares durante el siglo XXI. Sin embargo, menos observados han sido estos fenómenos durante las décadas de 1970 y

¹ Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede de trabajo en el Instituto de Ciencias de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Doctorando en Historia, Universidad de Buenos Aires. Licenciado en Historia, Universidad Nacional de Luján. Profesor en Historia, Instituto Superior de Profesorado Joaquín V. González. Contacto: [olivares.julian.90@gmail.com].

1980. Por consiguiente, este artículo tiene como objetivo analizar la existencia de procesos de diferenciación y flexibilización educativa durante los setenta y los ochenta en la educación secundaria de jóvenes y adultos en Argentina y, en particular, en la provincia de Buenos Aires. Para ello, se emplea un enfoque cualitativo, apelando a fuentes primarias y secundarias para explorar, desde una perspectiva cronológica, los cambios y continuidades en la evolución histórica de las ofertas del secundario de la modalidad en esos años. La hipótesis sostenida es que el desenvolvimiento del nivel medio para jóvenes y adultos durante esas décadas se produjo a través de la creación de propuestas de escolarización que se basaron en cierto grado en la flexibilización de los formatos escolares de la secundaria común (pero sin dejarlos de lado por completo), lo que implicó una diferenciación de éstas respecto de la escuela media tradicional pero también respecto de las diversas ofertas de la modalidad.

Palabras clave

Educación secundaria, educación de jóvenes y adultos, diferenciación educativa, flexibilización.

Abstract

With more than half a century of life, secondary education for youth and adults has had an important growth in Argentina in recent history. In this sense, as is the case in general with the rest of

the educational system, it is common for research in this regard to indicate that its evolution was affected by educational differentiation during the 1990s and by the expansion of policies to make flexible the school formats during the XXI century. However, these phenomena have been less observed during the 1970s and 1980s. Therefore, this article aims to analyze the existence of educational differentiation and flexibility processes during the seventies and eighties in the secondary education for youth and adults in Argentina and the province of Buenos Aires. To do this, a qualitative approach is used, appealing to primary and secondary sources to explore, from a chronological perspective, the changes and continuities in the historical evolution of the secondary offers of the modality in those years. The supported hypothesis is that the development of the middle school for youth and adults during those decades was produced through the creation of schooling proposals that were based to a certain degree on the flexibility of the common secondary school formats (but without leaving them aside completely), which implied a differentiation of these with the traditional middle school, as well as between the various offers of the modality.

Keywords

Secondary education, education for youth and adults, educational differentiation, flexibilization.

Introducción

La educación secundaria de jóvenes y adultos tiene más de cincuenta años de historia en Argentina. Desde las primeras ofertas formales de escolarización media para esta porción de la población fundadas en los setenta, hasta las propuestas de terminalidad educativa creadas en años recientes, su crecimiento ha sido muy potente, en especial durante las últimas décadas. Es así que, en el marco de una expansión del secundario en todo el país, la educación de jóvenes y adultos (EDJA) es uno de los espacios por los cuales se canaliza la demanda por el acceso a la educación, en particular de aquellos sectores que no logran finalizar dicho nivel por los carriles tradicionales (De la Fare, 2013; Finnegan, 2016).

Los estudios sobre esta temática en general coinciden en que en la década de 1990 se produjo un aumento de la diferenciación al interior de la modalidad, de la mano de los procesos de descentralización que consolidaron la fragmentación del sistema educativo argentino (Brusilovsky y Cabrera, 2006; Rodríguez, 2008). En este sentido, por lo común hay acuerdo en que en el siglo XXI se generó un incremento de la flexibilidad de sus modelos institucionales, en sintonía con los objetivos inclusivos de las políticas educativas (Burgos, 2015; Herger y Sassera, 2021). Sin embargo, estos dos fenómenos no han sido estudiados en profundidad en las décadas de 1970 y 1980. Esto constituye un problema a ser abordado: ¿la secundaria para jóvenes estuvo atravesada por procesos de diferenciación y flexibilización en esos años? Y, de ser así, ¿cómo se articularon ambas cuestiones?, ¿qué

cambios y continuidades al respecto se dieron en ese período histórico?

En esta línea, el artículo tiene como objetivo analizar la existencia de procesos de diferenciación y flexibilización educativa en la educación secundaria de jóvenes y adultos durante los setenta y los ochenta en Argentina y, en particular, en la provincia de Buenos Aires. Con esta finalidad, el texto comienza presentando algunas consideraciones teóricas y metodológicas. Luego se abordan una serie de cuestiones generales acerca del desenvolvimiento del nivel medio en el país. Acto seguido, se examinan los cambios y continuidades en el desarrollo de las ofertas del nivel medio de la EDJA en los años mencionados desde una perspectiva cronológica. Se sostiene como hipótesis que el desarrollo de la secundaria para jóvenes y adultos en Argentina durante esas décadas se dio a partir de la constitución de ofertas basadas en mayor o menor medida en la flexibilización de modelos institucionales propios de la secundaria común (aunque en ningún caso abandonándolos por completo), lo que supuso una diferenciación no solo con la escuela media tradicional, sino también entre las distintas propuestas educativas de la modalidad que fueron apareciendo a lo largo de los años.

Palabras clave

Imágenes, fotografía, enseñanza industrial.

Encuadre teórico y metodológico

En lo que se refiere a los conceptos principales, la noción de diferenciación educativa utilizada en este artículo manifiesta la existencia de diversas formas materiales en las que los sujetos realizan su proceso de escolarización de acuerdo con las necesidades intrínsecas de la división social del trabajo propias del capitalismo. Es decir, significa que dentro de los sistemas educativos se desarrolla una segmentación que implica el despliegue de distintos circuitos de escolarización, los cuales operan tanto de modo horizontal (entre establecimientos, modalidades, jurisdicciones) como vertical (entre grados, niveles, ciclos). De esta manera, se constituyen circuitos diferenciados, que van marcando el recorrido de los estudiantes y los conocimientos que estos alcanzan (Fernández Enguita, 1985; Viñao, 2002). En este punto, si bien los sistemas educativos han surgido con esta diferenciación en su interior (y el caso argentino no es ninguna excepción), su evolución histórica puede conducir a que la misma se incremente o disminuya.

A su vez, la noción de flexibilización dentro del campo educativo supone la implementación de cambios en distintos aspectos de los modelos institucionales de la escuela. Más en concreto, no se trata de cualquier tipo de adecuación, sino que significa la realización de transformaciones en los formatos escolares con el objetivo de evitar aquellos aspectos que fomentan el abandono y el atraso escolar para volverla, así, más accesible (Acosta, 2016). El concepto de *formato* o *modelo institucional*, por su parte, remite al conjunto de características que definen a una

oferta educativa, abarcando cuestiones como el diseño curricular, el régimen académico, las regulaciones del trabajo docente, etc. (Acosta, 2019). La noción de *régimen académico* refiere a las distintas regulaciones que organizan las actividades y exigencias sobre los alumnos (Terigi, 2011).

En cuanto a los aspectos metodológicos, la investigación se sustentó en un enfoque cualitativo. Se recurrió al uso de fuentes primarias y secundarias. Sobre las primeras, se trabajó a partir de la compilación y lectura de las disposiciones normativas (decretos, resoluciones) de la modalidad durante las décadas de 1970 y 1980. Finalmente fueron seleccionados 18 documentos (11 de origen nacional y 7 de origen provincial). Respecto de las segundas, se utilizaron estudios previos de otros autores que abordaron esta temática. El análisis de estas fuentes buscó observar de qué modo se fueron generando modificaciones que supusieran procesos de diferenciación y flexibilización de la secundaria para jóvenes y adultos. La perspectiva cronológica usada cumplió la función de ordenar la legislación con un criterio temporal, para ver qué cambios y continuidades se presentaron en las dos décadas abordadas. Por último, la elección del recorte geográfico se debió a que la provincia de Buenos Aires es la jurisdicción donde mayor extensión ha tenido la modalidad en el país. En este sentido, aunque no ha sido la única que generó sus propias ofertas —ni tampoco las otras han estado exentas de procesos de diferenciación y flexibilización educativa—, se trata de un espacio geográfico en el que la EDJA ha alcanzado una masividad más grande y, por lo tanto, resulta más representativo.

Procesos de diferenciación y flexibilización educativa de la secundaria en Argentina

La expansión del secundario en Argentina en las últimas décadas estuvo mediada por una creciente diferenciación educativa. Esta se manifestó, entre otras cuestiones, a través de la consolidación de circuitos educativos muy segmentados que se caracterizan por brindar una formación escolar muy dispar. A la vez, también tomó forma en la fragmentación del sistema educativo argentino, proceso concretado en la década de 1990 a partir de la descentralización administrativa, pedagógica y financiera (Botinelli, 2017; Braslavsky, 1989; Tiramonti, 2019). En el caso de la EDJA, las investigaciones sobre este tema por lo general se centraron en este último momento histórico y se dedicaron a observar la diferenciación educativa de la modalidad, especialmente debido a que en los noventa dicha modalidad fue afectada por la transferencia de las instituciones educativas a las jurisdicciones, la disolución de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) —que era el único organismo que la regía de manera centralizada a escala nacional— y también por el hecho de que la Ley Federal de Educación quitó especificidad a la EDJA —al colocarla dentro de los denominados *Regímenes Educativos Especiales* (Brusilovsky y Cabrera, 2006; Montesinos *et al.*, 2010; Rodríguez, 2008)—.

Al unísono, esta masificación del secundario fue de la mano de una flexibilización de sus modelos institucionales. De ese modo, se realizaron cambios en los formatos escolares con el objetivo de potenciar cuestiones como el ingreso, la permanencia y finalización

por parte de los estudiantes. Con esta meta, se modificaron distintas cuestiones como los diseños curriculares, los regímenes académicos y las formas de enseñanza (Acosta, 2019; Gorostiaga, 2012; Terigi, 2011). Los autores abocados al estudio de la modalidad de jóvenes y adultos usualmente se enfocaron en la flexibilización educativa ocurrida en el siglo XXI. Así, la mirada estuvo centrada en aquellas políticas consideradas inclusivas que se desplegaron durante los años recientes, en el marco de la sanción de la obligatoriedad para toda la población y la restitución del carácter de modalidad a la EDJA con la aprobación de la Ley de Educación Nacional en el año 2006 (Burgos, 2015; Herger y Sasserá, 2021; Míguez, 2018).

Mucho menos analizados fueron estos dos fenómenos (la diferenciación y la flexibilización) en el desenvolvimiento de la EDJA en los setenta y los ochenta, cuestión sobre la que se avanza a continuación.

Cambios y continuidades en la evolución de la educación secundaria para jóvenes y adultos en los setenta y los ochenta desde una perspectiva cronológica

Hasta fines de la década de 1960, los jóvenes y adultos que quisieran obtener el título secundario en Argentina tenían que hacerlo en un bachillerato común en el turno nocturno. Estas instituciones se regían por la misma normativa que las escuelas que los sujetos de la EDJA ya habían abandonado o nunca habían

iniciado, lo que hacía que no fueran muy atractivas para quienes no habían finalizado el nivel medio (Graizer, 2008).

Durante esa década hubo un crecimiento del interés de los organismos internacionales (OEA, UNESCO) y de los Estados nacionales en América Latina por fomentar políticas educativas para adultos. En Argentina, la creación de la DINEA en 1968 —a partir del Decreto n.º 2704/68— tuvo como objetivo el contar con una entidad que organizara la EDJA con independencia de otras ramas (Hernández y Facciolo, 1984; Rodríguez, 1997). Hacia finales de los sesenta, el *Centro Multinacional de Educación de Adultos* (CEMUL) actuó en conjunto con la DINEA con el fin de elaborar una oferta formal de secundaria para jóvenes y adultos (Donvito y Otero, 2020; Filmus, 1992).

En julio de 1970, la Resolución Ministerial n.º 1316/70 aprobó la fundación de los *Centros Educativos de Nivel Secundario* (más conocidos como CENS) como *microexperiencia* a escala nacional². En las bases de ese documento se precisó que los CENS se conformaran como escuelas funcionales para adultos y que operasen en espacios que respondieran a la experiencia cotidiana de éstos (tales como fábricas, empresas, comercios, sedes gremiales o sindicales, comisarías, hospitales, cárceles, iglesias, clubes). Ese

² La resolución n.º 1316/70 sostenía que la DINEA había «[...] elaborado un plan de estudios de nivel secundario para adultos que responde a los objetivos del desarrollo nacional y a las exigencias del adulto como sujeto singular de educación». No obstante, a pesar de la gran demanda, la normativa también alegaba que por cuestiones metodológicas era conveniente «[...] una experiencia previa de extensión limitada».

vínculo entre las organizaciones sociales o sindicales y el Estado, para la fundación de espacios escolares, resultó uno de los aspectos en los que la modalidad se distinguió históricamente de la escuela media común. En este sentido, su creación en lugares más cercanos a donde vivían o trabajaban los estudiantes posibilitaba una mayor flexibilidad para lograr su escolarización, de modo que se hicieron convenios con instituciones que se ocuparían de brindar espacios donde se llevaría a cabo el proceso educativo, mientras que el Estado estaría a cargo de otorgar la capacitación, los planes y programas, la supervisión y el salario del personal docente, que era asignado por el propio equipo directivo del CENS (Canevari, 2010; Filmus, 1992). Para la apertura de estos espacios, las instituciones convenientes solicitaban al Estado la inauguración de un centro educativo. Éste aprobaba el pedido y fijaba los contenidos globales de las áreas, mientras que la organización conveniente definía la orientación (Baraldo, 2016).

En la misma resolución —n.º 1316/70— se afirmó la necesidad de flexibilizar el proceso de aprendizaje, de acuerdo con la realidad de los alumnos, a la vez que se dio libertad a los profesores para distribuir los contenidos de acuerdo con las características del grupo. Además, se remarcó la importancia de retomar los conocimientos previos que tuviesen los jóvenes y adultos que accedían a estas ofertas. Los horarios y los períodos lectivos se debían adaptar también a las condiciones y velocidades de aprendizaje de los estudiantes. Uno de los cambios notables en comparación con la escuela secundaria común fue la supresión de los exámenes y su reemplazo por un sistema de evaluación

conceptual del rendimiento del alumno en cada semestre, sumado a una prueba de apreciación del aprovechamiento a modo de evaluación final como cierre.

La cursada de los CENS se organizó en 3 ciclos anuales de 2 semestres cada uno, con un total de 4 horas cátedra de 45 minutos durante 5 días a la semana (20 horas cátedra semanales). Por ende, en contraste con los bachilleratos comunes, los CENS de la década de 1970 tenían una reducción de más del 40 % de la carga horaria semanal, además de contar con 2 años menos de cursado. El conocimiento no se estructuró por materias, sino en 4 áreas, 3 de ellas centradas en una formación de tipo general y 1 en la formación profesional. Los requisitos para el ingreso a esta oferta educativa eran: (a) haber terminado la primaria, (b) tener como mínimo 21 años y (c) estar realizando una actividad laboral. La asistencia exigida era del 75 %, aunque podía ser del 60 % si existía común acuerdo con el personal docente. Se evaluaba por áreas de manera semestral y anual, con notas numéricas del 1 al 10. Para su aprobación se debía alcanzar una nota mínima de 6, pero podían también pasar hasta un área con una nota de 4 si el Consejo de Profesores estaba de acuerdo. El título certificaba la formación como Perito Comercial y, para continuar estudios superiores, se tenía que hacer un examen final de madurez regulado por el Ministerio de Cultura y Educación.

Con esta normativa, los CENS comenzaron a funcionar como *microexperiencia* desde septiembre de 1970. Se trataba de una propuesta dirigida a trabajadores, con notorias diferencias con lo que hasta ese entonces eran los trayectos del nivel secundario, como

pudo advertirse en el diseño curricular (que tenía una notable reducción horaria en comparación con los bachilleratos comunes), en las condiciones de cursada (en convenio con instituciones como empresas, sindicatos, iglesias, etcétera, responsables de sostener el entorno material para su desarrollo) y en la contratación de los profesores (elegidos por el equipo directivo); todas características que evidenciaban el proceso de flexibilización que acompañó a la extensión del secundario para jóvenes y adultos desde sus orígenes.

Sin embargo, como plantea Filmus (1992), en los hechos muchas de estas cuestiones terminaron siendo paulatinamente dejadas de lado y el modelo institucional de los CENS, aunque fuera relativamente original en sus orígenes, tendió a asimilarse con el paso del tiempo con los del secundario común. A su vez, mientras que la oferta tenía la particularidad de ser más flexible para posibilitar que los jóvenes y adultos pudieran retomar sus estudios del nivel medio, también se caracterizaba por tener una disminución de los contenidos y, en consecuencia, por un deterioro de la educación brindada. Según Canevari (2001), por eso desde el surgimiento de los CENS se hicieron críticas a ellos por el tipo de designación docente, calificaciones, funcionamiento en espacios no escolares, reducción del diseño curricular, el acceso a la universidad y la menor calidad del conocimiento brindado.

Por otra parte, al poco tiempo del surgimiento de los CENS comenzaron a desarrollarse diversas ofertas del secundario de la EDJA (muchas de ellas por fuera de la órbita de la DINEA), tanto en el plano nacional como en la provincia de Buenos Aires, las cuales se orientaban a formar a los trabajadores con características

muy dispares. En otras palabras, la segmentación de la formación escolar de la porción de la población que accede a la EDJA se desplegó dentro de la modalidad desde comienzos de los setenta con la proliferación de otras ofertas que aumentaron la diferenciación educativa.

Por ejemplo, dos años después en 1972 fue creado el *Bachillerato Libre para Adultos* a partir de la Resolución Ministerial n.º 3052/72, entendido como una opción dirigida a mayores de 21 años que quisieran aprobar asignaturas libres. El mismo se organizaba por ciclos y con materias correlativas, y los exámenes podían llevarse a cabo en marzo y diciembre (con carácter excepcional en julio). Como puede verse, se trató de una propuesta que posibilitaba que los individuos pudieran finalizar el nivel medio sin tener que concurrir a clases presenciales, solo rindiendo exámenes en determinadas fechas. Este título habilitaba además para proseguir una carrera en el nivel superior³.

A pesar de que la regulación de los CENS regía en todo el país, la provincia de Buenos Aires elaboró su propia oferta en 1972 con la Resolución Ministerial n.º 1470/72. Esta normativa creó los *Centros Educativos de Nivel Medio para Adultos* (CENMA) con una estructura y planes de estudio homólogos a los de los CENS, pero dependientes de la Dirección de Educación Media, Técnica y Agraria provincial (Canevari, 2005). Se trataba entonces de una

³ Según la Resolución n.º 3052/72 uno de los argumentos que justificaban esta iniciativa era la necesidad de «[...] establecer un sistema más flexible de comprobación de aprendizaje por niveles y adaptar a él el Régimen de Calificaciones, Exámenes y Promociones vigentes».

propuesta flexible similar a los CENS, aunque centralizada fuera de la DINEA.

En 1973 se produjo una serie de modificaciones importantes en la orientación política de la DINEA. Así, la EDJA comenzó a nutrirse de las ideas de la pedagogía de la liberación de Paulo Freire (Canevari, 2010), que iban en consonancia con una perspectiva inclinada a encauzar a la educación hacia un proyecto de liberación nacional, impulsando la participación de los trabajadores (Baraldo, 2015). Como consecuencia, durante esta etapa los CENS tuvieron una notable expansión, en especial a través de convenios con sindicatos (Baraldo, 2020). En lo que concierne a los aspectos normativos, en la escala nacional ese año la Resolución Ministerial n.º 583/73 quitó el examen de madurez que los egresados de los CENS debían realizar si querían ingresar a las universidades, mientras que la Resolución Ministerial n.º 890/73 aprobó que su título de *Perito Comercial* habilitase continuar estudios en el nivel superior. Empezaron también a surgir una gran cantidad de nuevas orientaciones para estas instituciones.

Al mismo tiempo, con la reforma fijada en 1974 por el Decreto n.º 853/74 del Ministerio de Cultura y Educación el diseño curricular de los *Establecimientos Nocturnos de Estudios Comerciales* se flexibilizó y pasó a tener 4 años en total de cursado (con anterioridad eran 6 años). El título otorgado era el de *Perito Mercantil* especializado en *Auxiliar Contable* o *Auxiliar en Administración* y habilitaba continuar con estudios superiores. Esta oferta se organizaba en 4 años de duración y su requisito de edad de ingreso era de 18 años (15 años en el caso de personas que contasen

con un certificado de trabajo que demostrara que no podían ir en otro turno). No tenía ciclos y la carga horaria semanal era de 30 horas (50 % más que la de los CENS). La asistencia era por asignatura desde el 2^{do} año (y no por día), con un 20 % (máximo) de inasistencia para poder estar en condición de alumno regular y no rendir exámenes finales, y hasta un 40 % para estar regular⁴. En este caso no se trataba de una oferta del todo nueva, sino que este tipo de escuelas comerciales flexibilizaba su formato para ser más accesible a los jóvenes y adultos.

Más adelante, en febrero de 1976, la Resolución Ministerial n.º 200/76 renovó la vigencia de los CENS como *microexperiencia*. Una de las transformaciones significativas fue que con dicha resolución se permitió el ingreso de personas de 18 años que desarrollasen una actividad laboral (ya que antes el límite mínimo etario era de 21 años). En otras palabras, esta oferta flexible se amplió a una franja más grande de población para posibilitar su reingreso al sistema educativo⁵.

Algunos autores señalan que la llegada de la dictadura militar de 1976 se dio de la mano de una desconfianza y ataque a la educación de jóvenes y adultos (Canevari, 2005; Filmus, 1992). Así,

⁴ Como argumento para esta modificación el Decreto n.º 853/74 afirmaba que debía «[...] tenderse a una mayor flexibilidad del sistema educativo que permita constantemente la actualización de los planes y programas de estudio».

⁵ Según la Resolución n.º 200/76 «[...] como paso previo a la aprobación definitiva de la experiencia —mediante Decreto del Poder Ejecutivo Nacional— se hace necesario extenderla dado su carácter de *microexperiencia* y además efectuar en ella los ajustes que la práctica ha demostrado ser necesarios».

si bien la EDJA continuó existiendo como modalidad, en esta coyuntura se profundizó un movimiento ya iniciado previamente de institucionalización, de acuerdo con los criterios de los modelos institucionales propios de la secundaria común. Para el caso de los CENS, calificaciones numéricas, trabajo por materias y no por áreas, planificaciones similares a todos los cursos de acuerdo con los contenidos mínimos, calendario escolar en sintonía con el de las escuelas medias (Filmus, 1992; Roitemburd, 2006). A la vez, buena parte de estas instituciones, ante la falta de recursos para poder sostener el proceso educativo a causa de los cambios económicos de esos años, debieron trasladar su funcionamiento a escuelas primarias en el turno nocturno (Canevari, 2010). Por otro lado, se conformaron nuevas orientaciones para estos espacios educativos.

A la par, en la provincia de Buenos Aires, y a diferencia de lo que ocurrió a nivel nacional con los CENS y la DINEA, en el caso de los CENMA se avanzó de manera mucho más decidida en reformas que alteraron sus características. En 1976 la Resolución Ministerial n.º 1254/76 afirmó la necesidad de crear bachilleratos de 4 años en su lugar y, luego, la Resolución Ministerial n.º 2020/76 cerró 22 de estas instituciones⁶. Un año después, la Resolución Ministerial n.º 202/77 extendió su plan de estudios a 4 años (33 % de incremento), aumentó la carga horaria semanal a 25 horas

⁶ En la Resolución n.º 1254/76 se sostenía como justificación que para mejorar la calidad del servicio educativo se debía «[...] proceder a la implementación de un bachillerato nocturno de mayor duración y contenido, que reemplazaría a los que actualmente se cursan en los Centros Educativos de Nivel Medio para Adultos».

cátedra (25 % de incremento) y los renombró como *Bachilleratos de Adultos*, cambiando en el proceso su diseño curricular. A partir de entonces, los 3 primeros años pasaron a estar destinados con exclusividad a materias de contenidos generales (y no áreas) mientras que el cuarto año pasó a estar dedicado a asignaturas de la formación profesional (definidas en principio por la Resolución n.º 3397/78 del año siguiente).

En esta resolución se determinó que el funcionamiento de estos establecimientos estará basado en el mismo *Reglamento General* que rige al resto de las instituciones secundarias comunes (Decreto Nacional n.º 150.073/43) y, por lo tanto, pasaría a tener las mismas normas: solo podrían funcionar en escuelas, secciones o anexos de escuelas, con cargos cubiertos por docentes seleccionados como en el resto del sistema educativo, idéntico régimen de asistencia, calificaciones, promoción y exámenes. En 1977 la Resolución n.º 4376/77 estableció la edad mínima de 18 años para el ingreso en esta oferta escolar. No obstante, aunque la nueva oferta de los *Bachilleratos de Adultos* se asemejaba mucho más a la secundaria común y se trataba de un diseño curricular que brindaba a los estudiantes un mayor tiempo de estudio que los CENS de la misma época, todavía seguía teniendo una asignación horaria mucho menor que las escuelas secundarias comunes, lo cual la hacía más accesible.

Años después, en 1983, se sancionó la Resolución Ministerial n.º 206/83 que reguló a los CENS de manera definitiva, concibiéndolos como oferta para el nivel secundario (hasta ese entonces estaban legislados como una propuesta experimental).

Según la normativa, el motivo de esta reforma se fundamentaba en dos puntos: mejorar el perfil del egresado e intensificar el área profesional, agregando a la vez un curso de nivelación de un mes de duración centrado en matemática, lengua y técnicas de estudio. A la par, llevó la carga horaria a 25 horas semanales (aumento del 25 % que estuvo centrado en el área profesional). En lo que a contenidos, objetivos y requisitos de ingreso se refiere, todo se mantuvo casi igual. En otros términos, seguía siendo una oferta educativa con formato flexible destinada a jóvenes y adultos. El aspecto más notorio de esta resolución es que estableció un nuevo reglamento de los CENS, fijando condiciones más cercanas con el resto del sistema educativo.

También durante la década de 1980, la DINEA pasó a depender de la *Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente* (CONAFEP). En esta etapa su trabajo se centró en la alfabetización y en los niveles secundario y terciario, ya que las escuelas primarias habían sido transferidas a las jurisdicciones. Por otra parte, mientras que hacia fines de la década del setenta el crecimiento cuantitativo de la EDJA se había atenuado, la década del ochenta marcó un importante incremento en el número de establecimientos y, sobre todo, de estudiantes (Filmus, 1992; Graizer, 2008; Wanschelbaum, 2013).

Como correlato de ese nuevo impulso, también se ampliaron las orientaciones para los CENS. En simultáneo, la promulgación de una multiplicidad de resoluciones cumplió la función de flexibilizar el régimen académico de estas instituciones. En 1985 la Resolución Ministerial n.º 2637/85 suprimió las pruebas

de aprovechamiento semestrales y los exámenes de recuperatorios anuales, que fueron reemplazados por un período de recuperación y evaluación continua más flexible a desarrollarse en marzo y noviembre-diciembre para aquellos estudiantes que no hubieran alcanzado la nota mínima de 6. Dicho curso era de asistencia presencial y se aprobaba con la nota de 4⁷. Un año después de la Resolución Ministerial n.º 90/86 extendió el curso introductorio del primer año a todas las materias del diseño curricular y fijó un sistema de evaluación continua en cada una de las áreas. A la vez, la Resolución Ministerial n.º 2362/86 profundizó más en detalle las características del *Curso de Recuperación y Evaluación Continua* (CREC) al final de cada ciclo lectivo y el *Curso de Evaluación Continua* (CEC) en marzo.

Por otro lado, en la provincia de Buenos Aires, en el año 1985, la Resolución n.º 6973/85 de la Dirección General de Escuelas y Cultura modificó la edad de ingreso mínima, pasándola de 18 a 15 años para los *Bachilleratos de Adultos* (derogando, en el proceso, la Resolución n.º 4376/77), y pasó a llamarlos *Bachilleratos Nocturnos*. A grandes rasgos, esta variación normativa implicó que se convirtieran en un espacio de escolarización secundaria paralelo a la escuela media común, en tanto la edad de ingreso se amplió para incorporar a adolescentes⁸. El cambio en la denominación de la

⁷ De acuerdo con la Resolución n.º 2637/85, el objetivo era «[...] promover las medidas que contribuyan a la retención escolar y garantizar una mayor calidad de la enseñanza y oportunidad para todos».

⁸ La resolución n.º 6973/85 argumentaba que, aunque existía una gran demanda de adolescentes que por razones laborales requerían ofertas del secundario en el

propuesta de hecho fue indicativo de esta transformación, debido a que ya no estaba limitada a adultos, sino que se trataba de una oferta con formato más accesible también habilitada para adolescentes y jóvenes. En esa década también se crearon nuevos trayectos para esta oferta.

Cuadro 1. Comparación entre bachillerato común y principales ofertas del secundario para jóvenes y adultos entre las décadas de 1970 y 1980. Provincia de Buenos Aires.

Fuente. Elaboración propia en base a resoluciones mencionadas previamente.

	<i>Bachillerato común</i>	<i>Centros Educativos de Nivel Secundario</i>	<i>Establecimientos Nocturnos de Estudios Comerciales</i>	<i>Bachilleratos de Adultos/Bachilleratos Nocturnos</i>
<i>Cantidad de años</i>	5	3	4	4
<i>Cantidad de horas semanales</i>	33 horas cátedra (35 horas cátedra en el IV año)	20 horas cátedra. A partir de 1983 25 horas cátedra	30 horas cátedra	25 horas cátedra
<i>Cantidad de días a la semana</i>	5	5	5	5
<i>Organización de los contenidos</i>	Por materias	Por áreas	Por materias	Por materias
<i>Modalidad</i>	Anual	Anual	Anual	Anual
<i>Condiciones de ingreso</i>	Tener aprobada la primaria	Tener aprobada la primaria / tener 21 años. A partir de 1976 tener 18 años / desarrollar una actividad laboral.	Tener aprobada la primaria / tener 18 años (15 años si se desarrollaba una actividad laboral)	Tener aprobada la primaria / tener 20 años (18 años si se estuviera casado), a partir de 1985 tener 15 años.
<i>Condición de regularidad</i>	Hasta 30 inasistencias en total	75 % de asistencia en cada área; 60 % de común acuerdo con el personal docente	40 % total de inasistencia. 20 % de inasistencia para no rendir exámenes finales	Hasta 30 inasistencias en total
<i>Espacios educativos</i>	Escuelas	Escuelas, sindicatos, empresas, centros culturales, etc.	Escuelas	Escuelas

turno nocturno o vespertino, «[...] gran parte de los distritos de la Provincia de Buenos Aires carecen de servicios educativos en dichos turnos, con excepción de Bachilleratos para Adultos». Por ese motivo, se afirmaba que para «[...] no coartar a dichos adolescentes sus posibilidades de iniciar o proseguir estudios se considera conveniente permitir la inscripción de alumnos en el citado Bachiller a partir de los quince (15) años de edad».

Consideraciones finales

Este artículo tuvo como objetivo analizar la existencia de procesos de diferenciación y flexibilización educativa en la educación secundaria de jóvenes y adultos durante los setenta y los ochenta en Argentina y, en particular, en la provincia de Buenos Aires.

Al explorar el desarrollo de la modalidad en esas dos décadas quedó a la luz que, desde sus inicios, sus ofertas apuntaban a crear modelos institucionales más flexibles, modificando distintos aspectos como, por ejemplo, los diseños curriculares (en general con tiempos más cortos que los de la escuela media común), los espacios donde se realizaba el proceso de escolarización (en ciertas ocasiones ubicados por fuera de los establecimientos tradicionales y en ámbitos más cercanos a los espacios laborales o las viviendas de los estudiantes) y las condiciones de trabajo docente (en muchos casos con esquemas de contratación ligados a los objetivos de los espacios que impulsaban a la EDJA y no a los modos convencionales).

No obstante, esto no supuso una ruptura absoluta con los modelos institucionales de la secundaria común, sino más bien de adaptaciones de los mismos para desarrollar propuestas más flexibles. En los *Establecimientos Nocturnos de Estudios Comerciales* esto fue más evidente ya que se trató de una oferta que existía antes del período histórico abordado, pero que en el año 1974 se flexibilizó en sintonía con el desarrollo de la EDJA. En cuanto a los CENS, cuyo formato inicial se caracterizaba por ser relativamente

original y más accesible, con el paso del tiempo se fueron asimilando cada vez a la escuela tradicional. La evolución de los CENMA también fue distinta, puesto que en un comienzo nacieron con un modelo institucional idéntico al de los CENS, pero luego, al ser transformados en *Bachilleratos de Adultos* —y más adelante *Bachilleratos Nocturnos*—, tuvieron otro de corte mucho más tradicional.

En simultáneo, como puede verse, esto acarrió una clara diferenciación educativa. Ello se debió, en principio, a que las variaciones en los formatos escolares de la modalidad supusieron la constitución de ofertas de escolarización con características muy disímiles a las de las escuelas secundarias comunes, en los aspectos mencionados con anterioridad. Pero, a la par, también el propio desenvolvimiento histórico del secundario de la EDJA implicó que esa diferenciación se replicara al interior de la modalidad, en tanto muy pronto fueron surgiendo distintas propuestas destinadas básicamente a la misma población y que, incluso, se desplegaron en los mismos espacios geográficos —aunque tenían divergencias sustanciales en sus modelos institucionales (contenidos por materias o por áreas, regímenes académicos tradicionales o más flexibles, condiciones laborales heterogéneas), siendo algunos de ellos más convencionales y otros más novedosos—. En este sentido, puede decirse que la modalidad de jóvenes y adultos no escapó a las tendencias que atravesaron al resto de la educación secundaria.

Recibido: 30 de enero de 2022.
Aceptado: 20 de mayo de 2022.

Referencias bibliográficas

75

- Acosta, F. (2016). “Cambios y continuidades en la escuela secundaria: análisis de programas recientes en Europa y América Latina desde una perspectiva histórica e internacional”. En *Cuestiones pedagógicas*, número 25, 37-54.
- (2019). *Las políticas para la escuela secundaria: análisis comparado en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Baraldo, N. (2015). *Educación, organización de las clases subalternas y transformación social. Argentina 1969-1976. Un análisis en casos*. Tesis doctoral. Córdoba: UNC. Disponible en [bit.ly/3s9TCcY], consultado el 21 de noviembre de 2021.

- (2016). “Escuela media, conocimiento y trabajadores. Los CENS de la DINEA en los 70”. En *Polifonías*, número 9, 178-202.
- (2020). “Movimiento obrero y educación. Sentidos y estrategias en torno a los Centros Educativos de Nivel Secundario. Argentina 1970-1974”. En *Trabajo y Sociedad*, volumen 21, número 34, 179-198.
- Botinelli, L. (2017). “Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina”. En *Revista Sociedad*, número 37, 95-112.
- Braslavsky, C. (1989). *La discriminación educativa*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2006). “La normativa para educación de adultos. Una de las claves para entender la vida escolar”. En Brusilovsky, S. (ed.). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: NOVEDUC, 69-79.
- Burgos, A. (2015). “Jóvenes, educación y trabajo. Acerca del Plan FinEs como una estrategia de inclusión social y laboral”. En *12º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires: ASET.

- Canevari, M. S. (2001). “La educación secundaria de adultos: sus orígenes y breve historia de los Centros Educativos de Nivel Secundario”. En *Primer Congreso Internacional de Educación*. Córdoba: Instituto Carbó.
- (2005). “Orígenes y desarrollo de la educación secundaria de adultos”. En Brusilovsky, S. (dir.). *Educación Media de Adultos: característica de la oferta, su relación con las políticas neoconservadoras*. Buenos Aires: UNLu.
- (2010). *Una mirada histórica de la educación secundaria de adultos*. Mimeo.
- De la Fare, M. (2013). “Estudiantes del nivel secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)”. En *Serie Informes de Investigación*, número 8. Buenos Aires: ME-DiNIECE.
- Donvito, Á. y Otero, M. R. (2020). “Educación secundaria de adultos en Argentina: un estudio de las transformaciones curriculares”. En *Praxis Educativa*, volumen 24, número 1: 1-23.
- Fernández Enguita, M. (1985). *Trabajo, escuela e ideología*. Madrid: Akal.
- Filmus, D. (1992). *Demandas populares por educación. El caso del movimiento obrero argentino*. Buenos Aires: Aique.
- Finnegan, F. (2016). “La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial”. En *Encuentro de Saberes*, número 6: 33-42.
- Gorostiaga, J. (2012). “La reforma de la educación secundaria argentina en el contexto de América Latina”. En Más Rocha, S. M. et al. (comp.). *La educación secundaria como derecho*. Buenos Aires: La Crujía, 17-47.
- Graizer, O. (2008). *Organizational Regulations of Transmission. A Study of Adult Secondary Education Institutions in Buenos Aires*. Tesis doctoral. Valencia: Universitat de Valencia. Disponible en [<https://cutt.ly/nBB3kYH>], consultado el 21 de noviembre de 2021.
- Herger, N. y Sassera, J. (2021). “Políticas de inclusión educativa de adolescentes, jóvenes y adultos en la provincia de Buenos Aires: tensiones en torno a la segmentación socio educativa y el acceso al conocimiento”. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, volumen 2, número 16: 13-25.
- Hernández, I. y Facciolo, A. M. (1984). “Educación de adultos en la Argentina de la última década”. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, volumen 7, número 1 y 2: 132-178.

Míguez, M. E. (2018). *Experiencias de formación: sujetos, narrativas y territorios. Un estudio en caso: el Plan FinEs 2 en la provincia de Buenos Aires*. Tesis de maestría. Buenos Aires: UBA. Disponible en [<https://cutt.ly/RBB963C>], consultado el 21 de noviembre de 2021.

Montesinos, M. P.; Schoo, S. y Sinisi, L. (2010). “Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos”. En *Serie La Educación en Debate*, número 7. Buenos Aires: ME-DiNIECE.

Rodríguez, L. (1997). “Pedagogía de la liberación y educación de adultos”. En Puiggrós, A. (comp.). *Dictadura y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna, 289-319.

— (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina*. Michoacán: PCEAAL-CREFAL.

Roitemburd, S. (2006). “Los CENS de la DINEA: pedagogía crítica a contramarcha de la normativa. El rol docente en la configuración del espacio escolar”. En *Cuadernos de Educación*, volumen 4, número 4: 99-110.

Terigi, F. (2011). “Ante la propuesta de ‘nuevos formatos’: elucidación conceptual”. En *Quehacer educativo*, número 107, 15-22.

Tiramonti, G. (2019). “La escuela media argentina: el devenir de una crisis”. En *Propuesta Educativa*, número 51, 78-92.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata.

Wanschelbaum, C. (2013). “La política de Educación de Jóvenes y Adultos durante el gobierno de Alfonsín (1983-1989): El Plan Nacional de Alfabetización”. En *Historia de la Educación – anuario*, volumen 14, número 1, 92-113.

Fuentes consultadas

Nacionales

Decreto Nacional n.º 150.073/43

Decreto Nacional n.º 2704/68.

Resolución ministerial n.º 1316/70.

78

Resolución ministerial n.º 3052/72.

Resolución ministerial n.º 583/73.

Resolución ministerial n.º 890/73.

Resolución ministerial n.º 200/76.

Resolución ministerial n.º 206/83.

Resolución ministerial n.º 2637/85.

Resolución ministerial n.º 90/86.

Resolución ministerial n.º 2362/86.

Provinciales

Resolución ministerial n.º 1470/72.

Resolución ministerial n.º 1254/76.

Resolución ministerial n.º 2020/76.

Resolución ministerial n.º 202/77.

Resolución ministerial n.º 4376/77.

Resolución ministerial n.º 3397/78.

Resolución n.º 6973/85 de la Dirección General de Escuelas y Cultura.

Da ilustração à história de educação profissional: o uso de imagens no livro *História do ensino industrial no Brasil*¹

Olivia Moraes de Medeiros Neta²

Maria Ciavatta³

Resumo

Neste trabalho, tratamos de questões teórico-metodológicas da pesquisa histórica: documento-monumento, objeto fotográfico e mediação ao analisarmos o uso das imagens na *História do Ensino Industrial no Brasil* de Celso Suckow da Fonseca, a partir da análise método histórico na acepção de Rüsen (2015). Constitui-se como fonte a obra *História do Ensino Industrial no Brasil*, sendo o primeiro volume publicado em 1961 e constituído por 15 capítulos e o

segundo volume, publicado em 1962, formado por 23 capítulos, totalizando 38 capítulos e a bibliografia. As imagens na obra apresentam tipos distintos que variam entre gravuras, desenhos, fotografias, gráficos e organogramas, entre outros. No *volume 1* da obra, a maioria das imagens utilizadas são desenhos e, no *volume 2* predomina o uso de fotografias. A partir do mapeamento, da categorização e da análise das imagens, ressaltamos que os usos destas ilustram ideias e temas abordados na obra.

Palavras-chave

Imagens, fotografia, ensino industrial.

Abstract

In this paper, we address theoretical and methodological issues of historical research: document-monument, photographic

History of Education in Latin America - HistELA (ISSN 2596-0113). Coordenadora do Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação da Anped. Contato: [olivianeta@gmail.com].

³ Licenciada em Filosofia, Doutora em Ciências Humanas (Educação), PUC-RJ, Pós-doutorado no Departamento de Filosofia de La Sapienza Università di Roma, Professora Titular em Trabalho e Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Fluminense; Pesquisadora 1A do CNPq, Coordenadora do Grupo THESE - Projetos Integrados de Pesquisas em História, Trabalho, Saúde e Educação (UFF-UERJ-EPSJV-Fiocruz). Contato: [mciavatta@terra.com.br].

¹ Este trabalho é parte do Projeto de Pesquisa *Da História da Educação à História de Trabalho-Educação. A fotografia como fonte de pesquisa social*, coordenação de Maria Ciavatta —Proc. CNPq 312515/2017-0 (03-2018 a 02-2023)—.

² Doutorado em Educação, Mestrado em História e Graduação em História (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), editora da Revista Brasileira de História da Educação, Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (ISSN 1983-0408) e

object and mediation when analyzing the use of images in the História do Ensino Industrial no Brasil by Celso Suckow da Fonseca, from the historical method analysis in the sense of Rüsen (2015). It is constituted as a source the work História do Ensino Industrial no Brasil, being the first volume published in 1961 and composed by 15 chapters and the second volume, published in 1962, composed by 23 chapters, totalizing 38 chapters and the bibliography. The images in the work present distinct types that vary between engravings, drawings, photographs, graphs and organograms, among others. In volume 1 of the work, most of the images used are drawings and in volume 2, photographs predominate. From the mapping, categorization and analysis of the images, we emphasize that their uses illustrate ideas and themes addressed in the work.

Keywords

Images, photography, industrial teaching.

Resumen

En este trabajo se abordan cuestiones teóricas y metodológicas de la investigación histórica: documento-monumento, objeto fotográfico y mediación al analizar el uso de las imágenes en la *História do Ensino Industrial no Brasil* de Celso

⁴ O termo corrente tradicional para esta modalidade de ensino era formação profissional e técnica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9.394 de

Suckow da Fonseca, desde el análisis del método histórico en el sentido de Rüsen (2015). Se constituye como fuente la obra *História do Ensino Industrial no Brasil*, siendo el primer volumen publicado en 1961 y compuesto por 15 capítulos y el segundo volumen, publicado en 1962, compuesto por 23 capítulos, totalizando 38 capítulos y la bibliografía. Las imágenes de la obra presentan distintos tipos que varían entre grabados, dibujos, fotografías, gráficos y organigramas, entre otros. En el *volumen 1* de la obra, la mayoría de las imágenes utilizadas son dibujos y, en el *volumen 2*, predomina el uso de fotografías. A partir del mapeo, categorización y análisis de las imágenes, destacamos que sus usos ilustran ideas y temas abordados en la obra.

Palabras clave

Imágenes, fotografía, enseñanza industrial.

Introdução

O livro *História do Ensino Industrial no Brasil* de Celso Suckow da Fonseca (1961) é um documento/monumento (Le Goff, 1992) da história da educação profissional no Brasil⁴. Engenheiro, educador, historiador, ele foi pioneiro na elaboração de uma história da preparação para o trabalho no país. Por sua *História do Ensino Industrial no Brasil*, passaram diversos autores brasileiros

1996 (Cap. III) introduziu a denominação geral de educação profissional para todo o ensino relacionado à preparação para o trabalho.

81

que trataram do tema, a exemplo de Cunha (2005), Manfredi (2002), Franco e Gontijo (1999), Ciavatta e Silveira (2010), Morais e Ferreira (2017), Silva e Medeiros Neta (2019) e outros.

Le Goff (1992) estuda o desenvolvimento das noções de documento e monumento e a mudança do estatuto do documento, abordando a revolução documental do século XX, o surgimento da história quantitativa e a renovação da crítica. Esta revolução operou-se em dois sentidos fundamentais: na concepção do que se considera documento na produção historiográfica, e na análise dos documentos em relação a outras fontes documentais.

Os documentos que logramos localizar sobre a trajetória profissional de Celso Suckow da Fonseca falam de sua formação como engenheiro, de sua atuação como professor e diretor da mais importante escola técnica de seu tempo, de sua presença na elaboração das políticas de ensino industrial, no Ministério da Educação e Cultura (MEC), e da introdução de novas técnicas na formação para o trabalho na indústria brasileira (ver *Imagem 1*).

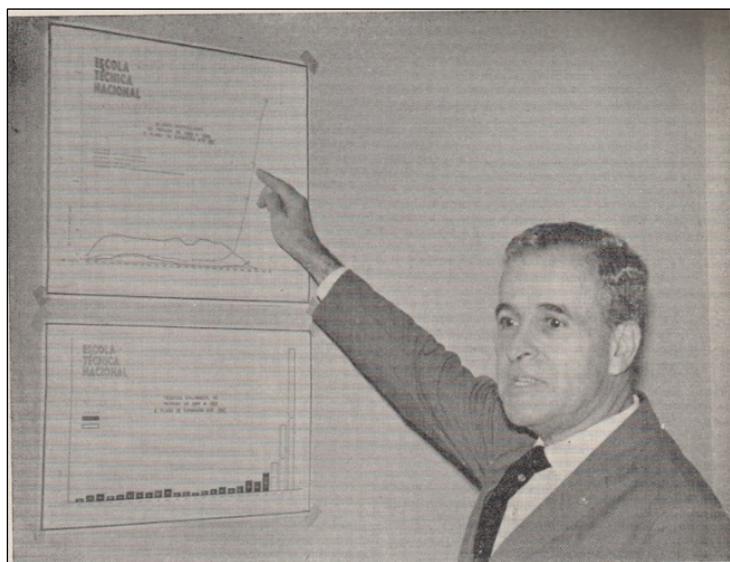


Imagem 1. Celso Suckow da Fonseca (1965).

Fonte. Fotografia publicada na *Revista Ensino Industrial*. Brasília: MEC/CBAI/DEI, número 10, ano IV, janeiro de 1965.

Os diversos estudos que revimos sobre sua obra não registram a memória de sua atividade de historiador do ensino industrial. Conhecemos, apenas, a menção feita por seu filho Luiz Carlos Bulhões de Carvalho da Fonseca, sobre a dedicação de seu pai aos estudos e aos documentos sobre o ensino industrial (Entrevista, 2007). Com o falecimento repentino de Fonseca (1966), seu acervo bibliográfico e textos para um outro livro teriam se dispersado, sem que a família os tivesse localizado e recolhido.

Celso Suckow da Fonseca em *História do Ensino Industrial no Brasil* não expõe sua metodologia de historiador, também não discorre sobre o uso das 94 imagens que ilustram seu livro (fotografias, desenhos, reproduções de quadros da história do Brasil, mapas de organização das atividades de ensino). No entanto, elas cumprem o papel de documentos de pesquisa social e histórica, falam ao leitor sobre pessoas e acontecimentos que são objeto de relatos sobre a educação, dos primeiros tempos da colônia ao ensino para os modernos projetos das escolas industriais (1500-1960).

A ausência de notações formais no uso de imagens, próprias dos protocolos da pesquisa histórica documental, como constam da prática dos historiadores (acervo, número da imagem, data, local, fotógrafo ou autor, assunto), não impede que se tornem fontes visuais importantes na explicitação dos temas tratados. Diferente do uso de imagens meramente ilustrativas em muitos livros de história da educação, as imagens utilizadas por Fonseca, como veremos adiante, têm sempre legendas explicativas que se articulam com o texto escrito.

Neste trabalho, primeiro tratamos de questões teórico-metodológicas da pesquisa histórica: documento/monumento, objeto fotográfico e mediação; segundo, trazemos dados biográficos de Celso Suckow da Fonseca; terceiro, tratamos do uso das imagens na *História do Ensino Industrial no Brasil*, e nossas considerações finais.

A leitura de imagens na pesquisa histórica: questões conceituais

Não temos a pretensão de esgotar a discussão sobre alguns conceitos clássicos sobre as imagens e, de modo especial, sobre as fotografias que são a maioria das imagens contidas no livro. O que nos dispomos a fazer é trazer à luz alguns conceitos básicos para a análise das imagens como fontes de pesquisa, tais como: documento/monumento, representação, objeto fotográfico, reconstrução histórica, totalidade social, mediação

Quanto a documento/monumento, a crítica iniciada na Idade Média e aperfeiçoada pelos historiadores positivistas restringia-se à verificação da autenticidade dos documentos. Para a história positivista, fundada em documentos que se impõem por si próprios (Le Goff, 1992) e preocupada em provar cientificamente a verdade histórica, o documento é colocado em primeiro plano, triunfando sobre o monumento. A partir do triunfo do documento, seu acesso é considerado indispensável a todo historiador. No início do século XX, Marc Bloch e Lucien Febvre, fundadores da *École des Annales*, iniciaram uma crítica profunda à própria noção de documento.

Para Le Goff (1992), essa foi uma das etapas da revolução documental que ocorre hoje. A revolução é quantitativa e qualitativa. A história já não mais interessa somente pelos grandes homens e acontecimentos, mas por todos os homens, alterando a hierarquia dos documentos. No campo de estudos do materialismo histórico, a concepção de história é convergente com Le Goff e outros historiadores, mas a antecede, vem do século XIX, da concepção elaborada por Marx e Engels (1979) que compreendem a história como a produção social da existência e incluem todos os acontecimentos que dão forma e vida ao ser humano.

Le Goff (1992) afirma o monumento como um sinal de passado. À primeira vista, a ideia de monumentalidade lembra as estátuas, as grandes obras artísticas e arquitetônicas. Mas consideramos legítimo estender o conceito de monumento às grandes obras literárias ou científicas que perpetuam as criações humanas nos diversos campos do conhecimento. Ao mesmo tempo, os monumentos caracterizam-se por sua ligação ao poder de perpetuação das sociedades históricas. Os documentos apresentam-se como prova histórica e são, também, testemunhos de fatos ou acontecimentos. Mas seu caráter objetivo opõe-se à intencionalidade do monumento.

Acrescente-se que, para os historiadores que põem em questão as imagens visuais como documentos que servem de fontes históricas, o documento consistiria essencialmente em testemunho escrito. De nosso ponto de vista, os séculos XX e XXI têm evidenciado a importância, assim como, o grande desafio que representa o estudo das imagens como documentos. Seriam apenas

objetos de memória? Não seria a memória, escrita, oral, iconográfica etc., desde tempos imemoriais, que alimenta a história dos povos?

A reflexão sobre a natureza documental das imagens enfatizada em nosso tema implica também no seu tratamento enquanto monumento, ou seja, na análise de sua condição inevitável de construção histórica destinada à perpetuação de alguma memória. Se, por um lado, algumas imagens, como a fotografia, o desenho, a pintura, possuem um caráter informativo, elas são sempre, simultaneamente, uma recriação da realidade conforme a visão particular do grupo social que a produziu. O livro *História do Ensino Industrial no Brasil* é um documento ímpar no contexto de seu tempo, e um monumento à preparação dos trabalhadores e de seus filhos para o trabalho na indústria.

Sobre as representações, as imagens, quaisquer que sejam elas, pertencem ao campo das representações, elas reapresentam os objetos, fenômenos e situações sob a forma de uma ideia ou materialidade, como cópia do real, de forma artística, realista ou simbólica.

O conceito de representação tem por base uma discussão clássica da filosofia, a própria noção de conhecimento e sua relação com a realidade (Ciavatta, 2002: 20-21). A questão é, seria o conhecimento um reflexo da realidade, um espelho neutro, objetivo, *retrato* fiel de parte do real. Ou seria uma elaboração do sujeito, marcada pelos seus valores e ideologias, sentimentos e ideologias, expressão de sua subjetividade?

Em nossos termos, as imagens como representação da realidade são próprias de uma tempo-espaco geradas pelas ações humanas. Há uma sociabilidade de grupos e de interesses particulares que representam os fatos, os fenômenos, as relações sociais, tal com as concebem seus sujeitos sociais.

As representações podem ser também compreendidas sob a luz dos conceitos de essência e aparência (Kosik, 1976). Ao mundo dos fenômenos externos que revelam a superfície dos processos, a práxis fetichizada e o mundo das representações (fotos, desenhos, etc.), que não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens, o autor chama de *mundo da pseudoconcreticidade*, que é o mundo «[...] claro-escuro de verdade e engano». Seu elemento próprio é o duplo sentido, porque o fenômeno indica a essência, mas também a esconde. A essência, que não se dá imediatamente à compreensão, é mediata ao fenômeno. Embora a realidade seja a unidade da essência e aparência, a essência se manifesta em algo diferente do que é como representação. Neste sentido, conhecer um objeto é revelar sua estrutura social., as múltiplas relações que não estão aparentes e o constituem na sua totalidade social (Kosik, 1976: 11-23). O conceito é, assim, a «[...] síntese de múltiplas determinações» (Marx, 1977: 229).

As imagens selecionadas para reconstruir a história do ensino industrial trazem a marca dos relatos que o Suckow da Fonseca elaborou sobre a educação para o trabalho, nos diversos períodos da formação do país colonizado para a exploração de

riqueza de bens naturais a serem levados para a Europa. As imagens monumentalizam uma determinada memória.

Para a discussão sobre o objeto fotográfico, ressaltamos que no livro de Fonseca, a maioria das imagens são fotografias. Mas, algumas são desenhos, outras se parecem a pintura de retratos. Ao longo do livro, elas compõem um painel de reconhecimento e homenagem àqueles que fizeram a história do ensino industrial, a exemplo das fotos de João Luderitz, Fidelis Reis, Francisco Montojos e outros.

Como imagem materializada em alguma forma material, o objeto fotográfico pertence a um conjunto de processos onde ciência, técnica e arte estão imbricados na criação de um mundo de possibilidades no domínio da imagem (Ciavatta, 2002). A fotografia, diferente do cinema, paralisa, detém uma fração mínima do *continuum* do tempo e altera a percepção do movimento no ato de sua produção (Oliveira Júnior, 1994). Mas ainda está por ser compreendido, em toda sua extensão e poder, o alcance educativo dos processos ligados à imagem. Por ora, conhecemos alguns de seus efeitos, principalmente, através dos estudos de comunicação e de crítica de arte.

A fotografia emerge no mundo ocidental sob o signo do modernismo, sob a racionalidade iluminista e a ótica renascentista. Através das sucessivas mutações técnicas, que a aperfeiçoaram, a fotografia atravessa os dois mundos, do modernismo ao pós-modernismo, partilhando das diversas temporalidades. Buscamos nas imagens a verdade dos fatos e nos encontramos com meras imagens da verdade, a aparência dos fatos. Metodologicamente,

trata-se de fazer a crítica interna das ideologias de legitimação da realidade ou das formas de apresentação da realidade pelas fotografias, e a função da produção e do consumo das imagens na construção da modernidade e da condição pós-moderna.

A comunicação, a velocidade, a produção de signos e imagens multiplicáveis, indefinidamente, a ênfase no fragmento e na aparência, a recusa à totalidade social dos fenômenos são alguns dos símbolos mais expressivos desta época que se convencionou chamar de pós-moderna Harvey (1992) admite algum tipo de relação necessária entre a ascensão das formas culturais pós-modernas e a emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital e de um novo ciclo de *compressão espaço-tempo* na organização do capitalismo, o que o leva a conceber o pós-modernismo como uma condição histórica.

O que significa fazer a decodificação das mensagens subjacentes, a busca das relações ocultas ou menos aparentes. Significa buscar ir além da fragmentação da realidade e da perda de sentido das partes, dos elementos e dos aspectos, operada pela imagem. A busca da compreensão pela totalidade implícita, mas oculta na fotografia, supõe o esforço de articular as partes em um todo com seus significados, entendê-la como mediação. Isto supõe ir além da aparência do fenômeno (Kosik, 1976), investigar o contexto da produção, da apropriação e do uso da fotografia.

E, sobre a mediação, destacamos que os termos *meios e mediações* são comuns na área de comunicação. Martín-Barbero busca resgatar a densidade social dos meios de comunicação, retirando-os de uma generalidade abstrata: «O campo daquilo que

denominamos *mediações* é constituído pelos dispositivos através dos quais a hegemonia transforma por dentro o sentido do trabalho e da vida da comunidade» (1997: 262-263).

Também na educação se utiliza-se mediação no sentido de meio ou de estabelecer uma relação. Mas não é este o sentido ontológico do termo que diz respeito à existência do ser no conjunto articulado e dialético das relações sociais que o constituem como totalidade social. Cury (1985) situa a mediação como uma das categorias que *iluminam o fenómeno educativo*, ao lado das categorias da contradição, totalidade, reprodução e hegemonia. O primeiro aspecto a destacar é sua historicidade. Isso implica a negação da ideologia dominante que, ao tratar como natural o que é histórico e como permanente o que é passageiro, reifica o real retirando-lhe o movimento e a contradição: «A história é o mundo das mediações. E a história, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas e, nesse sentido, superáveis e relativas» (Cury, 1985: 43). Esta categoria «[...] deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento», «rejeita relações de inclusão ou exclusão formais e expressa relações concretas, que remetem um fenómeno a outro» (Cury, 1985: 43-44).

⁵ No primeiro volume da obra, Fonseca (1961) apresenta as Corporações de Ofício europeias no medievo, constrói a história do ensino industrial no Brasil desde o descobrimento, aborda as Leis Orgânicas de Ensino e analisa suas consequências. Se dedica ao papel e à ação das Forças Armadas no tocante ao ensino industrial e às estradas de ferro, bem como à criação do *Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial* (SENAI) e atuação da Comissão Brasileiro-

A historicidade do livro História do Ensino Industrial no Brasil

Este texto é uma primeira aproximação sobre a análise das imagens na obra cuja primeira edição foi publicada pela Escola Técnica Nacional em dois volumes (Fonseca, 1961; 1962) e uma segunda edição foi publicada no ano de 1986, em 5 volumes pelo SENAI Nacional (Fonseca, 1986)⁵. O primeiro volume foi publicado em 1961 e é constituído por 15 capítulos e o segundo volume, publicado em 1962, é formado por 23 capítulos, totalizando 38 capítulos e a bibliografia.

Quanto aos fundamentos teórico-metodológicos de sua historicidade, valemo-nos do método histórico na aceção de Rüsen na interface da análise da fotografia como mediação, pois o método histórico é a regulação do processo cognitivo, «[...] que torna seus procedimentos cognitivos (ou etapas reflexivas) particulares (distinguíveis artificialmente uns dos outros) reconstituíveis, controláveis e, com isso, criticáveis» (2015: 171).

E alinhamos nossa análise ao entendimento de Mauad que «[...] a iconografia de um livro ou de uma revista é, portanto, o conjunto dos variados tipos de imagem visual incorporado ao

Americana de Educação Industrial (CBAI). Ainda escreve acerca da formação de professores e sobre a evolução da filosofia do ensino industrial. E, no segundo volume (1962, capítulos XV-XXXVIII) são apresentadas as iniciativas de ensino industrial de cada unidade da federação, com maior ênfase ao Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco e Rio Grande do Sul.

produto cultural para lhe agregar valor e sentido constituindo, historicamente, o processo de representação através da visualidade» (2015: 84). Por tal, consideramos que as imagens na obra *História do Ensino Industrial no Brasil* são fontes para análise histórica no que se refere aos usos e, desta maneira, ressaltamos que esta investigação está na interface entre história e imagens como fonte histórica, historiografia e história da educação.

Tomamos as imagens como imagem-documento e como imagem/monumento, na acepção de Le Goff (1992) e Maud (1996). Como imagem-documento compreende-se as imagens como «[...] índice, como marca de uma materialidade passada, na qual objetos, pessoas, lugares nos informam sobre determinados aspectos desse passado, [...] estrutura urbana ou rural, condições de trabalho» e como imagem/monumento as imagens são entendidas como «[...] símbolo, aquilo que, no passado, a sociedade estabeleceu como a única imagem a ser perenizada para o futuro» (Mauad, 1996: 81).

Quanto aos procedimentos metodológicos, registramos que, até o momento, identificamos as imagens dos volumes da primeira e da segunda edição da obra, com vistas à categorização das imagens e suas legendas segundo seus conteúdos (autoridades, eventos, prédios escolares, etc. (ver *Tabela 1*).

<i>Categorias</i>	<i>N.º de imagens</i>
Alunos	2
Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional	2
Currículo	8
Departamento de Ensino Industrial	9
Escola de Aprendizizes Artífices	9
Escola Ferroviária	2
Escola Industrial	10
Escola Técnica	11
Escola Venceslau Brás	1
Espaço e prática de trabalho	3
Liceu de Artes e Ofícios	3
Método e Materiais Pedagógicos	8
SENAI	6
Sujeitos e ações - Autoridades	20
<i>Total</i>	<i>94</i>

Tabela 1. Categorização das imagens na obra *História do Ensino Industrial no Brasil*.

Fonte. Fonseca (1961 e 1962); elaboração de Olivia Morais de Medeiros Neta (2020).

Respeitando a localização das imagens nos volumes, nos capítulos e nas páginas (edição digital de 1961 e 1962), constituímos um código para identificação das imagens no qual usamos a letra *V* para identificar o volume da obra, seguido do número correspondente deste; a letra *C* correspondendo a capítulo, seguida do número do capítulo e a letra *P* para indicar a página na qual a imagem está localizada acompanhada da

identificação do número desta. Caso a página contivesse mais de uma imagem, acrescentamos o numeral em romanos na frente do código inicial para diferenciar as imagens na sequência em que apareciam na página.

Assim, foram catalogadas as 94 imagens e formados códigos para cada uma. A exemplo citamos o código V2-C21-P80-I que se refere a uma imagem localizada no *volume 2*, capítulo 21 que é intitulado *Rio Grande do Norte* e página 80 sendo a primeira imagem que aparece na página.

A partir da criação do código para cada imagem foi criada uma planilha em Excel para registro das imagens a partir do código, legenda e tipo da imagem. O passo seguinte foi a análise das legendas e a distribuição das imagens por categorias (ver *Tabela 1*). Neste texto, primeiro, recuperamos os dados biográficos principais do autor; segundo, expomos algumas análises desenvolvidas sobre os usos da fotografia na obra e apresentamos cinco exemplos de imagens encontradas no livro. Seguem-se algumas considerações finais sobre o andamento desta pesquisa.

A vida de Celso Suckow da Fonseca e seu livro a História do Ensino Industrial no Brasil

Celso Suckow da Fonseca nasceu, em 1905, no Rio de Janeiro, filho de Luís Carlos da Fonseca e de Gilcka de Suckow da Fonseca. Seu pai era engenheiro e foi, na década de 1930, diretor da Estrada de Ferro Central do Brasil e membro da Academia Brasileira de Letras.

Seguindo os caminhos do pai, em 1923, Fonseca ingressou no *Curso de Engenharia Civil* da Escola Polytechnica do Rio de Janeiro e concluiu o curso em 1929 (Silva e Medeiros Neta, 2019).

A relação de Suckow da Fonseca com a educação profissional decorre da relação, em especial e inicialmente, com a *Estrada de Ferro Central do Brasil*, pois este atuou profissionalmente como engenheiro da instituição por 35 anos, ocupando diversos cargos e realizando curso associados à formação profissional como o *Curso Superior de Locomoção* no *Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional de São Paulo*, bem como instalando escolas profissionais no Rio de Janeiro e em Minas Gerais, chegando ao número de 10.

No ensino industrial, Fonseca foi homem de seu tempo, o governo autoritário do Estado Novo (1937-1945), de Getúlio Vargas, tempo de ordem e disciplina pelo trabalho e a educação, para a formação da nacionalidade; de predomínio das ideias positivistas, conservadoras e anticomunistas. Vargas implantou as bases de um projeto de desenvolvimento econômico e de expansão da indústria.

Era premente a necessidade de adaptação às novas tecnologias e uma política de formação profissional no sentido de prover o país com mão de obra especializada para a indústria. Fonseca assumiu a direção da Escola Técnica Federal, criada logo depois da aprovação da Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei n.º 4.073 de 30-01-1942) e da criação do *Serviço Nacional de Aprendizagem* (SENAI), pelo Decreto-Lei n.º 4.048 de 2 de janeiro de 1942.

Por seu vínculo, de professor e diretor, por quatro vezes, da Escola Técnica Nacional, a mais importante escola técnica de seu tempo, entre os anos de 1947 e 1948, Fonseca

[...] fez, no *State College* da Pensilvânia (EUA), o Curso de Administrador de Escola Técnica, num Programa de Cooperação Educacional firmado entre Brasil e Estados Unidos no ano de 1946, que deu início as atividades da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI) (Silva e Medeiros Neta, 2019: 5).

Em 1963, Fonseca se formou em curso de formação de mão de obra qualificada da Escola Superior de Guerra. Deste modo, seja realizando cursos voltados à formação profissional ou ocupando cargos de gestão, Fonseca associa sua vida à educação profissional, com ênfase no ensino industrial. *Pari passu*, escreveu a obra *História do Ensino Industrial no Brasil*, publicada, em primeira edição, pela Escola Técnica Nacional.

O uso das imagens na História do Ensino Industrial no Brasil

Considerando a análise da obra *História do Ensino Industrial no Brasil* no que se refere aos objetivos propostos pelo autor, as fontes escolhidas e métodos, Silva e Medeiros Neta (2019) asseveram que o trabalho de Fonseca se insere na matriz

⁶ Os capítulos que não registram fotografias são: *As Corporações de Ofícios; O Ambiente no Início do Império; O Papel do Exército; A CBAI e A formação do*

interpretativa político-institucional (Xavier, 2011), uma vez que Fonseca buscou explicar o país, evidenciando a trajetória da sociedade brasileira até o momento da sua escrita da história; atentando à implementação de políticas para a construção de um aparato legal-burocrático para o país.

O lugar de fala de Fonseca na escrita da história da educação no Brasil, cuja ênfase esteve na trajetória da educação para o trabalho, justifica-se, conforme Ciavatta e Silveira (2010: 49) pelo fato de «[...] ele próprio [ser] um dos atores mais importantes desse processo, estando no centro dos acontecimentos na sua fase mais dinâmica [...] o autor revela notável domínio das informações, expondo sua visão dos fatos de forma direta e clara».

Quanto às imagens presentes na obra, nos seus 38 capítulos, fora a introdução, em 11 capítulos não há registro de uso de imagens. Sendo 5 capítulos do *volume 1*, e 6 capítulos do *volume 2*⁶.

Considerando que Fonseca foi membro do primeiro grupo de diretores que fizeram o curso de especialização nos Estados Unidos pelo programa da CBAI, em 1947, nos indagamos: por que não apresentou fotografia no capítulo correspondente à CBAI?

professorado do volume 1 e *Amazonas; Pará; Sergipe; Espírito Santo; Goiás e Acre, Territórios e Distrito Federal* no volume 2.

Seria em função do projeto gráfico da obra? De algum aspecto referente às questões políticas com a Comissão?⁷

Conforme nosso objetivo, interessa-nos, particularmente, o uso das imagens na obra *História do Ensino Industrial no Brasil*, pois como asseverou Burke «Toda imagem conta uma história» (2017: 175), e, no caso, atenta-se para a história do uso da imagem. Reconhecemos que outros estudos sobre análises acerca dos fotógrafos e intencionalidades, semiótica, equipamentos e ângulos são possíveis a partir da análise da obra *História do Ensino Industrial no Brasil*.

A partir da catalogação das imagens na obra *História do Ensino Industrial no Brasil* apresentamos os tipos e a incidência das imagens na obra (ver *Tabela 2*).

Tipo de imagem	Quantidade
Fotografia	49
Desenho	19
Gráfico	11
Organograma	8
Pintura	3
Gravura	2
Reprodução/Material didático	2
Total	94

Tabela 2. Levantamento dos tipos e a incidência das imagens na obra *História do Ensino Industrial no Brasil*.

Fonte. Elaboração das autoras a partir de Fonseca (1961 e 1962).

⁷ Não temos hipótese ou resposta para estas questões, mas observamos que preponderaram, em sua vida no âmbito da educação, as atividades técnicas de

Sobre os usos das imagens, ressaltamos que estas são dispostas em folhas a parte, sem presença de texto, excetuando as legendas, e que não há menção no corpo do texto às imagens. Mas, como dissemos acima, elas não são meramente ilustrativas, estão articuladas ao assunto tratado no texto escrito. O papel de impressão das imagens é *Couché* com brilho, distinto das demais partes do livro, seja no volume 1 ou 2, cuja impressão é em papel *off-set*. Inferimos que o projeto gráfico foi pensado para 2 etapas, a saber: (a) impressão do texto; (b) impressão das imagens.

No entanto, reconhecemos que nossas análises acerca da materialidade da obra podem apresentar distorções, pois a crítica às fontes (Rüsen, 2015) foi empreendida a partir de arquivo digital disponível na internet, como apresentado anteriormente em nota explicativa. Assim, considerarmos que a versão digital traz uma rematerialização da fonte e que, embora o acesso à fonte e análise tenham sido viabilizados pelo suporte digital, situamos as dificuldades no que se refere a heurística da fonte digital (Brasil e Nascimento, 2020).

As fotografias e outras imagens da edição impressa de 1986 têm as mesmas informações da edição de 1961 e 1962, com menos cor e nitidez, seja pela impressão ou pelo tempo de uso do livro, mais de trinta anos. Ambas as versões têm a chancela de instituições respeitáveis, a primeira (1961 e 1962), o CEFET Celso

direção e de organização, e menos de participação nos cargos da burocracia estatal.

Suckow da Fonseca; a segunda (1986), o *copyright* pela mesma instituição e a edição pelo SENAI Nacional.

As páginas nas quais constam as imagens não são numeradas e no código de identificação que construímos para cada imagem optamos por referenciar a paginação que antecede a imagem. Para melhor detalhamento, apresentamos uma página de uma das imagens usadas na obra em análise, no caso referente a Nilo Peçanha, representado como «[...] fundador do ensino profissional no Brasil» (ver *Imagem 2*).

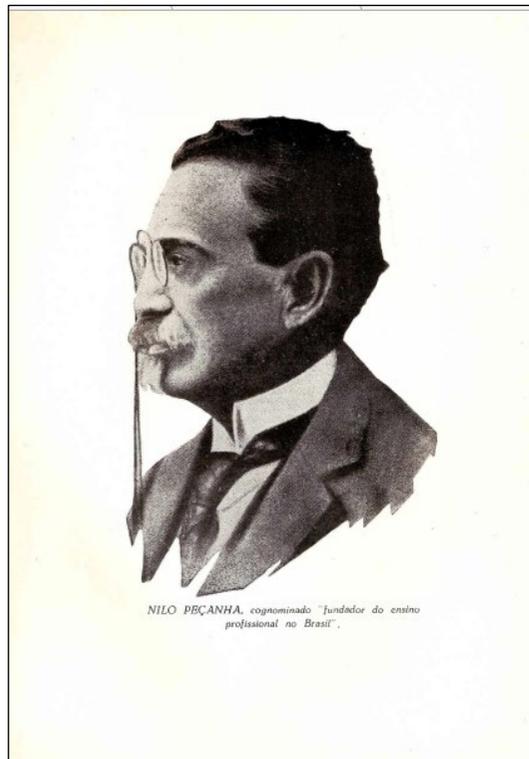


Imagem 2. Nilo Peçanha.
Fonte. Fonseca (1961) [V1-C7-P162].

As imagens são apresentadas em escala de cinza e possuem legendas. As legendas não indicam nome de fotógrafos ou acervo aos quais pertencem, mas quando se referem às gravuras, reproduções de impressos ou documentos governamentais, cujo conhecimento é de domínio público, há menção à autoria ou identificação do documento de onde se originou a reprodução da imagem. Vejamos os exemplos da legenda que referencia a gravura de Rugendas (*Imagem 3*).



Imagem 3. Engenho de cana.
Fonte. Fonseca (1961) [Código V1-C3-P72],
Gravura de Rugendas.

As imagens na obra apresentam tipos distintos, variam entre gravuras, desenhos, fotografias, gráficos e organogramas, entre outros, conforme disposto na *Tabela 2*. No *volume 1* da obra, a maioria das imagens utilizadas são desenhos e, no *volume 2* predomina o uso de fotografias.

Como dissemos acima, os tipos predominantes de imagens são as fotografias, em especial as que remetem às instituições de ensino profissional no Brasil e de sujeitos e suas ações, autoridades da estrutura do ensino industrial. Nos capítulos XVI a XXXVIII, são abundantes fotos e desenhos das antigas escolas profissionais ou de aprendizes artífices e as plantas, maquetes ou fotos das modernas fotos projetadas com seus amplos espaços, galpões extensos e linhas modernas.

Registramos que o uso das imagens dos organogramas é para explicitar os tipos e variações de organizações curriculares. Os gráficos utilizados como imagens estão na condição de documentos institucionais, ora do *Departamento de Ensino Industrial* ora do *Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional*.

Quanto ao uso dos desenhos, ressaltamos que estes são apresentados como recurso para situar os projetos arquitetônicos pensados pelo *Serviço de Remodelação e pelo Ministério de Educação*. Os desenhos desses projetos são apresentados, na maioria das vezes, na mesma página e denotam a constituição de um embate entre os projetos das *Escolas de Aprendizes Artífices e o das Escolas Industriais e Técnicas*. O que observamos, por exemplo, nas *Imagens 4 e 5*, as quais

apresentam os projetos da *Escola de Aprendizes Artífices de Natal e da Escola Industrial de Natal*.

Imagem 4. A velha Escola de Aprendizes Artífices de Natal.
Fonte. Fonseca (1962) [V2-C21-P80-I]. Autor desconhecido.

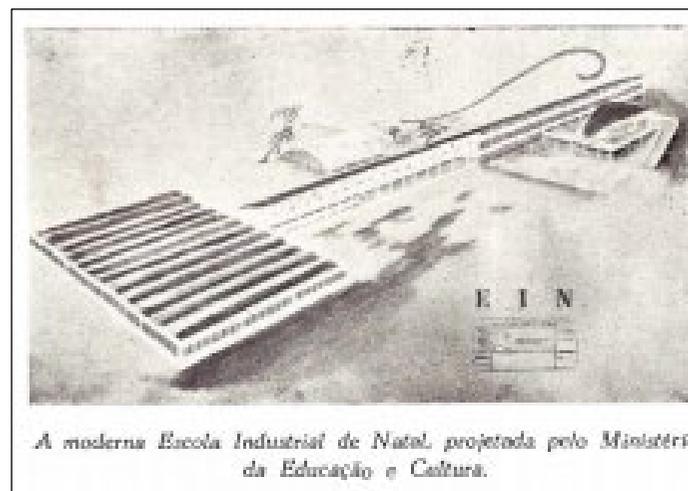


Imagem 5. A moderna Escola Industrial de Natal.
Fonte. Fonseca (1962) [V2-C21-P80-II]. Autor desconhecido.

A partir das *Imagens 4 e 5* podemos inferir que as imagens, no caso do exemplo os desenhos dos projetos de escolas, foram utilizados para denotar representações distintas entre modelos de escolas, com vistas a explicitar um processo de transformação do ensino profissional no Brasil, o qual estaria vinculado à arquitetura escolar e às ações no Ministério da Educação e Cultura.

Tal uso, remete ao disposto por Maud (2015) ao lembrarmos que, na tradição pictórica ocidental, as imagens visuais integram, em um primeiro sentido, «[...] o conjunto de representações sociais que, pela educação do olhar, definem maneiras de ser e agir, projetando ideias, gostos, valores estéticos e morais» (Maud, 2015: 83). E, em um segundo sentido, as imagens auxiliam ao ensino direcionado, definindo o saber-fazer em diferentes modalidades de aprendizado. É a imagem com a função de fazer visualizar a palavra. Nestes termos, a imagem visual se apresenta de diferentes formas e assume funções diversas de instrução.

Considerações finais

A partir do mapeamento, da categorização e da análise das imagens na *História do Ensino Industrial no Brasil*, ressaltamos que os usos destas ilustram ideias e temas abordados na obra.

Assim, embora o projeto gráfico remeta ao uso assessorio das imagens como como fotografia, desenho, gráfico, organograma, pintura, gravura e reprodução/material didático, estas expressam no conjunto da obra uma função indicativa de

sentido e representação para além do texto que antecede ou sucede a imagem.

Por isto, consideramos que os usos das imagens na obra *História do Ensino Industrial no Brasil* remetem à função de registrar e comprovar aspectos da trajetória do ensino profissional tal como ele tivesse acontecido, com apresentação de sujeitos e ações, tipos de escolas, arquitetura escolar, método e materiais pedagógicos nos séculos de formação profissional e sua transformação em ensino industrial, no Brasil e, mais tarde, nos anos 1990, educação profissional.

A questão do trabalho é vista de modo tangencial nas suas formas escravistas durante o Brasil Colônia; os cursos profissionais e técnicos modernos, no século XX, são apresentados como avanço que asseguraria o preparo para trabalho nas indústrias. Diante dos debates sobre o novo sistema de formação, o autor é otimista e confia que «Somente a articulação do ensino profissional com outros tipos e instrução permitiria aquela ascensão na escala de valores sociais, com a possibilidade de continuação de estudos em graus mais elevados» (Fonseca, 1986: 194).

Por ser um painel histórico, abrangente, com base em extensa documentação e conhecimento *in loco*, do autor, a consideramos um documento e monumento sobre a formação para o trabalho no Brasil.

Recibido: 3 de marzo de 2021.

Aceptado: 6 de julio de 2022.

Referências bibliográficas

Brasil, E. e Nascimento, L. F. (2020). “Historia digital: reflexiones de la Hemeroteca Digital Brasileña y el uso de CAQDAS en la reelaboración de la investigación histórica”. Em *Estudos Históricos (Rio de Janeiro)*, volume 33, número 69, 196-219.

Campos, Í. de F.; Medeiros Neta, O. M. de. (2020). “Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI): criação e atuação”. Em *European Academic Research*, volume VIII, número 4, 1911-1931.

Ciavatta, M. (2002). *O mundo do trabalho em imagens. A fotografia como fonte histórica* (Rio de Janeiro, 1900-1930). Rio de Janeiro: DP&A.

— (2004). “Educando o trabalhador da grande ‘família’ da fábrica - a fotografia como fonte histórica”. Em Ciavatta, M. e Alves, N. (orgs.). *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 37-59.

— (2009). “A cultura material escolar em trabalho e educação. A memória fotográfica de sua transformação”. Em *Educação e Filosofia*, volume 23, número 46, 37-72.

Ciavatta, M. e Silveira, Z. S. (2010). *Celso Suckow da Fonseca*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

Cunha, L. A. (2005). *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Ed. UNESP / Brasília: FLACSO.

Cury, C. R. J. (1985). *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

Entrevista com Luiz Carlos Bulhões de Carvalho da Fonseca, por Maria Ciavatta, realizada em 28 de novembro de 2007. Acervo de Maria Ciavatta.

- Fonseca, C. S. da. (1961). *História do ensino industrial no Brasil*. V. 1. Rio de Janeiro: ETN.
- (1962). *História do ensino industrial no Brasil*. Volume 1. Rio de Janeiro: ETN.
- (1986). *História do ensino industrial no Brasil*. Volume 5. Rio de Janeiro: SENAI/DN/PEA.
- Harvey, D. (1982). *A condição pós-moderna. Uma pesquisa sobre a origem da mudança cultural*. São Paulo: Loyola.
- Kosik, K. (1976). *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Le Goff, J. (1992). *História e memória*. 2ª edição. Campinas-SP: Editora da Unicamp.
- Manfredi, S. M. (2002). *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Martin-Barbero, J. (1997). *Dos meios às mediações. Comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Edit. UFRJ.
- Marx, K. (1977). *Contribuição para a crítica da economia política*. 8ª edição. Lisboa: Estampa.
- Marx, K. e Engels, F. (1979). *A ideologia alemã - Feuerbach*. São Paulo: Ciências Humanas.
- Mauad, A. M. (1996). “Através da imagem: fotografia e história interfaces”. Em *Tempo, Rio de Janeiro*, volume 1, número 2, 73-98.
- (2015). “Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar”. Em *História da Educação*, volume 19, número 47, 81-108.
- Medeiros Neta, O. M. (2016). “A configuração do campo educação profissional no Brasil”. Em *Holos*, volume 6, 50-55.
- Morais, S. M. N. e Ferreira, S. N. (2017). “História da educação e do trabalho no Brasil”. Em Ciavatta, M. et al. *A Historiografia em trabalho-educação. Como se escreve a história de educação profissional*. Uberlândia: Navegando.
- Oliveira Júnior, A. de. (1994). *Do reflexo à mediação - Um estudo da expressão fotográfica e da obra de Augusto Malta*. Dissertação de Mestrado em Multimeios. Campinas: UNICAMP.
- Rodrigues, J. (2002). “Celso Suckow da Fonseca e a sua ‘História do ensino industrial no Brasil’”. Em *Revista brasileira de História da Educação*, volume 2, número 4, 47-74.

- Rüsen, J. (2015). *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Tradução de Estevão C. de Resende Martins. Curitiba, PR: Editora da UFPR.
- Silva, J. C. d. C. e Medeiros Neta, O. M. de. (2019). “História do ensino industrial no Brasil: uma análise historiográfica da obra de Celso Suckow da Fonseca”. Em *Revista Brasileira de História da Educação*, volume 19.
- Xavier, L. (2011). “Matrizes interpretativas da história da educação no Brasil Republicano”. Em Xavier, L.; Tambara, E. e Ferreira, A. C. P. *História da educação no Brasil: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI*. Vitória, ES: EDUFES, 19-43.

Ensayar, editar, educar¹

Liliana Weinberg²

Celebro esta invitación a participar en una nueva edición de las *Jornadas Argentinas de Historia de la Educación* y mucho agradezco la iniciativa de Darío Pulfer y del comité organizador. También me congratulo de que esta ocasión coincida con la conmemoración del centenario del nacimiento de Paulo Freire. No hay mejor modo de comenzar a hablar del tema que propuse para mi conferencia: *ensayar, editar, educar*, que partir de una cita tomada de la propia obra de Freire: «En la medida en que el educador presenta a los educandos el contenido, cualquiera que sea, como objeto de su admiración [...], “readmira” la “admiración” que hiciera con anterioridad en la “admiración” que de él hacen los educandos» (Freire, 1970: 74). Sirva entonces esta expresión como prelude de lo que quiero presentar aquí, puesto que es aplicable tanto a la tarea del educador como a la del ensayista y el editor. En todos los casos, se

¹ Conferencia presentada en las *XXI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana*, 22 de octubre de 2021.

² Investigadora titular del Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe de la Universidad Nacional Autónoma de México (CIALC, UNAM) y profesora en los niveles de licenciatura y posgrado de la misma Universidad. Contacto: [weinberg@unam.mx].

trata de dar a ver, dar a admirar, nuestra visión de la palabramundo, a la vez que de atribuir un papel absolutamente activo al educando y al lector, hacerlo partícipe no sólo de un producto final, de un peso muerto que habrá de recibir, sino de la propia actividad descubridora, interpretativa, entendedora del mundo y de la vida que lleva a cabo el auténtico educador, el auténtico ensayista, el auténtico editor, que da a leer al prójimo, entendido como su igual, sus propios descubrimientos.

Dicho de otro modo, no se trata meramente, de acuerdo con el *antimodelo bancario* que plantea Freire como ejemplo de lo que *no* se debe hacer, de entregar una serie de contenidos, sino, de acuerdo con un modelo dialógico, transformador, liberador, crítico, que busca hacer partícipe al educando, al lector íntimo del ensayo o al lector amplio de toda obra publicada y de toda colección, de una experiencia intelectual y vital, apelando a su propio *poder creador* (Freire, 1970: 63). Se trata de un proyecto de descubrimiento del mundo en el que tan necesario es su impulsor como su destinatario. Diálogo, encuentro, participación en un proyecto compartido de *comprensión crítica* son las palabras de pase del maestro, del ensayista, del editor.

La siguiente presentación tiene también por objeto rescatar una etapa admirable en la vida cultural de una América Latina generosa y participativa que se pensaba a sí misma y que fue pródiga en proyectos constructivos, visionarios y multiplicadores del conocimiento, y que hizo de la política cultural, educativa, editorial, una de las más altas y dignas formas de hacer política en general. Eran los años en que además de un

amplio desarrollo de las políticas educativas institucionales se presenciaba un proceso interesantísimo e inédito de extensión de la cultura, crecimiento del mundo del libro y autoformación intelectual en que emergieron grandes figuras autodidactas hechas posibles precisamente por una concepción del libro y la biblioteca como ampliación de la escuela.

Para el caso de Argentina pienso en el lema de editorial Claridad: *la mejor universidad es el libro*. Pienso en Ricardo Rojas (1882-1957), quien vio en la educación una estrategia de cohesión social y en la organización de La Biblioteca Argentina (1915) una contribución a forjar una nueva idea de nación a través de la lectura. Pienso en José Ingenieros (1877-1925), quien también tradujo sus ideales en proyectos editoriales y dio su impulso a la colección *La Cultura Argentina* (1915-1925), o en Ezequiel Martínez Estrada (1895-1964), quien fue un claro fruto del autodidactismo y escribió para editorial Claridad, a instancias de Arnaldo Orfila Reynal, esa monumental obra que fue *Panorama de las literaturas* (1946), una titánica historia de la literatura universal destinada a educar a lectores provenientes de sectores populares, y que se reeditará veinte años después en Cuba por parte de la Editora Nacional de ese país.

I

En lo que sigue quiero recuperar algunas de aquellas figuras que vieron el continuo entre ensayar, editar y educar, tres

términos que podríamos recombinar de una y mil maneras, como parte de un megaproyecto que tenía por fin último consolidar la ampliación del espacio público y diversificar las formas de participación social a partir de un modelo generoso de nuestra vida colectiva centrado en la educación, la lectura y la extensión de las posibilidades de acceso al conocimiento. Estas figuras tuvieron en estos tres actos tres formas de ampliación de un proyecto democrático, incluyente, solidario, dialógico y participativo, que simbolizó una comunicación de abajo hacia arriba en un auténtico modelo compartido de cultura.

Una idea de Raymond Williams que me ha acompañado a lo largo de los años es la que abre la posibilidad de establecer una distinción entre *formaciones* e *instituciones*, esto es, entre modalidades de asociación informales que son fruto de distintos mecanismos de sociabilidad o de formas alternativas de intervención en la sociedad y las propias instituciones ya consolidadas (Williams, 1980: 137-143). Considero que para el caso de América Latina resulta altamente pertinente establecer este contraste, pero que a su vez el mismo se queda corto para pensar la variedad de fenómenos y procesos propios de la experiencia latinoamericana que se dieron entre esos dos polos. En este contexto volátil que es nuestra vida cultural, muchas veces se regresa atrás, se desmontan instituciones por falta de continuidad, por implosión o, lo que es peor, por pérdida de sentido. E inversamente, en un ejercicio de creatividad, se asiste a la necesidad de volver a imaginar proyectos como apuesta constructiva de futuro, de modo que se pueda ver surgir desde

abajo nuevas propuestas de asociación, nuevos gestos de fundación y refundación, nuevos intentos de dotación de sentido.

II

Quiero proponer el siguiente punto de partida para abundar en el tema asignado: en muchas grandes figuras de la vida intelectual de América Latina existe una relación fuerte entre estas tres actividades: ensayar, editar, educar, así como un permanente esfuerzo por encontrar espacios fundacionales, iniciativas imaginativas, puentes entre estos extremos que son la formación y la institución, y que, más aún, han dado una característica peculiar a la vida de nuestra inteligencia. Y no sólo eso, sino que también en la estatura misma del pensamiento y en la estructura misma de las obras de esas figuras anida un permanente reenvío entre estos tres aspectos, a veces con particular énfasis en uno u otro de ellos, y en otros casos con una evidente relación decisiva y recíproca entre los tres.

El mundo del ensayo, el mundo del libro y las revistas, el mundo de la educación, constituyeron en algunas figuras de nuestro continente un universo a la vez uno y trino. No sólo puede rastrearse su acción y su reflexión en estos tres órdenes, no sólo puede descubrirse en sus escritos una tematización de estas cuestiones, sino que también pueden percibirse en sus propios escritos ciertas marcas de estilo y cierta forma de organización del discurso en que los actos de editar y de educar se encuentran en el

horizonte de comprensión a los que estos textos apuntan. En algunos de ellos incluso la *voz* del maestro y la *voz* del editor se hacen presentes de manera característica en la propia *voz* del ensayista, y contribuyen a su propia autfiguración intelectual y a la representación o postulación de una nueva figura del lector³.

La nómina es amplia y puede rastrearse hasta las figuras precursoras de nuestra independencia intelectual, desde los venezolanos Simón Rodríguez y Andrés Bello, los argentinos Domingo Faustino Sarmiento y Juan María Gutiérrez o los mexicanos Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano, hasta los grandes del siglo XX, comenzando por José Martí y su concepción de su revista para niños *La edad de oro*, para continuar con José Carlos Mariátegui, quien hizo de sus ensayos y su actividad editorial en *Amauta* dos formas que alimentaron y contribuyeron a la construcción de redes de lectura y difusión de un programa político, o con Joaquín García Monge, cuyo *Repertorio Americano*, revista de revistas, se convirtió en una universidad informal antes de la fundación de una institución universitaria formal, en una nómina que fue creciendo a lo largo de los años, hasta llegar a un emprendimiento y una figura que

³ Para un empleo novedoso del término *voz* en este sentido véase González Echevarría, R. (2001 [1985]). *La voz de los maestros: escritura y autoridad en la literatura latinoamericana moderna*. Madrid: Verbum.

me tocó conocer de cerca: la revista *Cuadernos Americanos* y Leopoldo Zea, él mismo pensador e impulsor de colecciones universitarias como las *Cuadernos de la cultura latinoamericana*.

Y propongo además que estos fenómenos no pueden observarse, de acuerdo con Cornelius Castoriadis, de manera plana sino desde otra dimensión, que tiene que ver con la relación entre lo fundante y lo fundado, lo instituyente y lo instituido en una sociedad, ya que detrás de toda institución, monumento, archivo, hay un sentido originario, abierto y creativo de lo instituyente. Para decirlo con Bourdieu, existen estructuras estructurantes, pero incluso esta idea luminosa de Bourdieu no refleja del todo lo que quiero decir: detrás de todo proceso estructurador existe un sentido instituyente, y detrás de todo proyecto una mirada innovadora, creativa, altamente productiva y constituyente de un modelo animado por un sentido de futuro y esperanza: dos palabras que, aunque hoy suenen ingenuas, tienen precisamente toda la inteligencia y el sentido estratégico y de alta política que muchos políticos hoy no tienen. No hay peor estado de inocencia que el de no creer en nada, como decía Antonio Machado.

Una larga nómina de figuras que reunieron las facetas de maestros, escritores y editores se puede rastrear en nuestra América. Cito sólo un puñado de nombres, que sumo a los ya mencionados: Alfonso Reyes, Pedro y Camila Henríquez Ureña, Gabriela Mistral, José Vasconcelos, Mariano Picón Salas, Ángel Rama, Darcy Ribeiro, entre otros, reunieron la vocación por el ensayo, la edición, la educación. A esta lista podemos agregar,

claro, la de pensadores-editores de pura cepa, como Daniel Cosío Villegas, Samuel Glusberg, Arnaldo Orfila Reynal o José Boris Spivacow, o de maestros-ensayistas como el propio Paulo Freire o Jesualdo Sosa.

Planteo todo esto porque considero que las hazañas editoriales a las que voy a referirme se inscriben en ese lugar en que una sociedad se piensa a sí misma y se plantea proyectos a largo plazo. Y a pocos gestos de esta naturaleza he asistido en persona y vivido en carne propia como los de Gregorio Weinberg, mi padre, quien hizo de publicar un libro un modo de construir un país —no por nada se lo llamó *El editor de la Patria* (Casares, 2020 [2006]: 421-424)—. Quiero celebrar que precisamente por iniciativa de la UNIPE y CLACSO en Argentina, y por iniciativa de la UNAM en México, se ha logrado el año pasado, y en el lapso de pocos meses, sacar a la luz tres libros que aportan clara evidencia de la interrelación entre estos aspectos. Además, mi padre siempre mostró que contribuir a poner en circulación social un libro era mucho más que eso: era apostar a la multiplicación de la lectura y a la construcción de una biblioteca para la Argentina y para América Latina, para que un país y un continente se leyeran a sí mismos, se comprendieran a sí mismos, y que lo hicieran además no de manera aislada sino a partir del *principio biblioteca*, de la organización de la lectura, como una manifestación particular del *principio esperanza*, la forma más alcanzable y palpable de un voto al futuro. Tal es el sentido que anima su última obra: *El libro en la cultura latinoamericana* (2006).

Insisto: lo he presenciado en ese maestro de mi propia vida, en ese maestro que tuve en mi propio hogar, que fue mi padre, Gregorio Weinberg, en cuya obra descubro este continuo entre pensar un proyecto para una sociedad y aportar las bases para construirla: escribir, editar, educar.

Y no se trataba por supuesto de proyectos de edición con fines comerciales, de proyectos educativos cortoplacistas ni de proyectos de escritura que buscaran la autopromoción. No había tiempo para ello: un sentido de urgencia y un sentido de oportunidad ante las demandas de una sociedad que crecía, se complejizaba y cambiaba, se combinó con una vocación por hacer bien las cosas. Tres posibles modos de articulación del mismo gesto educativo planteado por Freire: la educación en el aula y en la experiencia, viva y presencial, y no en las condiciones de laboratorio en que hemos tenido que vivir en los últimos meses a partir de la pandemia, es decir, en un estado de normalidad que hoy tanto añoramos, donde no sólo importan los contenidos a transmitir sino primordialmente las personas, el diálogo, el encuentro, las palabras, los gestos y las actitudes.

III

En lo que sigue tomaré tres ejemplos de intelectuales que imaginaron proyectos escriturales, educativos, editoriales: el primero, procedente de México, representado por José Vasconcelos; el segundo, protagonizado por una gigantesca figura

puente, la de Pedro Henríquez Ureña, eminente intelectual de origen dominicano que vivió fundamentalmente entre México y Argentina; el tercero, una vez más, y a manera de homenaje, el constituido por el argentino Gregorio Weinberg.

Comenzaré por referirme, aunque sea sólo brevemente, al caso de José Vasconcelos (1882-1959), prolífico escritor y orador, además de político, quien tuvo a su cargo a partir de 1921, al frente de la Secretaría de Educación Pública, una gran campaña —verdadera ofensiva— contra el analfabetismo (que por entonces llegaba a un poco más del 70 % en México). Mucho se ha dicho ya sobre este *Maestro de América*. En mi caso quiero enfatizar que para Vasconcelos ninguna campaña de alfabetización o ningún proyecto educativo podrían estar completos si no se fomentaba al mismo tiempo el hábito de la lectura y si no se daba al alumno un sentido de vida a partir de la consulta de obras clásicas que representaran los grandes valores de la humanidad. Recordemos que en 1921 dividió la *Secretaría de Educación* en tres departamentos: escuelas, bibliotecas y archivos y bellas artes. Desde la segunda lanzó su gran campaña de difusión de los clásicos. En su ensayo pedagógico *De Robinson a Odiseo* (1935) escribe

[...] todos los esfuerzos para la enseñanza de la lectura resultan inútiles si no se difunde después el libro. De suerte, que poblaciones enteras retrogradarán al analfabetismo, así hayan aprendido a leer en la escuela, si no encuentran en el libro el incentivo de su aprendizaje (Vasconcelos, 2002 [1935]: 240).

Famosos son, de Vasconcelos, *La raza cósmica* (1925) o *Indología* (1927), así como en su momento los numerosos escritos y discursos que lo hicieron conocido en distintos puntos de América Latina, cuando decía que de Iberoamérica «[...] saldrá la raza síntesis o raza integral, hecha con el genio y con la sangre de todos los pueblos» (Vasconcelos, 1948: 30). Pero me detengo en otro ensayo suyo menos conocido, el ya mencionado *De Robinson a Odiseo*, donde Vasconcelos contrasta el pragmatismo del primer personaje con el sentido de aventura y búsqueda espiritual del segundo. En este ensayo él mismo asume su autorrepresentación como educador, plantea sus ideas pedagógicas y lo hace a partir del contraste con otras teorías como las de Rousseau y sobre todo las de Dewey —a las que pasa revista de manera muy crítica—, al tiempo que se acerca más a algunas de las posturas martianas, arielistas y reformistas para defender una educación que no se reduzca a ofrecer meras enseñanzas utilitarias, sino que forme en los valores y defienda *la facultad descubridora* del joven al que se debe iniciar en «el andamiaje de la cultura» (Vasconcelos, 2002 [1935]: 30). Sus modelos pedagógicos se inspiran en ejemplos tomados de la literatura universal, tales como los poemas homéricos o *La divina comedia*, donde el Virgilio guía es al Dante lo que un buen maestro a sus alumnos. Resalta la necesidad de fomentar en el estudiante la facultad descubridora. Y concluye que un modelo pedagógico debe adaptarse a pueblos como los nuestros, «que ambicionan una autonomía fundada en su cultura» (Vasconcelos, 2002 [1935]: 32). El portentoso programa

educativo liderado por Vasconcelos, los avanzados proyectos que buscaban llegar a las más remotas zonas rurales a través de misiones culturales y maestros ambulantes, se vieron reforzados por amplios proyectos editoriales y por la fundación de publicaciones como la *Revista del Maestro*, así como por los programas de lectura para niños para cuyo refuerzo contó con figuras como la de Gabriela Mistral, amén de esas misiones secretas en las que, junto con Pedro Henríquez Ureña, se dedicaba a dejar por las noches dotaciones de libros en distintos rincones de México. Las iniciativas vasconcelianas fueron seguidas más tarde por Jaime Torres Bodet, quien editó semanalmente las Lecturas clásicas para niños, la Biblioteca enciclopédica popular y llevó a cabo otro proyecto fundamental: la publicación de los libros de texto gratuitos destinados a los alumnos de las escuelas primarias, a través de una Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, dirigida por un escritor: Martín Luis Guzmán.

Quiero pasar a continuación a esos otros dos ejemplos de ensayistas cuya obra escrita se enlaza con aquello que Gustavo Sorá denomina «proyecto editorial-intelectual» (Sorá, 2006: 44). He seguido y sigo apasionadamente las huellas de Pedro Henríquez Ureña, pensador nacido en Santo Domingo en 1884 y fallecido en Argentina en 1946, cuya mirada racionalista y de avanzada política contrasta desde luego con el mesianismo, el giro hacia la derecha y el filonazismo del Vasconcelos de la derrota. Su visión estratégica de la cultura latinoamericana, su incansable capacidad de trabajo, su concepción del libro, de la revista, de la

biblioteca y de la colección como formas de organización y multiplicación del conocimiento, lo llevaron a emprender y participar en numerosos proyectos editoriales. ¿Qué significa pensar una colección? ¿Qué operaciones editoriales, culturales, sociales, lleva aparejada la decisión de fundar una biblioteca? El caso de Henríquez Ureña es singular, puesto que ya desde sus primeras inquietudes juveniles vemos su vocación por idear antologías e iniciativas de diseñar una revista de alcances continentales. En México, su colaboración clave en la *Antología del Centenario* fue seguida por su activa participación en el Ateneo de la Juventud y en el proyecto de Vasconcelos, de cuya postura se distanciaría poco después. De este modo, a los anteriores modelos de trabajo editorial que conducían al armado de amplias bibliografías o bibliotecas o antologías, muy pronto, y con un sentido mucho más moderno, Henríquez Ureña suma la hazaña de constituir colecciones, fijar un canon de lectura para una sociedad en proceso de cambio y modernización, con el objeto de fundar *una lectura no tradicionalista de la tradición*. Sus *Seis ensayos en busca de nuestra expresión*, de 1928, tienen ya el aliento comprensivo y comprehensivo que se verá coronado en sus grandes obras de síntesis, como la *Historia de la cultura en la América Hispánica* (1947) o *Las corrientes literarias en la América Hispánica* (1949). Tras su participación en varios de los proyectos vasconcelianos posteriores a la Revolución, ya radicado en Argentina, su colaboración con *Valoraciones*, *Sur*, los sellos Jackson y Losada, culminan al final de su corta vida en su maravillosa participación en el sueño editorial del mexicano

Daniel Cosío Villegas, que puede seguirse a través de las cartas que se cruzaron a partir de 1944 y la iniciativa de conformar una Biblioteca Americana, nueva y temprana colección del Fondo de Cultura Económica destinada a integrar a América Latina en una comunidad de lectura. Las listas de autores, prologuistas, anotadores, que don Pedro fue rauda y velozmente proporcionando a su amigo mexicano, como si las llevara elaborando toda la vida, constituyen un mapa, una cartografía simbólica constituida por lo mejor de la letra y la cultura latinoamericana. Esta colección, que Pedro Henríquez Ureña no alcanzó a ver en vida, se presentó como *la única colección de clásicos americanos*, esto es, relectura y a la vez refundación de una nueva tradición de lectura. El propio título de la serie tiene valor programático y se inserta en una prestigiosa tradición intelectual de hacedores de programas editoriales de amplios alcances para nuestro continente como Andrés Bello y Juan García del Río, cuya *Biblioteca Americana* data de 1823, y estuvo también destinada a dar a leer América y, más aún, a edificar América a través de la cultura. Y tiene también otro antecedente en el círculo intelectual rioplatense en que coincidieron Henríquez Ureña y Reyes en los años treinta, momento en el cual se había ya ideado la forja de una Biblioteca Americana que retomara y modernizara la estafeta de la iniciativa del peruano Ventura García Calderón y del venezolano Rufino Blanco Fombona. Desfilan en el catálogo de esa nueva Biblioteca

Americana los clásicos mayores de nuestra cultura, comenzando por los magnos textos elaborados en la etapa prehispánica⁴.

Y cuál no sería mi sorpresa, al buscar algún dato sobre la recepción que hubiera podido tener esta iniciativa, al descubrir que por esos mismos años cupo a un muy joven Gregorio Weinberg la iniciativa de presentar en la revista *Sur*, con palabras emocionadas, la nueva hazaña editorial mexicana y la salida de los primeros títulos de esa colección, comenzando por el *Popol Vuh*, *las antiguas historias del Quiché* (1947) y *Vida del Almirante Don Cristóbal Colón escrita por su hijo Hernando Colón* (1947).

Quiero aquí hacer una serie de evocaciones para terminar de modelar la figura de Gregorio Weinberg, educador, ensayista y editor, nacido en Buenos Aires en 1919 y fallecido en esta misma ciudad en 2006, ya que la esposa y los hijos lo vimos desempeñarse en estas tres facetas. Claro, no estrictamente sobre la primera faceta, porque no asistíamos a sus clases en la universidad, aunque sí lo veíamos regresar feliz de sus tareas docentes, a la vez que asistíamos algunas veces a sus conferencias, donde alumnos y ayudantes de trabajos prácticos recuerdan que era evidente su apasionamiento por los temas que trataba. Se lo veía y se lo escuchaba pensar —y pensar con pasión—, en un tipo

⁴ He desarrollado con mayor detalle estos temas en Weinberg, L. (2014). *Biblioteca Americana. Una poética de la cultura y una política de la lectura*. México: FCE, y Weinberg, L. (2016). *Seis ensayos en busca de Pedro Henríquez Ureña*. Santo Domingo: Ministerio de Cultura.

de reflexión compartida: le gustaba participar a los demás sus descubrimientos y, con ello, ver al prójimo como un sí mismo, una vez más, nada más lejos de la actitud bancaria y nada más cerca de la actitud humanística. Releídos desde la obra de Freire, este y otros gestos de mi padre pueden entenderse mejor.

Como editor, Gregorio Weinberg comenzó a integrarse a las tareas editoriales a partir de su trabajo como asesor literario de la editorial Lautaro, colaborando con la colección *Tratados Fundamentales* codirigida en sus inicios por el matemático Manuel Sadosky. Se trataba de hacer llegar al público iberoamericano los grandes clásicos y los grandes contemporáneos de la filosofía, la ciencia y la antropología (Nicolás de Cusa, Bacon, Locke, Holbach, Hegel, entre algunos de los primeros; Morgan, Lévy-Bruhl, Gordon Childe, Hubert y Mauss, entre los renovadores de la antropología). Pero muy pronto se interesó también por la recuperación de grandes figuras del pensamiento y la literatura argentinos y latinoamericanos: recordemos su temprana devoción por Bartolomé de Las Casas, Jorge Juan y Antonio de Ulloa o Bernardo de Monteagudo. Posteriormente, en la década de los años cincuenta, comenzó a trabajar en la editorial Hachette, en la cual creó la colección *El Pasado Argentino*, que más tarde pasó a ser *Dimensión Argentina*. A través de *Dimensión Americana* publicó obras de interés continental de autores como Josué de Castro y su *Geografía del hambre*; Philip Hauser, quien escribió sobre urbanización; John Johnson, que lo hizo sobre militarismo en nuestra región, y dos grandes sociólogos de origen español como José Medina

Echavarría, de quien se publicaron valiosas consideraciones sociológicas sobre desarrollo económico, y Juan Marsal, que escribió sobre el cambio social en América Latina.

En 1960, al presentar *El Pasado Argentino*, Weinberg escribió lo siguiente:

Esta biblioteca fue concebida con un propósito tan simple como elevado: brindar —a través de obras de géneros diversos, épocas distintas, y autores muchas veces de ideas encontradas— un panorama completo de todas las dimensiones del pasado, subrayando la importancia de ciertos temas o la vigencia de determinados nombres, mas rescatando a otros del olvido, para dar así una enriquecida imagen de la patria vieja y la Argentina nueva [...].

Aspiramos a que los libros de tapas azules y blancas que por decenas de miles están incorporados a los hogares de pobladores urbanos y rurales, y por centenas alegran los anaqueles de bibliotecas y librerías, sean substancialmente un elemento para formar e informar las pasadas y las nuevas generaciones en el entrañable conocimiento de la Argentina (Pulfer, 2020: 223-224).

En *El Pasado Argentino* y *Dimensión Argentina* se volvieron a publicar clásicos de la historia nacional en buena medida olvidados: Estanislao Zeballos, Álvaro Barros, Martiniano Leguizamón, Emilio Coni, Alfredo Ébelot, Vicente Rossi, Francisco P. Moreno. Aparecieron también textos que llegaron a

convertirse en *clásicos modernos* de la historiografía argentina: Miron Burgin, José Luis Busaniche, H. S. Ferns, Félix Weinberg, mientras que otros aportaron un nuevo modo de leer la historia y la sociedad argentina, como los textos de Adolfo Dorfman, Horacio Giberti, James R. Scobie y Gino Germani. Se publicó también la serie de viajeros: Beaumont, Falkner, Hinchliff, *Un inglés*, McCann, Musters y Woodbine Parish. Por fin, bajo esta colección se dieron a conocer las obras de grandes autores argentinos como el epistolario de Belgrano, *Educación común y Viajes de Valparaíso a París* de Sarmiento o las *Cartas de un porteño* de Juan María Gutiérrez, amén de Lucio V. Mansilla, Bartolomé Mitre, Roberto J. Payró, entre muchos otros. Mi padre contribuyó a recuperar la literatura y la cultura popular a través de la publicación de *Cosas de negros* de Vicente Rossi, los estudios sobre el sainete criollo o a través de la obra de Eduardo Gutiérrez, a la vez que fue pionero en la revalorización de las aguafuertes de Roberto Arlt. Asimismo, volvió a poner a disposición del gran público, de manera orgánica, las memorias de un escritor injustamente olvidado, Manuel Gálvez, el mismo a quien se homenajea precisamente ayer en este Congreso, por la reedición de su magistral novela *La maestra normal*, aparecida en la colección Ideas en la educación argentina, que con encomiable perseverancia promueve Darío Pulfer desde la editorial de la UNIPE.

Regresando a El pasado argentino, esta misma colección pasó a formar parte, años después, del sello independiente Solar, y cambió su nombre al de Dimensión Argentina. Décadas más

tarde esta pasó a llamarse Nueva Dimensión Argentina, siempre bajo la dirección de Gregorio Weinberg, ahora para el sello editorial Taurus. Reitero que mucho agradezco la iniciativa de la UNIPE, en convenio con CLACSO, de publicar sus *Escritos sobre el libro y la edición en América Latina*, editado por mi hermano, Pedro Daniel Weinberg, donde se podrá alcanzar una visión más amplia de lo aquí adelantado. De los distintos ensayos que aparecen en esta obra podemos recuperar las siguientes palabras:

El libro es la afirmación de la dignidad, de la difícil dignidad del hombre, a través de una de sus más excelsas manifestaciones. Es instrumento de conocimiento y también de creación, es herramienta, es semilla, es camino de libertad y de superación (Weinberg, 2020 [1965]: 106).

Hizo así Weinberg de la edición, el libro, y desde luego de la educación, temas centrales de sus reflexiones y sus ensayos. En cuanto educador, me permito presentar aquí y ahora *El tiempo de la educación*, una antología de algunos de sus principales ensayos sobre educación y políticas educativas publicada recientemente en México por el CIALC-UNAM en 2020, que complementa la valiosa reedición de sus *Modelos educativos en la historia de América Latina* publicados por la UNIPE y CLACSO también en 2020. Resta aún compendiar los preciosos ensayos que dedicó a autores específicos, como Sarmiento, Bello, Gutiérrez o Mariátegui, muchos de ellos publicados inicialmente por la Academia Nacional de Educación.

Es así como la obra de Weinberg pasó a acompañar y contribuyó a la comprensión de los acelerados procesos de cambio que vivieron la Argentina y América Latina en la segunda mitad del siglo XX.

IV

Ahora bien: no se trata sólo de resaltar las distintas facetas de la labor de estos intelectuales, sino de mostrar, en una nueva vuelta de la espiral, que muchos de estos ensayistas organizan sus propios escritos a partir de la mirada del educador y del editor, al punto que esto incide en la propia trama y estilo de los textos. Desde el empleo programático del *nosotros* en lugar del *yo* por parte del autor, hasta la orientación hacia la tercera persona, el no-yo de la voz de interés general, la vertebración del texto a partir de un orden histórico y cultural o, incluso, la permanente preocupación por contextualizar las ideas planteadas y los autores citados, en todo lo cual se puede advertir la mirada del ensayista-editor-educador. Otro tanto sucede con la elección de una prosa cuidada, rica, densa y rigurosa pero a la vez abierta a un estilo ameno y transparente o preocupada por traer al presente las cuestiones históricas —*el apagón cultural* (Fros, 2006: 347)— a la vez que abrir la discusión al futuro —*el descontento y la promesa* (Weinberg, 1982)—. Por otra parte, el permanente y autoexigente rigor en el tratamiento de los temas como una forma más de honrar al diálogo, la lectura y aportar elementos sólidos para el

debate sustentado, por no decir la absoluta honestidad intelectual de quien sólo habla de aquello que ha comprobado y meditado, son algunos de los rasgos con los cuales estos ensayistas dotaron su prosa. Pasión contenida, toma de posición crítica pero siempre bien temperada y, sobre todo, voluntad de compartir con el lector el amor por el conocimiento y el descubrimiento: ese gesto tan profundamente ensayístico que consiste en dar a leer su propia mirada y se convierte al mismo tiempo en la posibilidad de proponer un orden de lectura para entender el mundo.

Educación, ensayar, editar, son también tres modalidades que vinculan aquella expresión que debemos dignificar en cuanto abarca tres modos del *trabajo intelectual*. Los ensayos son fruto de una concepción del vínculo vivo entre el pensar, el entender, con el quehacer del libro, la imprenta, la edición, la traducción, de modo que comparten el aspecto artesanal y el intelectual, como comparten también la articulación entre la escritura y la vida mientras comparten, a su vez, el mundo de la oralidad y el de la escritura, sin dejar de enlazar esta última, la escritura, con la vida, el trabajo y la acción.

No quiero de ninguna manera que se confundan mis reflexiones con un afán por idealizar, por congelar la imagen de estos editores, ensayistas y educadores que estoy tomando como ejemplo de un círculo virtuoso del compromiso por hacer del conocimiento una herramienta de autoconstrucción del ser humano y un puente para que el ser humano se vincule con su época, su sociedad y su destino. Quiero mostrar que se trata de una actividad representativa de un modo de ser intelectual en

América Latina y de vivir, no en la calma aséptica de la torre de marfil ni en el círculo del especialista, sino, como diría Alfonso Reyes, *al aire de la calle*, donde se prodigan en distintas actividades los representantes de la que él mismo llamó la *inteligencia americana*⁵. Entre colectivos y trenes, siempre en medio de las presiones de horario y las incomodidades de transportes repletos, mi padre iba siempre aferrado a un libro para seguir leyendo mientras viajaba, para que el desplazamiento se convirtiera también en un viaje intelectual.

Cierro mi exposición con el ejemplo de estos dos últimos intelectuales que trazaron puentes con América Latina, que pensaron su producción no sólo para la Argentina sino para todo el continente, en eso que mi padre llamó Dimensión Americana y don Pedro proyectó como Biblioteca Americana. Considero también que en esta especie de vidas paralelas que estoy trazando puede haber un elemento más: su extraordinaria capacidad de intuir, entrever, fundar imaginariamente, lugares que no existen sino para aquellos que cultivaron el principio esperanza, entre el descontento y la promesa.

⁵ Para ampliar este tema, ver Reyes, A. (1997). "Notas sobre la inteligencia americana". En *Obras Completas XI. Última Tule. Tentativas y orientaciones. No hay tal lugar*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, pp. 82-90.

Volviendo al contraste de Raymond Williams, creo que, en el caso de los países latinoamericanos —y particularmente de la Argentina o México—, se puede evidenciar esta zona que es muy importante y que tiene que ver con algo que no es estrictamente ni una formación o una institución sino precisamente un lugar intermedio que contiene un elemento de autoexigencia permanente por integrar lo mejor de ambos mundos. Respetar siempre el sentido de respuesta a las exigencias sordas de una cultura y una época que tiene toda formación, y combinarlo con la sensibilidad a la apertura a los intereses sociales y a las novedades y demandas de la historia, con la sensibilidad para la escucha, que tiene toda asociación informal, llámese salón literario, llámese Fondo de Cultura Económica, Siglo XXI, Raigal, Solar, Eudeba o Centro Editor de América Latina, llámense revistas, conferencias, universidades populares, en una estafeta que hoy veo con alegría recoge la UNIFE, dado que estas iniciativas reúnen a la vez lo mejor de la institución, que es lograr la estabilidad, promover la difusión y, con ello, la garantía de supervivencia de los proyectos.

Estos grandes ensayistas, editores y educadores se movieron en este lugar intermedio, tratando de fortalecer proyectos contra viento y marea, mientras se enfrentaban en el corto plazo tirios y troyanos, para dar a su obra fundadora una estabilidad, una permanencia que garantizara el acceso y la participación, la inclusión, la multiplicación de los panes del conocimiento que son, a la vez, garantía de una apertura a la participación democrática y ciudadana que no deja de abrir los ojos a las

crecientes necesidades de una sociedad, a las nuevas exigencias del conocimiento y de la cultura, a los nuevos fenómenos sociales y a los recambios de la vida política.

Debo aclarar, honradamente, que la táctica y la estrategia con que estos intelectuales buscaban contribuir a la generación de una conciencia crítica y una toma de conciencia de la propia humanidad del educando y del lector a través del conocimiento, se ejercieron con un solo costo: el de la propia salud, la propia tranquilidad, la propia vida. Y se asumieron con un solo y magno riesgo: la dolorosa incompreensión. Se trataba de un amplio proyecto por el que lo *informal* se enlazaba con lo *institucional*, el trabajo individual con el compromiso colectivo y con el horizonte participativo, el descontento con la promesa. Tiendo a asociar permanentemente la figura de mi padre con la de Pedro Henríquez Ureña, ya que ambos siguieron trabajando en los tres sentidos hasta el último minuto de su vida: ensayar, editar, educar.

Referencias bibliográficas

Casares, A. M. (2020 [2006]). “Don Gregorio Weinberg, editor de la patria”. En *Escritos sobre el libro y la edición*. Pedro Daniel Weinberg ed. Buenos Aires: CLACSO/UNIFE, Editorial Universitaria, pp. 421-424.

Esteves Fros, F. (2020 [2006]). “Gregorio Weinberg o el editor intelectual”. *Escritos sobre el libro y la edición*. Pedro Daniel Weinberg ed. Buenos Aires: CLACSO/UNIFE, Editorial Universitaria, pp. 345-361.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México D. F.: Siglo XXI.

González Echevarría, R. (2001 [1985]). *La voz de los maestros: escritura y autoridad en la literatura latinoamericana moderna*. Madrid: Verbum.

Pulfer, D. (2020). “Un Pasado Argentino para una sociedad democrática. El trabajo de Gregorio Weinberg como editor en los años cincuenta”. En *Escritos sobre el libro y la*

- edición. Pedro Daniel Weinberg ed. Buenos Aires: CLACSO/UNIFE, Editorial Universitaria, pp. 183-227.
- Reyes, A. (1997). “Notas sobre la inteligencia americana”. En *Obras completas XI. Última Tule. Tentativas y orientaciones. No hay tal lugar*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 82-90.
- Sorá, G. (2006). “Fragmentos de Siglo. Unidad y desintegración en la edición hispanoamericana de ciencias sociales”. En *Teoría e Cultura*, volumen 1, número 2 (julio-diciembre), pp. 37-60.
- Vasconcelos, J. (1948). *La raza cósmica. Misión de la raza iberoamericana*. México D. F.: Espasa-Calpe.
- (2002 [1935]). *De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuralista*. Monterrey: H. Cámara de Senadores.
- Weinberg, G. (1982). *El descontento y la promesa*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- (2020 [1965]). “Los problemas del libro en el mundo de los satélites artificiales”. En *Escritos sobre el libro y la edición*. Pedro Daniel Weinberg ed. Buenos Aires: CLACSO/UNIFE, Editorial Universitaria, pp. 101-106.
- (2020 [1981]). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Presentación de Nicolás Arata, Inés Dussel, Pablo Pineau. Buenos Aires: CLACSO/UNIFE.
- (2020). *El tiempo de la educación*. Liliana Weinberg ed. México D. F.: UNAM-CIALC.
- Williams, R. (1980). “Tradiciones, instituciones y formaciones”. En *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península, pp. 137-143.

Reseñas

Levoratti, A. (2021). *La formación de los profesores de Educación Física en Argentina: actores y sentidos en disputa 1990-2015*. 1ª edición. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 234 pp., ISBN 978-987-558-769-4¹

Cristian David Rodríguez Piñero²

Este libro es el resultado de la tesis con la que el autor, Alejo Levoratti³, obtiene su doctorado con mención en Ciencias Sociales y Humanas en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). El mismo está estructurado en cuatro capítulos,

¹ Disponible en [cutt.ly/4XbcRZm].

² Maestrando en Educación Física y Deporte por la Universidad Nacional de Avellaneda, Argentina. Licenciado en Educación Física graduado de la Universidad Nacional de Rosario, profesor de nivel secundario en Educación Física y docente en el Profesorado de Educación Física del ISEF n.º 27 «César S. Vásquez» de la Ciudad de Santa Fe, Argentina. Contacto: [cristian.rodpi@hotmail.com].

³ Alejo Levoratti es doctor con Mención en Ciencias Sociales y Humanas (UNQ), magíster en Antropología Social (UNSAM), profesor y licenciado en Educación Física (UNLP). Se desempeña como investigador en el CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Social (IdIHCS-UNLP) y como docente en la UNLP. Sus temas de estudio son los procesos de formación e inserción profesional de los profesores de Educación Física, los debates de las Ciencias Sociales en la configuración de la Educación Física, el deporte y la Educación Física en las políticas públicas, y los estudios socio-antropológicos sobre/en el deporte.

los cuales desarrollan diversas etapas que nos permiten comprender la diversidad de actores, instituciones y proyectos que fueron conformando la formación docente en Educación Física en la Provincia de Buenos Aires y en el resto de la Argentina. Profundizando en el período comprendido entre los años 1990-2015 entre los capítulos dos y cuatro —siendo el primer capítulo una contextualización de las diferentes configuraciones sobre la formación de los profesores de Educación Física en la Argentina que se fueron produciendo a lo largo del siglo XX—, este libro fue publicado y editado por el Departamento de Ciencias Sociales la Universidad Nacional de Quilmes, siendo los capítulos publicados sometidos a evaluadores internos y externos de acuerdo con las normas de uso en el ámbito académico internacional.

En el primer capítulo titulado *Actores, instituciones y proyectos en la historia de la formación de los profesores de Educación Física*, podemos ver un repaso histórico de los sucesos que fueron conformando a las casas formadoras de profesores de Educación Física en la Argentina, profundizando en el caso de la Provincia de Buenos Aires a lo largo del siglo XX. El autor menciona un relevamiento realizado en el año 2015 respecto de las instituciones formadoras de profesores de Educación Física de nivel universitario y superior no universitario (terciario), en las que da cuenta de que, de 189 instituciones relevadas en la República Argentina, un 11 por ciento corresponde a profesorado desarrollados en universidades y un 89 por ciento corresponde a la educación superior no universitaria. Asimismo,

Levoratti desarrolla en este capítulo la influencia que tuvo en sus inicios la Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima del Ejército Argentino en la formación de los primeros profesores de Educación Física de la Argentina y su formación pensada hacia un sujeto militar-ciudadano, con fuerte énfasis en la enseñanza de la esgrima. En cuanto a la formación civil de docentes de Educación Física, Levoratti destaca la creación —a partir de las experiencias de Enrique Romero Brest (de quién luego tomaría su nombre esta entidad educativa)— de la primera casa formadora de profesores de Educación Física de la Argentina a principios del siglo XX: el *Instituto Nacional Superior de Educación Física* (INEF).

El segundo capítulo, se titula *Convivencia desde la disparidad: lineamientos curriculares para la formación de profesores de Educación Física en la provincia de Buenos Aires (1990-2006)*. El autor destaca en este período tres procesos de debate curricular que se dieron en paralelo durante la década de 1990. Se visualizaron las principales discusiones y el proceso de construcción de las propuestas que se concretó en los *Contenidos Básicos Comunes* para la formación docente, el diseño curricular del año 1999 para la formación de profesores de la provincia de Buenos Aires y el *Plan de Estudios 2000* de la Universidad Nacional de La Plata.

En el tercer capítulo, *Educación Física, práctica social o disciplina pedagógica. Disputas en torno a las definiciones curriculares de la formación de profesores (2006-2009)*, el autor pone en evidencia que para comprender las reformas curriculares de los profesorado en Educación Física es sumamente

importante lograr identificar las implicancias que éstas tienen para los sujetos sociales que participan de ellas, sosteniendo que en ninguno de los casos son vistas como un cambio de materias, de contenidos o de cargas horaria de las asignaturas. Lo que se está debatiendo en la perspectiva de los actores es el campo de la Educación Física y la conformación del mismo. El autor navega en temáticas de relevancia como la eterna dicotomía de la teoría y la práctica en la enseñanza en la Educación Física, entre otras.

El cuarto capítulo se titula *Del plan al programa: un análisis de los programas del profesorado de Educación Física en cuatro instituciones radicadas en la provincia de Buenos Aires*. En el mismo Levoratti desarrolla un análisis respecto a los programas de las asignaturas que pueden ser consideradas como específicas u orientadas para la formación de un profesor de Educación Física en cuatro instituciones. El autor destaca que, en cada una de las instituciones educativas, se pudo identificar que hay perspectivas disciplinares que tienen mayor grado de aceptación que otras, pero esto no implicó en ningún caso la presencia de un discurso único sobre la Educación Física y sus formas de su transmisión. En este capítulo se retoman debates sobre la formación en los institutos y universidades con un enfoque según el cual suele haber tendencia —por parte de los profesores— a hacer más hincapié en lo teórico o lo práctico, evidenciando la relevancia de ambos componentes en la formación del futuro docente de Educación Física.

El libro *La formación de los profesores de Educación Física en Argentina: actores y sentidos en disputa 1990-2015* nos invita a

recorrer los procesos sociales de configuración de la formación básica de los profesores de Educación Física en la República Argentina, tomando especial énfasis los casos de la Provincia de Buenos Aires, sin dejar de lado el resto de la Argentina. La obra profundiza en el período de 1990 a 2015 del segundo al último capítulo. En el primer capítulo se contextualiza e introduce al lector en los inicios de la Educación Física y su desarrollo en la Argentina desde fines del siglo XIX y durante el siglo XX.

Este libro es un importante aporte al ámbito académico de la Educación Física de la República Argentina ya que permite comprender cómo fue creciendo la formación docente en Educación Física y cómo ésta fue constituyéndose como campo del saber en los institutos de formación docente y en las universidades. Detrás de esta obra hay un trabajo de investigación y recopilación de información arduo por parte de Alejo Levoratti. En la obra se puede ver una revisión de los decretos que reglamentan los diversos planes de estudios a lo largo y ancho de la República Argentina en los institutos de educación superior y las universidades que dictan la carrera. Esta bibliografía podría ser utilizada en las casas formadoras de docentes de Educación Física de Argentina, especialmente en la cátedra de *Historia de la Educación Física, Historia Política y Educativa Argentina* y las diversas denominaciones que reciben cátedras que profundizan en estas temáticas, permitiendo al alumnado comprender mejor de dónde venimos y hacia dónde vamos en el campo de la formación en Educación Física.

Riveros, S. (comp.) (2021). *Historia de la educación argentina reciente: memoria, enseñanzas e investigaciones*. 1^{ra} edición. San Luis: Nueva Editorial Universitaria, UNSL, 290 pp., ISBN 978-987-733-300-8¹

Gabriela Cruder²

113

Historia de la educación argentina reciente: memoria, enseñanzas e investigaciones es el título que lleva el libro compilado por Sonia Elizabeth Riveros en el cual se reúnen textos que fueron parte de las *III Jornadas de Historia de la Educación Argentina Reciente* (HEAR), las que tuvieron lugar en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis durante el mes de noviembre del año 2019. El evento fue organizado por el Proyecto de Investigación *Hacer la Historia*,

¹ E-Book disponible en [<https://cutt.ly/DXQD86w>].

² Doctora en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (2006). Profesora Adjunta Ordinaria en la UNLu. Miembro del Centro de Estudios HEAR de la UNSL. Responsable del *Observatorio de la imagen, con énfasis en la educación*, de la Acción de Extensión *Cineclub digital*, UNLu y de la Investigación *Representaciones en tensión: los primeros pobladores y el campo argentino en los libros de texto (1884-2016)*. Contacto: [gcruder@yahoo.com.ar].

construir la memoria. Su impacto en las Ciencias Humanas de la misma Facultad; el *Programa de Historia y Memoria*, y el *Archivo Histórico y Documental* de la UNSL, como así también por el *Centro de Estudios e Investigación en Historia de la Educación Argentina Reciente* (HEAR), que en ese momento tenía sede en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

Dar cuenta de las instituciones que posibilitaron el encuentro que significaron las *III Jornadas* tiene el sentido de dar cuenta del basamento del libro, implica hacer memoria y brindar elementos que permiten a los lectores y las lectoras conocer, al menos con las menciones, a las instituciones que han focalizado sus intereses y el trabajo en el estudio del pasado reciente. Mencionarlas implica impedir que sus nombres, y con ellos el trabajo de tantos y tantas colegas, se escurran y diluyan en un territorio que, tantas veces, aparece impermeabilizado respecto de lo que se presenta lejos de los centros de estudio más difundidos y/o que parecen lejanos territorialmente y, por tanto, con menos oportunidad de ser registrados y conocidos.

Este libro contribuye a revelarnos y participarnos de hechos, personas y debates —en definitiva, de universos— que tantas veces consideramos ajenos a nuestra cotidianeidad u objetos de estudio y que, sin embargo, colaboran o han colaborado en configurar el territorio social y cultural de nuestro país, aportando y sumando hebras al entramado del que estamos hechos.

Los capítulos que integran el libro son producto, en parte, de la categorización ordenadora prevista para las exposiciones durante el desarrollo de las *III Jornadas* de HEAR, ya mencionadas, como bien lo representan los títulos de los capítulos 1, 3 y 4 y que son: *Historia y política de la Educación Argentina Reciente. Debates y desafíos*; *Investigaciones y enseñanza de la Historia reciente* e *Historia reciente y memorias en la educación: estudios de casos*. También se incorporaron textos que focalizan temáticamente en los Derechos Humanos, tal y como lo expresan los que se reúnen en el capítulo 2: *Historia reciente, derechos humanos y memorias en la educación*.

De modo que, los lectores y/o lectoras cuenten con más elementos para decidirse por la lectura del libro objeto de esta reseña, a continuación transcribimos los títulos de cada uno de los textos, conservando el agrupamiento que ofrece cada capítulo.

Los debates y desafíos que plantea la historia reciente encuentran desarrollo en: *Los «mitos» de la historiografía educativa y la historia reciente de la educación: tres textos y una hipótesis*; *El campo científico público durante la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983)*; *Las reformas educativas en la argentina reciente. Reflexiones sobre el proceso de «transformación educativa» en la transición democrática (1983-1989)*; *El Congreso Pedagógico Nacional y el programa de refundación democrática en tiempos de Alfonsín (1983-1989)*; *La herencia de las políticas asistenciales focalizadas de los '90 ante la crisis del paradigma*

pedagógico, y Las políticas neoliberales en la década del 90' y su efecto en el dispositivo universitario.

En el capítulo 2, encuentran albergue tres textos en los cuales se abordan las relaciones entre la memoria, la historia reciente y los derechos humanos focalizadas en el territorio educativo: *Historia y Derechos Humanos desde la práctica educativa: reflexiones en voz alta*; *Mujer y ciencia. Prácticas de poder-saber en los estudios universitarios (1960-1970)*, y *El retorno de la guerra sucia: derechos humanos y desaparecidos. Disputas de sentido y memorias discursivas en enunciados del presidente Mauricio Macri (2016-2017)*.

Los textos que tratan lo atinente a las investigaciones y las relaciones con la enseñanza de la historia reciente encuentran su espacio en el capítulo 3: *¿Quién forma a los docentes? Estado e Iglesia Católica: actores, debates e instituciones en una Argentina controvertida (1940-1970)*; *Los docentes durante la última dictadura: regulaciones al trabajo y sindicatos (1976-1983)* y *Entrelazando narrativas sobre el pasado reciente*.

El capítulo 4 se configura con textos que despliegan estudios de caso de diferentes instituciones y regiones del país: *La Universidad de Buenos Aires entre 1955 y 1966 ¿Una «época dorada» o dos proyectos educativos en disputa?*; *Entre censuras locales y propagaciones internacionales. Pasados y presentes de un ensayo clásico de la educación popular (Santa Fe, 1965-1976)*; *Del autoritarismo a la pedagogía participativa. Un abordaje histórico-estructural sobre la reforma de 1973 en la Universidad Nacional de*

Cuyo; La Universidad Nacional de Río Cuarto y la «primavera democrática» (1973-1974); La Universidad Nacional de Río Cuarto durante la «Misión Ivanissevich»: depuración ideológica y prácticas represivas (1974-1975); La carrera de Ciencias de la Educación durante la última dictadura cívico-militar en la Universidad Nacional de San Luis; Las prácticas discursivas sobre la educación en la última dictadura militar a través del discurso del Rector interventor de la Universidad Nacional de San Luis; Historia de la Educación rionegrina. La cultura impresa y las prácticas de lectura; Mesas de trabajo: un intento de construcción curricular colectiva. Santa Fe (1984) y Entre la memoria y el olvido de los Institutos de Formación Docente No Universitaria en San Luis (1984-1999).

La enunciación de los temas abordados da cuenta de la diversidad y el anclaje en territorios que aluden a los distintos niveles del sistema como lo son la formación docente y/o la formación profesional que brinda la universidad, por ejemplo. También queda expuesta la riqueza de las participaciones de autoras y autores que pertenecen a distintos espacios institucionales, lo que ofrece riqueza de matices y plantea la posibilidad de retomar el diálogo propiciado durante el desarrollo de las *III Jornadas de HEAR*. Territorios, tiempos y actores sociales se intersectan en las —federales— páginas del libro.

Numerosas imágenes reunidas conforman una rica trama de la historia de la educación reciente; se trata de un tejido que se despliega en la tapa y la contratapa del volumen, un *collage* que anticipa el discurso que configuran los textos que forman el libro.

Si lo hasta aquí expresado fuera insuficiente para dar cuenta de la riqueza que ofrece el libro, transcribo unas palabras con las que Carolina Kaufmann nos interpela, ofrece y cursa una invitación para dar continuidad a la tarea en el campo de estudio:

En cuanto a las huellas ya trazadas en relación a los diversificados atajos y caminos que seguramente tomará el estudio, la investigación y la enseñanza de la historia educativa argentina reciente, la preocupación, uno de los objetivos principales desde la gestación del *Centro de Estudios e Investigación en Historia de la Educación Argentina Reciente* (HEAR-UNR) ha sido y es que los jóvenes investigadores continúen profundizando el análisis y el registro del pasado, eludiendo los lugares comunes, las reflexiones previsibles; haciéndose nuevas preguntas. O, apropiándonos del interrogante de Héctor Tizón *¿... pero acaso la historia no es eso? Sólo un puñado de momentos lúcidos, iluminados, unas cuantas imágenes despedazadas* (Riveros, 2021: 9).

Carolina Kaufmann, Sonia Riveros, cada una de las autoras y cada uno los autores vienen abriendo camino. En estricto orden de presentación: Claudio Suasnábar, Fabiana Bekerman, Jorgelina Méndez, Ignacio Andrés Rossi, Lucas Lázaro, Carlos Alberto Lucero, Rubén Chababo, Cintia Débora Martínez, Julián Agustín Robles Ridi, Natalia Vuksinic, Laura Graciela Rodríguez, María Celina Chocobare, María Pía Castro Ruiz, Pamela Bianco, Eduardo Díaz de Guíjarro, Natalia García,

Roberto Bernardo Salim, Hugo Pérez Navarro, Amalia Paulina Moine, Paula Delgado, María Soledad Martínez, Tomás Argüello, Alberto Argüello, Glenda Miralles, Luciana Betancur, Adriana Hereñú y María Martha Garro, invitan a que ingresemos al territorio que han mojonado, siempre con el propósito de enseñar(nos), de comunicar(nos) los caminos recorridos, los hallazgos y las (in)certezas.

No sólo por el contenido que alberga —es decir, la materia sobre la que se interroga y de la que está hecho, sobre la cual se focaliza—, sino —también— porque deviene del trabajo de quienes, comprometidamente, colaboran en recoger e hilar las tramas atendiendo al abanico de matices que ofrece la memoria, hoy tenemos la oportunidad de informar que ya se encuentra disponible *Historia de la educación argentina reciente: memoria, enseñanzas e investigaciones*. Estamos invitados/as al encuentro con la lectura.

Garro, M. M. (2020). *Una mirada genealógica en las Prácticas Educativas Inclusivas al interior de la formación docente. Su efecto en el Instituto de Formación Docente Continua San Luis (1993-2004)*. San Luis: Universidad Nacional de San Luis¹

María Soledad Martínez²

117

La reseña que presentamos da cuenta de la tesis titulada *Una mirada genealógica en las Prácticas Educativas Inclusivas al interior de la formación docente. Su efecto en el Instituto de Formación Docente Continua San Luis (1993-2004)*. En ella, la autora problematiza desde, la perspectiva histórico-filosófica de

¹ Tesis de Doctorado en Educación radicada en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis. Campo: Historia de la Educación. Directora Dra. Sonia Elizabeth Riveros. Fecha de defensa: 16 de diciembre de 2020. Calificación obtenida: Sobresaliente.

² Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Maestranda de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes. Integrante del PROICO n.º 04-2320 «Hacer la historia, construir la memoria. Su impacto en las Ciencias Humanas» (SCyT-FCH-UNSL). Profesora Auxiliar de *Historia de la Educación Latinoamericana y Argentina* con extensión a *Historia de la Educación General*. Contacto: [martinezmariaoledad91@gmail.com].

Michel Foucault, el dispositivo de *Formación Docente no Universitario* (FDNU) en la provincia de San Luis y analiza, a lo largo del trabajo, el juego de las relaciones de poder-saber que afectaron a los sujetos que participaron en la creación, expansión y cierre de los profesorados.

El tema investigado es de suma relevancia ya que hace visible la historia reciente de la educación en esa provincia y particularmente de la *Formación Docente* (FD), en un período (1993-2004) en el que hubo importantes cambios a nivel estatal, económico, político y social. En este sentido, se narra y se va articulando los sucesos que se fueron desarrollando a nivel nacional con la provincia de San Luis. Por lo expuesto, se brinda un valioso aporte al conocimiento historiográfico regional sobre la historia reciente de la FD.

El trabajo consta de siete capítulos, cada uno de ellos organizado en ejes, y un anexo que contiene información relevante que amplía cada uno de los apartados. Se destaca la construcción de un archivo de fuentes primarias relevadas, a su vez, tanto en archivos nacionales, provinciales y privados, así como la elaboración de 69 entrevistas realizadas a actores clave que participaron desde diferentes cargos y funciones en la conformación de la FD en el período analizado.

El trabajo sistematiza, desde aspectos teóricos y metodológicos, el dispositivo político-gubernamental a nivel nacional y provincial, recuperando cinco períodos del gobierno provincial desde 1983 hasta el año 2004. En esa periodización se va reconstruyendo y analizando el dispositivo educativo en la

provincia, a la vez que se indaga en los antecedentes que hicieron posible la creación de los profesorados y el lugar que ocuparon en las agendas de cada mandatario, poniendo en tensión las prácticas educativas inclusivas o excluyentes y sus efectos en la FD. En este análisis se plantea como hipótesis que las políticas educativas del Estado nacional y provincial durante el período 1993-2004 produjeron rupturas y continuidades en las prácticas educativas inclusivas en relación a la FD.

Se destaca la delimitación del objeto en el recorrido de diferentes sucesos producidos en la nación y en la provincia a lo largo del período a partir de la sanción de tres leyes, entre las que se encuentra la Ley de Transferencia n.º 24.049/92, a partir de la cual se concretó el traspaso de las instituciones educativas que quedaban bajo dependencia nacional que, en el caso de San Luis, fueron tres Escuelas Normales ubicadas en diferentes localidades. A partir de estos acontecimientos, se recuperan críticamente las negociaciones y alianzas entre el Estado nacional y el gobierno provincial.

En el análisis genealógico que despliega la autora se profundiza en el *Congreso Pedagógico Nacional* (1984-1988) convocado durante el gobierno de Alfonsín y sus efectos sobre la sanción de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior, a partir de las que se instrumentaron unas *tecnologías de poder* con el propósito de instalar un nuevo discurso sobre la FD. Se plantea, a su vez, cómo esta última normativa ubicó a los profesorados en una posición de rango inferior ya que se la nombró como *no universitaria*, definiéndola por lo que no es,

constituyendo esta designación una práctica de exclusión en sí misma.

Yendo a la provincia, se efectúa un análisis en el Decreto n.º 2989/97-MGyE a partir del cual el gobierno dispone «[...] en el marco de la transformación y reconversión del Sistema Educativo Superior no Universitario Provincial» el cierre de los 17 profesorados que funcionaban en diferentes localidades de la provincia desde antes del año 1983. El cierre dio lugar a que se crearan, con el asesoramiento de asesores e intelectuales de la nación, dos Institutos de Formación Docente Continua (IFDC), uno en la ciudad de San Luis y otro en la ciudad de Villa Mercedes (1999), denominados *Centros de Innovación*.

Para concretar la investigación, se rastrea una variedad de fuentes tales como documentos internacionales, nacionales y provinciales relevadas del *Archivo Histórico* de la provincia de San Luis, del archivo de la UNSL y archivos personales. Resultan relevantes las entrevistas realizadas a sujetos clave que le brindaron a la investigadora testimonios sobre la FD que le posibilitaron elaborar una sólida base documental que sensible de ser abordada a la luz de una apropiación de las herramientas foucaulteanas que hace posible tanto el reconocimiento de las continuidades y discontinuidades en base a la emergencia y la procedencia de acontecimientos, como los procesos de subjetivación desplegados en la compleja trama histórica.

En este sentido, se recupera y se pone en uso un conjunto de categorías teóricas y enunciados que facilitar la interpelación de fuentes citadas, profundizando así el análisis del dispositivo FD

que le permitió llegar a resultados interesantes. Por citar algunos ejemplos: el concepto de *emergencia* le permite desnaturalizar la creación de los profesorados identificando *los estados de fuerza* en su aparición. A través del concepto de *dispositivo* identifica las redes de relaciones que se establecieron entre la normativa y los «[...] cambios de posiciones en las líneas de fuerza» de los actores que formaron parte de la FD. El concepto de *prácticas* la llevó a analizar cómo las instituciones de FD se fundaron «[...] en unas prácticas y en un régimen de prácticas» en unas condiciones de posibilidad históricas.

A través del concepto de *gubernamentalidad*, la investigadora identifica la complejidad de los *procedimientos, cálculos y tácticas* en el ejercicio del poder del gobierno nacional y provincial que tuvo por blanco principal de dominio político la población docente.

El uso del enunciado *acontecimiento* como práctica histórica la lleva, a su vez, a advertir cómo el cierre de los profesorados fue un hecho olvidado en la provincia que produjo efectos en la subjetividad de quienes allí se desempeñaban, constituyendo así una rareza, ya que fue la única provincia en el país que los cerró, excluyendo a los docentes que allí se desempeñaron puesto que por disposición provincial fueron reubicados en otros niveles del Sistema Educativo, con excepción a la FD.

Asimismo, la autora de la tesis incorpora originalmente el enunciado *doctrina de la innovación* como una estrategia discursiva utilizada por el gobierno nacional y provincial en tanto

separa y contrapone los enunciados *tradición* —como negativos— y *novedad* —como una *única verdad*— para llevar adelante la transformación del Estado, de la educación en general y particularmente de la FD.

Por otro lado, la investigadora plantea en el último capítulo interesantes hallazgos y evidencias que encontró en el recorrido genealógico, identificando especialmente cuatro momentos en la FD: (a) expansión e inclusión, (b) exclusión y estancamiento, (c) re-conversión para el cierre y (d) re-fundación de la FD. En cada uno, la autora va focalizando tensiones en las prácticas de inclusión, de exclusión y en los efectos en la dimensión subjetiva de los docentes formadores en la compleja trama de la historia de la educación.

Finalmente, se reconocen como *continuidades* en la constitución de la FD, la falta de sostenibilidad en las políticas de Estado y la discontinuidad en los proyectos educativos implementados en la provincia de San Luis durante los gobiernos de tres mandatarios que participaron en la periodización analizada 1993- 2004.

Se destaca también la participación eventual del gremio docente (AMPPyA) que se ubicó próximo al aparato de poder del ejecutivo provincial, desatendiendo las necesidades de los docentes. En este sentido, la autora identifica la pérdida gradual del defensa gremial, hecho que impactó negativamente a los profesorados.

Otra línea de continuidad que se presenta es la relación singular que el gobierno provincial desplegó con los intelectuales

a lo largo de la constitución de la educación en San Luis y puntualmente en la aplicación de la LFE, convirtiéndose la provincia en un *laboratorio de innovación* que la ubicó en un lugar de privilegio con respecto al resto del país.

En el último capítulo de la tesis, la investigadora realiza un importante análisis y reflexión sobre la profunda afección en *la triple constitución* de los sujetos docentes entrevistados, a través de apropiaciones y resistencias en las diferentes etapas de la constitución de la FD, profundizando en el cierre de los profesorados. En este hecho se afirma que se puso en evidencia una *práctica de dominación* por parte del gobierno provincial en tanto algunos docentes fueron forzados a cumplir otras funciones en instituciones educativas.

Por último, vale subrayar que queda constituido con este volumen un aporte importante tanto para la problematización del sentido de las prácticas que ordenan el campo de la educación como para la historiografía que, bajo la mirada foucaultiana, se asume como parte de una ontología crítica del presente.

Reseña de las *IV Jornadas Académicas HEAR/2022* *Historia de la Educación Argentina Reciente:* *Investigaciones y Enseñanzas. Universidad Nacional* *de La Plata, Argentina, 10 y 11 de marzo de 2022*

Eduardo Díaz de Guijarro¹

121

Luego de su forzosa postergación en 2021 por la pandemia de COVID-19, las *IV Jornadas Académicas de Historia de la Educación Argentina Reciente* se llevaron a cabo en La Plata durante el 10 y 11 de marzo de 2022, acompañando así la reiniciación de las actividades presenciales en el ámbito universitario.

Los tres años transcurridos desde el encuentro anterior no fueron un obstáculo para mantener el interés en esta temática por parte de docentes e investigadores provenientes de diversas universidades nacionales e institutos de formación docente de

¹ Licenciado en Ciencias Físicas por la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires (1969). Magister en Ciencia, Tecnología y Sociedad por la Universidad Nacional de Quilmes (2004). Coordinador del Programa de Historia de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires. Miembro Correspondiente del *Centro de Estudios en Historia de la Educación Argentina Reciente*. Contacto: [ediazdeguijarro@gmail.com].

nuestro país. La continuidad de estas *Jornadas* desde la creación del *Centro HEAR* en la Universidad Nacional de Rosario en 2014 creó un ámbito fructífero para estimular los estudios sobre la educación argentina en el período que va de 1960 a 2000.

En esta ocasión, las actividades se realizaron en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y fueron coorganizadas por esa facultad, el *Centro de Estudios de Historia de la Educación Argentina Reciente* (HEAR), la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, la Facultad de Ciencias Humanas y el *Programa de Historia y Memoria* de la Universidad Nacional de San Luis. La *Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires* declaró el evento de *Interés Educativo* (Resol. 2021-3320-GDEBA-DGCYE).

Luego del Panel de apertura, en el que intervinieron Ana Julia Ramírez (Decana de la FaHCE de la UNLP), Carolina Kaufmann (Directora del *Centro HEAR* de la UNR) y Martín Legarralde (Director del Departamento de Ciencias de la Educación de la FaHCE de la UNLP), se desarrollaron —durante los dos días que duraron las *Jornadas*— cuatro paneles y se presentaron sesenta y cuatro trabajos de investigación, divididos en cuatro ateneos temáticos. Asimismo, se presentaron varios libros y se realizaron conversatorios y debates.

En los cuatro paneles se trataron las reflexiones teóricas y metodológicas planteadas por el campo de estudios de la historia reciente de la educación. El recorte temporal elegido, de 1960 a 2000, no sólo encierra un período de alta conflictividad política

con aspectos traumáticos, sino que, por su proximidad al presente, incluye problemas que se reflejan en la realidad de hoy. Por lo tanto, su estudio requiere un particular esfuerzo para mantener tanto la perspectiva histórica como el rigor documental y evitar un excesivo entrecruzamiento con la política actual. Estos factores fueron especialmente tenidos en cuenta por los expositores.

El primer panel tuvo como título *Historia Reciente: visiones y cruces disciplinarios*, y contó con la intervención de María Salceda (UNICEN), Roberto Follari (UNCuyo), Violeta Guyot (UNSL-HEAR) y Roberto Pittaluga (UNLP). El segundo panel trató sobre *Enseñanza de la Historia Reciente. Los desafíos de las transmisiones*, y tuvo la participación de María P. González —IDH (CONICET), UNGS—, Fabiana Elcarte (Departamento de Educación, Museo de la Memoria, Municipalidad de Rosario) y Sandra Raggio (CPM y UNLP). El tercero giró alrededor de *Investigaciones sobre Historia de la Educación Reciente. Problemas y perspectivas*. Participaron Claudio Suasnábar —IdIHCS (CONICET), UNLP, HEAR—, Teresa Artieda (UNNE) y Juliana Enrico —CEA (CONICET), UNC, HEAR—. En el cuarto y último panel, titulado *El trabajo de la memoria y los DDHH. Archivos, museos y sitios*, participaron Lucía Abbattista (Prosecretaría de Derechos Humanos, FaHCE, UNLP), Lucas Mazzucco (Museo de la Memoria, Municipalidad de Rosario), Ingrid Jaschek (LVM, UNLP) y Sonia Riveros (*Programa Historia y Memoria* de la UNSL, *Archivo Histórico* de la UNSL, HEAR).

Los cuatro ateneos, por su parte, se organizaron alrededor de diferentes ejes temáticos. El primero trató sobre *Historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)*. Recibió veintitrés ponencias y fue coordinado por Magdalena Lanteri (UNLP), María Martha Garro (UNSL, HEAR) y Laura Rodríguez —IDIHCS (CONICET), UNLP, HEAR—. El tema del segundo, con diecisiete ponencias, fue *Historia reciente y memorias en la educación. Estudio de casos*, coordinado por Fabiana Bekerman —INCIHUSA (CONICET)—, Martín Legarralde (UNLP) y Eduardo Escudero (UNRC). El tercero abarcó las *Investigaciones sobre la enseñanza de la Historia Argentina Reciente*. Tuvo doce ponencias y fue coordinado por Mariela Coudannes (UNL), Talia Meschiany (UNLP) y Glenda Miralles (UNComa). Finalmente, el cuarto ateneo trató sobre *Textos escolares y producciones audiovisuales en la Historia de la Educación Argentina Reciente*. Con doce ponencias, fue coordinado por Gabriela Cruder (UNLu, HEAR), Federico Brugaletta (UNLP) y Ana Carol Solís (UNC, HEAR).

La exposición de los trabajos presentados mostró una interesante diversidad de temas y un amplio abanico de enfoques. También tuvo la virtud de abarcar diferentes niveles y experiencias académicas, desde la exposición de resultados parciales de trabajos en curso y de tesis de jóvenes graduados hasta la presentación de estudios en profundidad de investigadores formados.

Probablemente debido a la pandemia y a las dificultades de la transición hacia las actividades presenciales, una proporción

importante de autores no pudieron viajar a La Plata para presentar sus trabajos. En algunas sesiones de los ateneos esto ocurrió con alrededor de una tercera parte de los trabajos presentados. Otros autores prefirieron exponer desde sus hogares utilizando medios virtuales de conexión. Este recurso resulta de enorme utilidad para facilitar la comunicación sonora y visual incluso entre lugares muy distantes, aunque no reemplaza completamente la presencia física en el lugar de las sesiones. Queda como experiencia la necesidad de que un intercambio híbrido, con algunos miembros presentes y otros distantes, cuente con los medios técnicos necesarios para que todos puedan participar en el debate, es decir, un equipo de amplificación sonora en el aula y micrófonos para que la persona que interviene en forma virtual pueda escuchar las intervenciones de los presentes.

En los ateneos se utilizó el formato de exponer de forma sucesiva las ponencias y, al final de la reunión, escuchar los aportes de los comentaristas previamente designados. En algunos casos pudo destinarse una parte de la reunión también al debate colectivo que permitió la formulación de preguntas y la posibilidad de contrastar eventuales diferencias de enfoque entre los participantes, una instancia necesaria e inherente al trabajo científico.

Además de los paneles y los ateneos se presentaron varios libros. Entre ellos *Historia de la educación argentina reciente: memorias, enseñanzas e investigaciones*, compilado en 2022 por Sonia Riveros y publicado por la *Nueva Editorial Universitaria* de

la Universidad Nacional de San Luis. El libro reúne los trabajos presentados en las *III Jornadas de Historia de la Educación Argentina Reciente*, realizadas en San Luis en noviembre de 2019, cuyos autores accedieron a que fueran publicados en este volumen.

También hubo una sesión dedicada a la *Presentación de dossier y proyectos*, coordinada por Claudio Suasnábar, y un conversatorio docente sobre *Estrategias representacionales y estrategias pedagógicas: ¿cómo y para qué abordar los pasados traumáticos*, coordinado por Florencia Levin (UNGS, RIEHR).

Durante la tarde del viernes 11 se celebró una reunión de los miembros del *Centro de Estudio e Investigaciones en Historia de la Educación Argentina Reciente* (HEAR). El objetivo central fue ratificar la renuncia de la Dra. Carolina Kaufmann a la dirección del *Centro* HEAR y la designación de la Dra. Sonia Riveros como nueva directora, acompañada por Claudio Suasnábar como codirector. Este cambio, que aún requiere de varios pasos formales que deberán realizarse en la Universidad Nacional de Rosario, irá acompañado por el traslado de la sede del *Centro* a la Universidad Nacional de San Luis. Estas novedades, que ya habían sido anticipadas en reuniones anteriores de los miembros del *Centro*, quedaron asentadas en un *Acta* firmada por todos los presentes, quienes coincidieron unívocamente con la propuesta. También coincidieron en el agradecimiento y las felicitaciones a Carolina Kaufmann por su tarea al frente del *Centro* desde su creación en el año 2014. Gracias a su capacidad,

su esfuerzo y su perseverancia, se generó un espacio para la comunicación, la elaboración y la divulgación de trabajos de investigación sobre un período clave de la historia de la educación en la Argentina.

Como conclusión, debemos afirmar que el balance de las *IV Jornadas de Historia de la Educación Argentina Reciente* es sumamente positivo. En un momento de transición, luego de dos años extremadamente difíciles debido a la pandemia de COVID-19, la reunión realizada en la Universidad Nacional de La Plata permitió reanudar los contactos y comprobar que, incluso durante el aislamiento y las dificultades sanitarias, los académicos dedicados a este campo de la historia y de la educación continuaron produciendo. El futuro se presenta auspicioso para la prolongación y profundización del trabajo, especialmente con el aditamento de que la nueva sede del *Centro HEAR* estará ubicada en una universidad del centro del país, lo que facilitará una perspectiva federal, más allá de los grandes centros urbanos en los cuales tienen su sede las mayores universidades del país.



La política de acceso abierto del Anuario - Historia de la Educación incorpora los principios de acceso gratuito y libre a los artículos, reseñas y otros contenidos publicados aquí. Estos pueden ser descargados, compartidos y archivados para los/las usuarios/as bajo los criterios del respeto a la producción intelectual del/de la autor/a tanto para su citación como para su alusión, haciendo mención a la fuente.

