

Cuadernos de Educación

I S S N 2 3 4 4 - 9 1 5 2

Año XXI N° 24
Córdoba, Argentina
Octubre de 2024

Área de
Educación

Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades | UNC

Ciffyh **ffyh**

Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades | UNC

Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba

Directora
Dra. Gabriela Lamelas
CE: cuadernoseducacion@ffyh.unc.edu.ar

Comité editorial:
Liliana Vanella
Guadalupe Molina
Mariana Tosolini
Lucía Beltramino

Comité académico:
Elena Achilli
Nicolas Arata
Susana Argüello
Alejandra Birgin
Antonio Francisco Canales Serrano
Sandra Carli
Alicia Carranza
Miguel Ángel Casillas Alvarado
Antonio Castorina
Ana Ramona Domeniconi
Inés Dussel
Gloria Edelstein
Myriam Felfeber
Alfredo Furlán
Susana García Salord
Renata Giovine
Mónica Maldonado
Graciela Morgade
Ana Padawer
Elsie Rockwell
Silvia Serra
Myriam Southwell
José Yuni

Correcciones:
Carina Correa
CE: editora.cuadernos@gmail.com

Diseño de tapa e interior:
Ana Dolores González Montbrun
CE: doloresgonzalezmontbrun@gmail.com

*Cuadernos de Educación es una revista indexada a Latindex 2.0 y Malena.

**Las opiniones que se expresan en los artículos firmados son responsabilidad de las y los autores.



Cuadernos de Educación

I S S N 2 3 4 4 - 9 1 5 2

Año XXI N° 24
Córdoba, Argentina
Octubre de 2024

Universidad Nacional de Córdoba
Rector: Mgter. Jhon Boretto

Facultad de Filosofía y Humanidades
Decana: Lic. Flavia Andrea Dezzutto

Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades
Director: Dr. Eduardo Mattio

Área de Educación CIFYH
Coordinadora: Dra. Gabriela Lamelas

Área de
Educación
Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades | UNC

Cifyh
Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades | UNC

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba

Índice

- 3 | EDITORIAL
Gabriela Lamelas

DOSSIER

- 6 | Presentación del dossier:
Cultura material de la escuela
latinoamericana
**Mariana Tosolini &
Camila Pérez Navarro**
- 10 | La materialidad escolar en la
investigación histórico-educativa:
la potencialidad del uso del
registro fotográfico
**Alejandra Capocasale Bruno
& Myriam Southwell**
- 28 | Educación femenina y
cultura material: libros de
texto y objetos necesarios
para su implementación
(Argentina, fines del siglo
XIX y primera mitad del XX)
Laura Graciela Rodríguez
- 52 | Huellas de cultura material escolar en
la provincia de São Paulo
Eduardo Bezerra de Souza
- 75 | El significado del uso del uniforme
escolar por los estudiantes del
Instituto Nuestra Señora Dos Anjos,
en la ciudad de Abaetetuba, Pará,
Brasil (1953-1970)
**Joelma da Silva Trindade, Maria
do Socorro Pereira Lima & Maria
do Perpétuo Socorro Gomes de S.
Avelino de França**

- 94 | Trabajadores, ciudadanos y
letrados. Aproximación al Silabario
Democrático de la Unión de
Profesores de Chile
Rodrigo Reyes Aliaga

ARTÍCULOS

- 117 | Nadie pensó una escuela para ese
chico. Trayectorias educativas de
jóvenes futbolistas
Mariano Pussetto
- 136 | La trayectoria biográfica en el hacer:
sobre la construcción de saberes
de enseñanza en una universidad
conurbana
Lucía Petrelli
- 156 | Hacia una nueva periodización en la
Historia de la educación argentina
**Marcia Marini, María Victoria &
Santorsola Marisol Villa**
- 173 | Análisis de los Estilos de Enseñanza y
Aprendizaje en la Educación Técnica,
en tres Escuelas Secundarias de la
Provincia de Santa Fe
**Marcela Carrivale, Ignacio Alejandro
Cornaglia & Ivan Alejandro Vidal**

RESEÑAS

- 189 | Reseña del libro *Enseñanza y cultura
material en la escuela. Tensiones
entre inclusión y obligatoriedad en la
secundaria*, de Octavio Falconi
Alicia Merodo

EDITORIAL

El número 24 de Cuadernos de Educación agrupa un conjunto de trabajos que recogen indagaciones, estudios, análisis sobre problemáticas pedagógicas y educativas de nuestro país y América Latina. Un número *como cualquier otro*, como muchos otros números de esta revista y de decenas de revistas científicas que en nuestras universidades nacionales promueven, difunden y circulan producciones que realizan los equipos de investigación, las cátedras, tesis de grado, posgrado, los territorios educativos. Nos interesa especialmente destacar este gesto que, por cotidiano, no es menos político: publicar, es decir, hacer público, tiene que ver con anunciar y amplificar para permitir de ese modo que algo pueda ser escuchado. Un gesto que nos resulta imprescindible, porque es también en esta posibilidad de analizar, producir conocimiento, estudiar los procesos educativos, donde jugamos parte de nuestras apuestas en la defensa de la educación.

Este número se presenta en medio de uno de los más peligrosos desfinanciamientos a las Universidades públicas, el que se acompaña por un falaz ejercicio de desprestigio a aquello que hacemos quienes formamos parte de ellas. Nuestro trabajo, nuestra producción académica, nuestras iniciativas, son señaladas, denostadas; la investigación en humanidades es presentada como saber banal y parte de prácticas que esconden negociados, privilegios y fraudes diversos.

Sin embargo, es también un tiempo de esperanza. Estudiantes realizan ocupaciones en decenas de facultades del país; profesores/as e investigadores/as nos convocamos, realizamos medidas de fuerza, debatimos; de igual forma lo hacen lxs trabajadores no-docentes y los gremios y otros sectores de la comunidad universitaria. Aunadxs, nos encontramos en clases públicas, movilizaciones, manifestaciones diversas y asambleas con un creciente apoyo de la población. En este sentido nos gustaría transformar esta publicación en un eslabón más de la necesaria toma de la palabra en defensa de las Universidades públicas y del valor, la necesidad, lo imprescindible que resulta defender y amplificar el desarrollo de investigaciones en educación.

El presente número cuenta con un dossier sobre cultura material escolar coordinado por la Dra. Camila Perez Navarro (Universidad Alberto Hurtado-Chile) y la Dra. Mariana Tosolini (Ciffyh-UNC), apartado que reúne cinco artículos que recuperan estudios inscriptos en el llamado “giro material”, una perspectiva teórica y epistemológica que viene realizando valiosos aportes para pensar la materialidad y la espacialidad escolar, los efectos de las interacciones, tanto en el pasado como en el presente de la escuela. En la presentación del dossier sus coordinadoras adelantan algunas precisiones para acercarse a este conjunto de trabajos.

Este número 24 de Cuadernos, recibe, además, el aporte de otros cuatro artículos.

En el primero de ellos, que lleva el título ***Nadie pensó una escuela para ese chico. Trayectorias educativas de jóvenes futbolistas***, Mariano Pussetto analiza –desde un enfoque socio-antropológico– las trayectorias educativas de jóvenes futbolistas que habitan en la pensión de un club de la ciudad de Córdoba. A partir de entrevistas a diferentes miembros de esta comunidad educativa y de la observación etnográfica, busca aportar a la comprensión de algunas tensiones que se presentan en estas instituciones entre lo que llama “el mundo de la escuela” y “el mundo del fútbol”. Por su parte, Lucía Petrelli en ***La trayectoria biográfica en el hacer: sobre la construcción de saberes de enseñanza en una universidad conurbana*** analiza la relación entre las trayectorias profesionales y biográficas de docentes universitarias/os que desarrollan su labor en instituciones universitarias del conurbano que fueron fundadas con el mandato de inclusión social. En su indagación reconstruye la trayectoria de un profesor, su expresión en las clases así como diversas decisiones que debe asumir en la enseñanza. Marcia Marini, María Victoria Santorsola y Marisol Villa en el artículo ***Hacia una nueva periodización en la Historia de la educación argentina***, proponen un acercamiento a los procesos de periodización en el marco de las diferentes corrientes historiográficas para el estudio de la historia de la educación argentina. Recuperan un debate abierto al respecto, que señala la inconveniencia de acompañar la historia educativa a la historia política, y proponen un análisis de criterios y variables que caracterizan a cada una. Cerrando esa sección, Marcela Carrivale, Ignacio Cornaglia e Iván Vidal ofrecen en su artículo ***Análisis de los Estilos de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Técnica, en tres Escuelas Secundarias de la Provincia de Santa Fe*** un análisis sobre los estilos de aprendizaje y enseñanza en la educación técnica.

Finalmente, en la sección Reseñas, Alicia Merodo ofrece comentarios del libro ***Enseñanza y cultura material en la escuela. Tensiones entre inclusión y obligatoriedad en la secundaria*** de Octavio Falconi, publicado en 2023 por la Editorial Aique, en la que destaca el aporte de la obra reseñada al análisis didáctico del trabajo de enseñar, al estudio de la cultura material y al estudio de construcciones metodológicas y dispositivos didáctico-pedagógicos diseñados para la enseñanza de estudiantes de educación secundaria de sectores sociales desfavorecidos.

Invitamos a su lectura y difusión.

Gabriela Lamelas

DOSSIER



Presentación del dossier: Cultura material de la escuela latinoamericana

Coordinan:

Mariana Tosolini
(Ciffyh, UNC)

Camila Pérez Navarro
(Universidad Alberto Hurtado)

Pupitres, guardapolvos y libros son objetos que forman parte fundamental de la historia de los sistemas escolares. Su presencia en el espacio escolar no sólo da cuenta de permanencias y persistencias en las prácticas, sino también de cambios y reformas educativas, de diversos discursos en torno a las infancias, de la emergencia de nuevos actores educativos y de la continua reconfiguración del trabajo docente.

Trabajar con objetos asociados a la escolaridad o a los procesos de socialización de la infancia requiere una apertura epistemológica en el campo de la historia de la educación y la pedagogía. La problematización de las metodologías de indagación supone un “giro epistemológico” en el que adquiere visibilidad la cultura escolar, la que se expresa en una materialidad a la que se asocian valores, prácticas, significados y rituales. Lo anterior se puede analizar en la memoria colectiva e individual, pues en las trayectorias escolares emergen afectaciones y sentidos estéticos asociados a los objetos con los que los estudiantes actuaron en el espacio escolar y en los espacios de sociabilidad infantil. En este marco, la presente edición de la revista Cuadernos de Educación del CIFYH - FFyH reúne un conjunto de trabajos relativos a la historia de la

cultura material de la escuela latinoamericana. La coordinación de esta iniciativa surge de la *Red Latinoamericana de Estudios en Historia de la Cultura Material Escolar* (RELEHCUME)¹.

La presente edición de *Cuadernos de Educación* está motivada por la voluntad de difundir estudios que indagan los procesos de escolarización en América Latina desde una perspectiva cultural y promover otros modos de estudiar la historia de la educación y la pedagogía. Con base en ese espíritu, los trabajos que invitamos a leer son producciones que aportan conceptual y metodológicamente a la problematización de las relaciones entre cultura material, historia de la escolarización y constitución de los sujetos escolares.

Se presentan resultados de cinco investigaciones que remiten a distintas aproximaciones en el campo de referencia. Los artículos seleccionados muestran diversos aspectos de la materialidad de los procesos de escolarización a través del uso de diferentes fuentes: fotografías, prensa y revistas, documentos institucionales, programas de asignaturas, textos escolares y legislación educativa. En conjunto, estas fuentes remiten a objetos, prácticas y sentidos a partir de los que emergen unos modos particulares de pensar y de practicar la educación y la pedagogía como fenómeno social. Sabemos que es en los objetos de la escuela donde quedan grabados los testimonios de las tradiciones pedagógicas, de las políticas educativas y de los contextos políticos y culturales.

El primer trabajo que forma parte de este dossier se titula *La materialidad escolar en la investigación histórico-educativa: la potencialidad del uso del registro fotográfico*, escrito por Alejandra Capocasale Bruno y Myriam Southwell. El artículo sistematiza aportes conceptuales y antecedentes teóricos sobre la cultura escolar material, destacando su valor analítico para la investigación histórico-educativa. Particularmente, las autoras destacan cómo se ha ido transformando en un campo de investigación complejo y a la vez innovador en el campo de la historia intelectual de la educación. Otro elemento significativo de este estudio es el

¹ Radicada institucionalmente en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, la Red se propone generar espacios de reflexión, colaboración y estudio sobre la cultura material en América Latina. A partir del desarrollo de investigaciones comparadas que tengan por objeto de estudio la cultura material escolar, la RELEHCUME promueve el intercambio académico en miras de conservar, preservar, estudiar y hacer visible el patrimonio educativo de los países latinoamericanos. Asimismo, desde esta perspectiva epistemológica, sus integrantes trabajan por visibilizar la dimensión de la cultura material escolar en los currículos y programas de estudio de historia de la educación y disciplinas afines, en universidades, institutos superiores y otros centros de educación superior de la región.

El trabajo realizado por diversos integrantes de la Red, a partir del análisis del conjunto de objetos, fotografías y narrativas, nos permitió identificar una unidad en los procesos regionales de escolarización en los países involucrados en una investigación desarrollada por algunas/os integrantes de la Red (Aldana Bautista y Tosolini, 2021; Tosolini, Pérez Navarro y Aldana Bautista, 2023). Estos estudios en conjunto contribuyeron a la identificación de rasgos comunes en torno a los objetos y las narrativas acerca de la unidad que asumió la escuela como experiencia para los sujetos.

Conformada en 2022 por un grupo de docentes e investigadoras/es provenientes de diversas latitudes de América del Sur: Alexander Aldana Bautista, docente de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia; Mariana A. Tosolini, docente e investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina; Camila Pérez Navarro, académica asociada en la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, Chile; David Velázquez Seiferheld, docente de la Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo, Paraguay; y Luani de Liz Souza, docente de la Universidade Federal do Paraná, Brasil. En 2023, se incorporó la investigadora paraguaya Carolina Alegre Benítez, quien se desempeña actualmente como profesora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Granada, España.

papel, sentido y significado de la técnica de investigación cualitativa de análisis de registros fotográficos en la indagación del objeto teórico y empírico de la cultura escolar material.

La segunda contribución lleva por título *El significado del uso del uniforme escolar por los estudiantes del Instituto Nuestra Señora Dos Anjos, en la ciudad de Abaetetuba, Pará, Brasil (1953-1970)*. Esta investigación, desarrollada por Joelma da Silva Trindade, Maria do Socorro Pereira Lima y Maria do Perpétuo Socorro Gomes de S. Avelino de França, tiene por objetivo analizar los uniformes escolares utilizados por las estudiantes del Instituto Nossa Senhora dos Anjos, una institución educativa confesional que fue fundada en 1953 en la ciudad de Abaetetuba, Pará, Brasil. Con base en el análisis de los reglamentos, informes y las fotografías disponibles en los álbumes de la institución, las autoras evidencian las transformaciones experimentadas en la vestimenta escolar durante el período que va de 1953 a 1970, concluyendo que los uniformes escolares de la institución estudiada fueron modificados en función de los intereses de algunos grupos sociales de la época, de modo que buscaban representar, además de los valores religiosos, la disciplina del cuerpo femenino. Asimismo, muestran que los uniformes tenían múltiples significados en torno a estandarizar y controlar el comportamiento de las estudiantes en la sociedad.

En tercer lugar, se presenta el trabajo de Laura Graciela Rodríguez, titulado *Educación femenina y cultura material: libros de texto y objetos necesarios para su implementación (Argentina, fines del siglo XIX y primera mitad del XX)*. Este artículo aborda, por un lado, el contenido de la educación femenina propuesto en las asignaturas de Economía Doméstica, Ciencias Domésticas, Labores y Puericultura que se impartían en los establecimientos nacionales de Nivel Primario y de Nivel Medio en Argentina, como Escuelas Normales y Liceos de Señoritas. Asimismo, la autora –con base en el análisis de programas y libros de texto, la observación, los testimonios de docentes, la revista *El Monitor*, entre otras fuentes– profundiza en cómo se desarrollaban las clases prácticas y qué objetos eran necesarios para su implementación.

El artículo *Huellas de cultura material escolar en la provincia de São Paulo*, escrito por Eduardo Bezerra de Souza, aborda la dotación material de las escuelas primarias de la Provincia de São Paulo durante el siglo XIX. Basándose en el análisis de documentos, leyes, decretos, inventarios de materiales e informes de docentes, inspectores y otros funcionarios de la provincia, las autoras muestran la presencia de muebles, equipamientos y materiales didácticos que se ofrecían a las escuelas de São Paulo en el siglo XIX, problematizando las condiciones materiales de estas escuelas y los artefactos que profesores e inspectores de educación solicitaron al gobierno para poner en práctica la instrucción primaria paulista.

Por último, forma parte del dossier el artículo *Trabajadores, ciudadanos y letrados. Aproximación al Silabario Democrático de la Unión de Profesores de Chile (1943)*, escrito por Rodrigo Reyes Aliaga. Este trabajo analiza los contenidos de un silabario creado por la Unión de Profesores de Chile en 1943 y puesto en circulación al año siguiente. A partir de la reconstrucción de su contexto de producción y la lectura de sus contenidos, el autor sostiene que si bien el texto se planteó como tarea inmediata contribuir a la erradicación del

analfabetismo, también tuvo como un objetivo potenciar la identificación del lector/alumno con la clase trabajadora y con una identidad nacional (ser chileno).

Invitamos a todas las personas interesadas en conocer estas investigaciones en torno a la historia de la cultura material de la escuela latinoamericana a sumergirse en la lectura de los trabajos que forman parte de este dossier.

Santiago - Córdoba, octubre de 2024

Referencias bibliográficas

Aldana Bautista, A. y Tosolini, M. (2021). Fragmentos de la memoria escolar: el pasado-presente de la escuela argentina y colombiana en algunas fotografías. *Anuario de Historia de la Educación*, 22(2), pp. 148-165. Recuperado de: <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/21>

Tosolini, M., Pérez Navarro, C. y Aldana, A. (2023). La cultura material y la memoria escolar en los procesos de escolarización de Argentina, Chile y Colombia. *Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo*, v. 9, pp. 1-20. Campinas (SP). Recuperado de: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v9i00.18330

La materialidad escolar en la investigación histórico-educativa: la potencialidad del uso del registro fotográfico

Alejandra Capocasale Bruno*
Myriam Southwell**

Resumen

Nos proponemos sistematizar aportes que presentan conceptualizaciones y antecedentes investigativos en cuanto a la cultura escolar material. Asimismo, destacamos su valor como dimensión analítica para la investigación histórico-educativa. Nos interesa presentar antecedentes para destacar este objeto de estudio investigativo que se ha ido transformando en un campo de investigación sumamente complejo y se ha configurado en una corriente historiográfica innovadora en la historia intelectual de la educación. Por otro lado, el artículo también se propone mostrar el papel, sentido y significado de la técnica de investigación cualitativa de registro fotográfico, en la indagación del objeto teórico y empírico de la cultura escolar material. Por ello, presentamos algunos antecedentes de la técnica de investigación cualitativa de registro fotográfico aplicada a las materialidades escolares en relación al enfoque desde la teoría de la imagen fotográfica.

Palabras clave: cultura escolar, materialidad escolar, investigación histórico-educativa, patrimonio, registro fotográfico.

* Dra. en Ciencias de la Educación. Consejo de Formación en Educación-Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay. Áreas de trabajo: cultura escolar material y epistemología de la investigación. CE: alecapocasale@gmail.com

** PhD, Investigadora Principal de CONICET, profesora titular por concurso de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la Universidad Nacional de La Plata. Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación de la misma institución. CE: islaesmeralda@gmail.com

School materiality in historical research: the potential of the use of the photographic recordt

Abstract

We propose to systematize contributions that present conceptualizations and research background regarding material school culture. Likewise, we highlight its value as an analytical dimension for historical-educational research. We are interested in presenting background information to highlight the fact that this object of research study has become an extremely complex field of research and has become an innovative historiographical current in the intellectual history of education. On the other hand, the article also aims to show the role, meaning and significance of the qualitative research technique of photographic recording, in the investigation of the theoretical and empirical object of material school culture. Therefore, we present some antecedents of the qualitative research technique of photographic recording applied to school materialities in relation to the approach from the theory of the photographic image.

Keywords: school culture, school materiality, historical-educational research, heritage, photographic record.

A materialidade escolar na pesquisa histórico-educativo: o potencial do uso do registro fotográfico

Propomos sistematizar as contribuições que apresentam conceitualizações e antecedentes de pesquisa sobre a cultura escolar material. Também destacamos seu valor como uma dimensão analítica para a pesquisa histórico-educacional. Estamos interessados em apresentar informações de fundo para destacar o fato de que esse objeto de estudo da pesquisa se tornou um campo de pesquisa extremamente complexo e se tornou uma corrente historiográfica inovadora na história intelectual da educação. Por outro lado, o artigo também tem como objetivo mostrar o papel, o significado e a importância da técnica de pesquisa qualitativa de registro fotográfico na investigação do objeto teórico e empírico da cultura material escolar. Para tanto, apresentamos alguns antecedentes da técnica de pesquisa qualitativa de registro fotográfico aplicada às materialidades escolares em relação à abordagem da teoria da imagem fotográfica.

Palavras-chave: cultura escolar, materialidade escolar, pesquisa histórico-educacional, patrimônio, registro fotográfico.

Introducción

Cuando Dussel (2008) plantea que es el momento de que los investigadores históricos de la educación se interroguen acerca del uso, el reclamo de respuesta y de conocimiento que se está haciendo a las imágenes en los procesos investigativos, abre las puertas a la temática de este artículo. Más aún, en esta oportunidad, se pretende hacer extensivo esta temática a las Ciencias de la Educación y todo su quehacer investigativo en América Latina del siglo XXI. Al mismo tiempo de tener en cuenta el papel, sentido y significado de la técnica de investigación cualitativa de registro fotográfico, se incorpora el objeto teórico y empírico de la cultura escolar material. Este objeto de estudio investigativo se ha ido transformando en un campo de investigación sumamente complejo y se ha configurado en una “corriente historiográfica innovadora en la historia intelectual de la educación” (Escolano Benito, 2020, p. 793). Las materialidades escolares, como expresión de la historia de la cultura escolar propician un recorrido epistemológico, o –siguiendo a Escolano Benito (2020)– “la visión intelectual de lo material cambia la episteme e introduce una nueva crítica en la cultura material” (p. 793). La cultura escolar material ha pasado a ser un campo de investigación educativa que ha devuelto a la episteme lo cultural simbólico investigado desde las Ciencias Sociales, las Ciencias de la Educación, las Humanidades y las Artes: “No es nuevo pues el reclamo de lo material como testimonio y prueba de una cultura y como estímulo para la reflexión intelectual acerca de ella” (Escolano Benito, 2020, p. 796). Los británicos Martin Lawn y Ian Grosvenor (2005) fueron pioneros en el análisis de las materialidades escolares buscando interrelaciones entre los objetos materiales y las acciones de los sujetos pedagógicos. Así, los objetos materiales no fueron concebidos como inanimados y sin sentido, por el contrario, los sujetos pedagógicos le dan “vida” al cotidiano escolar a partir de los significados y los usos que les otorgan. En el trabajo intelectual para interpretar estos significados, sentidos y usos de las materialidades escolares es donde se incorpora el papel de la técnica cualitativa de investigación de registro de imágenes fotográficas tanto papel como digital. En este sentido, Del Pozo Andrés (2013) describe posibles escenarios desde los que se puede plantear este abordaje investigativo:

El primero, el de los teóricos de la cultura visual en su sentido más amplio, que nos proporcionan un abundante marco de pensamiento, plagado de conceptos novedosos o reformulados que a veces podrían inspirar alguna hipótesis aplicable a nuestro campo, pero que, en otras ocasiones, no inducen más que a la confusión, pues difícilmente podemos encontrar una inspiración en modelos construidos para estudiar el mundo de la publicidad o el del consumo de masas. El segundo, el de los metodólogos del análisis visual, quienes, desde diferentes campos interdisciplinarios, han sistematizado las metodologías aceptadas epistemológicamente para investigar en imágenes, que podrían adaptarse en parte a nuestro ámbito. El tercero, el de los historiadores del arte y de la fotografía, los cuales, además de proporcionarnos información pertinente sobre el contexto histórico, nos permiten extrapolar algunas interpretaciones

al terreno histórico-educativo. Y el cuarto, el de los historiadores de la cultura, cuyos enfoques teóricos y conceptuales han iluminado en gran medida mis planteamientos sobre este tema. (p. 296)

Desde esta perspectiva es que nos posicionamos en este texto. Nos proponemos sistematizar aportes que presentan conceptualizaciones y antecedentes investigativos en cuanto a la cultura escolar material. Posteriormente, presentamos algunos antecedentes de la técnica de investigación cualitativa de registro fotográfico aplicada a las materialidades escolares en relación al enfoque desde la teoría de la imagen fotográfica.

Aproximación teórica a la cultura escolar material

Toda cultura escolar supone una dimensión simbólica y otra material que manifiestan y caracterizan a las instituciones educativas contextualizadas y territorializadas. Es una categoría que tuvo su origen en una conferencia del historiador francés Dominique Julia (2001) en 1995, quien la presenta como objeto de estudio teórico histórico que posibilita la investigación del conjunto de normas y prácticas que ocurren dentro de la institución educativa. Viñao Frago (1995), en el mismo año, le aporta a la categoría conceptual sus dos dimensiones centrales: el espacio y el tiempo escolar. Su conceptualización teórica se fue enmarcando, de esta manera asociada a la teoría de la forma escolar y de la gramática escolar. Vincent, Lahire y Thin (2008) refieren a la teoría de la forma escolar como aquella que tiene que ver con el “investigar sobre aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida en determinadas formaciones sociales, en cierta época y al mismo tiempo que otras formaciones, a través de un procedimiento tanto descriptivo como comprensivo” (p. 2). La forma escolar la hace algo inteligible, y en este sentido, el espacio-tiempo escolar pasa a tener un lugar clave analítico. Asimismo, la teoría de la forma escolar da cuenta de permanencias y cambios en su cultura, pues tal como se preguntan Baquero, Diker y Frigerio (2013): “¿En qué medida la forma escolar fija también las coordenadas dentro de las cuales la educación se nos hace pensable?” (p. 7). Se puede afirmar que fija las coordenadas que dan cuenta de una configuración socio-histórica de lo escolar institucionalizado, que surge a partir de formas de socialización antiguas y logra imponerse sobre otras en la sociedad europea de los siglos XVI-XVII (Southwell, 2021), manteniéndose como forma hegemónica hasta el siglo XXI. A su vez, la forma escolar tiene una íntima relación con la llamada gramática escolar. De acuerdo a Tyack y Cuban (2001) ese concepto refiere al conjunto de tradiciones y regularidades institucionales que permanecen en el tiempo como maneras de hacer, reglas y rituales compartidos. Perrenoud (1996) sostiene que “nuestra sociedad está escolarizada, incapaz de pensar la educación a no ser según el modelo escolar incluso en los dominios ajenos al *currículum* consagrado de las escuelas de cultura general o de formación profesional” (p. 67). Es que la persistencia de los cambios de la forma escolar y las permanencias de una gramática escolar que contienen una cultura simbólica propia y material estructurada

desde el siglo XIX, ha alcanzado el siglo XXI: “Se trata de una sociedad escolarizada. Nuestra sociedad en este momento tiene dificultades para concebir la socialización sin el modelo de escolarización impuesto en la modernidad” (Capocasale, 2021, p. 58). Se podría afirmar que la organización del espacio y el tiempo en la escuela han sido modelo para la organización del trabajo escolar (y no escolar).

En el quehacer cotidiano de la institución educativa, la cultura escolar es un objeto de estudio empírico observable a partir de rituales identificables. Ella se va transmitiendo generacionalmente, lo que le otorga la cualidad de la permanencia en el tiempo y de esta forma colabora con la sobrevivencia de las instituciones educativas (Viñao Frago, 2002). A su vez, se puede afirmar que en tanto implica formas de ser, pensar y sentir (Durkheim, 2001) institucionalizadas, va estructurando todo proceso de escolarización:

La Escolarización es un dispositivo entre otros forjado a través de múltiples iniciativas y articulaciones entre el Estado y la sociedad con el propósito de formar sensibilidades y producir y transmitir conocimientos entre generaciones... escolarización puede desagregarse en dimensiones que hagan operativo su análisis: las transformaciones relativas al gobierno de las escuelas; la expansión y renovación material del sistema educativo y sus impactos sobre la edilicia escolar... (Arata, 2019, p. 143)

Ahora bien, en este artículo, el interés se centra en la cultura escolar como categoría conceptual y de análisis dentro del campo de investigación en la Historia de la Educación (Faria Filho et al., 2004). Específicamente, el objeto analítico corresponde a dicha cultura en su materialidad. En este sentido, Gonçalves Vidal (2010) señala la relevancia de investigarla: “la atención a la cultura material de la escuela, la cual permite conocer las prácticas escolares y los saberes producidos en el interior de la misma” (p. 2). No hay duda alguna de que todas las prácticas escolares se dan dentro de un escenario de objetos materiales. La materialidad no es neutra pues los objetos materiales escolares –por ende, culturales– están imbricados con las prácticas escolares. Las permanencias y cambios culturales se manifiestan en estos objetos a pesar de que la mayoría de las veces son imperceptibles para los sujetos pedagógicos. La relevancia sustantiva de lo planteado se sustenta en que muchas veces no se logra captar las relaciones existentes entre las prácticas escolares, la normativa que rige lo escolar y las materialidades existentes. Faria Filho et al., (2004) plantean que, dentro de este marco analítico, se abren distintas posibles vertientes de investigación histórica de la educación, relativas a saberes, conocimientos y currícula; métodos de enseñanza; prácticas escolares; aspectos formales y –lo que es de interés en este artículo– las materialidades escolares con su valor patrimonial cultural. Brailovsky (2012) afirma que “los objetos tienen voz” (p. 21), por lo tanto, la materialidad escolar también la tiene: “Es una voz de las palabras que los sujetos no dicen. La materialidad espacio-temporal es espejo de la expresión callada del sujeto. Es acompañante de lo que ocurre. Es “mediadora de las relaciones situadas e históricas” (Capocasale, 2021, p. 87). La materialidad espacio-temporal supone espacios

habitados y tiempos medidos por los sujetos que lo transitan desde sus prácticas sociales contextualizadas (Brailovsky, 2012). El espacio-tiempo escolar¹ no escapa a esto. Es que lo primero que generalmente recuerdan los sujetos en relación a su escolarización son los escenarios materiales en los que esta se llevó a cabo. La memoria biográfica escolar se apoya en el espacio-tiempo escolar vivenciado que de forma no neutra da cuenta de arquitecturas escolares con una definida semántica cultural que los educó silenciosamente. La materialidad escolar supone un registro espacio-tiempo escolar que implica valores de memoria que son, al mismo tiempo, inductores de influencias duraderas en las memorias de los sujetos que lo vivenciaron (Escolano Benito, 2011).

Pero resulta también tener en consideración, el siguiente alerta:

Para emprender tal descripción, sin embargo, tenemos que liberarnos antes del hechizo del principio educativo. Para realizar ese exorcismo, será necesario expulsar nuestra creencia en las distinciones metafísicas entre lo ideal y lo real, lo abstracto y lo concreto, la teoría y la historia. Eso supondrá, más en particular, aprender a tratar la adhesión al propio principio educativo como un fenómeno histórico. Tenemos que aprender a tratar la adhesión al principio (y específicamente al de la persona autorreflexiva y auto realizadora) como una práctica emprendida por una categoría particular de individuo que persigue fines concretos. En otras palabras, tenemos que aprender a verla como una práctica histórica que ocurre junto con las prácticas de construcción de la escuela, en el mismo nivel moral y en el mismo paisaje histórico. Sólo así podremos plantear adecuadamente la cuestión de qué clase de relación existe entre (la adhesión a) los principios de la educación y la organización de la escuela. (Hunter, 1998, p. 29)

En definitiva, la categoría conceptual y analítica que llamamos cultura escolar material, representa una gran potencialidad de análisis de lo escolar en clave espacio-temporal y resulta ser de alta relevancia investigativa dentro de la Historia de la Educación y de todas las disciplinas que integran las Ciencias de la Educación. Abre las puertas a los enfoques investigativos interdisciplinarios que alcanzan inclusive Estudios Culturales y el campo de las Artes y Humanidades.

Algunos antecedentes de investigación histórica de la cultura escolar material

Para el propósito planteado, cabe presentar algunos de los posibles antecedentes de trabajos de investigación educativa histórica en clave de cultura escolar material. De esta forma, se pone en evidencia que se ha dado un proceso de incorporación de esta categoría

¹ Capocasale Bruno (2021), en su tesis doctoral, propone tomar el tiempo y espacio escolar como una unidad conceptual, denominada espacio-tiempo escolar.

conceptual y analítica como fuente teórica y empírica para llevar adelante un abordaje investigativo de dicha cultura. Cabe aclarar que la selección que se presenta no pretende ser exclusiva ni exhaustiva de los antecedentes latinoamericanos existentes.

Los trabajos de la historiadora de la educación brasileña Diana Gonçalves Vidal representan antecedentes altamente relevantes para el estudio de la cultura escolar material. Su trabajo *Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura* (2006) profundiza en las distintas posturas teóricas sobre la temática focalizando en los cambios y las permanencias asociados con la relación escuela-sociedad. A su vez, profundiza en la conceptualización de la cultura escolar material y su incidencia en las prácticas y saberes vinculados a su quehacer cotidiano en relación al accionar de los sujetos escolares como hacedores de la cultura. Cabe destacar el uso que realiza de la fotografía como dato empírico de análisis comparativo histórico y, específicamente, la cultura escolar material. En el artículo *O livro a biblioteca, o document o arquivo na era digital* (2002), Gonçalves Vidal trabaja cómo la nueva materialidad viene acompañada de cambios en las relaciones sociales que se dan en el tiempo y espacio y cómo genera nuevas formas de producir y leer significados. Se centra en los libros y documentos como objetos culturales ubicados en las bibliotecas y los archivos como espacios de depósito, cuidado, sistematización y organización del registro papel que es sustantivo en la permanencia y la construcción del sentido de la memoria social. Todo su análisis lo enmarca dentro de una era digital del siglo XXI (en la que se supone que todo perdura en una “nube” virtual) dentro de la que señala la importancia de rescatar el patrimonio sustentado en los objetos culturales presentados en papel. También cabe mencionar el antecedente del trabajo titulado *Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil* (Faria Filho y Gonçalves Vidal, 2000), en el que se da cuenta de la relevancia del papel que tuvieron el tiempo y el espacio escolar como dimensiones de su cultura material, vinculada a los sistemas de enseñanza primaria pública en Brasil desde el siglo XVIII hasta la década del 30 del siglo XX. Específicamente, se hace referencia a los cambios espaciales escolares y a la forma de organización de los tiempos escolares en relación a los cambios y permanencias de la escuela con sus prácticas y los sujetos pedagógicos.

La línea de investigación sobre la cultura escolar material y su valor patrimonial desarrollada por el pedagogo español Agustín Escolano Benito (Ayuso, 2010), desde fines de la década del noventa del siglo XX, resulta de alta relevancia teórica y empírica. En el año 2006, fundó el Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), asociado a la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, a la Universidad de Valladolid y a la Junta de Castilla y León, ubicado en la casa señorial del siglo XVI de Berlanga. En este centro, se estudia la cultura escolar desde una perspectiva internacional y multidisciplinaria, centrado en la memoria y el patrimonio material e inmaterial de la educación. La obra investigativa del pedagogo es muy vasta y es el antecedente obligado en esta temática dado que conjuga el papel de la cultura escolar, las materialidades, su valor patrimonial y su significado en la historia escolar contextualizada (Escolano Benito, 1998, 1999, 2000, 2001).

El antecedente del aporte del pedagogo español Pedro Luis Moreno Martínez, en su libro *La cultura material de la escuela* (2007), es ineludible pues presenta la cultura material con tres componentes principales: entorno físico en que se desarrollan las actividades educativas, el mobiliario escolar –específicamente el pupitre como objeto material con mayor historia escolar– y el material didáctico y escolar. En su análisis transversal socio-histórico desde la modernización de la cultura material de la escuela pública en España, analiza el mobiliario del siglo XIX al XX y las materias de enseñanza con la cultura política de la escuela en relación a planes progresistas y reglamentos liberales. Da cuenta de cómo las políticas educativas que se expresan en la normativa tienen consecuencias en la materialidad de la cultura escolar, puntualmente en el equipamiento escolar.

El investigador argentino Daniel Brailovsky, en su tesis doctoral *Saberes, disciplina e identidades en los materiales y objetos escolares. Un estudio sobre la cultura escolar a través de sus objetos* (2010) que resultó en su libro *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos* (2012), otorga un aporte teórico sustantivo en relación a la cultura escolar y el lugar que ocupan los objetos escolares como estructuradores de las prácticas escolares. Su investigación se centra en los saberes, la disciplina y las identidades escolares. Su punto de partida es la premisa de que las relaciones sociales están mediadas por objetos materiales que tienen valor funcional y simbólico en el quehacer escolar cotidiano. Su aporte se centra en la indagación sobre su espacio (aulas, patios y sub-espacios escolares). Cabe remarcar que la línea de investigación de Brailovsky es un antecedente que abre la puerta a ver la posibilidad investigativa de generar teoría a partir del estudio de la materialidad de la cultura escolar en sus distintas dimensiones.

El registro fotográfico en la investigación histórica de la materialidad escolar

La decisión onto-epistémica de investigar la cultura escolar material como problema y objeto teórico-empírico altamente complejo abrió, desde inicios del siglo XXI, todo un proceso de incorporación de la aplicación de nuevas metodologías cualitativas (métodos y técnicas) que permitiesen un nuevo abordaje investigativo. A partir de esta intencionalidad investigativa es que se fortalece la incorporación de la teoría de la imagen fotográfica y la técnica cualitativa del registro fotográfico. Bárcena Orbe (2012) agrega que no es sencillo lograr la ruptura con la versión hegemónica y dominante de la investigación de acuerdo a un modelo epistemológico que ha “desmaterializado el mundo”. Las imágenes son percibidas como de segundo orden en el proceso de validación del conocimiento. Roland Barthes y su obra *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía* (2017) y *El acto fotográfico* publicado en 1983 de Phillippe Dubois son dos de los principales exponentes temáticos. El principal antecedente fue la fuerte irrupción de la fotografía como afirmación de pensamiento teórico en la década del 80 del siglo XX cuando se dio “la fotografía como cuestionamiento de un objeto teórico” (Dubois, 2015, p. 14). Este momento en la historia de la fotografía como objeto y técnica fue emblemático. Se puede afirmar que la **imagen** logró prevalecer sobre el **texto**

–semiología dominante. Se elaboró la teoría fotográfica. En la década del 90 del siglo XX fue de gran relevancia el aporte de algunos historiadores que reclamaron contextualizar las imágenes. Es desde el año 2000 que en Francia puntualmente se retoma el movimiento de la década del 80 con aportes como los de François Brunet, Michel Poivert, André Rouillé, Serge Tisseron, Dominique Baqué, Clement Chéroux y André Gunthert. Estos trabajos teóricos estudiaron los usos de la imagen como dispositivo y sus desafíos (Dubois, 2015). El resultado de este movimiento es que, en el siglo XXI, se generó un nuevo objeto de estudio: la imagen fotográfica distinta de otras imágenes como el cine y la pintura, y una nueva *episteme* de la imagen fotográfica.

Barthes (2017) escribe que “La fotografía es más que una prueba: no muestra tan solo algo que *ha sido*, sino que también y ante todo demuestra qué ha sido” (p. 222). Por lo tanto, representa un certificado de presencia que conecta el pasado con el presente. El tiempo es clave en la imagen fotográfica y cobra sentido investigativo al quedar quieto, atascado, detenido a conciencia por el investigador en un momento seleccionado. A esto, el autor lo llama “aplastamiento del tiempo” (2017, p. 147). El tiempo fotográfico representa la continuidad entre el momento del acto fotográfico y la imagen. Este es el contenido de la imagen fotográfica que detiene el tiempo y recorta el espacio y, en el caso de la investigación cualitativa, representa una nueva forma de recolección y registro de datos empíricos:

Esto no implica objetividad, pero sí eliminación de vacilación de lo que es. Porque la imagen fotográfica es dispositivo y forma de pensamiento a la vez. Es el aspecto práctico de lo fotográfico como categoría de pensamiento. La imagen fotográfica y lo fotográfico conjugados pueden ingresar perfectamente a la investigación para abordar lo no visible potencial a primera vista del investigador. (Capocasale, 2021, p. 103)

El investigador, a la vez fotógrafo, llega al registro de imágenes con “su teoría”. Su papel de investigador (fotógrafo) es diferente si las imágenes fotográficas son datos primarios (fotografías que hace él) o datos secundarios (fotografías extraídas de otras fuentes de datos y analizadas por él). Es decir que pensar la imagen fotográfica no es independiente del fotógrafo y la circunstancia del acto. La fotografía es una imagen producto de una acción mecánica que genera una figura en un papel o digital que, tal como aclara Dubois (2015): “En suma, la fotografía como inseparable de *toda* su enunciación, como *experiencia* de imagen, como objeto totalmente *pragmático*” (p. 36). Por lo tanto, detrás de un acto aparentemente mecánico y supuestamente objetivo, está el sujeto investigador contextualizado con sus intencionalidades investigativas explícitas e implícitas:

...de hecho, la fotografía fija un aspecto de lo real que no es nunca más que el resultado de una selección arbitraria, y, de ese modo, de una transcripción: entre todas las cualidades del objeto, únicamente son conservadas las cualidades visuales que se ofrecen en el instante y a partir de un punto de vista único... (Bourdieu, 2003, p. 108)

De esta forma, en el recorrido analítico histórico que estamos presentando se evidencia que, desde fines del siglo XX, se trascendió la concepción hegemónica del siglo XIX de la imagen fotográfica como espejo de lo real. El desarrollo de la teoría de la imagen fotográfica tiene un largo camino recorrido que se inició a principios del siglo XIX con la primera fotografía *Punto de vista desde la ventana de Gras* del francés Joseph Nicéphore Niépce. Representó un ejercicio técnico que fue el puntapié para una profunda y vasta reflexión acerca del acto fotográfico y la imagen que produce. Desde allí, distintas disciplinas científicas han ido incorporando esta teoría de la imagen fotográfica pues han aprobado su riqueza conceptual y transversal de contenido interpretativo. El campo educativo no ha escapado a ello, especialmente, las investigaciones acerca de la cultura escolar. Dentro del campo educativo desde mediados del siglo XIX se pueden encontrar diversos usos y referencias de la imagen fotográfica: fotografías escolares que dan cuenta del alumnado que pasa por las instituciones educativas; fotografías con fines didácticos; fotografías creadas por estudiantes asociadas a la formación artística/visual; fotografías de registros administrativos, de la infraestructura escolar y de las adquisiciones de material escolar; fotografías de prensa de eventos importantes del mundo educativo cotidiano (por ejemplo: inicio de clases, conflictos docentes, eventos institucionales públicos por efemérides, entre otros) y fotografías artísticas sobre el mundo educativo. En este sentido, se puede decir que la teoría de la imagen fotográfica cobra una nueva forma que aporta sustantivamente al desarrollo de la investigación educativa.

La investigadora argentina Gabriela Augustowsky ha brindado claros aportes de formas de abordaje de la cultura escolar con y desde la teoría de la imagen fotográfica. Su distinción entre *mirar* y *percibir*: “Mirar es una vivencia subjetiva que se produce cuando, a partir de un estímulo visual, activamos significado; al percibir, otorgamos una significación a un estímulo y lo incluimos en nuestro mapa de conexiones conceptuales y afectivas” (Augustowsky, 2016, p. 5). La percepción genera el encuentro entre el pasado mediato o inmediato. La imagen fotográfica es el dato que confronta lo nuevo con lo conocido, lo individual con lo colectivo. La percepción supone un mirar socializado e histórico que no tiene carácter neutro. Las imágenes son formas culturalmente visibles. La teoría de la imagen fotográfica vinculada a la investigación de la cultura escolar implica un/a investigador/a en educación que aborda un objeto de estudio seleccionado a partir de un problema construido socio-históricamente desde una perspectiva cultural. Al respecto Augustowsky (2017b) escribe: “se emplea como estrategia de investigación cualitativa con diferentes modalidades: a) documento histórico; b) representación de la mirada del otro; c) dispositivo evocador, motivador; d) relevamiento de información empírica, como dato” (p. 2).

A partir de lo antedicho, resulta evidente que la imagen fotográfica en el siglo XXI se ha vuelto muy presente en todos los enfoques, análisis y estudios acerca del fenómeno educativo y da cuenta de lo que Mitchell (1994), desde la década del 90 del siglo XX, denominó como el “giro pictórico” que se comenzaba a manifestar en la investigación en Ciencias Sociales. En este sentido, Augustowsky (2017a) establece que hay cuatro formas de utilizar la imagen fotográfica en la investigación educativa de tipo cualitativo: como forma testimonial de

prácticas cotidianas del pasado y, generalmente, asociadas a la cultura material; como forma de promover reflexiones u opiniones colectivas; como dato resultante de la recolección de información en el trabajo de campo por registro fotográfico; y por último como representación de la mirada del otro. Esta última forma de utilización de la imagen fotográfica se la ha denominado “foto-elicitación” o “elicitación fotográfica” y supone que los sujetos investigados creen sus imágenes fotográficas sobre el objeto de estudio de referencia. Harper (2015) y Cotán Fernández, Ruiz Bejarano y Álvarez Díaz (2022) enfatizan en la importancia de esta técnica por su gran utilidad metodológica como complemento de las técnicas de investigación educativa de tipo cualitativo como las entrevistas y los relatos narrativos. La imagen fotográfica posibilita desde lo visual la expresión de los sujetos investigados de sus propias percepciones y experiencias.

En definitiva, en el siglo XXI, quizás por la irrupción acelerada y masiva del mundo digital en imágenes de la mano del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), poco a poco el mundo de las imágenes ha ido ganando terreno. No obstante, la sola presencia de las imágenes fotográficas en la investigación, y más específicamente en la investigación educativa, no es suficiente. Se necesita de una postura epistémica frente a esta técnica cualitativa. Tal como lo plantea Augustowsky (2017a): “incluir la fotografía en la investigación supone ir más allá de su función ilustradora; no se trata simplemente del paso de una narrativa textual a una visual, sino del pasaje de la verificación a la construcción de conocimiento” (p. 149). La fotografía es más que una simple imagen; es un acto fotográfico que, al mismo tiempo, es un acto de pensamiento. Esta es la clave de su potencialidad para la investigación educativa de la cultura escolar material. Es “sumamente potente para la investigación en contextos de descubrimiento y con el propósito de construir conocimiento” (Augustowsky, 2017, p. 154). La legitimación de esta técnica de investigación cualitativa dentro del campo educativo, y específicamente para la investigación de la materialidad escolar, está asociada con la superación de ciertos “obstáculos epistemológicos” como la validación de los datos recolectados, los criterios de confidencialidad y su inclusión en documentos y registros académicos. Al mismo tiempo, hay que atender ciertos recaudos metodológicos pues la imagen fotográfica como dato empírico mediado por una máquina va de la mano de un contexto, una historia y por el/la fotógrafo/a. Su validación está dada por la conciencia explícita de quien investiga frente a las posibilidades y limitaciones de esta técnica. “Es un paso alternativo metodológico que calla a los sujetos y por ello hay que asumirlo de manera doblemente responsable: como investigador y como espectador” (Capocasale, 2014).

Algunos antecedentes de investigación de la cultura escolar material con imágenes fotográficas

Nuevamente, aparecen los trabajos de la historiadora brasileña Diana Gonçalves Vidal. Entre ellos, está su artículo publicado *No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares* (2009), en el que utiliza la imagen fotográfica para analizar la permanencia

histórica en la organización de las aulas escolares en Brasil. Su análisis fotográfico vincula las principales categorías conceptuales de la teoría de la forma escolar, su gramática y la cultura escolar material. A partir del análisis del diseño de los pupitres, establece relaciones conceptuales con modelos pedagógicos.

Las investigaciones de Gabriela Augustowsky, pedagoga y Doctora en Bellas Artes, sin duda son un antecedente de alta relevancia también en relación con la imagen fotográfica. Entre las investigaciones, se han seleccionado los tres siguientes: Su artículo *Las paredes en el aula. El registro fotográfico en la investigación educativa* (2009) que publica a partir del objeto de estudio de su tesis de Maestría en la que trabaja sobre la cultura escolar material, específicamente, sobre el espacio. Estudia el espacio escolar en cuanto a lo dado, lo armado, lo ya construido, siempre presente en una institución educativa. Esto lo relaciona con la importancia de hacer una genealogía histórica del propio objeto de investigación cuando es la materialidad escolar. Su aporte se centra en lo epistemológico, lo metodológico y lo teórico del uso de la imagen en la investigación dentro del campo educativo. Por otro lado, se considera que su artículo *El registro fotográfico para el estudio de las prácticas de enseñanza en la universidad. De la ilustración al descubrimiento* (2017) es un antecedente del uso del registro fotográfico como técnica de investigación. Ella justifica y fundamenta por qué se puede establecer que la fotografía es una herramienta metodológica muy potente para la investigación educativa y para la producción de conocimiento original. El libro *Imágenes de nuestra escuela argentina 1900-1960* (2018) de Silvina Gvirtz y Gabriela Augustowsky, tanto en su formato de presentación como en su contenido, conecta el pasado escolar con un presente educativo. A través de una selección fotográfica, cada capítulo da cuenta de la educación argentina en un siglo XX plasmado en imágenes que denotan un proceso de institucionalización escolar legitimado socialmente. Esto se ve enriquecido por una selección de imágenes que son producto de una cultura escolar material cotidiana. Las autoras presentan capítulos sobre: la entrada y la salida de la escuela, las clases, los recreos, la copa de leche, los actos escolares, los materiales didácticos, la atención de la salud y los maestros y las maestras. Cada capítulo, hace visible, a través de imágenes, la vida cotidiana escolar enmarcadas en la cultura escolar material. Es de recalcar que apenas esbozan datos empíricos para que el lector por sí solo construya y reconstruya la historia de la escuela argentina del siglo XX desde su interés subjetivo.

Desde el objeto de estudio que es la escuela argentina se puede llegar a comprender el proceso de institucionalización escolar de América Latina en el siglo XX y la vigencia de la educación como derecho humano y social (Southwell, 2021). Al mismo tiempo, es un ejemplo del acceso a la fotografía como patrimonio nacional y parte de la memoria colectiva nacional². En cuanto a la cultura escolar material, brinda un análisis de objetos muy importantes: materiales didácticos, bancos, salones, libros escolares, cuadernos de clase enmarcados dentro del sentido de una cultura moral contextualizada. Cabe destacar la presentación del

² No cabe duda alguna de que el valor patrimonial y de memoria colectiva de las imágenes fotográficas merecen un tratamiento profundo teórico y empírico que en este artículo no se consideró.

magisterio nacional, su formación, cualidades, virtudes, aptitudes y desafíos a través de imágenes que reflejan momentos de acciones colectivas. Se trata así de definir problemas de investigación educativa históricos y actuales a través de la fotografía como teoría, dato y técnica. Al mismo tiempo, denota muy fuertemente que la imagen fotografía no siempre requiere ir acompañada de las “voces” de los sujetos involucrados para tener valor y sentido empírico a nivel metodológico.

Otro antecedente interesante es el artículo del investigador español William Moreno Gómez, *Fotoetnografía educativa: una ruta para comprender la cultura corporal escolarizada* (2013), producto de su tesis doctoral en la que privilegia la modalidad de fotografiar de forma intencionada y no espontánea. Él trabaja todo el proceso de sistematización y registro fotográfico enmarcado dentro de la investigación etnográfica.

Capocasale (2013, 2021, 2023a, 2023b) investigó los cambios y permanencias del *currículum* de la formación magisterial y de profesorado en Uruguay a inicios del siglo XXI. El interés investigativo fue tomar como objeto de estudio teórico y empírico la cultura escolar material específicamente, en lo espacio-temporal a través del registro fotográfico; hacer visible el modelo material y objetivado de un Plan de Formación Docente en acción. El principal resultado de este proceso de investigación fue una categorización de la cultura escolar material en la formación docente uruguaya que dio cuenta de permanencias institucionalizadas desde el siglo XIX y ciertos cambios producto de la hibridación cultural. Las imágenes fotográficas fueron utilizadas como dato empírico para la construcción de teoría de la materialidad de la cultura escolar de la formación docente, que puede ser utilizada como base para investigaciones de otros sistemas educativos.

A modo de cierre

La cultura escolar material desde sus dimensiones de espacio-tiempo escolar estructura la formación. Esto no implica ausencia de sujetos presentes. Están situados en la institución escolar. Producen y reproducen, pero la cultura escolar y específicamente la cultura escolar material debe ser investigada para dar cuenta más cabalmente de la construcción y reconstrucción continua del cotidiano escolar.

Esto supone un enfoque de investigación de la cultura escolar material no aislado, integrado a las prácticas escolares, contextualizado y dispuesto a abrir las puertas a un problema y un objeto de investigación: lograr alcanzar el significado, sentido y lugar de la materialidad en la cultura escolar. Aquella que dispara de forma casi imperceptible un problema y un objeto de investigación silencioso. Lo edilicio, la infraestructura y la organización espacio-temporal otorgan la posibilidad de hacer visible la cultura escolar viva. Por este motivo, vale la pena analizar de qué forma la configuración espacio-temporal incide en los procesos de construcción y re-construcción de los sentidos de la formación que realizan las y los estudiantes y docentes. La cultura escolar material no solo tiene valor y significado para lograr el mapeo de localización intra-institucional, sino que representa la posibilidad de

conocer la cultura escolar simbólica y su manifestación en el quehacer diario de las prácticas escolares.

Su aporte teórico a la investigación histórico-educativa ha sido de importancia para el crecimiento del campo porque:

- El patrimonio que representa la cultura escolar material forma parte de lo que hay dentro de la “caja negra” de la cultura escolar y que ha permanecido a lo largo del tiempo. Es un valor del pasado que llega al presente y le otorga sentido.
- La cultura escolar material va ligada a un proceso de producción que se transforma con el tiempo y por lo tanto refleja los procesos de su interrelación con sujetos y prácticas.
- La necesidad de la educación patrimonial que no tiene solo valor instrumental, sino que es creación y categoría disciplinaria a abordar.

En ese marco, hemos destacado al uso de la fotografía para analizar la permanencia en el tiempo de estructurantes de la organización de las aulas escolares. Con la fotografía se ha impulsado la propuesta de hacer una genealogía histórica del propio objeto de investigación. Recorrido histórico que debería entrelazarse con la definición del objeto de estudio desde distintas disciplinas. Producir imágenes que dan cuenta de una cultura escolar mediada por el quehacer cotidiano. Aún en las fotografías de carácter más formal queda evidente la presencia de lo espontáneo en los sujetos fotografiados. Esto genera mayor valor empírico al dato fotográfico, pues lo reviste de validez circunstancial.

Como planteábamos, la teoría de la imagen fotográfica vinculada a este tipo de investigación implica un/a investigador/a en educación que aborda un objeto de estudio seleccionado a partir de un problema construido socio-históricamente desde una perspectiva cultural. Así, la fotografía aporta a la investigación histórico-educativa como forma testimonial de prácticas cotidianas del pasado y, generalmente, asociadas a la cultura material; como forma de promover reflexiones u opiniones colectivas; como dato resultante de la recolección de información en el trabajo de campo por registro fotográfico y como representación de la mirada del otro. Esta última forma como foto-elicitación, es decir, los sujetos investigados crean sus imágenes fotográficas sobre el objeto de estudio de referencia.

Por ello, incluir la fotografía en la investigación supone ir más allá de su función ilustradora y no se trata simplemente del paso de una narrativa textual a una visual, sino del pasaje de la verificación a la construcción de conocimiento. De ese modo, la fotografía es más que una simple imagen, es un acto fotográfico, que, al mismo tiempo, es un acto de pensamiento.

Referencias bibliográficas

Arata, N. (2019). Escolarización. En Fiorucci, F. y Bustamante Vismara, J. (Edits. Científicos). *Palabras claves en la Historia de la Educación Argentina* (pp. 143-147). UNIPE-Editorial Universitaria.

- Augustowsky, G. (2007). El registro fotográfico en la investigación educativa. En Sverdlick, I. (Comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 147-176). Noveduc.
- Augustowsky, G. (2010). Las paredes en el aula. El registro fotográfico en la investigación educativa. *Documento de Trabajo N° 37. Conferencia del 14 de noviembre de 2009. Seminario Permanente de Investigación. Escuela de Educación de la UdeSA*. Universidad de San Andrés.
- Augustowsky, G. (2017a). El registro fotográfico para el estudio de las prácticas de enseñanza en la universidad. De la ilustración al descubrimiento. *Revista AREA*, 23, pp. 147-155. Recuperado de: <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/68988/1/el-registro-fotografico-augustowsky.pdf>
- Augustowsky, G. (2017b). La imagen fotográfica en la enseñanza universitaria. El etiquetado didáctico como recurso meta-analítico. *Ponencia en XXXI Jornadas de Investigación. Secretaría de Investigaciones-Facultad Arquitectura, Diseño y Urbanismo- UBA*. Recuperado de: https://www.academia.edu/34829645/La_imagen_fotogr%C3%A1fica_en_la_ense%C3%B1anza_universitaria
- Ayuso, M. L. (2010). Entrevista a Agustín Escolano Benito. Cultura material de la escuela y educación patrimonial: una mirada desde el centro internacional de cultura escolar. *Propuesta Educativa* 34(2), pp. 77-85. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041705008.pdf>
- Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (Comps.). (2013). *Las formas de lo escolar*. Editorial Fundación La Hendija.
- Barthes, R. (2017). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Paidós Comunicación.
- Bourdieu, P. (2003). *Un arte medio. Estudio sobre los usos sociales de la fotografía*. Editorial Gustavo Gili S.L.
- Brailovsky, D. (2010). *Saberes, disciplinas e identidades en los materiales y objetos escolares. Un estudio de la cultura escolar a través de sus objetos* [tesis de doctorado, Universidad de San Andrés]. Recuperado de: <https://docplayer.es/32649022-Saberes-disciplina-e-identidades-en-los-materiales-y-objetos-escolares-un-estudio-sobre-la-cultura-escolar-a-traves-de-sus-objetos.html>
- Brailovsky, D. (2012). *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos*. Homo Sapiens Ediciones.
- Capocasale, A. (2013). Formadores y futuros Maestros hacen el curriculum: los Institutos Normales de Montevideo y el Plan 2008. Un estudio de caso. *Revista Superación, Segunda Época* (5), pp. 241-244. Institutos Normales de Montevideo.
- Capocasale, A. (2014). Antes y después de un “flash”: la posible aventura metodológica del análisis fotográfico que abre el túnel del espacio-tiempo hacia el nosotros. En

- Capocasale, A. (Coord.-Autora). *Investigación educativa hoy. Rupturas y alternativas al modelo de investigación tradicional* (pp. 208-219). Ediciones Trecho.
- Capocasale, A. (2021). *La cultura escolar material en la formación de Magisterio y de Profesorado en Uruguay* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1975>
- Capocasale, A. (2022). Las nuevas materialidades emergentes en la Formación Docente. *Revista IJET International Journal Education and Teaching - PDVL* 5(3), pp. 18-32. Recuperado de: <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/2648>
- Capocasale, A. (2023). Materialidades en la cultura escolar de la formación magisterial y de profesorado uruguayos. En Southwell, M. y Vassiliades, A. (Coords.). *Formación y trabajo docente: Nuevas reflexiones sobre identidades, instituciones y prácticas* (pp. 47-69). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-IdIHCS. Recuperado de: <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/216>
- Cotán Fernández, A., Ruiz Bejarano, A. M. y Álvarez Díaz, K. (2022). Innovando en educación: la foto-elicitación como estrategia de aprendizaje en las instituciones de Educación Superior Márgenes. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), pp. 137-153. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14104>
- Del Pozo Andrés, M. del M. (2013). Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula. *Historia De La Educación* 25, pp. 291-315. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11183>
- Dubois, Ph. (2015). *El acto fotográfico y otros ensayos*. La Marca Editora.
- Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. Fondo de Cultura Económica.
- Escolano Benito, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación* 1, pp. 201-218. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19369>
- Escolano Benito, A. (2003). Memoria de la educación y cultura de la escuela. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 2(3), pp. 11-26. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=292070>
- Escolano Benito, A. (2007). *La cultura material de la escuela*. Junta de Castilla y León: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano Benito, A. (2011). Más allá del espasmo del presente. La escuela como memoria. *Revista História da Educação* 33(15), pp. 10-30. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627140002.pdf>

- Escolano Benito, A. (2018). Espacios y tiempos en educación. En Moreno Martínez, P. L. (Coord.). *Educación, historia y sociedad: el legado historiográfico de Antonio Viñao* (pp. 197-213). Tirant lo Blanch.
- Escolano Benito, A. (2019). Cultura material e historia de la experiencia. *Revista IRICE* 35, pp. 11-33. Recuperado de: <https://doi.org/10.35305/2618405235.967>
- Escolano Benito, A. (2020). Cultura material de la escuela e historia intelectual. *Educação Temática Digital Campinas* 22(4), pp. 793-811. Recuperado de: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8660176>
- Faria Filho, L. M. y Gonçalves Vidal, D. (2000). Os tempos e os espaços escolares no proceso de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Mai/Jun/Jul/Ago*(1), pp. 19-34.
- Faria Filho, L. M., Gonçalves, I. A., Gonçalves Vidal, D. y Paulillo, A. L. (2004). A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Revista Educação e Pesquisa* 30(1), pp. 139-159. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gWnWZd8C5TsxsYC7d6KzbTS/?format=pdf&lang=pt>
- Gonçalves Vidal, D. (2002). O livro a biblioteca, o document o arquivo na era digital. *Revista História de Educação* 6(11), pp. 53-64. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30598>
- Gonçalves Vidal, D. (2009). No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. *Revista Currículo sem Fronteiras* 9(1), pp. 25-41. Recuperado de: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2009/vol9/no1/3.pdf>
- Gonçalves Vidal, D. (2010). Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura. Clase 1. *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto*. FLACSO Virtual Argentina. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/364061575/Clase-1-Cultura-Escolar-Una-Herramienta-Teorica-Para-Explorar-El-Pasado-y-El-Presente-de-La-Escuela-en-Su-Relacion-Con-La-Sociedad-y-La-Cultura>
- Gvirtz, S. y Augustowsky, G. (2018). *Imágenes de nuestra escuela argentina 1900-1960*. Ediciones Santillana.
- Harper, D. (2015). ¿Cuáles son las novedades visuales? En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coords.). *Manual de investigación cualitativa. Vol. IV: Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 235-259). Gedisa. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rjhxvFpJQ97LDYVJxkXybbD/?format=pdf&lang=pt>
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Pedagogía, burocracia y crítica*. Pomares.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação* 1, pp. 9-44. Recuperado de: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>

- Lawn, M. y Grosvenor, I. (2005). *Materialities of Schooling. Symposium Books*. Symposium Books.
- Moreno Gómez, W. (2013). Fotoetnografía educativa: una ruta para comprender la cultura corporal escolarizada. *Revista Iberoamericana de Educación. El cuerpo en la escuela*. 62 (pp. 119-141). Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie62a07.pdf>
- Moreno Martínez, P. L. (2007). La modernización de la cultura material de la escuela pública en España, 1882-1936. En Escolano Benito, A. (Edit.) *La cultura material de la escuela en el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007* (pp. 45-74). Editores Berlanga de Duero. Centro Internacional de la Cultura Escolar. Textos de II Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo en CEINCE.
- Perrenoud, Ph. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Ediciones Morata.
- Southwell, M. (2021). Ceremonias en la tormenta. *200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. CLACSO; IUCOOP; CTERA; Facultad de Filosofía y Letras. (Red CLACSO de posgrados). Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5728/pm.5728.pdf>
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (2008). *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*. Recuperado de: https://www.academia.edu/4316274/Vincent_Lahire_Thin_Sobre_la_historia_y_la_teor%C3%ADa_de_la_forma_escolar
- Viñao Frago, A. (1995). Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educaçao 0*, pp. 63-82. Recuperado de: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781995000100005
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata.

Educación femenina y cultura material: libros de texto y objetos necesarios para su implementación (Argentina, fines del siglo XIX y primera mitad del XX)

Laura Graciela Rodríguez*

Resumen

En este artículo estudiaremos, por un lado, el contenido de la educación femenina propuesto en las materias Economía Doméstica, Ciencias Domésticas, Labores y Puericultura que se daban tanto en los establecimientos nacionales de Nivel Primario y de Nivel Medio como Escuelas Normales y Liceos de Señoritas, a partir de la lectura de los programas y libros de texto. Por otro lado, analizaremos cómo se daban las clases prácticas y qué objetos eran necesarios para su implementación, a través de la observación de testimonios de docentes, la revista El Monitor y videos institucionales.

Palabras clave: cultura material, mujeres, objetos, clases, escuela análisis.

* Profesora y licenciada en historia, magíster en Ciencias Sociales y Doctora en Antropología Social. Es actualmente investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la Universidad Nacional de La Plata y profesora adjunta ordinaria del Departamento de Sociología de la misma universidad. lau.g.rodrig@gmail.com** Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías, Políticas Educativas, y Organización y Administración Escolar. Investigadora del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. CE: vanelopezjairala@gmail.com

Women's Education and Material Culture: Textbooks and Objects Necessary for Its Implementation (Argentina, Late Nineteenth and First Half of the Twentieth Century)

Abstract

In this article we will study, on the one hand, the content of female education in the subjects of Home Economics, Domestic Sciences, Labor and Childcare that were taught in national establishments at the primary level and at the middle level such as Normal Schools and Lyceums for Young Girls, based on the analysis of the programs and textbooks. On the other hand, we will analyze how the practical classes were given and what objects were necessary for their implementation, observing testimonies of teachers, the magazine El Monitor and institutional videos.

Keywords: material culture, women, objects, classes, school

Educação feminina e cultura material: livros didáticos e objetos necessários para sua implementação (Argentina, final do século XIX e primeira metade do século XX)

Resumo

Neste artigo estudaremos, por um lado, o conteúdo da educação feminina nas disciplinas de Economia Doméstica, Ciências Domésticas, Trabalho e Puericultura que eram ministradas em estabelecimentos nacionais no nível primário e no nível médio, como Escolas Normais e Liceus para Meninas a partir da análise dos programas e livros didáticos. Por outro lado, analisaremos como as aulas práticas foram ministradas e quais objetos foram necessários para sua implementação, observando depoimentos de professores, na revista El Monitor e vídeos institucionais.

Palavras-chave: cultura material-mulheres-objetos-aulas-escola

Introducción

Recientemente, el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España) organizó una exposición virtual llamada *Mujeres y educación. Artefactos y sensibilidades* que busca dar a conocer a la comunidad una colección de objetos museístico pedagógicos, escritos y materiales educativos, que de una u otra forma fueron utilizados por las mujeres para educar a las niñas. Así también, pretende rescatar la historia de la educación femenina que, durante mucho tiempo, permaneció silenciada e incluso borrada¹. Observando los objetos exhibidos, podríamos diferenciarlos en dos grupos: unos se encontraban también en las escuelas de varones (cuadernos, cabás, microscopios, juegos de pesas, libros de lectura, objetos de la religión católica, elementos de gimnasia, vara y gafas) y otros fueron usados solo por las niñas (muñecas, costurero, lecturas femeninas, plancha, castañuelas, pandereta, dechados y bolso limosnero).

A partir de esta muestra, nos preguntamos cuáles fueron los artefactos que se utilizaron en las escuelas argentinas y en qué contexto. Inspirado en el sistema educativo norteamericano, el Estado nacional incorporó, en 1876, las asignaturas Economía Doméstica y Labores a las Escuelas Normales de mujeres; en 1907 creó Ciencias Domésticas en el Liceo de Señoritas; en 1914 dispuso Puericultura para este Liceo y los cursos de magisterio de las Escuelas Normales de mujeres y mixtas; y en 1924 Puericultura fue incluida en todos los establecimientos femeninos de Nivel Medio y especial que no la tuvieran.

En relación con la educación femenina y la cultura material, contamos con valiosas investigaciones que han visto el contenido de algunos de los manuales de Economía Doméstica, comprendiendo cómo apuntaron a regular conductas y a moralizar a las mujeres (Nari, 1995; Liernur, 1997; Caldo, 2012; Cammarota, 2012; Aguilar, 2018); y disponemos de interesantes pesquisas sobre la arquitectura escolar y la presencia o ausencia de aulas especiales para dar este tipo de materias (Grementieri y Schmidt, 2010; Brandariz, 1998; Cattaneo, 2015; Fiorito, 2016; Arata, 2019). Existen otros importantes trabajos que hacen foco en las regulaciones que se ordenaron para la construcción de patios, bancos y sanitarios escolares (Dussel, 2019; Da Silva, 2018; Stagno, 2024) y la reglamentación asociada al uso de guardapolvos (Dussel, 2003).

Siguiendo con el interrogante inicial, en este artículo estudiaremos, por un lado, el contenido de la educación femenina propuesto en las materias Economía Doméstica, Ciencias Domésticas, Labores y Puericultura que se daban en los establecimientos nacionales de Nivel Primario (de niñas y mixtos) y de Nivel Medio como Escuelas Normales (de mujeres y mixtas) y Liceos de Señoritas, a partir de la lectura de los programas y libros de texto. Por otro lado, analizaremos cómo se daban las clases prácticas y qué objetos eran necesarios para su implementación, a través de la observación de testimonios de docentes, la revista *El Monitor (EM)* y videos institucionales.

Este trabajo contiene cuatro apartados: el primero se refiere a las clases de cocina previstas en Economía Doméstica, el segundo a las de Labores, el tercero se ocupa de Ciencias

¹ La exposición se puede ver en <https://grupo.us.es/mujeryeducacion/>

Domésticas y el último de Puericultura. Seguiremos dos hipótesis vinculadas: En primer lugar, mostraremos que los funcionarios diseñaron estas asignaturas destinadas exclusivamente para las mujeres con el propósito de transmitirles que su misión natural era prepararse para ser amas de casa, esposas y madres, más allá de los diplomas que obtuvieran. Para ello, debían dejar de lado los saberes intuitivos y memorísticos que transmitían las madres – muchas de ellas sin instrucción– y adquirir conocimientos verdaderamente científicos para transformarse, gracias a la educación, en las mujeres modernas que la sociedad requería. Sin embargo, esta educación femenina no fue la misma para todas las escuelas, ya que el Estado propuso distintos profesores, materias y contenidos según el tipo de establecimiento: Economía Doméstica fue pensada para las Escuelas Normales y las clases estaban a cargo de maestras mayoritariamente; Labores también la daban maestras y se impartía en las Normales y Liceos; Ciencias Domésticas estaba destinada a los Liceos de Señoritas, el primer programa fue elaborado por una médica que eliminó buena parte de los contenidos de Economía Doméstica, la incluyó dentro del área de las Ciencias Naturales y desde el Estado se habilitó a estos profesionales para que la impartiesen. El programa de Puericultura también lo hizo un médico, se prefería que la diesen los doctores y fue introducida obligatoriamente en todos los establecimientos femeninos.

La segunda hipótesis se refiere a que existió una distancia importante entre el modelo ideal de clase práctica y la inversión estatal que efectivamente se hizo. Mostraremos que los testimonios de docentes, las notas publicadas en *El Monitor* y los videos institucionales indicaban que para implementar las asignaturas se requerían aulas especiales, que se giraran regularmente partidas de dinero y disponer de diversos tipos de objetos tales como cocinas, sartenes, microscopios, ranas, agujas, máquinas de coser, muñecos y bañaderas. El problema se presentó porque el Estado nacional financió, en unos pocos establecimientos, la construcción de espacios específicos equipados con los artefactos correspondientes y el presupuesto necesario. En la mayoría de las escuelas, las materias se tuvieron que dar en las mismas aulas, con elementos y dinero que aportaban las profesoras, las alumnas y/o las asociaciones escolares que podían hacerlo, lo que puso límites concretos a las posibilidades de desarrollar todos los contenidos previstos por el propio Estado.

Las clases prácticas de Economía Doméstica: cocinas y sartenes

Economía Doméstica se impartió en los últimos años de la Escuela de Aplicación (Nivel Primario) y del curso de magisterio de las Escuelas Normales. Respecto a la presencia de manuales en las escuelas, identificamos entre siete y diez que fueron aprobados por el Ministerio de Instrucción Pública y se encontraban en los inventarios oficiales. En otra investigación hemos mostrado que podríamos agrupar los contenidos de estos libros en tres grandes temas: las maneras de llevar la contabilidad hogareña, cuestión clave para evitar la ruina de la familia; cómo educar sus emociones y adquirir comportamientos adecuados frente

al esposo, en reuniones sociales y con los sirvientes; y de qué forma hacer los quehaceres domésticos referidos a: cocina y propiedades de los alimentos; cuidado de los enfermos y preparación de remedios caseros; limpieza del hogar; costura, tejido y bordado; lavado y planchado. Algunos incluían el cuidado de los niños (Rodríguez, 2021).

Para dar estas clases, los ministros de instrucción pública preferían a las maestras formadas en las Normales, pero si la escuela tenía presupuesto para una maestra especial, estas solían ser egresadas de la Escuela Profesional de Mujeres N° 1 de Capital o del Instituto de Economía Doméstica, un establecimiento privado católico –el San Vicente de Paul– que estaba adscripto, desde 1916, a la Escuela Normal N° 6 de mujeres de Capital. Diez años después se fundó el primer Profesorado público, como veremos más adelante.

De acuerdo con los funcionarios, se esperaba que Economía Doméstica se dividiese en dos partes, una teórica y otra de cocina práctica. En referencia a esta última, una de las premisas de estos manuales era que las mujeres no podían seguir repitiendo de memoria los antiguos saberes que les transmitían las madres y abuelas. La dificultad que se presentaba era que una minoría de escuelas contaba con instalaciones especiales y el Estado no solía destinar un presupuesto especial para dichas clases, por lo que su implementación dependía de la buena predisposición de las maestras y alumnas. Además, como la mayoría de las escuelas funcionaba en casas particulares alquiladas, las cocinas ya instaladas estaban en espacios pequeños y no era posible utilizarlas para las clases. Por ello, el reclamo más generalizado era que faltaban aulas equipadas y con utensilios adecuados.

En virtud de esta particularidad, en varios manuales se incluyeron recetas tanto para ensayar en la escuela como en los hogares. Sobre la presencia de los manuales, tenemos el registro de un inspector que en 1885 informaba, por ejemplo, que en una escuela mixta nacional de Entre Ríos había 37 ejemplares de la maestra española Pilar Pascual de San Juan, *Guía de la mujer en el siglo actual o Lecciones de Economía Doméstica para las madres de familia* [1865] (1909) (*EM*, N° 90, 1885). En este texto, se brindaban instrucciones sobre cómo preparar pescado, bife de vaca, estofado, aves, gelatina, café y porches (San Juan, 1909). En el libro de la maestra Aurora Stella de Castaño, *El Vademécum del hogar. Tratado práctico de Economía Doméstica y Labores* (1903), se presentaban 84 recetas de almuerzos, cenas y postres, dedicándole a varias de cinco a diez renglones. Allí detallaba las cantidades necesarias, cómo se mezclaban los ingredientes y los tiempos de cocción, discriminando cuáles comidas podían servir para los enfermos o a las personas con estómago delicado. En el manual *Economía e Higiene Doméstica* [1888] (1912) de los docentes norteamericanos Florencia Atkinson y Juan García Purón, se planteaban sugerencias para hacer pan y cocinar sopas, carnes oscuras, blancas, vegetales, postres y bebidas.

Además de los manuales, a partir del año 1903, comenzaron a aparecer en la revista oficial del Ministerio de Instrucción Pública llamada *El Monitor* (*EM*) distintas resoluciones de expedientes que autorizaban la compra de objetos para las clases prácticas de cocina en escuelas situadas, casi todas, en Capital. El procedimiento era el siguiente: el directivo hacía una solicitud a las autoridades del Consejo Nacional de Educación (CNE), y este debía habilitar

al consejo escolar del distrito donde se encontraba la escuela, a invertir el dinero necesario del fondo de matrículas que se les cobraba a los alumnos. En este sentido, el texto de la Ley de Educación N° 1420 de 1884, a pesar de haberse manifestado a favor de la gratuidad de la enseñanza, estableció que las familias debían pagar, con excepción de las indigentes, un peso moneda nacional anual por niño en concepto de importe del derecho de matrícula escolar, y que ese dinero debía ser recaudado por el consejo escolar de cada distrito². Como podemos observar en el Cuadro 1, las autorizaciones fueron para comprar, alquilar o arreglar cocinas (a gas o eléctricas), y pagar mesas, utensilios o el consumo de gas.

Cuadro 1. Gastos autorizados por el CNE para las clases prácticas de cocina entre 1903 y 1924 (selección)

Año	Pesos	Tipo de gasto
1903	372	Dos cocinas a gas
1904	52,60	Una batería de cocina, alquiler de cocina y consumo de gas
	42,45	Pago al negocio Bono y Braschi por artículos de cocina
1905	40	Arreglo de la cocina
	120	Colocación de 20,40 m ² de azulejos en las paredes de una cocina
1906	5 \$ por mes	Pago del gas que consume la cocina de una escuela
	465	Mejoras en la instalación de varias cocinas
	272,05	Pago a J. Brun y Cía por útiles de cocina
	80	Colocación de una cocina económica
	15 \$ por mes	Gastos para el funcionamiento de la cocina
	1050	Instalación de una cocina escolar
	800	Colocación de cuatro portadas más de cedro con vidrios en una escuela de Capital
	262,50	Pago a la Cía Primitiva de Gas por una cocina
	439	Pago por la colocación de piletas de cocina y a la compañía de gas para la instalación de una cocina

² En 1924 por ejemplo, funcionaban en Capital 20 consejos escolares que tenían bajo su órbita entre 15 y 25 escuelas primarias cada uno y entre cuatro y diez escuelas primarias de Adultos. Estos fondos de matrículas también tuvieron otros destinos, ver Bustamante Vismara (2021).

1907	550,80	Pago a Felipe Fiori para instalar una cocina
	75	Adquisición de una cocina a gas modelo Cía Río de la Plata
	638,60	Instalación y mantenimiento de la cocina escolar, compra de muebles y utensilios
	922,02	Pago a don Clemente de Marco para instalar una cocina
	75	Pago a María C. Perotti por una cocina
	41,95	Pago a la casa Gath y Chaves por útiles de cocina
1911	70,3	Pago a la Compañía Nacional de Consumos por útiles de cocina para escuelas del Chaco
1912	440	20 mesas de cocina
1921	480	Pago por una cocina eléctrica a la Cía Alemana T. de Electricidad
1924	1.200.000	Compra de artículos de vajilla, utensilios de cocina y madera para construir mesas con destino a la clases prácticas de cocina para varias escuelas

Fuente: elaboración propia en base a la revista *El Monitor*, varios números. Los expedientes publicados fueron más, presentamos aquí una selección. Hubo otras compras de cocinas para las escuelas de adultos de mujeres.

En 1909, ocurrió un episodio que era ilustrativo de las dificultades que hubo para instalar cocinas en las escuelas. Los responsables de uno de los consejos escolares de Capital informaron al CNE que los arquitectos habían empezado las obras para instalar una cocina escolar en un espacio cerrado que en ese momento estaba destinado al personal docente, a la portería y al depósito de útiles de limpieza. Los consejeros solicitaban que se suspendiera la obra y se construyera la cocina en el actual salón de música, que contaba con ventilación, donde además se ahorrarían cientos de pesos porque se evitarían demoler tabiques, paredes y colocar nuevas vigas de acero. El salón de música, a su vez, podía ser trasladado al gimnasio que funcionaba también como salón de actos públicos. Esta reforma propuesta, aseguraban, demandaba un costo menor y era mucho mejor para la salud de las alumnas según había dictaminado el médico inspector (*EM*, N° 434, 1909). Desconocemos el desenlace de la reforma, pero esta anécdota indicaba lo problemático que era construir nuevos espacios en los edificios escolares.

En *El Monitor*, también se publicaron numerosos artículos traducidos y con fotos sobre las clases de cocina que se daban en Estados Unidos y en países de Europa, siempre para concluir que en Argentina se estaba lejos de tener ese tipo de instalaciones. Contamos además, con testimonios de directoras e inspectoras de Capital que informaban a las autoridades acerca de lo que sucedía en estas clases, indicando que el número de cocinas escolares, por lo menos hasta 1929, fue siempre muy escaso y osciló entre 9 y 15 artefactos. La directora de una primaria de Capital, Elena J. Segot, relataba en *El Monitor* que las alumnas de tercero y sexto grado tenían asistencia perfecta los días que concurrían a las clases de

cocina. Apuntaba que, si bien la escuela contaba con cocina y utensilios, estos habían sido costeados el año anterior por las familias de las alumnas: una batería completa, dos ganchos para colgar cacerolas y sartenes, tres cubiertos, espátulas, moldes, vajilla de loza y de cristal, dos mesas de pino, un aparador donde se guardaban las conservas, licores y aderezos, cuatro estantes con tarros, un cubo para aguas servidas, una caja de hierro para los desperdicios, un lavatorio con su palangana, escoba, plumero y una pizarra para escribir todos los pasos y costos de los platos elaborados (Segot, 1901).

Una de las primeras inspectoras técnicas de Economía Doméstica en las escuelas primarias de Capital, Clotilde Guillén, publicó varias notas en *El Monitor*. Advertía que la enseñanza de Economía Doméstica se hallaba desvirtuada porque se la reducía a la cocina práctica y en las escuelas donde no tenían instalaciones, que eran la mayoría, las docentes le contestaban que no habían podido dar la materia. En los casos en que se impartía la asignatura, seguía, la cuestión era que su enseñanza resultaba muy superficial porque no pasaba de ejecutarse una receta y faltaba la información sobre la composición química de los alimentos, el valor nutritivo, los precios de mercado y qué comprar según la temporada, entre otros. El problema también se daba porque faltaban cocinas en escuelas ubicadas en los barrios obreros, donde eran más necesarias, pero confiaba en que el CNE se ocuparía de instalarlas allí en los próximos años. La maestra en esos barrios, remarcaba, debía comprometerse con el pueblo trabajador y hacer todo lo posible para mejorar sus condiciones higiénicas y de alimentación (Guillén, 1906).

Hacia 1908, la inspectora informaba que existían en total 15 cocinas escolares en Capital para las alumnas de quinto y sexto grado, y que el CNE había destinado 2,50 pesos mensuales en la adquisición de los alimentos. Ofrecía unas guías para dar las clases que eran similares a las que se utilizaban en países del norte de Europa, donde se dividía a las alumnas en grupos de a seis. Recomendaba preparar distintos platos, tales como: carne de buey hervida en salsa con repollo relleno; carbonada y tortilla al natural; sopa de verduras, lengua de vaca y budín de pan. Sugería que la comida terminada se sirviera a los niños pobres de los grados infantiles previo permiso de los padres y que al momento de servir, tanto las estudiantes como los pequeños invitados respetaran las más estrictas reglas de urbanidad (Guillén, 1908).

Un tiempo después, Guillén escribió sobre las características que tenían las aulas destinadas a las clases de cocina en escuelas de Europa y Estados Unidos y adjuntó fotografías. En esos lugares, existían locales muy amplios equipados con todo lo necesario, que contaban con luz directa, sistemas de ventilación rápidos y eficaces que limpiaban la atmósfera continuamente y otras salas anexas de menores dimensiones que servían de depósito. Luego, pasaba a describir los métodos, individual y grupal, de enseñanza que se usaban en los distintos países y concluía que ella prefería el grupal para las escuelas primarias argentinas (Guillén, 1908a).

En 1909, el profesor Adolfo A. Mayer visitó la escuela primaria de la Normal N° 1 de Capital y expresó haber presenciado con agrado que en las clases de cocina, algunas niñas de conocidos apellidos ejercían su profesión con pericia, desde el vulgar fregado hasta

la confección del más exquisito postre, y como remate a tan útil obra, concluían con otra ejemplar: obsequiaban el almuerzo preparado a sus humildes compañeras, dándose en la mesa lecciones sobre urbanidad, compostura, modales, artículos de consumo, cualidades y precios corrientes (Mayer, 1909).

En un informe anual correspondiente a 1912, un inspector de Capital se quejaba porque las cocinas escolares no prosperaban, según él, debido a la falta de espacio y porque había que enseñar a leer antes que a cocinar. La mayoría de las veces no era posible hacer las dos cosas al mismo tiempo (*EM*, N° 490, 1913). Dos años después, la inspectora de Economía Doméstica María Luisa Mégy –quien escribía notas y había traducido varios artículos en la revista oficial sobre el tema– advertía que no era posible por carencia de fondos realizar las clases de cocina, por lo que sugería estimular a las niñas por los medios más eficientes, a que pusieran en práctica en sus casas lo que se les indicaba teóricamente en la escuela (*EM*, N°533, 1917).

En 1921, los funcionarios designaron a la inspectora Mégy para que se concentrara en atender a las nueve escuelas de Capital que tenían las instalaciones completas, al tiempo que se autorizó la adquisición de artículos para las clases prácticas por más de tres millones de pesos (*EM*, N° 581, 1921). A su vez, el CNE autorizó a los consejos escolares de Capital a liquidar de su fondo de matrículas la partida mensual de 20 pesos durante los meses de abril hasta octubre y destinarla a cada una de las 10 escuelas que tenían las instalaciones adecuadas para la enseñanza práctica de cocina (*EM*, N° 593, 1922).

Unos años después, otra inspectora planteaba que seguían existiendo solamente 10 escuelas en Capital que tenían cocinas, siete de las cuales estaban instaladas en edificios propios y muy bien provistas. Tal como prescribía el programa, a la asignatura la estaban dando las maestras en quinto y sexto grado una vez por semana, lo que le parecía poco tiempo. En las escuelas donde no había cocina, se daban las clases en forma teórica sobre administración del hogar, quehaceres domésticos, higiene alimenticia y medicina casera. La funcionaria creía necesario que el CNE procurara comprar cocinas escolares para las demás escuelas y fijara una partida para sostenerlas (MJEP, 1925).

En 1929, la inspectora Mégy dio a conocer una serie de consejos para las señoritas maestras que daban estas clases, que seguían las anteriores instrucciones de la inspectora Guillén. Les recordaba que las alumnas debían conocer los secretos de la preparación de distintos platos y adquirir hábitos de aseo, orden, exactitud, economía, previsión, humildad, sencillez y paciencia, por ser todos ellos atributos indispensables a la mujer (Mégy, 1929). Indicaba que el CNE autorizó una subvención mensual de 10 pesos por cada sección de quinto y sexto grado, por lo que debían darse dos clases mensuales destinando cinco pesos para cada una de dos horas de duración. Las niñas tenían que formar grupos de seis a ocho y en cada lección trabajar en dos grupos o familias. La clase debía consistir en el aseo y preparación de los alimentos, elaboración de los platos, consumo de los mismos por parte de las alumnas presentes y limpieza minuciosa de cuanto se hubiese empleado. En el pizarrón, se detallaban la receta y las cantidades, precios, costo total y por ración que las niñas debían copiar en su

cuaderno personal. El menú completo a preparar, como hasta ahora, iba a ser determinado por la Inspección y sería fácil, sano y barato. Había que evitar la cocina costosa y la repostería de lujo. Si sobraba dinero, a fin de año se podía preparar una comida de despedida para las alumnas de sexto grado que egresaban de la escuela (Mégy, 1929).

Además de estos reportes de establecimientos de la Capital, disponemos de una minoría de informes de directivos de las Normales ubicadas en las provincias que aseguraban que daban clases de cocina, planteaban algunos reclamos pero no brindaban detalles de cómo se financiaban. Era común en algunas de ellas que se elaboraran platos para ser vendidos en ferias a beneficio de la escuela. En su informe anual, la directora de la Escuela Normal de San Nicolás (Buenos Aires) solicitaba que se ampliara la cocina porque se encontraba en una habitación estrecha donde no cabían todas las alumnas (*Memoria*, 1890). El director de la Normal de Mercedes (Buenos Aires) explicaba que las estudiantes aprendieron a averiguar cuánto costaban los ingredientes y a elaborar platos variados (Mercante, 1898). En las Normales de Salta y Santiago del Estero, los directivos aseguraban que se habían dado clases de cocina práctica sin mayores inconvenientes (*Memoria*, 1901) y el director de la Normal de Dolores (Buenos Aires) afirmaba que las alumnas habían elaborado ese año: licores, budines, dulces de distinto tipo, masas, buñuelos, merengues, tortas y cremas (*Memoria*, 1903).

En las *Memorias* correspondientes al año 1917, hallamos más informes de directivos de Escuelas Normales que hablaban de estas clases³. En Tucumán, la directora indicaba que en las fechas patrias aprovechaban para exponer los productos elaborados en las clases, en Campana (Buenos Aires), el director advertía que la cocina era muy incómoda y en Mercedes (Corrientes), la responsable pedía que se compraran utensilios de cocina. En Victoria (Entre Ríos), el director apuntaba que en el plan de estudios de magisterio solo se le dedicaba una hora a la materia en cuarto año y esto hacía imposible preparar cualquier plato si se utilizaba carbón o leña porque tardaban mucho en encender. Creía conveniente destinar una hora más de clase para esta enseñanza tan esencial en la vida de la mujer. En 25 de Mayo (Buenos Aires), el director describía que tenían una cocina marca “La Tentadora” con tres hornallas y un horno que funcionaba con petróleo que se carburaba. Completaban el conjunto un juego de loza, cubiertos, servilletas para 36 comensales y una batería de abundante y bien conservada con la que habían preparado platos sencillos, postres, confituras y bebidas que consumían las alumnas al terminar la clase (*Memoria*, 1918).

Como ya adelantamos, en 1926, el ministro autorizó la creación del primer Profesorado de Economía Doméstica de carácter público que funcionó en el edificio de la Escuela Normal N° 6 de Capital. Su plan tenía dos años y las siguientes asignaturas: Física y Química aplicada; Fisiología e Higiene; Puericultura; Primeros Auxilios y cuidado de los enfermos; Higiene de la alimentación y cocina; Corte y confección; Dibujo aplicado; Trabajo Manual; Zurcido, planchado, lavado y remiendos; y Práctica de la enseñanza. Al contrario de lo que sucedió en la mayoría de los establecimientos, desde el Ministerio se dispuso una gran inversión

³ A partir de la década de 1920, los informes de los directivos empezaron a publicarse en forma muy resumida y casi sin información sobre estas clases.

para adecuar todas las instalaciones y equiparlas con lo necesario. En 1941, las autoridades elaboraron un video institucional donde se mostraba a las alumnas del Profesorado con guardapolvos blancos en las distintas aulas: en la clase de Física se las veía manipulando tubos y pipetas en el laboratorio, en la clase de lavado fueron filmadas remojando las prendas con jabón Lux en piletas individuales, en la de planchado se las podía observar practicando con varias planchas, en la sala de cocina se las veía en mesas largas vestidas con delantales y cofias elaborando pastas, pollo relleno y dulces de distinto tipo, y en el salón de corte y confección se las mostraba cosiendo a mano y usando seis máquinas de coser⁴. En 1934, se decretó que las egresadas de este Profesorado tenían prioridad para tomar las horas de Economía Doméstica y Labores de las escuelas primarias y se calculaba que desde su creación hasta 1940 habían egresado unas 280 profesoras.

Labores: agujas y máquinas de coser

En los planes de las escuelas primarias nacionales, las Normales y los Liceos de Señoritas, la asignatura Labores tenía la mayor carga horaria: en las primarias se daba de primero a sexto grado, en el plan de 1914 del curso de magisterio se impartía de primero a tercer año (de cuatro años) y en los del Liceo de primero a quinto año. Igual que en otros países, esta materia era la más antigua y se introdujo en los planes de estudio de los primeros grados de la escuela primaria a principios del siglo XIX. El director de escuelas de la provincia de Buenos Aires, Domingo F. Sarmiento y la educadora Juana Manso criticaban a las damas de la Sociedad de Beneficencia que tenían las escuelas de niñas a cargo, porque le dedicaban poco tiempo a enseñarles a leer y escribir y mucho más a confeccionar obras de lujo. Denunciaban que la Sociedad las ponía en venta a fin de año para recaudar dinero, aun cuando recibía generosos subsidios del Estado (Rodríguez, 2023). En 1861, Sarmiento hizo traer las primeras máquinas de coser para estas escuelas. Cuando se organizó la escuela primaria obligatoria, en los primeros programas de Labores (1876), se eliminó la confección de las obras de lujo y se introdujo la enseñanza de costuras prácticas como el zurcido, el remiendo y la confección de prendas útiles (Rodríguez, 2021a).

Los contenidos de Labores en las Normales y los Liceos fueron muy parecidos y, en general, no sufrieron mayores modificaciones a lo largo del tiempo. De los libros de texto destinados a Economía Doméstica, los tres que traían indicaciones específicas para la materia fueron: *Lecciones de Economía Doméstica* (1887), *Economía e Higiene Doméstica* [1888] (1912) y *El Vademécum del hogar. Tratado práctico de Economía Doméstica y Labores* (1903). Por ejemplo, en el de Castaño, se desarrollaban los siguientes contenidos:

⁴ El video se puede ver en el sitio del Museo de las Escuelas de la ciudad de Buenos Aires, <https://buenosaires.gob.ar/educacion/gestion-cultural/museo-de-las-escuelas> Esta Normal N° 6 conservó las instalaciones, con el tiempo se modernizaron los salones especiales y en la actualidad se ofrecen la Tecnicatura Superior en Producción de Indumentaria y la Tecnicatura Superior en Gastronomía.

La costura. Compostura de ropa. Vainillas. Bordados sobre tul. Bordados. Bordado al pasado. Bordado en oro. Bordados en cañamazo. Tricot. El crochet. Frivolité. El macramé. Mallas. Encaje al bolillo. Encaje inglés. Encaje veneciano. Punto de Smyrna. Bordado de aplicación. Bordado de España. Cordón nudado. Labores de fantasía. Macetas adornadas con cretona. Corte y confección de prendas sencillas. (Castaño, 1903, p. 485).⁵

Este manual se caracterizaba por la gran cantidad de dibujos didácticos que tenía: 344 figuras ilustraban cada uno de los puntos de costura, bordado y de moldes para la confección de ropa. En *Lecciones de Economía Doméstica* (1887), el profesor Cipriano Torrejón y su esposa, la profesora Lucía Añ, enumeraban cuáles eran los útiles necesarios para las clases: la aguja de uso ordinario y la máquina de coser a pie y de mano para la costura, la aguja de gancho para el crochet, la aguja sin punta para bordar en cañamazo, la almohadilla, palillos y alfileres para el encaje, el hule y el bastidor para los bordados blancos y de color. Reiteraban que resultaba un verdadero ahorro para la economía hogareña que la mujer supiera confeccionar pañales, baberos, camisas y mantillas para niños; camisas, chambras, pantalones peinadores y enaguas; camisas y calzoncillo para caballeros; almohadas, sábanas, manteles, servilletas y pañuelos (Torrejón y Torrejón, 1887).

En la revista *El Monitor* se remarcaba la importancia que debía tener esta asignatura para las niñas. En uno de los números, se relataba la siguiente anécdota: en una reunión social, una joven presumía de saber latín, griego y otros idiomas extranjeros, pero uno de los invitados la interrumpió y en tono grave le preguntó si sabía coser, porque esos y no aquellos eran los conocimientos indispensables para cualquier mujer (*EM*, N° 331, 1900). Así también, los funcionarios suponían que una máquina de coser era un objeto muy anhelado. Una asociación organizó un concurso para los niños de primaria de Capital auspiciado por el CNE: los primeros y segundos premios destinados a las niñas fueron una máquina de coser y un bastidor para bordar, y para los varones una bicicleta y una pelota de fútbol (*EM*, N° 525, 1916).

¿Y qué sabemos sobre la enseñanza de Labores? Si bien Sarmiento había hecho comprar las primeras máquinas de coser, en 1882, un inspector de la provincia de Buenos Aires pedía introducir más máquinas para las alumnas del cuarto grado, aprovechando que el precio había bajado (Santa Olalla, 1882). En 1885, un inspector informaba que había una máquina de coser en la escuela nacional mixta de Colonia General Alvear (Entre Ríos). En 1902, en la revista *El Monitor*, se publicó una lista de los precios de todos los objetos que se consideraban necesarios para las clases de Labores: surtido completo de agujas, almohadillas para perforar, alfileres, algodón de colores, madeja, aplicaciones, bramante, bombasí, batista, cañamazo, cinta de hilera, cintas de papel, hilo de coser, hilo de castilla, lanas de colores, dedales de

⁵ En España existían los dechados, paños que tenían bordados números, letras del alfabeto y frases cortas, pero no tenemos registros de esos objetos en la escuela argentina.

acero, entredós, pelo de cabra, percales, pasacintas, puntillas, punzones, planchetas para tejidos de papel, papel para moldes, sedas de colores surtidos, tijeras de acero, trencilla de lana para ribetes y zefires (*EM*, N° 352, 1902).

Igual que vimos para las clases de cocina, el CNE autorizó a los consejos escolares de Capital a invertir del fondo de matrículas la suma necesaria para la compra de diferentes objetos destinados a Labores. A partir de 1887 y hasta la década de 1920, se adquirieron más de 200 máquinas de coser marca Singer con destino a las escuelas de Capital y en menor medida, a las ubicadas en los Territorios, Colonias y provincias. También se compraron algunos telares, maniqués, agujas de coser, fundas, mesas y sillas, pero no encontramos que se haya adquirido algún otro objeto de los mencionados en el listado del año 1902 (Cuadro 2).

Cuando no había presupuesto suficiente, el CNE habilitaba otras formas de financiamiento: en 1922, autorizó a una directora de una escuela nacional de la provincia de Buenos Aires a celebrar una velada literario-musical en el teatro de la localidad, con el objeto de recaudar fondos para adquirir una máquina de coser con destino a las clases de costura; y en otro expediente, se aceptó la donación monetaria de la cooperadora escolar de una escuela de Corrientes para comprar una máquina de coser.

Cuadro 2. Gastos autorizados por el CNE para las clases de Labores (1887-1927) (selección)

Año	Pesos	Tipo de gasto
1887	s/d	Pago a M. Nothman y Cía. por dos máquinas de coser
1895	s/d	Tres máquinas de coser
1896	s/d	Una máquina de coser
1897	70	Una máquina de coser Singer N° 3
1899	s/d	Tres máquinas para una escuela de Santiago del Estero
1900	s/d	Una máquina para una escuela de Capital
	180	Pago a Ball y Cía. por varias máquinas de coser
1901	175	Cinco máquinas para escuelas en la provincia de Córdoba
1907	360	14 máquinas de coser a J. O. Maies
	700	Seis máquinas de coser para escuelas en Territorios y Colonias Nacionales
	401	Varias máquinas de coser marca Singer a J. O Maies
1909	800	Pago a Serwing Machine y Cía. por varias máquinas de coser Singer
	133,35	Pago a Carlos Lama por arreglo de máquina de coser
1910	218,50	Pago a Carlos Sanna por la compostura de máquinas de coser
	375,20	Pago a Carlos Simia compostura máquinas de coser
1911	388,74	Pago a Carlos Sanna por la compostura de máquinas de coser
	60	Pago a J. Vicente por agujas de coser

1912	997,50	Pago a Serwing Machine y Cía. por 47 máquinas de coser Singer
1913	150	Pago mensual a Carlos Sanna para arreglar máquinas de coser
1914	s/d	15 máquinas de coser Singer y accesorios
1915	30	Fundas para máquinas de coser
	2.375	50 máquinas de coser Singer
	950	20 máquinas de coser Singer
1924	38,50	Pago a Ricardo Gatti por arreglo de cuatro máquinas ubicadas en provincia de Buenos Aires
1927	7.416	60 máquinas de coser y bordar y 104 mesas de Labores

Fuente: elaboración propia en base a la revista *El Monitor*, varios números. Los expedientes publicados fueron más, presentamos aquí una selección. También se compraron máquinas para las escuelas de adultos de mujeres.

A través del trabajo que realizaban las niñas, el Estado organizó distintas actividades de ayuda social. De acuerdo a un inspector, entre 1905 y 1906, en todas las escuelas elementales y superiores de niñas de Capital se confeccionaron numerosas prendas de vestir de invierno, que fueron repartidas a los niños indigentes en presencia de los miembros del consejo escolar (*EM*, N° 414, 1907). Por su parte, la inspectora Guillén criticaba lo que ocurría en muchas clases de Labores porque las madres de las niñas las hacían llevar a la escuela distintas prendas de costura para terminarlas en el aula, por lo que las maestras no podían desarrollar los contenidos previstos en el programa (Guillén, 1906).

En algunos de los informes de los directores de las Escuelas Normales de Capital y provincias, existen referencias acerca de qué se daba en estas clases, pero igual que pasaba en Economía Doméstica, no mencionaban cómo se costeaban los materiales. Había quienes reclamaban una sala para dar la materia equipada con máquinas de coser y elementos específicos, porque en general, se daba en las aulas comunes y con los elementos que podían llevar las alumnas desde sus casas o bien que aportaba alguna asociación que colaboraba con la escuela. Asimismo, era frecuente que se escogieran los mejores trabajos para ser expuestos a fin de año y venderlos a beneficio del establecimiento.

La directora de la Normal de Tucumán elogiaba a la profesora de Labores del curso de magisterio porque ofreció una brillante exposición de los bordados y costuras confeccionadas por las alumnas durante ese año (*Memoria*, 1893). En la Normal de Santiago del Estero, la nueva directora se quejaba de que las alumnas de magisterio apenas sabían los puntos de costura más vulgares, lo que dejaba en evidencia que no habían aprendido en la Escuela de Aplicación “toda clase de puntos con toda clase de agujas” y no adquirieron “la imaginación cultivada para el confeccionamiento de labores de fantasía” (*Memoria*, 1894, p. 969). En la Normal de Salta, la directora contaba que, siguiendo las recomendaciones oficiales, se habían abandonado la “exhibición de hermosos bordados en seda y oro” y de “vistosas telas

con extraordinarios adornos”, para otorgarle un sentido más educativo a esas clases: ahora se les enseñaba a las niñas a “confeccionar con corrección y brevedad un traje”, a hacer un vestido, un zurcido, un remiendo y tejidos sencillos (*La Educación*, 1898, p. 348). En la Normal de Mercedes (Buenos Aires), su director informaba, en un tono positivo, que los productos elaborados en las clases de Labores los habían puesto a la venta a fin de año y la escuela había podido recolectar unos 2590 pesos, sobre todo con la confección de ropas (Mercante, 1898). El director de la Normal mixta de Dolores informaba que las niñas habían confeccionado: pañuelos, fundas, baberos, calzones y batitas y al año siguiente: delantales, visos, camisas, almohadones, cuello *Richelieu*, limpia plumas, pañuelos, muestrario vainilla, sábanas y almohadillas (*Memoria*, 1903). El mencionado Adolfo Mayer, que visitó la escuela primaria de la Normal N° 1 de Capital, dijo haber quedado complacido al recorrer los ejemplares de zurcido y remiendo que se habían realizado, aunque según le dijo la maestra, había costado implantarlo debido a la “repulsión de las niñas” (Mayer, 1909, p. 253). El director de la Normal de Posadas afirmaba que las niñas habían aprendido diferentes puntos de costuras, zurcidos, remiendos, corte y confección de piezas de uso propio o para algún miembro de la familia (*Memoria*, 1912).

En las *Memorias* correspondientes al ciclo lectivo de 1917, también había diversos testimonios sobre cómo se desarrollaron estas clases en las distintas Normales del país. En Concepción del Uruguay (Entre Ríos), la directora se quejaba porque la sala de costura, corte y confección carecía de mobiliario y material adecuados y tenía solo seis máquinas de coser en estado lamentable por el exceso de uso en los últimos quince años; y la directora de la Normal de Mercedes (Corrientes) solicitaba maniqués. La responsable en Victoria (Entre Ríos) expresaba que se le había dado una tendencia práctica y utilitaria a la materia y se confeccionó un buen número de prendas de vestir para ambos sexos. En La Plata, se habían comprado 15 telares que estaban funcionando en la sala de Trabajo Manual, se elaboraron prendas de uso diario y en cuarto año se confeccionaron ropas para los bebés y niños en las clases de Puericultura. En 25 de Mayo (Buenos Aires), se informaba que tenían una máquina de coser, una plancha eléctrica y una batea para el lavado y se detallaba que se hicieron juegos de cama, de mesa y de niño pero carecían de un aula especial con mesas largas. En Monteros (Tucumán), también pedían máquinas para costuras y bordados y en la ciudad de Tucumán se habían expuesto en las fiestas públicas los trabajos realizados de corte y confección, encajes y preparaciones anatómicas. En San Juan, se hicieron diversos puntos de costura a mano, bordados sencillos, tejidos, corte y confección de las más comunes prendas de vestir (*Memoria*, 1918).

En un video institucional de la Escuela Normal N° 1 de Capital del año 1922, se observaba a las estudiantes de Nivel Medio en una muy bien equipada sala de Labores: había mesas alargadas donde se las veía cortando moldes, a otras en las máquinas de coser y a cuatro manipulando un telar grande que estaba destinado a confeccionar abrigos de invierno⁶.

⁶ El video se puede ver en el sitio del Museo de las Escuelas de la ciudad de Buenos Aires, <https://buenosaires.gob.ar/educacion/gestion-cultural/museo-de-las-escuelas>

En el Liceo de Señoritas N° 1 de Capital, la profesora explicaba que las alumnas tenían que presentar periódicamente álbumes con muestras de los diferentes puntos de costura y zurcido, trabajos de macramé y cuadernos con moldes, indicando la cantidad de género empleado y los precios (*Liceo*, 1937). La docente también colaboraba con “El Canastillo Circulante”, una iniciativa de la presidenta del Club de Madres, Lucía B. de Hylton Scott, que era, a su vez, profesora del Liceo⁷. Hacía confeccionar a las alumnas las prendas básicas para un recién nacido hasta cumplir un año de edad y luego se las entregaban a las madres que las necesitaran junto con una cuna completa (*Liceo*, 1937).

Además de esto, era habitual que importantes diarios y revistas nacionales como *La Nación* y *Caras y Caretas* publicaran notas con fotografías elogiando las exposiciones de fin de año de telares, bordado a mano, bordado a máquina, deshilados y encajes que se hacían en las clases de Labores de los distintos establecimientos del país.

Ciencias Domésticas en los Liceos de Señoritas: microscopios y ranas

Como ya mencionamos, el primer Liceo de Señoritas fue creado en 1907 en Capital Federal con el mismo plan de estudios de los Colegios Nacionales de varones, con el objetivo de formar a sus egresadas para que pudieran ingresar a la universidad a cursar carreras liberales (Rodríguez, 2024). La maestra y primera médica argentina Cecilia Grierson, fue designada docente a cargo y responsable de redactar los programas cuyos contenidos se fueron ampliando años después. Grierson era muy crítica con la materia Economía Doméstica que se daba en las Escuelas Normales, por eso decidió cambiarle el nombre y elaborar un listado de temas muy diferente de aquella, más vinculados a los conocimientos médicos y de las ciencias naturales. El programa de Ciencias Domésticas quedó así dividido en dos grandes títulos: Higiene de la Habitación (primer año) e Higiene de la Alimentación (segundo año). En Higiene de la Habitación las estudiantes debían saber sobre: higiene de la habitación; atmósfera; temperatura; agua; el suelo; habitación; materiales; factores que alteran la atmósfera de la habitación; termalidad de las habitaciones; luz natural; evacuación de las inmundicias; piletas de baño, lavatorios y cloacas. En Higiene de la Alimentación, se debían dar: higiene de la alimentación; ligera idea de la digestión; papel de la grasa e hidratos de carbono; alimentos de origen vegetal; harinas; legumbres, condimentos, frutas; alimentos de origen animal, chacinados; la leche, quesos; las aves; bebidas estimulantes; bebidas alcohólicas; higiene personal; higiene de los músculos y del esqueleto (MJeIP, 1935). A diferencia de Economía Doméstica, se esperaba que en las clases prácticas se realizaran distintos tipos de experimentos. Aun cuando la primera rectora consideró importante que se

⁷ El Club de Madres fue una organización fundada en 1908 vinculada al Partido Socialista, que organizaba, entre otras actividades, la Semana del Nene (Salto, 2024).

dieran clases prácticas de cocina, estas no prosperaron y los ministros habilitaron a médicos para que diesen esta asignatura, además de profesores⁸.

Otro de los docentes que dio clases de Higiene de la Alimentación en el Liceo fue el médico Pedro Escudero, quien consideraba que las egresadas podían convertirse en “admirables dietistas” gracias a la sólida formación que obtenían allí (*Liceo*, 1937, p. 172). Escudero fue un reconocido médico en su época, responsable de la creación del Instituto Nacional de Nutrición y de la carrera de dietista (Buschini, 2016).

En contraste con las Normales, donde circulaban manuales del siglo XIX y principios del XX, los libros de texto que fueron autorizados por el Ministerio estaban escritos en la década de 1930 y habían incorporado los nuevos conocimientos de la nutrición y la medicina (Armus, 2007; Buschini, 2022; Rodríguez, 2023a). Los manuales sobre *Higiene de la alimentación* tuvieron de autoras a las profesoras María Arcelli (Liceo de Señoritas de Córdoba) y Delia Natalizio (Liceo de Señoritas N° 2 de Capital); y los de *Higiene de la habitación* fueron escritos por las docentes María Arcelli, Teresa de L. de Fernández (colegio privado Guido Spano, adscripto al Liceo N° 1) y Lucía Greco (Liceo de Señoritas N° 2 de Capital).

En relación con las clases prácticas de Ciencias Domésticas, al final de cada lección del manual *Higiene de la alimentación* de Arcelli (1936), se enumeraban los objetos que la profesora y las alumnas debían procurarse para realizar distintos experimentos, algunos de los cuales se suponía que se encontraban en la sala de laboratorio del establecimiento. Por ejemplo, para la segunda bolilla referida al aparato circulatorio, se necesitaba para el práctico, un corazón de conejo, de vaca u oveja. En la clase se explicaba que había que limpiarlo con cuidado, cortarlo longitudinalmente, lavarlo bien e introducir una pajita de escoba por los conductos sanguíneos a fin de explorar donde desembocaban. Al final de otra bolilla se indicaba que había que conseguir una rana, cloroformo y agua para la clase de circulación; en la siguiente había que tener un fuelle, bofe de oveja o pulmón de conejo y un minuterio; y en otra era necesario disponer de agua, cal, espejo, frasco cerrado a doble tubuladura de un litro de capacidad, gas de alumbrado y un pájaro para ejemplificar el fenómeno de la respiración (Arcelli, 1936).

El testimonio de una profesora de Ciencias Domésticas que daba clases en el Liceo de Señoritas N° 1 de Capital, la médica Delia R. Parent, estaba en línea con las actividades que se sugerían en este manual⁹. Explicaba que todas sus clases estaban concentradas en realizar experimentos sencillos con elementos de la vida cotidiana. Por ejemplo, en la materia Higiene de la Alimentación, la profesora les llevaba sustancias grasas para mostrarles su

⁸ Esto fue diferente en países como Chile, donde una maestra en los años de 1930 se quejaba porque en la asignatura Economía Doméstica –no se le había cambiado de nombre– de los Liceos de Niñas solo se daban clases prácticas de cocina y no los demás contenidos (Jacques y Ovando, 1930). Al contrario de Chile, en Argentina las Escuelas Normales fueron muchas más que los Liceos: hacia 1940 había en todo el país 90 Normales y solamente 11 Liceos.

⁹ Como podrá apreciarse, disponemos de unos pocos testimonios referidos a la enseñanza de Ciencias Domésticas y Puericultura debido a que los informes de directivos, docentes e inspectores de los Liceos y las Normales hacían menos referencia a estas dos asignaturas. Esto nos da un indicio de la mayor importancia que se les daba a Economía Doméstica y Labores, en tanto involucraban a los dos niveles (Primario y Medio).

insolubilidad en el agua y su solubilidad en el éter, la bencina y el alcohol. Preparaba una emulsión y utilizaba la lejía de soda para hacer una saponificación. Para que aprendiesen acerca de las proteínas, la docente utilizaba una clara de huevo y la coagulaba por el calor y por los ácidos y además separaba por el lavado el gluten de las harinas. Sobre los hidratos de carbono Parent, les mostraba la solubilidad de los azúcares en el agua y con la levadura de cerveza hacía la fermentación alcohólica, demostraba la insolubilidad del almidón en el agua, hacía engrudo de almidón y utilizaba el yodo como reactivo. En la asignatura Higiene de la Habitación, la docente informaba que llevaba a las alumnas al laboratorio para observar las distintas preparaciones que ella hacía de las diferentes clases de microbios y les mostraba colonias microbianas en diferentes cultivos. Sobre el agua, le enseñaba a usar el termómetro, el barómetro, higrómetro y a identificar las especies microbianas a través del microscopio, entre otras actividades (*Liceo*, 1937).

Puericultura: muñecos, niños y bañaderas

El médico Enrique Feinmann fue quien se preocupó por introducir Puericultura en las escuelas públicas, aunque hubo intentos anteriores (Colángelo, 2012; Lionetti, 2011). En 1913, dictó los primeros cursos y en 1914 logró que se introdujera Puericultura en las Escuelas Normales de mujeres y mixtas, y en el Liceo de Señoritas de Capital (Colángelo, 2012). Ese año se publicaron varias notas de Feinmann en la revista *El Monitor* quien además fue designado para impartir esa materia en la Escuela Normal N° 8 de Capital. En 1915, se publicaron los primeros manuales para ser utilizados en las escuelas y uno era de Feinmann: *La ciencia del niño: nociones de Puericultura e Higiene infantil* y otro del médico Mariano Etchegaray: *Higiene y Puericultura: para uso de las Escuelas Normales y Colegios Nacionales*. Etchegaray se presentaba como doctor en Ciencias Médicas y médico del Hospital de Niños de Buenos Aires, exjefe del servicio de niños del Hospital Pirovano, exmédico inspector de Escuelas Normales y profesor diplomado de Enseñanza Secundaria y exprofesor de la materia en la Escuela Normal de Profesoras N° 1 de la Capital Federal.

Dentro de los manuales más nuevos, estuvo el escrito por la profesora Delia Natalizio, *Compendio de Puericultura* (1939), que fue reeditado varias veces. El prólogo estaba escrito por el médico Mamerto Acuña, profesor de Clínica Infantil y director del Instituto de Pediatría y Puericultura de la Facultad de Medicina de Buenos Aires. Estaba dividido en 14 capítulos denominados: el recién nacido; cuidados inmediatos al nacimiento; vestidos del recién nacido; semiología general del lactante; psiquismo y disciplina; la herencia; alimentación de la madre; glándula mamaria y leche de mujer; lactancia materna; técnica de la lactancia materna; lactancia mercenaria; destete y alimentación artificial; alimentación con harinas y conocimientos; raquitismo y vacunación antivariólica. En el apéndice, transcribía la nueva legislación a favor del binomio madre-hijo. Igual que en Ciencias Domésticas, desde el Ministerio se dispuso que las clases en el nivel medio podían ser impartidas por profesionales

médicos, dada su ubicación dentro de las Ciencias Naturales, y también por maestras y profesoras.

En la revista oficial la regente de la Escuela Normal de San Justo (Santa Fe), afirmaba que la enseñanza de Puericultura, más que la de cualquier otra materia, debía ser eminentemente práctica. En las escuelas de Estados Unidos, exponía, las niñas practicaban con muñecas a las que bañaban, vestían y acostaban. Sin embargo, consideraba que era preferible usar niños verdaderos para que las estudiantes se dieran cuenta que un enfriamiento, los movimientos bruscos o descuidados podían hacerles daño. Para ello, se les podía solicitar a las alumnas que llevaran a sus hermanitos. Era necesario, pues, proveer a las Normales de gabinetes especiales con buenas condiciones de calefacción, luz y ventilación, con cunas, camitas, baños, agua caliente y fría, esponjas, jabón, toallas, hornillos y vajilla para la preparación de los alimentos, distintos sistemas de biberones, leche, harinas y preparaciones alimenticias, entre otros. En las horas destinadas a Labores se debía enseñar a cortar y coser los ajueres para todas las edades (Lafférière, 1914). Cabe aclarar que no hemos encontrado documentos oficiales que hayan autorizado la compra de alguno de estos objetos.

En las clases prácticas, tanto en las Normales como en los Liceos era habitual que se utilizaran muñecos, pero disponemos de dos testimonios donde las docentes utilizaron niños. En el video institucional de la Escuela Normal N° 6, se mostraban imágenes de la clase de Puericultura dictada por el médico R. Castello, donde se veía a las alumnas cargar dos baldes con agua y vaciarlos en una bañera y luego dos pavas grandes con agua caliente para templar su temperatura. Posteriormente, se observaba a una alumna bañando a un bebé, el médico al lado y a otra con la toalla preparada para cuando terminara. En la siguiente escena, había cuatro alumnas alrededor de una mesa donde estaba el bebé acostado, una le ponía talco y las otras le mostraban juguetes para distraerlo. Todo este proceso transcurría bajo la mirada atenta del profesor. Al final, las estudiantes le pusieron al niño una especie de faja alrededor de la panza, lo vistieron y el médico lo pesó en una balanza especial que se encontraba al lado.

La profesora a cargo de Puericultura en el Liceo N° 1 de Capital era la mencionada Lucía B. de Hylton Scott, quien informaba que les enseñaba a las alumnas a resolver los problemas prácticos que se les iban a presentar algún día en la crianza de los niños. Utilizaba para dar la clase de “baño y vestido” a bebés y niños reales que se los pedía a las responsables de las Cantinas Maternales¹⁰. La docente opinaba que la joven que tenía en sus manos a un muñeco estaba inclinada a manejarlo con una cierta indiferencia y despreocupación, por lo que no aprendía realmente lo que era manipular a un ser real. Ilustraba que una vez que llegaban al aula uno o más bebés de las Cantinas Maternales, las estudiantes bañaban y vestían a los niños con las ropitas que ellas mismas habían confeccionado, lo que les brindaba la satisfacción de poder obsequiárselas luego a la madre. Resaltaba que las mejores estudiantes

¹⁰ Las Cantinas Maternales fueron fundadas en 1915 por mujeres de la élite porteña y la presidenta fue Julia Acevedo de Martínez de Hoz. El propósito era procurar y propagar la lactancia materna, brindarle a las madres necesitadas comedores gratuitos, lecciones de puericultura y asistencia médica a los niños (Tossounian, 2015).

eran seleccionadas para dar demostraciones públicas de baño y vestido en Sociedades de Beneficencia de distintas ciudades (*Liceo*, 1937).

Por otra parte, en la Normal N° 1 de Capital, se realizó en 1934 una exposición de Puericultura donde se mostraron: ajuares de bebés confeccionados por las alumnas con 12 piezas de ropa, cunas completamente equipadas con 9 piezas de ropa, muebles para el bebé, coches, sillitas, utensilios para su higiene y alimentación. Clausurada la muestra, profesoras y alumnas donaron todos los objetos a dos dispensarios municipales de lactantes (70 ajuares completos para bebés y 4 cunas equipadas), a dos maternidades de hospitales públicos (25 ajuares) y a un asilo maternal (20 ajuares). Además, en la escuela se repartieron entre las madres pobres que lo solicitaron 15 ajuares y ropas para niños de un año de edad. De esta exposición se hicieron eco los diarios nacionales más importantes (*La Nación*, 31/7/1934).

Reflexiones finales

En este trabajo, analizamos el contenido de la educación femenina propuesto en las materias Economía Doméstica, Ciencias Domésticas, Labores y Puericultura y estudiamos de qué manera se impartieron las clases prácticas y qué objetos se necesitaron para su enseñanza. Mostramos que estas asignaturas femeninas, salvo Ciencias Domésticas que se daba en el Laboratorio, requirieron aulas especiales que casi no estuvieron incluidas –salvo excepciones– en los planos originales ni en las reformas de los arquitectos del Ministerio, sin contar que la mayoría de los establecimientos funcionó en casas alquiladas poco adecuadas. Respecto a quiénes podían dar esas clases, indicamos que se habilitó a las maestras de grado y a las especiales para dar Economía Doméstica y Labores; y podían ser maestras, profesoras y médicos de ambos sexos en Ciencias Domésticas y Puericultura. Para todas ellas, había libros de texto escritos por médicos, profesores y maestros, tanto varones como mujeres.

En relación con las clases prácticas de cocina de Economía Doméstica, hemos visto que hubo unas pocas escuelas ubicadas en Capital que tuvieron aulas equipadas y un presupuesto adjudicado donde se pudo efectivizar un aprendizaje que trascendió ampliamente la elaboración de un plato, puesto que implicó aprender acerca de la calidad nutritiva de los alimentos, los precios, la limpieza, valores morales y reglas de urbanidad, entre otros. En uno de los establecimientos, se mencionó que fueron las familias las que costearon la instalación de la cocina y los utensilios. En las Escuelas Normales, situadas en las provincias, unos pocos directivos afirmaron que las clases fueron efectivamente impartidas, enumeraron los platos que se elaboraron pero no ofrecieron detalles sobre si los ingredientes los pagó el Estado, alguna asociación o las alumnas, ni si se dieron los otros contenidos. En general, la asignatura Economía Doméstica demandó objetos fijos y permanentes (cocina y utensilios) y otros que circularon de manera efímera como los ingredientes que se encontraban habitualmente en las casas de las estudiantes y que eran transportados hacia la escuela. Las comidas elaboradas se consumieron ahí mismo entre las propias compañeras, o se entregaron a los otros alumnos

o bien se donaron para las ferias de platos organizadas por las autoridades con el propósito de recaudar fondos.

En Labores, igual que en Economía Doméstica, ocurrió que casi ningún establecimiento tuvo una sala especial provista con máquinas de coser, maniqués, telares, bastidores, agujas de distinto tipo, moldes, reglas, compases, tijeras, hilos, lanas y telas, entre otros. De todos modos, el Estado invirtió sobre todo en la compra de máquinas de coser, aunque resultaron insuficientes. Lo común fue que las alumnas llevaran al aula los elementos y las costuras que habían empezado ellas o sus madres en sus hogares y las terminaran bajo la supervisión de la maestra. Las docentes a su vez, procuraron desarrollar las obras que se indicaban en el programa, pero esto dependió de si las alumnas o la escuela tenían dinero para financiar los costos del material requerido. En varios establecimientos, se organizaron exhibiciones a fin de año de los mejores trabajos realizados en Labores, se pusieron a la venta para beneficio del establecimiento y fue frecuente que recibieran la cobertura de la prensa. Cabe añadir que con el tiempo esta materia fue adoptando otros nombres como Trabajo Manual, Manualidades o Actividades Prácticas.

La asignatura Ciencias Domésticas fue diseñada por una médica que eliminó la mayor parte de los contenidos de Economía Doméstica, requirió la realización de diferentes tipos de experimentos y que, en el Liceo, hubiese un aula de laboratorio, compartida con Ciencias Naturales, Física y Química. Alumnas y profesoras debían llevar los elementos necesarios para la actividad de ese día, tales como animales muertos, órganos o compuestos químicos.

Por último, para dar la materia Puericultura se necesitaron muñecos, bañaderas con agua, toallas y ropas, entre otros. Hemos visto que algunas clases contaron con niños, por lo que hubo que procurar tener agua templada y otros objetos como juguetes, talco, una balanza para pesarlo y ropa confeccionada por las alumnas para ser donada a las madres. Hasta donde pudimos indagar, el Estado no invirtió en estas clases, por lo que estos elementos debieron ser aportados por los docentes, las alumnas y/o alguna asociación.

En suma, si tuviésemos que organizar una muestra como la española con los objetos utilizados en estas clases durante el período estudiado, podríamos exhibir si se conservaran, además de los mencionados, los otros que aparecían en distintos testimonios como cuadernos con recetas, carpetas de Labores y fotografías de las muestras de fin de año.

Referencias bibliográficas

AA. (1898). Escuela Normal de Niñas de Salta. *La Educación*, N° 272, 273/274, p. 348.

AA. (1937). *Liceo Nacional de Señoritas N° 1. Su obra y su espíritu*. Tomás Álvarez.

Aguilar, P. (2018). *El hogar como problema y solución*. Centro Cultural de la Cooperación.

- Arata, N. (2019). Un episodio de la cultura material: la inauguración de 54 edificios escolares en la ciudad de Buenos Aires (1884-1886). *Revista da História da Educacao*, N° 23, pp. 1-29.
- Armus, D. (2007). *La ciudad impura*. Edhasa.
- Atkinson, F. y Purón, J. G. [1888] (1912). *Economía e higiene doméstica*. Appleton.
- Brandariz, G. (1998). *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina*. Eudeba.
- Buschini, J. (2016). La conformación de la alimentación como problema en la Argentina: el papel de Pedro Escudero y el Instituto Nacional de la Nutrición, 1928-1946. *Apuntes: Revista de Ciencias Sociales*, vol. 43, N° 79, pp. 129-156.
- Bustamante Vismara, J. (2021). Educación y finanzas, el cobro de matrículas en escuelas públicas (Argentina, fines del siglo XIX). *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 22, N° 1, pp. 22-39.
- Caldo, P. (2012). Una disciplina con urbanidad: la Economía Doméstica. Aproximaciones a la problemática desde *El Monitor de la Educación Común*. En Kaufmann, C. (comp.). *Ahorran, acunan y martillan. Marcas de urbanidad en los escenarios educativos argentinos (primera mitad del siglo XX)*. (pp. 175-206). UNER.
- Cammarota, A. (2012). Los consejos de Amalia a su hija Laura. Propaganda moral y construcciones genéricas en un texto escolar a comienzos del siglo XX en Argentina. *De prácticas y discursos*, N° 1, pp. 1-20.
- Cammarota, A. (2016). Saberes médicos y medicalización en el ámbito escolar (1920-1940). *Pilquen*, N° 3, pp. 33- 51.
- Castaño, A. S. de. (1903). *El Vademécum del hogar. Tratado práctico de Economía Doméstica y Labores*. Juan Barra.
- Cattaneo, D. (2015). Arquitectura escolar moderna: interferencias, representación y pedagogía. *Voces y silencios*, N° 1, pp. 67-83.
- Colángelo, A. (2012). *La cruz en disputa: medicalización del cuidado infantil en la Argentina, entre 1890-1930*. Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata.
- Da Silva, L. (2018). Hacia una genealogía del sanitario escolar. Primeros hallazgos: Buenos Aires (1881-1905). *Anuario de historia de la educación SAIEHE*, N° 2, pp. 37-55.
- Dussel, I. (2003). La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos. *Anuario de Historia de la Educación*, N° 4, pp. 11-36.
- Dussel, I. (2019). El patio escolar, de claustro a aula al aire libre. Historia de la transformación de los espacios escolares (Argentina, 1850-1920). *Anuario de historia de la educación*, N° 1, pp. 28-63.

- El Monitor de la Educación Común* (1900). N° 331.
- El Monitor de la Educación Común* (1902). N° 352.
- El Monitor de la Educación Común* (1907). N° 414.
- El Monitor de la Educación Común* (1916). N° 525.
- Etchegaray, M. [1915] (1940). *Higiene, Puericultura y Primeros auxilios*. Talleres Gráficos Orestes Cappellano.
- Feinmann, E. (1915). *La ciencia del niño: nociones de Puericultura e Higiene infantil*. Cabaut.
- Fiorito, M. (2016). *Diseño integral como política estatal. Arquitecturas para la enseñanza media. Argentina, 1934-1944*. Prohistoria.
- Grementieri, F. y Schmidt, C. (2010). *Arquitectura, educación y patrimonio: Argentina, 1600-1975*. Pampalatina.
- Guillén, C. (1906). Algunas observaciones sobre el funcionamiento de las clases de cocina. *El Monitor*, N° 406.
- Guillén, C. (1908). Enseñanza de la cocina en la escuela primaria. *El Monitor*, N° 424.
- Guillén, C. (1908a). Instalación de una cocina escolar. *El Monitor*, N° 426.
- Jacques, J. y Ovando, A. (1930). La enseñanza de las Labores Femeninas y de la Economía Doméstica en el Liceo. Dirección General de Educación Secundaria/ Editorial Nascimento.
- Lafférière, E. de D. (1914). *El Monitor*, N° 501, pp. 401- 403.
- Liernur, J. (1997). El nido de la tempestad. La formación de la casa moderna en la Argentina a través de manuales y artículos sobre Economía Doméstica (1870-1910). *Entre pasados*, N° 13, pp. 7-36.
- Lionetti, L. (2011). Discursos, representaciones y prácticas educativas sobre el cuerpo de los escolares. Argentina en las primeras décadas del siglo XX. *Cuadernos de Historia*, N° 34, pp. 31-52.
- Mayer, A. A. (1909). Visitas a las escuelas. *El Libro*, N° 15, p. 253.
- Mégy, M. L. (1929). Instrucciones especiales para las clases de cocina. *El Monitor*, N° 682.
- Mercante, V. (1898). La Escuela Normal de Mercedes. *La Educación*, N° 272, 273/274, p. 347.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (MJeIP) (1925) *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales*. Kraft.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (MJeIP) (1935). *Programas vigentes en el Liceo Nacional de Señoritas*. Tomás Álvarez.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (MJeIP) (1938). *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*, N° 3, Dirección General de Informaciones y Biblioteca.

- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (MJeIP) (varios años). *Memoria presentada al Congreso Nacional por el ministro de justicia e instrucción pública*. Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional.
- Natalizio, D. [1937] (1940). *Higiene de la alimentación*. Sagalés.
- Natalizio, D. [1939] (1941). *Compendio de Puericultura*. Higea.
- Pascual, P. de S. J. [1865] (1909). *Guía de la mujer en el siglo actual o Lecciones de Economía Doméstica para las madres de familia*. Blas Camí.
- Rodríguez, L. G. (2021). Los manuales de Economía Doméstica en la escuela: contabilidad hogareña, educación de las emociones y enseñanza práctica para el hogar (Argentina, fines del siglo XIX y principios del XX). *Estudios del ISHIR*, N° 11, pp. 1-25.
- Rodríguez, L. G. (2021a). ¿Economía Doméstica o Labores? La educación femenina en las escuelas: programas y libros de texto (Argentina, 1870- 1920). *Historia y Memoria de la Educación*, N° 14, pp. 615-641.
- Rodríguez, L. G. (2023). La educación de las mujeres según Domingo F. Sarmiento y Juana P. Manso: de la costura y el bordado a la escuela graduada (Buenos Aires, 1858-1878). *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, N° 1, pp. 1-21.
- Rodríguez, L. G. (2023a). Mujeres y salud en la escuela: clases de cocina, medicina casera, higiene de la alimentación y puericultura (Argentina, fines del siglo XIX a principios del siglo XX). *Revista Iberoamericana Patrimonio Histórico-Educativo*, vol. 9, pp. 1-23.
- Rodríguez, L. G. (2024). Mujeres que estudian en Escuelas Normales, profesionales, comerciales y liceos (Buenos Aires, 1880- 1940). *Revista Colombiana de Educación*, N° 92, pp. 164-187.
- Salto, J. G. R. (2024). Por la salud moral de la nación. Maternidad, socialismo e intervención social durante las primeras décadas del siglo XX en la ciudad de Buenos Aires. *Claves*, N° 18, pp. 1-22.
- Santa Olalla, E. (1882) Inspección. *Revista de Educación*, N° 10, pp. 450-452.
- Segot, E. (1901). Ciencias y Artes Domésticas. *El Monitor*, N° 341, pp. 3-5.
- Stagno, L. (2024) Las directoras y los directores informan sobre el banco escolar (Argentina, 1911). *I Workshop Escuelas primarias del Consejo Nacional de Educación en provincias y territorios nacionales (1881-1980*. Universidad Nacional de Entre Ríos, 27 y 28 de mayo.
- Torrejón, C. y Torrejón, L. A. de. (1887). *Lecciones de Economía Doméstica*. Casa editorial.

Vestígios da cultura material escolar na província de São Paulo

Eduardo Bezerra de Souza*

Resumo

Neste artigo apresenta-se um balanço quantitativo da provisão material das escolas de primeiras letras da Província de São Paulo no decurso do século XIX. A partir de abordagem histórica e ancorada nos constructos da História Cultural, foram analisados leis, decretos, inventários de materiais e relatórios dos professores e presidentes da Província, o que permitiu identificar os mobiliários, equipamentos e materiais pedagógicos que eram oferecidos às escolas paulistas. Com isso, problematiza-se sobre as condições materiais dessas escolas discorrendo sobre os artefatos que os professores e inspetores de ensino solicitavam ao governo a fim de colocarem em prática a instrução elementar paulista no decorrer dos Oitocentos.

Palavras-chave: instrução, cultura material escolar, São Paulo, século XIX.

Traces of school material culture in the province of São Paulo

Abstract

This article presents a quantitative balance of the material provision of primary schools in the Province of São Paulo during the 19th century. Using a historical approach and anchored in the constructs of Cultural History, different aspects constituting the meaning of documents were analyzed from a discursive and dialogical point of view, such as laws, decrees, inventories of materials and

* Doutor pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. Atua como assistente técnico de educação na Divisão Pedagógica da SME - Secretaria Municipal de Educação - São Paulo. CE: edu10pontos@gmail.com

reports from teachers, inspectors and presidents of the Province, which made it possible to identify the furniture, equipment and teaching materials that were offered to schools in São Paulo in the 19th century. With this, the material conditions of these schools are problematized, discussing the artifacts that teachers and education inspectors requested from the government in order to put São Paulo's elementary instruction into practice.

Keywords: instruction, school material culture, São Paulo, XIX century.

Huellas de cultura material escolar en la provincia de São Paulo

Resumen

Este artículo presenta un balance cuantitativo de la dotación material de las escuelas primarias de la Provincia de São Paulo durante el siglo XIX. Con un enfoque histórico y anclado en los constructos de la Historia Cultural, se analizaron desde un punto de vista discursivo y dialógico diferentes aspectos que constituyen el significado de documentos, tales como leyes, decretos, inventarios de materiales e informes de docentes, inspectores y presidentes de las Provincia, que permitió identificar los muebles, equipamientos y materiales didácticos que se ofrecían a las escuelas de São Paulo en el siglo XIX. Con esto, se problematizan las condiciones materiales de estas escuelas, discutiendo los artefactos que profesores e inspectores de educación solicitaron al gobierno para poner en práctica la instrucción primaria paulista.

Palabras clave: instrucción, cultura material escolar, São Paulo, siglo XIX.

Introdução

A cultura material escolar pode ser compreendida como o conjunto de instrumentos, artefatos e objetos que auxiliam na concretização do funcionamento da escola e que envolve desde “mobiliários e acessórios até a infraestrutura do prédio escolar, equipamentos e utensílios destinados ao ensino das disciplinas como livros de leitura, cartilhas, mapas, globos, laboratórios de física e química entre outros” (Souza, 2007, p. 169).

Para Souza (2007), as primeiras pesquisas sobre cultura material escolar tinham como recorte a história das instituições escolares de modo que a temática foi se ampliando e a literatura especializada aponta produções sobre a arquitetura, os programas de ensino, os artefatos, utensílios de higiene pessoal, indumentárias até as relações estabelecidas no interior da escola, objetivadas nos métodos, programas, currículos e organização pedagógica, além de investigações sobre acessórios específicos que compõem o universo escolar como os impressos, as cartilhas, os manuais, os livros didáticos e o mobiliário escolar.

Na História da Educação, os artefatos escolares enquanto vestígios do passado configuram novas fontes e problemas de pesquisa, pois a partir desses objetos é possível analisar aspectos internos da escola, sua organização, suas finalidades sociais e culturais e seu processo de constituição e expansão. Nessa ótica, a cultura material escolar constitui um aspecto importante para a investigação da escola, pois, ao considerarmos os materiais escolares, podemos analisá-los sob diferentes pontos de vistas: enquanto patrimônio histórico, sua função metodológica, com vistas aos estudos e pesquisas antropológicos ou ainda em relação aos vínculos estabelecidos entre suas produções e seus usos em diferentes contextos.

Neste artigo analisa-se o papel que os artefatos escolares desempenharam no desenvolvimento da instrução pública em São Paulo no contexto do século XIX. Com o objetivo de tecer possíveis interpretações de como as materialidades das escolas paulistas foram se configurando, a partir de abordagem histórica e ancorada nos constructos da História Cultural, por meio dos procedimentos de localização, recuperação, seleção e ordenação, reuniu-se um conjunto de fontes documentais da escrita administrativa produzida por diferentes agentes educacionais, relativas à instrução elementar como os relatórios dos presidentes, os registros dos professores e os livros de inventários das escolas paulistas.

A análise dessa documentação permitiu uma aproximação dos materiais escolares que circularam na Província de São Paulo no período oitocentista delineando suas tipologias, usos, produções e os modos como se fizeram presentes no cotidiano dos espaços destinados à instrução. Com essa intenção, parte-se do pressuposto de que os vestígios dessa cultura material escolar podem compor uma narrativa histórica que permite melhor entender o processo de organização e desenvolvimento da instrução elementar paulista bem como identificarmos alguns dos utensílios que eram utilizados nas escolas da Província no decurso do século XIX.

As condições materiais das escolas da Província de São Paulo

Em que condições materiais os professores da Província de São Paulo exerciam o seu ofício? A historiografia sobre a Província de São Paulo aponta que no percurso do século XIX os professores defrontaram-se cotidianamente com vários problemas no exercício do magistério primário: baixos salários, dificuldades de ministrar o ensino, falta de edifícios próprios para o funcionamento das escolas, e, especialmente, a ausência de mobiliários e materiais escolares. As condições das escolas primárias paulistas podem ser identificadas pela sintética descrição de sua materialidade observada pelo presidente Manuel Felisardo de Souza e Mello, que governou a Província entre os anos de 1843 e 1844.

Segundo o presidente, “são igualmente reiteradas as exigências de utensílios necessários ao arranjo interno das aulas, e d’objectos próprios para o ensino, notando os professores haver meninos tão pobres, que deixão d’escrever por não terem papel” (São Paulo, 1844, p. 9).

Igualmente, o discurso do presidente José Joaquim Fernandes Torres, datado em 2 de fevereiro de 1858 denunciava o problema da falta de objetos escolares para o devido ensino pois de acordo com o Presidente, “grande parte das escolas está balda de móveis e utensílios, ora pagar mal ao magistério de primeiras letras, e sobrecarregá-lo ainda quer com o aluguel da sala para a escola (São Paulo, 1858, p. 4).

Em 1864 as condições materiais das escolas paulistas eram observadas pelo Presidente Vicente Pires da Mota, que em relatório de 1864 denunciava:

Chegados, alugam uma casa, e se compram ou pedem emprestados alguns trastes; é nessa casa e com esses trastes que a cadeira vai se instalar. Afora a capital, a província não os fornece; o professor vence ordenados diminutos. Não importa: a ele incumbe dar local, móveis e utensílios. A casa necessariamente é pequena e a sala destinada ao ensino, imprópria por seu aspecto e dimensões. Uma mesa pequena e um ou dois bancos velhos, eis a mobília, feliz ainda quem os obtém. Um tinteiro, algumas penas, meia dúzia de traslados escritos pelo professor sabe Deus com que erros, cartas particulares inçadas de toda a sorte de defeitos, eis os utensílios, coisas indispensáveis são dispensadas. Quem há hoje que ignore que a prosperidade das escolas depende essencialmente dos materiais e da casa? (São Paulo, 1864, p. 7).

O relatório do presidente Mota ao mesmo tempo que denuncia precariedade material das escolas paulistas, identifica alguns objetos utilizados pelos professores, bem como preconiza a necessidade desses materiais para a efetivação da instrução pública. Mesmo no final do período oitocentista, às vésperas da implantação da República, a situação das escolas da Província também era relatada pelo presidente Laurindo Abelardo de Brito que no dia 5 de fevereiro de 1880 atestava: “em minha visita à diversas escolas senti-me entristecido

ao observar falta absoluta de móveis decentes, utensis indispensaveis e livros de ensino” (São Paulo, 1880, p. 35).

Além da observação dos governantes, os relatórios enviados aos inspetores da instrução pública, pelos professores e alguns diretores dos estabelecimentos de ensino, deixavam registradas as adversidades do ofício, indícios do andamento dos trabalhos e denúncias sobre as dificuldades enfrentadas no exercício da docência. Entretanto, mesmo em meio às adversidades é possível identificar nos relatórios dos mestres e nos livros de registros da Província, a circulação e o uso de diferentes artefatos que compuseram as materialidades das escolas paulistas no decorrer do século XIX, conforme veremos a seguir.

Materialidades das escolas paulistas oitocentistas

Quais eram os artefatos utilizados para ensinar o tripé da instrução pública (ler, escrever e contar)? Embora se evidencie que no período oitocentista a instrução pública paulista fora desenvolvida em locais precários, sem iluminação, pouco limpos e em alguns casos, desprovidos de saneamento básico, sem água e sem sanitários, os relatórios dos mestres indiciam que, mesmo nesses ambientes impróprios, existiram práticas pedagógicas reveladas pelos vestígios da produção, circulação e uso de instrumentos para o desenvolvimento da instrução pública e em consequência do manejo desses artefatos pode-se inferir que se constituíram diferentes modos de se organizar as escolas.

Parte dos relatórios dos professores e autoridades das instituições paulistas do século XIX eram sucintos, compreendiam uma ou duas páginas, contendo objetivamente as informações exigidas pelos órgãos da administração do ensino. Esses relatórios eram divididos em campos como: “adiantamento”, “frequência”, “estado da escola”, “método”, “clima”, “castigos” e “móveis e utensis”. Com base nos relatórios dos professores e nos livros de inventários analisados, a Tabela 1 discrimina a provisão material das escolas paulistas no decorrer do século XIX.

MÓVEIS	SUPORTES DE LEITURA E ESCRITA	INSTRUMENTOS DE ESCRITA	HIGIENE E DISCIPLINA
Armários	Lousa (pedra grande, pedra individual)	Pena (de ave, de aço)	Latrina
Cadeiras	Quadros parietais	Lápis (de pedra, de madeira, de pau)	Gamela
Bancos	Silábario	Caneta (fina, ordinária, de latão)	Sinetas ou Campainhas
Mesas	Cartas de sílabas	Giz	Palmatória
Estrado	Livros	Tinta	
Quadro do Senhor crucificado	Manuais	Tinteiro	
Quadro de N. Senhora das Dores	Catecismos	Areiro	
Quadros históricos da Província	Cartilhas	Canivete (fino ou ordinário)	
Estampa de N. Senhora da Conceição	Dicionários	Esponja	
	Gramáticas (Portuguesa e Nacional)	Traslado	
	Livro ou modelo de matrícula	Tábuas	
	Geografia da Província	Telégrafos	
	Quadros de História da Província	Tubos	
	Exemplares do Sistema métrico	Compassos	

Tabela 1: Relação da materialidade nas escolas paulistas oitocentistas.

Conforme discrimina a Tabela 1, os relatórios dos mestres evidenciam que, ao longo do século XIX, em consequência da organização e desenvolvimento da instrução paulista foram solicitados quatro tipos de materiais: 1) a mobília, que compreendia armários, cadeiras, bancos, mesas, estrado e escrivaninhas; 2) os suportes para o ensino representados por: silabários, cartas de sílabas, livros, manuais, cartilhas, catecismos, dicionários, gramáticas, lousas (pedra grande ou pedra individual), papel, exemplares de leitura e escrita, exemplares do sistema métrico, quadros para o ensino de História e Geografia e também os suportes para o registro burocrático dos fazeres escolares, como os livros de matrícula; 3) os utensílios para a escrita: pena (de ave, de aço), lápis (de ardósia, pedra ou de madeira), caneta (de pedra, de latão), giz, tinta, tinteiro, areeiro, esponja, régua, canivetes (finos ou ordinários), traslados caligráficos, tábuas, telégrafos e compassos para o ensino de contas; e 4) os equipamentos destinados à organização da higiene e disciplina: latrinas, gamelas, palmatórias e campainhas. Evidenciam-se ainda objetos destinados ao ensino da Doutrina Cristã como: Estampas de Quadro do Senhor Crucificado, Quadro de Nossa Senhora das Dores e Estampa de Nossa Senhora da Conceição.

Os vestígios desses artefatos foram possíveis pelo exame de documentos produzidos no interior da escola: ofícios e correspondências de diretores e professores solicitando materiais escolares, além dos livros de inventários em que era registrada de forma quantitativa a relação de móveis e objetos escolares presentes ou enviados para as escolas de primeiras letras. Infere-se que, se no século XIX o governo não dispunha de fábricas próprias para produção do material e do mobiliário escolar, a ampliação material para garantir a eficiência escolar parecia ser possível somente via importação. “Era na Europa ou nos Estados Unidos que a escola paulista ia buscar o que lhe faltava para iniciar os novos planos com todo o aperfeiçoamento desejável” (Alcântara, 2014, p. 142).

Isso levar a acreditar que no início do século XIX ainda não há em São Paulo uma indústria voltada para o educacional. Esse florescimento industrial só seria possível na segunda metade do século XIX, a partir das Exposições Universais, aliadas à implantação da obrigatoriedade escolar, momento em que se vê a escola oficial como um mercado favorável e o Estado como um comprador de lastro.

Antes da existência de uma indústria escolar autônoma e autossustentável, parece existir, conforme aponta Anjos (2019, p. 74), “o que poderia se chamar de protoindústria escolar, ou seja, as primeiras experiências industriais de fabricação de móveis para a escola”. Especialmente, no início do império, houve o que se denominou de uma manufatura escolar do século XIX, composta por oficinas artesanais de pequenas dimensões, não necessariamente especializadas, e operativas numa área extremamente delimitada.

A afirmação de Anjos (2019) pode se estender às terras paulistas, uma vez que, segundo Bruno (1984, p. 671), a Província de São Paulo, considerada um burgo de estudantes, em meados do século XIX, foi caracterizada pelo lento aparelhamento de seu comércio e de indústria, “sem que, no entanto, esse desenvolvimento se processasse, a ponto de caracterizá-la como cidade predominantemente comercial ou industrial”.

Entre as fábricas e as pequenas oficinas artesanais que foram sendo implantadas na Província de São Paulo no início do século XIX, destacaram-se as fábricas de velas, licores e cervejas, tecidos e chapéus. Quase não há referências ao comércio de móveis e utensílios utilizados, especificamente, no meio escolar. Isso sugere que no início do século XIX não temos na Província de São Paulo uma indústria escolar formada por uma ampla e variada cadeia de produção, composta por médias e grandes empresas industriais, capazes de produzir quantidades significativas de material escolar de todo tipo. Tal fato era resultado do primário e incipiente comércio moveleiro da Província. Isso responde em grande medida porque a maioria das escolas de primeiras letras não era dotada de mobiliário apropriado, nem suficiente e, menos ainda, de material didático básico para garantir a instrução.

Na documentação analisada não se encontrou recibo, correspondência ou documento comprobatório da aquisição de móveis para as escolas paulistas no início do século XIX. Essa documentação somente foi aferida nas décadas finais do Império. Os inúmeros relatórios dos mestres que solicitavam materiais para as escolas apontam que os móveis utilizados nas escolas eram comprados pelos próprios professores ou tomados emprestados de outros estabelecimentos. Nas escolas de primeiras letras o mobiliário escolar era composto principalmente de uma mesa para o professor, uma cadeira e um estrado; para os alunos bancos ou bancas, mesas, às vezes, apenas assento, reduzidos às tábuas, caixotes, mochos (bancos individuais sem encosto).

Muitos professores denunciavam as condições estruturais, higiênicas e materiais dos espaços em que ministravam a instrução elementar. O relatório do professor Mello, da Escola de Primeiras Letras do sexo masculino na Vila de Apiahy, relatava, por exemplo, em 1 de junho de 1881, que em sua escola os “utensílios” utilizados eram “6 bancos de 2,5, três mesas de 2,5, uma boa mesa e cadeira de braços para o professor, 2 pedras de 1 quadrada para cálculos, 6 quadros caligráficos feitos por mim, uma boa sala forrada e assoalhada, bem ventilada” (Mello, 1881, p. 1).

Em relatório de 20 de março de 1827, o professor João Francisco dos Santos solicitou uma relação de objetos necessários ao desenvolvimento da instrução dos meninos que frequentavam o Seminário de Sant’Anna. Entre os utensílios para o ensino da leitura e da escrita, o mestre pediu: “1 coleção de exemplares de Ventura, dicionário portuguez, 1 orthographia, 400 prening de monitores e preming, 37 canetas de latão, 200 lápis de pedra, 3 m de esponja, 100 pedras de escrever” (Santos, 1827, p. 1).

Em 1827, foram encaminhados para quatro escolas do ensino mútuo na Província de São Paulo:

4 Coleções completas de Exemplares de Ventura, 4 resmas de pautas, 1 tomo 1 tomo encadernado intitulado: Regras Methódicas, 4 coleções de exemplares para a leitura, 4 coleções de Arithmética, 4 coleções da História Sagrada, 4 coleções de traslados, 4 coleções de cadernos de lições, 320 pedras, 50 mafras de lápis da mesma, 240 tinteiros de chumbo pequenos para os bancos, 320 canetas de latão, 800 prening de monitores e preming. (Santos, 1827, p. 2)

Igualmente, o relatório do professor Carlos José da Silva Telles, mestre da Escola de Primeiras Letras da Freguesia de Santa Ifigênia, em 1837, apontava os materiais e utensílios indispensáveis ao desenvolvimento da instrução naquela freguesia. A lista compreendia diferentes materiais necessários para o adiantamento da instrução dos meninos, entre eles: lousas, maços de lápis de pedra, porretes de barbante, compassos, Dicionário de Moraes, canivetes para penas, telégrafos, fecho para a porta da rua, canetas, esponjas, tinteiros, semicírculos de ferro, exemplares do Ensino mútuo, canivetes, vidros e fechaduras.

A quantificação e identificação dos materiais utilizados nas escolas da Província de São Paulo nas primeiras décadas do século XIX, foi possível a partir dos inúmeros relatórios dos presidentes, dos inspetores e dos mestres que solicitavam artefatos para o ensino. Entretanto, a promulgação do Regulamento de 8 de novembro de 1851, considerada a primeira lei a dar um importante passo no processo de modernização do controle da instrução pública paulista, criou uma estrutura de fiscalização e inspeção das escolas, centralizada no presidente da Província e na figura do Inspetor Geral da Instrução Pública. A partir daquele momento, a Província de São Paulo passaria a contar com uma estrutura administrativo-burocrática mais complexa, com diferentes instâncias de poder.

O Regulamento de 1851 preconizava em seu Art. 13 que que caberia ao inspetor geral, “dar a forma e modelo para a escripturação dos livros de móveis e utensis, e o livro das matriculas dos alunos, os quaes todas as escolas primárias e secundárias são obrigadas d’ora em diante a ter” (Regulamento da Instrução Pública, de 8 de novembro de 1851).

Com isso, iniciou-se um período que foi gradualmente marcado pela construção da intervenção do Estado no processo de escolarização da Província de São Paulo e que previa a necessidade de uma maior organização e controle quanto aos móveis e utensílios a serem utilizados na instrução primária.

A organização das materialidades: “o Livro de Móveis e Utensis”

Em função da determinação do Regulamento de 1851, foi criada a Comissão de Móveis e Utensílios da Secretaria de Instrução Pública Paulista. A comissão, formada à época pelo reverendo Ildfonso Xavier Teixeira, pelo professor da Escola Normal Dr. Manoel José Chaves e pelo professor de Primeiras Letras Sr. Antônio Augusto de Araújo, foram responsáveis pela elaboração da Tabela de Móveis e Utensílios necessários às escolas de Primeiras Letras da Província.

Desse modo, a provisão material das escolas paulistas na segunda metade do século XIX foi aferida a partir do exame do “Livro de Inventário” ou “Livro de Moveis e Utensis” que continha a distribuição dos móveis e objetos utilizados no desenvolvimento da instrução elementar nas escolas paulistas, correspondente aos anos de 1854 a 1872. A aferição do mobiliário escolar registrada em livro próprio para esse fim sugere que, na segunda metade do século XIX, começa a se desenhar um nicho de mercado de móveis escolares na Província.

Os móveis e utensílios escolares definidos por essa tabela eram materiais básicos que “deveriam se adaptar à precariedade dos espaços de funcionamento das escolas e a qualquer orientação metodológica que guiasse as práticas escolares” (Barra, 2001, p. 76).

O “Livro de Moveis e Utensils” oferece indícios de como a administração pública paulista foi, paulatinamente, organizando-se para criar as condições físicas de funcionamento das escolas. Nele, são registradas autorizações às professoras e aos professores para compra de móveis e material escolar. Feito de capa dura na cor marrom, em formato de brochura, o livro é composto por 147 páginas, em que se registram o mobiliário das escolas do sexo masculino e feminino da Província, bem como o valor de cada item.

A primeira página do livro contém o termo de abertura, assinado pelo Secretário da Instrução Pública, Francisco da Costa Silveira, que escreve: para “n’elle se lançarem os utensils, e as quantias para a compra dos mesmos, e dos moveis que foram fornecidos aos estabelecimentos d’Instrução Pública desta Província” (Silveira, 1854, p. 1). No verso da primeira página, datada do ano de 1854, registra-se a importância entregue à professora Maria Francisca da Conceição Barbosa (51\$000), da Escola de Primeiras Letras do sexo feminino da Vila de Santa Isabel e ao professor Manuel Dias da Silva (44\$600), da Escola de Primeiras Letras do sexo masculino da Freguesia de Santa Ifigênia, para compra de móveis. Essa situação pode ser observada até os anos de 1868 e 1869, mas também há compras que são feitas pelos Inspectores do Distrito, como se nota nas páginas 2 e 3 (verso), 4 (verso), 5 e 5 (verso) e 7.

Na parte superior do livro, no canto esquerdo ou direito, a depender da página, discrimina-se o mês e o respectivo ano; a localização ou Freguesia em que se encontra a escola, a modalidade ou tipo de cadeira, sendo quase a totalidade de escolas de primeiras letras e algumas cadeiras de francês e de latim; e aponta-se o sexo que a escola atende.

Abaixo dessas informações, a relação da materialidade da escola é discriminada em duas categorias principais: “móveis” e “utensils”. A categoria de “utensils” era dividida em “utensils em dinheiro”, quando a escola ou professor(a) recebia a quantia em espécie para a compra dos artefatos, e a categoria “utensils recebidos”, quando a escola recebia do governo os próprios utensílios. Nas últimas páginas do livro consta um índice com a relação de todas as escolas do sexo masculino e feminino, totalizando 218 escolas.

Na categoria “móveis” são discriminados os principais mobiliários que deveriam existir em cada escola, fosse ela masculina ou feminina. À título de exemplo, aponta-se uma lista dos móveis recebidos pela Escola de primeiras letras do sexo masculino no Bairro de Piraiê, interior da Província. Identifica-se que a escola recebera, no ano de 1854: 1 mesa, 1 cadeira e 1 estrado (40\$000); 5 bancos de 10 palmos (22\$000) e 5 bancas de 10 palmos (25\$000), totalizando o valor de 87\$500 (réis).

O cruzamento das informações registradas no “Livro de Móveis e Utensils” (1854) com os relatórios dos mestres paulistas dão pistas sobre como eram os móveis utilizados nas escolas de primeiras letras. Os registros falam de mesas, mesas grandes ou pequenas, mesas com

gavetas, mesas com vácuo para tinteiro, bancos, bancas, cadeiras de madeira, de palhinha, cadeira com e sem braço, estrado.

Infere-se que o mobiliário escolar paulista do século XIX era em grande parte confeccionado em madeira. Dá-se atenção à presença de gavetas em alguns modelos de mesas, que deviam servir para guardar os utensílios destinados à escrita e a existência de vácuo para tubos, que deveriam ser os tinteiros de chumbo. Com isso, infere-se o uso dos tinteiros para os exercícios da escrita. O professor José Antônio da Silva Campos, mestre da Escola de Primeiras Letras da Freguesia do Brás, requereu em 30 de março de 1854 uma lista de utensílios necessários para a instrução de 24 meninos, entre os materiais estavam “papel, penas, lápis, canetas, pedras, cartas para sílabas, canivetes e 1 par de tinteiro para a mesa do professor” (Campos, 1854, p. 1).

O investimento, quando existia, parecia obedecer ao critério do “mínimo necessário”, isto é, 1 estrado, 1 cadeira e 1 mesa para professor e bancos e bancas para os alunos (Alcântara, 2019, p. 28). Em algumas Freguesias, discriminavam-se os tamanhos das mesas e bancos, às vezes, pequena ou grande, mesas de 5, 6, 10 ou 12 palmos, e bancos cumpridos, de 5, 10 ou 12 palmos, bancas de 10 ou 12 palmos, que serviam como suporte para o ensino da escrita, e se discriminavam: cadeira de madeira, cadeira com ou sem assento, cadeira tipo palhinha, cadeira com assento, cadeira de braço envernizada, mesa com gaveta e vácuo para tubos.

Entretanto, o relatório de alguns mestres indica que nem sempre os materiais aferidos na tabela chegavam às escolas. O professor José Rodrigues de Toledo e Silva, mestre da Escola de Primeiras Letras da Villa de Jacarey, queixava-se em relatório encaminhado ao Inspetor Geral da Instrução Pública, Dr. Diogo de Mendonça Pinto, que da tabela que lhe fora encaminhada pela Secretaria da Instrução Pública, havia em sua aula apenas: “2 mesas de 10 palmos de comprimento e 8 bancos também de 10 palmos, faltando por consequência uma mesa de 5 palmos em quadra 1 cadeira sobre um estrado correspondente para o mestre” (Silva, 1854, p. 1).

O “Livro de Móveis e Utensis” aponta que as escolas paulistas eram providas com bancas de 6, 10 ou 12 palmos (utilizadas como suportes para as atividades de leitura e escrita); bancos de 6, 10 ou 12 palmos; banco pequeno; cadeira com assento; cadeira de braço envernizada; mesas de 5 palmos com gaveta; mesa de 5 palmos com gavetas e vácuo para tubos; mesa grande; mesa pequena; estrado; pedra grande, e alguns símbolos religiosos, entre eles a Estampa de Nossa Senhora da Conceição, Quadro do Senhor Crucificado e Quadro de Nossa Senhora das Dores.

Entretanto, na lista de despesas da escola de Campo Largo de Sorocaba, em 1855, por exemplo, estavam: 1 cadeira para o professor; 1 mesa; 1 estrado; 4 mesas de 10 palmos de comprimento; 8 bancos de 10 palmos; 8 réguas de jacarandá; 20 estantes e 12 nichos. Enquanto isso, na Escola de Primeiras Letras da Villa de Batatais, o professor Antônio Bueno dos Santos Silva requisitava ao inspetor do distrito em 11 de abril do mesmo ano, “2 mesas grandes com gavetas e fechaduras; 6 bancos, 12 pedras e lápis; catecismo da doutrina, papel,

tintas, traslados, régua, pautas, tabuadas; uma pedra que fará equações e aritmética e um livro para inventariar os utensílios da escola” (Silva, 1855, p. 1).

O uso desses materiais é comprovado em alguns relatórios dos mestres paulistas. Contudo, sua ausência também era denunciada como pode ser observado no relatório da professora Francisca Sophia Lancaster que em 6 de dezembro de 1865, requeria o valor gasto com a compra dos utensílios necessários para a escola de meninas da Villa de São Roque. A professora teria adquirido:

2 bancos de 10 palmos, 1 banca de 10 ditos cumprimentos e 2 ½ de largura com vácuos para 10 tubos, 1 mesa de 5 palmos em quadra, além de 1 tinteiro, 1 areeiro, 1 campainha, canivetes, 2 garrafas de tinta, 5 tubos, 9 louças, 9 canetas de latão e 30 traslados sortidos. (Lancaster, 1865, p. 1)

Semelhantemente, o professor Christiano Vockarz, da Escola do sexo masculino do Bairro de Valinhos, em 1885, apontava que era ele quem havia adquirido os móveis para sua escola. O mestre registrava:

No relatório que apresentei em junho do corrente ano, fiz ver o estado em que encontrei a cadeira, quando tomei posse. Achava-se ella inteiramente desprovida dos móveis e materiaes necessários ao ensino. Havia requerido dos móveis necessários, mas sem ser providenciado e como o número de alunos crescesse de dia para dia, vi me na necessidade de mandar fazer o necessário à minha custa. (Vockarz, 1885, p. 1)

A tabela para a quantidade e valor das mesas e dos bancos era pouco variável. Embora os registros do livro se estendam somente até o ano de 1872, ele indicia a existência de uma tabela, valores mais ou menos fixos, para compra de móveis pelos professores. Para a maior parte dos mestres é liberada, pelo Thesouro Provincial, a verba de 80\$000. Esse valor era suficiente para compra de: 6 bancos de 10 palmos de comprimento = 27\$000; 3 bancos de 10 palmos de comprimento e 2 ½ de largura = 15\$000 1 meza de 5 palmas em quadro = 20\$000; 1 cadeira para o professor = 18\$000. Esses materiais variavam de uma Freguesia para a outra. A Tabela 2 apresenta, por exemplo, a lista de “móveis” e “utensílios” da Escola de primeiras letras do sexo masculino da Freguesia do Brás em 1854.

Localização da Escola		Móveis		Utensílios (em dinheiro)		Utensílios (recebidos)				
1854	Brás	1ª letras	M 2	Bancos de 10 palmos	9.000,00	250	Penas de aves	2.000,00	2 1/2	Resmas de papel
			1	Cadeira	10.000,00	18	Canetas	3.200,00	45	Lápis
			1	Estrado	2.000,00	3	Canivetes ordinários	1.200,00	18	Louças
			1	Pedra Grande	6.000,00	6	Garrafas de tinta	3.000,00	8	Lápis de pedra
			2	Bancas de 10 palmos	10.000,00	6	Gramáticas Portuguesas	7.680,00	1	Porção de esponjas
						12	Pautas	240,00	5	Regoas
						1	Libra de giz branco	240,00	24	Cartas de Syllabas
									54	Traslados
									24	Cathecismos

Tabela 2: Livro de Móveis e Utensílios - Freguesia do Brás - 1854.

A relação dos objetos presentes nas escolas paulistas indica que também faziam parte do mobiliário escolar artefatos voltados para o ensino da Doutrina Cristã. Além do mobiliário, o “Livro de Móveis e Utensís” (1854) indicava na categoria “utensís” os objetos destinados ao ensino da leitura e da escrita. A título de exemplo, foram entregues ao Dr. José Pedro de Azevedo, inspetor do Distrito de São Sebastião, da escola de primeiras letras do sexo masculino do Bairro de São Francisco a importância de 7770 (réis) para a compra dos seguintes utensísios: “1 campainha, 1 canivete fino, 22 canetas de latão e 3 canivetes ordinários”. E, ainda, a escola recebeu os seguintes materiais: “1 tinteiro e areeiro, uma porção de esponjas, 22 lousas, uma porção de lápis de pedra, 108 traslados e 30 cartas de syllabas”.

De acordo com o inventário faziam parte dos “utensís” os seguintes itens: Collecções de cartas de syllabas; Colecções de cartas para leitura; Cathecismos para alunos pobres; Gramática Nacional; Gramáticas Portuguesa; Cathecimos de Fleury; Cathecismo de Montpellier; Exemplares de leitura; Sistema métrico; Garrafas de tinta; Tinteiro; Areeiro; Tubos; Giz; Canetas (de latão, finas, comuns); Lápis (de pau, de latão, de pedra); Lousa (pequena, grande, individual); Papel (para peso, pautado); Resmas, Pautas; Pena (de ave, de aço); Canivetes (ordinário, fino); Regoa; Esponjas; Regulamento da Instrução Pública; Taboada; Traslado; Campainhas, Sinetas e Livro modelo para matrícula.

Também é possível identificar entre as materialidades das escolas paulistas, objetos destinados ao ensino da Doutrina Cristã. Além dos manuais e catecismos, a escola de primeiras letras do sexo feminino de Santa Ifigênia, por exemplo, recebera em 1867 “1 Quadro do Senhor crucificado”; no mesmo ano a escola do sexo masculino do Brás recebera “1 Quadro de Nossa Senhora das Dores” e, na escola de primeiras letras de Indaiatuba havia em 1866 uma “Estampa de Nossa Senhora da Conceição”.

Os instrumentos para a escrita

Além do mobiliário escolar havia nas escolas paulistas os suportes e instrumentos para o ensino da leitura e da escrita. Esses instrumentos poderiam ser considerados dispositivos que garantiam a disciplina e ao mesmo tempo ensinavam. Sobretudo nas décadas de 20, 30 e 40 do século XIX, em conjunto com outros objetos, o lápis de pedra, as canetas de latão, penas, giz, traslados, tinteiros, areeiros e exemplares de leitura formavam importantes artefatos da cultura material nas escolas paulistas.

O quadro-negro ou a lousa de ardósia era um dos instrumentos desta relação. Trata-se de um instrumento de ensino coletivo, que aparece vinculado à simultaneidade do ensino de ler e escrever. O uso deste artefato marca o método de ensino de transmissão simultânea e divide espaço, tempo e exercícios com a ardósia de uso individual. Inventado pelos irmãos lassalianos, foi rapidamente absorvido por práticas de ensino, como o ensino mútuo.

A ardósia recebeu diferentes denominações na Província de São Paulo “lousas”; “pedra de lousa”; “pedra grande”. As quantidades que aparecem nos relatórios dos professores

indicam que, nas escolas de primeiras letras paulistas do século XIX, a ardósia de uso individual era chamada de “pedra” ou, predominantemente de “lousa”. Esse utensílio, junto com a caixa ou banco de areia, marca o início da aprendizagem da escrita e da aritmética nas escolas de primeiras letras da Província. Em abril de 1854, uma “pedra grande” era considerada um item do mobiliário escolar e podia ser adquirida ao custo de 6\$000 (réis).

Os relatórios dos mestres paulistas sinalizam o uso da pedra grande ou da ardósia nas lições de escrita e aritmética e o uso da caixa ou banco de areia para as atividades iniciais de escrita. As atividades de escrita davam-se por debuxo, com a formação das letras na areia ou na lousa, por traslado, com exercícios de ligação e transferência-traslado das letras na areia ou na lousa, por escrita de bastardo ou cursiva na areia, na lousa ou no papel. Os exercícios de debuxo visavam ao desenvolvimento da habilidade manual necessária para realizar os traços da escrita, numa ordem progressiva na qual o aprendizado das letras bastardas precedia o das letras cursivas (Barra, 2001, p. 58).

Os exercícios de escrita, bem como o uso da lousa, podem ser atestados, por exemplo, em 31 de outubro de 1829, quando o mestre Bento Antônio de Barros, da escola de primeiras letras da Capital registrava que um dos seus discípulos “está traçando o ABC em pedra pr. não quer traser papel” (Barros, 1829, p. 1). Também, na aula do professor Carlos José da Silva Telles registrava-se em 25 de setembro de 1834 que um dos seus discípulos da escola de primeiras letras de Santa Ifigênia “está no abc e poucas letras escreve nas louzas”, “já faz nas louzas sofrivelmente as letras da carta e do abc, grande e pequeno” (Telles, 1834, p. 1).

Em 23 de setembro de 1838, o mesmo professor apontava que seu discípulo Vicente João da Cunha, de 10 anos, filho do falecido José Floriano da Cunha, “já le nomes de duas e tres syllabas nao bem, e escreve na pedra”, “Princípia a sommar, está decorando a doutrina na cartilha e a letra vai sendo sofrível”, “Estava adiantado na escrita, mas he inimigo de ler” (Telles, 1838, p. 3).

Também, em 4 de abril de 1838, o professor Pacífico Antônio da Costa, da escola de primeiras letras da Villa de São Vicente apontava que seu aluno, Manoel Joaquim da Silva, “lê, escreve e faz as quatro operações arithméticas na lousa” (Silva, 1838, p. 1). E a professora Fortunata Roza d’Oliveira Doria, da Vila de São Sebastião, registrava em setembro de 1837 que duas de suas alunas “escreve, e costura”, e escreve, e faz as 4 operações d’Arithimetica” (Doria, 1837, p. 1).

Além da lousa o banco de areia era outro artefato utilizado nas escolas paulistas para o ensino da escrita. Ele é indicado como artefato presente nas escolas de ensino mútuo, especificamente destinado às primeiras classes, em que os meninos ainda não sabiam escrever o alfabeto. Para o aprendizado do alfabeto utilizando a areia era necessária: uma escrivaninha composta de um banco para as crianças se sentarem, à frente do qual era colocado um outro, aproximadamente 30 cm mais alto, e dividido em duas partes, uma que servia de apoio para os braços das crianças e outra cercada por bordas ou sarrafos, para impedir que a areia escorresse.

A caixa ou banco de areia pode ser identificada na Escola de ensino mútuo do professor Pe. Bento Moreira de Barros que, em 30 de junho de 1827, atestava em seu relatório que o aluno João Ferreira, de 8 anos de idade, fazia a leitura de “caracteres simples” e realizava as “lições de escrita” na areia. Em 1829, o mesmo professor indicava que, em sua escola, identificada como de “ensino mútuo”, dos 85 alunos frequentes, entre 6 e 18 anos, nenhum há que se faça uso de areia. Na Escola de primeiras letras da Villa São Sebastião, em 8 de julho de 1832, Benedito Xavier Teixeira, mestre da Escola de meninos dessa Villa, indicava que seu aluno “escreve na arêa, e Lê a Const. do Imp., e é baste. Hábil”, e outro discípulo “escreve no banco de arêa, e le carta de syllabas”, “Le, e escreve no banco de arêa”. “Le carta de ABC e escreve no banco de arêa”, (Teixeira, 1832, p. 1). Entre seus alunos, havia Bento, de 7 anos que “não frequentou 7 mezes pr. Não ter caz pa. residir na Villa, já forma todas as letras na arêa, e está em carta de nome” (Teixeira, 1835, p. 1). Em 1837, na escola do professor Bento, com 109 alunos, ainda era frequente o uso dos bancos de areia.

Concomitante ao uso da lousa de ardósia e do banco de areia, os instrumentos utilizados para escrever constituíram importantes artefatos da cultura material paulista no decorrer do século XIX. De acordo com Frade et al., (2014, p. 152) os instrumentos de escrita são “aqueles objetos que constituem gestos e modos de escrever de cada tempo, ou seja, dispositivos que deixam marcas inscritas em determinados materiais ou suportes”. Entre esses instrumentos estão o giz, a pena, o lápis e as canetas, o que vinculava a necessidade também da presença da tinta e do tinteiro e de acessórios que, por sua vez, são compreendidos como os materiais adicionais, que auxiliavam para o êxito da escrita como os areeiros e canivetes.

Entre os instrumentos de escrita utilizados nas escolas paulistas de primeiras letras no início do século XIX, nota-se a permanência de “penas de ave”, o aparecimento de “pena de aço”, a permanência do “lápis de pedra” e, sobretudo a partir da década de 50 o aparecimento do “lápis de pau”. De acordo com Barra (2001, p. 23), o lápis de ardósia também era chamado de “pena de lousa”, “pena de pedra”, “giz de pedra” e “grafite de pedra”. Esses instrumentos tinham seus inconvenientes, os mestres de primeiras letras “criticavam por tornar a escrita rígida e seca, não permitindo formar os traços redondos e finos das letras e forçando o aluno a se apoiar, e pesar sobre o lápis” (p. 23).

Na Tabela 3 é possível perceber a variação dos instrumentos de escrita ao longo do século XIX em algumas escolas paulistas.

ANO	LOCAL	S	Q.	Utensílio	ANO	LOCAL	S	Q.	Utensílio
1854	Santa Isabel	F	11	Canetas de latão	1866	Capital	F	12	Lápis de pau
1854	Santa Iphigênia	M	20	Canetas de latão	1867	Guarulhos	M	100	Penas de aves
1855	Pindamonhangaba	M	1	Porção de lápis de pedra	1867	Santa Iphigênia	F	1	Caixa de pena
1856	Capivary	M	100	Penas de aves	1869	Mogy-Mirim	F	1	Caixa de pena de aço
1857	Sé	F	18	Canetas	1869	Capital Distro do Norte	M	24	Lápis de pedra
1857	Piedade	M	2	Maços de lápis	1869	Botucatu	F	1	Caixa de penas finas
1859	Caçapava	F	30	Canetas	1869	Campinas	F	1	Caixa de penas de aço
1862	Capital do Sul	F	18	Canetas de latão	1870	São José do Parahyba	F	27	Canetas de latão
1864	Sarapuhy	F	9	Canetas de latão	1870	Cunha	M	27	Lápis de pedra
1864	Araçariguama	M	9	Canetas de latão	1870	Arouche	M	24	Lousas
1866	Campo Largo de Sorocaba	F	9	Canetas de latão	1872	Pary	M	27	Canetas ordinárias

Tabela 3: Relação dos utensílios para a escrita nas escolas paulistas - (1854-1872).

Nas escolas paulistas, as penas de aves começam a desaparecer a partir do fim dos anos 60. O lápis era utensílio que preparava o aluno para o uso da pena, constituindo-se em importante auxiliar nos treinos da escrita. Usado sobre o papel, viria substituir o uso do lápis de pedra e, portanto, provocaria a troca da lousa pelo papel. Em uma mesma escola de São Paulo do século XIX, podiam ser usados diferentes utensílios de escrita: lápis de madeira, lápis para papel, pena de ave, pena de aço, lápis de pedra, canetas de latão. A Tabela 4 relaciona os móveis e utensílios recebidos pela Escola de Primeiras Letras de Jundiahy em 1854. Na lista constam alguns utensílios utilizados para o ensino da leitura e da escrita, como lousas, traslados, gramáticas, resmas de papel, penas de aves e lápis.

Localização da Escola		Móveis				Utensís (em dinheiro)			Utensís (recebidos)		
ANO	LOCAL	C	S	Q.	ITEM	\$	Q.	ITEM	\$	Q.	ITEM
1854	Jundiahy	1ª letras	F	1	Cadeira		1	Canivete fino	1.600,00	1	Tinteiro
				1	Mesa	40.000,00	1	Campainha	1.000,00	1	Areiro
				1	Estrado		4	Garrafas de tinta	2.000,00	1	Porção de esponjas
				4	Bancos de 10 palmos	18.000,00	18	Canetas de latão	3.240,00	22	Tubos
				5	Bancas de 10 palmos p	25.000,00	2	Canivetes ordinários	800,00	18	Lousas
							1	Resma de papel	3.600,00	1	Porção de lápis de pedra
							100	Penas de aves	800,00	60	Traslados
							5	Pautas	100,00	8	Cathecismos
							8	Gramáticas Portuguesas	10.240,00	10	Lápis
										5	Regoas
										8	Taboadas

Tabela 4: Relação dos móveis e utensílios da Escola de Jundiahy - 1854.

Em muitas listas de materiais que equipavam as escolas paulistas há uma variedade de instrumentos destinados ao ensino da escrita. Na relação dos utensílios para a escola do Brás, em 1867, por exemplo, observa-se: caixa de penas de aço, lápis fino, canetas finas, giz branco e lápis de pedra. O lápis de pedra podia ser mencionado na relação com o uso da lousa, como se verifica na Tabela 5, relação de materiais da escola do Brás de responsabilidade do professor Francisco Campos. Do uso de “canetas finas” e “penas de aço” pode-se inferir que nesta escola mantinha-se o uso de lousas para os alunos iniciantes e de penas de aço para alunos mais adiantados. Pode-se observar que a escola usava utensílios diferentes no ensino da escrita: a pena de aço, o lápis fino, a caneta fina, o giz branco e o lápis de pedra.

ANO	LOCAL	C	S	Q.	ITEM	\$
1867	Brás	1ªletras	M	4	Resmas de papel pautado	20.000,00
				1	Resma de papel de peso	4.800,00
				1	Caixa de penas de aço	1.000,00
				6	Garrafas de tinta	4.800,00
				2	Canivetes	960,00
				1	Canivete fino	2.400,00
				30	Lápis finos	3.000,00
				30	Canetas finas	6.000,00
				6	Gramáticas portuguesas	6.000,00
				50	Traslados sortidos	4.000,00
				12	Lousas	4.320,00
				1	Pedra para operações aritméticas	12.000,00
				12	Cartas de syllabas	3.840,00
				1	Libra de giz branco	320,00
				1/2	Libra de esponja	2.240,00
				60	Lápis de pedras	2.400,00

Tabela 5: Relação dos utensílios da Escola do Brás - 1867.

Os canivetes eram utilizados para aparar os lápis e garantir melhores traços sobre a ardósia, de modo que havia os canivetes finos e os ordinários. Os ordinários eram usados para o aparo dos lápis de pedra e os finos para o preparo das penas, tarefa de responsabilidade do professor quando se tratava de alunos menores. Na Escola de primeiras letras de São Miguel, em 1855, por exemplo, o canivete fino poderia ser adquirido por 1.600,00 réis e o ordinário por 400,00 réis a unidade.

A escrita registrada pelo lápis de pedra era apagada pela esponja (do latim spongia), o corpo de animais aquáticos do grupo dos espongiários. “Este corpo é empregado para diversos usos, dada sua propriedade de absorver e reter líquidos e de se deixar espremer com ligeira pressão” (Barra, 2001, p. 24). Nas escolas paulistas do século XIX, a esponja era adquirida em libras e por porção. A Tabela 6 discrimina algumas escolas que adquiriram esse utensílio no decorrer do século XIX, bem como apresenta a variação do preço estabelecido em cada localidade da Província.

ANO	LOCAL	C	S	Q.	\$	ANO	LOCAL	C	S	Q.	\$
1855	Arujá	1ª letras	M	1	640,00	1857	Piedade	1ªletras	F	1	1.640,00
1855	Itapetininga	1ª letras	M	1	1.200,00	1859	Caçapava	1ªletras	M	1	1.000,00
1855	Sarapuí	1ª letras	M	1	320,00	1860	Embaú	1ª letras	M	1	1.320,00
1855	Capivary	1ª letras	F	1	640,00	1862	Nazareth	1ª letras	M	1	1.320,00
1855	São José do Parahiba	1ª letras	F	1	640,00	1863	Atibaia	1ª letras	F	1	1.320,00
1856	Itu	1ª letras	M	1	640,00	1866	Pirassununga	1ªletras	M	1	1.200,00
1856	Indaiatuba	1ª letras	M	1	640,00	1866	São Vicente	1ªletras	M	1	1.640,00
1856	Bethlem de Jundiáhy	1ª letras	M	1	640,00	1866	Itapeccerica	1ªletras	F	1	1.640,00
1856	Brás	1ª letras	F	1	640,00	1866	Capital	1ªletras	F	1	1.700,00
1857	Sé	1ª letras	F	1	1.640,00	1867	Brás	1ªletras	M	1	2.240,00

Tabela 6: Relação da aquisição de esponjas nas escolas paulistas - (1855-1867).

Além dos itens mencionados, o par tinteiro e areeiro também fazia parte da relação dos instrumentos necessários à instrução paulista no século XIX, e seu uso relacionava-se à presença de cavidades das mesas dos estudantes, garantindo ao menos um para cada duas crianças. O par tinteiro e areeiro poderia ser adquirido pelas escolas pelo valor de 1.600,00

réis. Grande parte dos relatórios dos mestres paulistas atestam o uso de tinteiros de chumbo, conforme registra o professor Francisco Antunes, da escola de primeiras letras do bairro da Glória em 28 de junho de 1877. Parece que o professor seguia as orientações contidas no relatório sobre a Instrução Primária na Exposição Universal de Vienna, realizada em 1873, em que se apresentam especificações, inclusive, das distâncias indicadas para posicionar os tinteiros nas mesas, considerando o espaço para a realização dos exercícios escritos e a posição dos estudantes.

Os suportes para leitura nas escolas paulistas oitocentistas

Não se pode menosprezar o papel dos manuscritos ou dos livros didáticos na introdução do ensino da leitura nas escolas paulistas no período oitocentista. Abordando os livros escolares de leitura nas primeiras décadas do Oitocentos, Batista e Galvão (2009) advertem que, nesse período:

o livro didático é também tabela, traslado, folheto, já que materiais destinados ou adequados à instrução; é também, como apontam estudos um conjunto de manuscritos, como cartas pessoais, de documentos de cartório, ou impressos com letra que parece manuscrita é também, por fim, livros de doutrina cristã, gramática, exemplares da Constituição, cartazes com diferentes combinações de sílabas. (Batista; Galvão, 2009, p. 13)

Dentre os suportes que compuseram o ensino da leitura nas escolas paulistas destacam-se: “exemplares de leitura”, “gramáticas de língua portuguesa e nacional”, “cartas do ABC”, “cartas das sílabas”, “cartas dos nomes”, “cartas de fora” ou “manuscritas”, “silabário português”, “cartilhas da Doutrina Cristã”, “dicionários” e a “Constituição do Império”.

Há de se referenciar entre esses livros a circulação dos manuais utilizados no aprendizado da religião e da moral, em especial os “catecismos”. Na província de São Paulo atestou-se o uso de dois principais, respectivamente, o de Montpellier e o de Fleury. O uso desses impressos reafirmava o lugar de proeminência à religião católica, aquela que deveria fornecer sustentação ideológica para a consolidação do Estado. Esses impressos inseriram-se em um contexto em que a educação da criança pela família ganhou importância e seus usos nas escolas primárias paulistas articularam-se ao ensino da leitura, na condição de manuais para o aprendizado da religião e da moral, colocando em circulação determinadas representações sociais sobre um tipo de educação de matriz religiosa a ser dada pelos pais aos filhos.

Os relatórios dos professores paulistas apontam o “Catecismo de Montpellier” como principal suporte para o ensino da leitura e da doutrina cristã. O referido manual foi impresso em 1702, de autoria de François Aimé Pouget, reitor do seminário diocesano. Uma versão

simplificada deste manual teve inúmeras edições em português e largo uso nas escolas paulistas. De acordo com Boto, ele era:

[...] de fato um catecismo, organizado por uma sequência de perguntas e respostas acerca da doutrina religiosa sobre Deus, a origem de criação do mundo, a Santíssima Trindade, o anjos e demônios, Adão e Eva, o pecado original, etc. continha ainda —um compêndio breve de civilidade e urbanidade cristã para uso dos meninos||, com regras básicas de comportamento, prescrições gerais de boa educação e de cortesia, dos bons modos à mesa, o modo do vestir, do andar, do falar, advertir, repreender e gracejar. (Boto, 1997, p. 15)

As 89 lições do Catecismo de Montpellier eram caracterizadas por um conjunto de perguntas e respostas e divididas em três partes, objetivaram o ensino dos preceitos morais, de civilidade, da religião e dos bons costumes. A primeira parte apresentava 37 lições dedicadas a temas como a História Sagrada e da Igreja, Fundamentos da Igreja e Fundamentos da Fé. A segunda parte continha 28 lições tratando da exposição da ideia geral da vida cristã, da noção do pecado, das virtudes (fé, esperança e caridade), das virtudes morais, dos Dez Mandamentos da Lei de Deus, dos Mandamentos da Igreja e das Bem-aventuranças. A terceira parte, formada por 24 lições, discorria sobre a Doutrina da Graça, a oração, os sacramentos, o sacrifício da missa e o Pai Nosso.

Na Escola de primeiras letras da Villa de Batatais, por exemplo, o professor Antônio Bueno dos Santos Silva requisitou ao inspetor do distrito em 11 de abril de 1855, “2 mesas grandes com gavetas e fechaduras; 6 bancos, 12 pedras e lápis; catecismo da doutrina, papel, tintas, traslados, réguas, pautas, tabuadas; uma pedra que fará equações e aritmética e um livro para inventariar os utensílios da escola” (Silva, 1855, p. 1).

Semelhantemente, no relatório da professora Rita Lurina das Dores, da Escola primária do sexo feminino da Villa de Cunha, é possível identificar um conjunto de suportes para o ensino da leitura, entre eles, o catecismo. A mestra relatava que a instrução se dava: “1) de manhã da 8 às 11 horas e a tarde das 2 às 5; 2) Caligrafia de Joaquim José Ventura da Silva; 3) Cartas de fora, sentença de cartório, cartilhas de a folha intitulada Despertador Cristão; 4) Gramática portuguesa e 5) Catecismo de Montpellier (Dores, 1852, p. 1).

Em Villa de Capão Bonito, Paranapanema, o professor José Roir de Carvalho relatava que as horas de sua escola eram “de manhã das 9h até às 11h e meia e de tarde das 2 às 4 e meia”, e indicava “não haver muitos livros na escola sendo utilizada a Gramática Nacional e o Catecismo de Montpellier” (Carvalho, 1861, p. 1).

No relatório sobre o estado da escola pública de primeiras letras da Capela de Passa-Três, Município da cidade de Tatuí apresentado em 1 de junho de 1885, o professor Cesário Longo Adrien citava o catecismo como um dos instrumentos utilizados no ensino da leitura. De acordo com o mestre, em 29 de novembro de 1885 foram feitos os exames anuais e os livros adaptados para a escola foram: para leitura de impresso 1º, 2º, 3º livros de Abílio;

leitura de manuscrito curso graduado de letra manuscrita; Aritmética Jardim; Gramática de Coruja Freire; Doutrina catecismo da diocese; francês; e o livro de Beatriz de Chateaubriand gramática de Sevesse. De acordo com o mestre:

o ensino de doutrina é geral, começando pelo ensino das principais orações, até todo o catecismo. Neste ponto me insisto a fazer recitar quer as lições de catecismos, quer as orações aproveitando tanto essas ocasiões e outras para incutir nos alunos os preceitos da moral cristã. É também em todas as ocasiões que procuro fazer conhecido dos alunos em geral, princípios de civilidade e de higiene. (Adrien, 1885, p. 1)

Também, na classe de Benedita Trindade do Lado de Cristo, mestra da escola de primeiras letras da Freguesia da Sé, a aprendizagem das meninas era verificada a partir das habilidades para: ler, escrever, contar e realizar contas de multiplicar e os conhecimentos apurados circunscreviam ao catecismo, doutrina cristã, elementos de geografia universal, principalmente a geografia do Brasil, e gramática. Em relatório de 1843 a professora sinalizava que a aluna Joanna Mendes Márques, matriculada em 4 de agosto de 1843, filha do falecido Capitão Martinho José Márques, tinha algumas faltas, nada sabia quando entrou na escola e seu aproveitamento era:

achava-a corrente em ler, escrever, e esta analysando grammática, fazendo contas de multiplicar e estudando o catecismo, elementos da geografia universal e essencialmente da geografia e história do Brasil, sabe a doutrina christã. Tem bons costumes. (Christo, 1843, p. 1)

Além do “Catecismo de Montpellier”, foi recorrente nas escolas paulistas o uso do “Catecismo Histórico de Claude Fleury” ou simplesmente, “Catecismo de Fleury”, publicado pela primeira vez na França, em 1619. Trata-se de obra que, a partir do método narrativo, traz uma exposição doutrinária sobre temas sagrados. O manual é composto de duas partes. A primeira aborda uma sequência de 29 estudos sobre as histórias sagradas da Bíblia, por exemplo: “Da criação”; “Do pecado do primeiro homem”; “Do dilúvio”; “De Abraão e dos demais Patriarcas”; “Do nascimento, morte e ressurreição de Jesus Cristo”, entre outras. A segunda parte também é composta por 29 lições sobre temas doutrinários, por exemplo, “Da fé, da esperança e da caridade”; “Da Trindade”; “Da encarnação do verbo e da redenção do gênero humano”; “Do juízo”; “Do Espírito Santo”.

Com base no “Livro de Móveis e Utensís” (1854), identificou-se a circulação desse impresso nas escolas paulistas desde o ano de 1854, com incidência maior para o ano de 1870. Também se destaca o uso da cartilha de Manuel de Andrade de Figueiredo, denominada “*Nova escola para aprender a ler, escrever e contar*”, impressa em Lisboa em 1722, de uso obrigatório no Brasil pela reforma de Pombal e referenciada nas escolas paulistas como o livro ou cartilha do “Andrade”. Essa cartilha diferentemente de grande parte dos manuais religiosos predominantes do século XVII, era menos dedicada ao ensino da doutrina e mais

voltada para estética caligráfica e aprendizagem da aritmética. Era composta por 44 tábuas de desenhos destinadas aos exercícios de caligrafia e de composições decorativas. Seu conteúdo versava sobre instruções para ensinar a língua portuguesa, advertências quanto à doutrina cristã, a higiene, a postura do aluno, o cuidado com o material escolar e o método de ensino, o ensino das formas de letras, a utilização correta dos instrumentos para escrever, como pena, tinta, papéis, pautas, distinção entre os tipos de grafia e regras de ortografia, bem como advertências para saber escrever; ensino das regras da ortografia da língua portuguesa e uma introdução à ciência aritmética em termos de números (inteiros e quebrados), sinais e às quatro operações fundamentais (somar, diminuir, multiplicar e dividir) aprendidas por meio da taboada e de contas.

Em relação ao ensino da Gramática, foi recorrente o “Compêndio de grammatica portugueza da primeira idade”, do professor Cyrillo Dilermando da Silveira, professor das províncias do Espírito Santo e Rio de Janeiro no primeiro quartel do século XIX. A primeira edição da obra é de 1855, momento em que ainda imperavam os pressupostos da gramática tradicional. Similarmente, a obra “Arte de Grammatica Portugueza”, do padre Ignacio Felizardo Fortes de 1816 foi a primeira gramática de língua portuguesa impressa no Brasil, escrita por autor brasileiro. Nas escolas paulistas esse manual era identificado como a gramática de Fortes.

Foram encontradas referências às obras do Dr. Abilio Cesar Borges, o Barão de Macahubas (1866), pioneiro ao lançar a série de Livros de leitura, divulgando seu método de ensino. A professora Isabel Esteves Victória, de Jundiáhy, solicitava em 19 de dezembro de 1879 o primeiro livro de leitura de Abílio. O professor Cezário Longo Chavier, da escola pública de primeiras letras da Capela de Passa-Três, município da cidade de Tatuí, relatava em 1885: “os livros adaptados em minha escola são: para leitura de impresso 1º, 2º, 3º livros de Abílio, leitura de manuscrito curso graduado de letra manuscrita, Aritmética Jardim, Gramática Coruja -Freire, Doutrina catecismo da diocese” (Chavier, 1885, p. 1).

Para o ensino de desenho e aritmética há registros de circulação das obras: “Princípios do desenho Linear compreendendo os de Geometria Prática”, pelo methodo do ensino mútuo, de 1829, de autoria de Albuquerque Hollanda Cavalcanti. Nesta obra são apresentadas instruções gerais ao professor; maneiras dos decuriões corrigirem os exercícios de desenho dos alunos, instruções exclusivas aos professores da primeira à quarta classe e a apresentação de tabelas dos decuriões com exercícios e seus respectivos desenhos. O uso desse material foi indicado, por exemplo, pelo professor Vicente Cabral, da Escola da Freguesia da Sé, que, em relatório, pedia “hum quadro preto de madeira de 4½ de palmos de lado e de hum compêndio intitulado Princípios de desenho linear arranjados pelo illustre deputado Holanda Cavalcanti” (Cabral, 1861, p. 1).

O manual “Elementos de Geometria”, de M. Bézout, traduzido do francês, com data de publicação em 1827, também obteve circulação nas escolas paulistas. Tratou-se de um livro de 182 páginas, divididas em três seções. A primeira tratava de: Linhas, ângulos, medidas, relações de linhas; a segunda seção de: superfícies medidas e relações; e a terceira seção:

sólidos, e os princípios de comparação e medição de capacidades. Seu uso é atestado pelo professor Carlos José da Silva Telles, da Escola de Santa Ifigênia, que, em relatório, solicitava “hum compêndio de aritmética de Besout” (Telles, 1841, p. 1).

Na falta de cartilhas e livros didáticos, alguns professores utilizavam como manual escolar de leitura para as crianças textos da Constituição, textos da história sagrada, e ainda as “cartas de nomes”, “cartas de fora” ou qualquer correspondência particular dos pais que as crianças traziam para ler na classe. Dentre os compêndios adotados pelo professor Joaquim Leite, da escola pública do sexo masculino de Campinas, por exemplo, estão: Gramática de Coruja; Livros de leitura, de Hilário Ribeiro; Leitura manuscrita e Arte de leitura, de Duarte Ventura; História do Brasil, de Lacerda; Desenho Linear, de Abílio César Borges; Elementos de Aritmética, de Antonio Trajano; Catecismo da Diocese, além dos livros cedidos pela Câmara Municipal de Campinas.

Em seu relatório, a professora Amélia Pereira de Lacerda, da escola de primeiras letras do Bananal, indicava os livros que usava para instrução de suas alunas em 1852:

o sistema de caligrafia é do Andrade; e traslados de letra de meu marido; os livros de que uso são Simão de Nantua, Tesouro de meninas e Horas Marianas e os exemplares são: Expositor português, a Gramática de Antônio José dos Reis Lobato, o Catecismo de Montpellier. (Lacerda, 1852, p. 1)

Em Itu, a professora Rita Cândido Pacheco Freire arrolava os livros usados em sua aula no ano de 1852: “caligrafia de Joaquim José Ventura da Silva”, “cartas de fora”, “cartilhas e o “Despertador Cristão” além da “gramática portuguesa do padre Ignácio Felizardo Fortes” (Freire, 1852, p. 1). A gramática do Pe. Inácio Felizardo Forte também era manual utilizado nas escolas de Capivary. A professora Inocência Amaral solicitava para a instrução das meninas em 1855: “papel almaço, pennas, lápis, pautas, tintas, pedras, régua, exemplares para a leitura, livros de catecismos, e a gramática do Pe. Inácio Felizardo Forte” (Amaral, 1855, p. 2).

A partir da segunda metade do século XIX, evidenciava-se a dificuldade de uniformizar os métodos de ensino e o não fornecimento de livros e compêndios para as escolas públicas paulistas por parte do governo fez com que os professores, registrassem iniciativas de mandarem da corte os livros dos melhores autores da época, dentre eles: Abreu Freire, Jardim, Trajano, Hilário Ribeiro, Abílio, Sévenne, Lacroix e outros.

Considerações finais

Neste artigo buscou-se apresentar um balanço quantitativo da provisão material das escolas de primeiras letras da Província de São Paulo no século XIX. Identificou-se um conjunto de materiais e utensílios que compuseram a cultura material das escolas paulistas. Os relatórios dos presidentes da Província sugerem que no decorrer do século XIX, a guiar pelas condições materiais existentes, era quase impossível garantir a instrução elementar.

Entretanto, a análise dos livros de inventário da Província e seu cruzamento com os registros dos professores nos mostram que diferentes artefatos guiaram a prática dos professores.

Ainda que não se possa supor o uso desses materiais pelos professores, na provisão material das escolas é possível identificar modos acerca da organização e desenvolvimento da instrução pública paulista, uma vez que os artefatos contribuíram para detectar a maneira como os primeiros estabelecimentos de ensino funcionavam e como os espaços e esses objetos se relacionavam com a prática dos professores e com a produção, circulação e uso desta cultura material escolar.

Igualmente se intui, conforme assevera Escolano Benito (2007, p. 22), que a identificação desses objetos é suficiente para entrever que com eles se teciam, na vida escolar, “práticas empíricas nas quais se consubstanciou um modo bem definido de educação, que se cristalizou, se decantou em experiência e se transmitiu, de forma relativamente estável, de geração em geração”.

Com isso, pode-se inferir que esses artefatos se tornam representantes materiais das mudanças epistemológicas e sociais relacionadas ao contexto escolar e são considerados fontes para a formação do conhecimento das dimensões práticas do passado escolar. Nessa perspectiva, é possível identificar outras esferas da materialidade como a estética, a didática, a política, compreendidas no processo de experiência e formação, em conjunto com os diferentes sujeitos no espaço escolar.

Essas premissas apontam que a empiria desses objetos deu forma a uma determinada cultura da escola, consubstanciada nas ações iniciadas a partir do manejo desse conjunto de utensílios que concretizou a instrução pública paulista. O uso desses artefatos, as reclamações sobre a precariedade de acesso a eles e as recorrentes solicitações de aquisição de mobílias e materiais suscitam compreender a intrínseca relação que a cultura material foi estabelecendo com o modelo de instrução primária instituído no século XIX na Província de São Paulo.

Referências bibliográficas

- Alcântara Rios, W. R. (2014). *Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações (São Paulo, 1874-1914)*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Anjos, J. J. T. dos. (2019). Para uma história da protoindústria escolar no Brasil Império: A Fábrica Röhe & Irmãos e seus bancos-carteira (1868-1883). *Educ. Rev.*, v. 35, n. 76, pp. 71-94. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000400071&lng=pt&nrm=iso
- Barra, V. M. L. da. (2001). *Da pedra ao pó: o itinerário da lousa na escola pública paulista do século XIX*. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo.

- Batista, A. A. G. & Galvão, A. M. de O. (2009). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Boto, C. (1997). *Ler, escrever, contar e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português*. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Bruno, E. S. (1984). *História e tradições da cidade de São Paulo*. v. II. Metrôpole do Café (1828-1872). São Paulo: Hucitec.
- Escolano Benito, A. (2017). *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*. Campinas: Alínea.
- Frade, I. C. A. da S. (2014). Instrumentos de escrita. In: da Silva Frade, I. C. A., da Graça Costa, V. M. & das Graças de Castro Bregunci, M. (Org.). *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, v. 1, pp. 151-152
- São Paulo [Estado]. (1844). Discurso recitado pelo Exmo. Presidente Manuel Felizardo de Souza e Mello no dia 7 de janeiro de 1844 por ocasião da abertura da Assembléia Legislativa da Província de São Paulo. São Paulo: Typografia do Governo arrendada por Silva Sobral.
- São Paulo [Estado]. (1858). Relatório apresentado à Assembleia Provincial de S. Paulo, no dia 2 de fevereiro de 1858 pelo Presidente, José Joaquim Fernandes Torres. São Paulo: Typografia Dous de dezembro de Antonio Louzada Antunes.
- São Paulo [Estado]. (1864). Relatório apresentado à Assembleia Provincial de S. Paulo, na Primeira sessão da Décima oitava legislatura, no dia 2 de fevereiro de 1864, pelo Presidente, Vicente Pires da Mota. São Paulo: Typografia do Ipyranga, Rua do Ouvidor nº 49.
- São Paulo [Estado]. (1880). Relatório apresentado à Assembleia Provincial de S. Paulo, no dia 5 de fevereiro de 1880, pelo Presidente Laurindo Abelardo de Brito. São Paulo, 1880: Typografia à vapor do Diário de Santos. Rua de Santo Antônio nº 36 e 36.
- São Paulo. (1851). *Regulamento da Instrução Pública*, de 8 de novembro de 1851.
- São Paulo. (1854). LIVRO de registro dos utensis, e as quantias para a compra dos mesmos, e dos moveis que forem fornecidos aos estabelecimentos á Instrucção Publica d'essa Provincia”, assinado pelo secretário da Instrução Pública, Manoel Costa Silveira, E1124, AE, MIP.
- Souza, R. F. de. (2007). História da Cultura Material escolar: um balanço inicial. In: Bencostta, M. L. (org.). *Cultura escolar, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*, pp. 163-189. São Paulo: Cortez.

O significado do uso dos uniformes escolares pelas alunas do Instituto Nossa Senhora dos Anjos, na cidade de Abaetetuba, Pará, Brasil (1953-1970)

Joelma da Silva Trindade*
Maria do Socorro Pereira Lima**
Maria do Perpétuo Socorro Gomes de S. Avelino de França***

Resumo

Esta pesquisa analisa os uniformes escolares usados pelas alunas do Instituto Nossa Senhora dos Anjos, a fim de tecer discussões em torno dessa cultura material e suas significações ao longo da história da instituição religiosa que foi fundada em 1953 na cidade de Abaetetuba, Pará, Brasil. Para alcançar o objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa documental que consistiu em analisar os regulamentos, relatórios e, principalmente, as fotografias disponíveis nos álbuns da instituição. Para a fundamentação das análises, utilizou-se como referencial teórico autores como Peter Burke (2008), Marc Bloch (2002), Borges (2015) e Andrade (2011). Para tratar do papel feminino da época, foi considerado os estudos de Louro (2004). Sobre os resultados da pesquisa, conclui-se que, no período de 1953 a 1970, os uniformes escolares da instituição investigada, passaram por transformações e atenderam a diferentes

* Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituição: Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, Brasil. CE: trindadojoelma21@gmail.com

** Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação e docente da Faculdade de Educação e Ciências Sociais, Instituição: Universidade Federal do Pará. CE: soclimma@gmail.com

*** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campina e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais e Educação, Instituição: Universidade do Estado do Pará. CE: socorroavelino@hotmail.com

interesses sociais da época, de modo que buscavam representar, além dos valores religiosos, o disciplinamento do corpo feminino, à medida que incutiam nas alunas a decência, a obediência e o respeito. Do mesmo modo, os uniformes tinham múltiplas significações, pois, carregavam os princípios que exaltavam os valores nacionais, o que indica que os uniformes serviam para identificar, padronizar e controlar o comportamento das alunas na sociedade.

Palavras-chave: uniformes escolares, Instituto Nossa Senhora dos Anjos, educação religiosa, educação feminina.

The meaning of the use of school uniforms by students of The Institute Our Senhora dos Anjos, in the city of Abaetetuba, Pará, Brazil (1953-1970)

Abstract

This research analyzes the school uniforms worn by students at the Nossa Senhora dos Anjos Institute, in order to create discussions around this material culture and its meanings throughout the history of the religious institution that was founded in 1953 in the city of Abaetetuba, Pará, Brazil. To achieve the proposed objective, documentary research was carried out which consisted of analyzing the regulations, reports and, mainly, the photographs available in the institution's albums. To support the analyses, authors such as Peter Burke (2008), Marc Bloch (2002), Borges (2015) and Andrade (2011) were used as theoretical references. To address the female role of the time, the studies of Louro (2004) were considered. Regarding the research results, it is concluded that, in the period from 1953 to 1970, the school uniforms of the investigated institution underwent transformations and met different social interests of the time, so that they sought to represent, in addition to religious values, discipline of the female body, as they instilled in students decency, obedience and respect. Likewise, uniforms had multiple meanings, as they carried principles that exalted national values, which indicates that uniforms served to identify, standardize and control the behavior of female students in society.

Keywords: school uniforms, Our Lady of the Angels Institute, religious education, female education.

El significado del uso del uniforme escolar por los estudiantes del Instituto Nuestra Señora dos Anjos, en la ciudad de Abaetetuba, Pará, Brasil (1953-1970)

Resumen

Esta investigación analiza los uniformes escolares que visten los estudiantes del Instituto Nossa Senhora dos Anjos, con el fin de crear discusiones en torno a

esta cultura material y sus significados a lo largo de la historia de la institución religiosa fundada en 1953 en la ciudad de Abaetetuba, Pará, Brasil. Para lograr el objetivo propuesto se realizó una investigación documental la cual consistió en analizar los reglamentos, informes y principalmente las fotografías disponibles en los álbumes de la institución. Para sustentar los análisis se utilizaron como referentes teóricos autores como Peter Burke (2008), Marc Bloch (2002), Borges (2015) y Andrade (2011). Para abordar el rol femenino de la época se consideraron los estudios de Louro (2004). Respecto a los resultados de la investigación, se concluye que, en el período de 1953 a 1970, los uniformes escolares de la institución investigada sufrieron transformaciones y atendieron a diferentes intereses sociales de la época, de modo que buscaban representar, además de los valores religiosos, la disciplina. del cuerpo femenino, ya que inculcaban en las estudiantes la decencia, la obediencia y el respeto. Asimismo, los uniformes tenían múltiples significados, ya que llevaban principios que exaltaban los valores nacionales, lo que indica que los uniformes servían para identificar, estandarizar y controlar el comportamiento de las estudiantes en la sociedad.

Palabras clave: uniformes escolares, Instituto Nuestra Señora de los Ángeles, educación religiosa, educación femenina.

Introdução

No Brasil, os uniformes escolares passaram por transformações significativas ao longo da história, influenciadas por mudanças políticas e educacionais ocorridas na sociedade. Nessa conjuntura, os uniformes serviram como instrumentos de padronização, identificação e controle dos corpos, afinal, incutiam nos alunos não apenas um padrão estético, mas também moral e comportamental, propagado na sociedade da época.

No final do século XX, com o advento da República brasileira, a ideia dos governantes era transformar o país numa nação moderna. Nesta direção, muitos investimentos foram feitos em todas as áreas da sociedade, porém, com prioridade na educação, sobretudo na infraestrutura material. Um dos pontos mais destacados deste momento foi a construção de escolas equipadas com a infraestrutura adequada para o seu funcionamento, incluindo a estrutura curricular e o acesso da escolarização para todos, antes restrita a uma camada da sociedade brasileira de maior poder econômico, enquanto os menos favorecidos eram atendidos pelas escolas isoladas, sem estrutura curricular e física prejudicando a qualidade do ensino e motivando a evasão escolar.

Neste cenário educativo, os uniformes escolares ganharam notoriedade como elemento indispensável da cultura material escolar. O seu uso passa a se configurar como símbolo de padronização, considerado um elemento fundamental para a construção de um sistema educacional que apregoava uma educação “igualitária”, que na realidade estava à serviço dos interesses republicanos.

Nesta conjuntura em que a educação no Brasil se tornou uma prioridade do governo republicano, a obrigatoriedade do uso do uniforme escolar foi uma das estratégias políticas da época em que o país se organizava modernamente por meio dos grupos escolares que se expandiram no início do século XX por todo o país, inclusive, nas regiões interioranas. Do ponto de vista estratégico, essas concepções produzidas em um contexto social mais amplo não influenciaram apenas as instituições públicas de ensino, mas também, as escolas particulares e de cunho religioso.

No ano de 1953, na cidade de Abaetetuba/PA, foi fundado, pelas Irmãs Missionárias Capuchinhas¹, o Instituto Nossa Senhora dos Anjos (INSA), um estabelecimento de ensino particular, assistencialista e de caráter religioso. Esta instituição foi criada para atender prioritariamente o público feminino, ofertando uma formação educacional e religiosa pautada nos ditames do catolicismo. Nessa época, a instituição atendeu parte da demanda educacional do município abaetetubense, refletindo sua concepção educacional por diversos meios, inclusive, por meio dos uniformes escolares.

Ao levarmos em conta a cultura material escolar, este estudo objetiva analisar os uniformes escolares utilizados pelas alunas no Instituto Nossa Senhora dos Anjos, no período de 1953 a 1970, a fim de tecer discussões em torno dessa cultura material e de sua íntima relação com a concepção política, religiosa e educacional que vigorava nesse contexto. Para

¹ Irmãs Otávia, Antônia, Zita, Yeda, Stella e Narazé.

isso, utilizamos as fotografias encontradas no próprio acervo da instituição como um recurso de suma importância para o conhecimento e análise dessa materialidade.

Do ponto de vista metodológico, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de cunho documental, considerando os regulamentos, relatórios e, principalmente, os registros fotográficos disponíveis na própria instituição, devidamente arquivados nos álbuns de 1953, 1960, 1966, 1967, 1968 e 1970. A fotografia e os demais documentos são tratados neste estudo de forma contextualizada, a fim de possibilitar a “reconstituição” de uma dada realidade social.

Acerca do referencial teórico utilizado na pesquisa, destacam-se os seguintes autores: Peter Burke (2008), que aborda a História Cultural e seu desenvolvimento, tomando por base os construtos de diversos autores; Marc Bloch (2002), que tece considerações acerca do ofício do historiador; Borges (2015) e Andrade (2011), por considerarem os uniformes escolares como parte de uma construção histórica e cultural e, ainda, adotamos os estudos de Guacira Louro (2004) para a compreensão da educação feminina, especialmente nos séculos XIX e XX.

A partir do diálogo estabelecido entre as fontes utilizadas, conclui-se que o uniforme escolar do Instituto Nossa Senhora dos Anjos passou por transformações e, na época correspondente a este estudo, estava vinculado a um conjunto de valores de cunho religioso e nacionalista. Na verdade, a obrigatoriedade do uso do uniforme foi uma das formas mais veladas de disseminação do espírito nacionalista e dos dogmas cristãos das instituições confessionais, já que o uso dessa vestimenta inculcava nas alunas a castidade, decência, disciplina, ordem, obediência, o respeito e outros valores. Em tese, esses princípios estavam de acordo com a sociedade da época, atendendo aos anseios e interesses de um determinado grupo social.

Um breve histórico dos uniformes escolares no Brasil

Antes de abordar os uniformes escolares do Instituto Nossa Senhora dos Anjos, é necessário fazer uma breve contextualização do uso desses fardamentos no Brasil, trazendo para o diálogo autores que abordam a temática no contexto nacional, auxiliando assim na compreensão de como o uniforme adentrou as instituições educativas brasileiras, configurando-se parte da cultura material escolar. Além disso, é possível perceber por meio desta revisão bibliográfica, que os uniformes escolares passaram por transformações ao longo do tempo, devido as diferentes concepções políticas e educacionais que nortearam a cultura escolar, em determinado período histórico.

Segundo Schemes e Thon (s.d.), no contexto brasileiro, o uniforme escolar foi instituído pela primeira vez no Rio de Janeiro (capital do Império), em 1850, assemelhando-se a um fardamento militar. A partir desse período, muitas escolas passaram a utilizá-lo para padronizar a roupa dos alunos e identificá-los com as instituições de ensino nas quais estudavam. Nessa época, o objetivo no uso dos uniformes era de identificação os alunos de acordo com a escola

aos quais estavam vinculados e garantir a ordem, a disciplina, e ainda, contribuir para que todos tivessem um tratamento igualitário.

Na verdade, essa preocupação com a aparência reporta às próprias raízes da sociedade humana, com suas pinturas e ornamentos corporais, e até à complexidade das vestimentas e da estética social. Nas sociedades burguesas dos séculos XVIII e XIX, o sistema rígido da aparência e sua preferência pela limpeza aliaram-se à emergência de uma burguesia urbana oposta ao incremento ostensivo dos nobres. Nesse momento, manifesta-se a necessidade de regular as aparências, intervindo na apresentação das pessoas e as das práticas coletivas (Ribeiro; Silva, 2012).

Segundo Ribeiro e Silva (2012), a uniformização transformou-se num elemento essencial para a construção de um sistema educacional pautado no ideal de igualdade de oportunidade para todos, ainda que, esse ideal não se concretizasse de forma efetiva. A partir deste argumento, percebe-se que historicamente as questões educacionais estão entrelaçadas com os elementos sociais e econômicos, inclusive, a cultura material escolar que é influenciada pelas intencionalidades das classes dirigentes.

No final do séc. XIX, articulada aos preceitos sociais, a forma de se vestir dos alunos deveria basear-se dos princípios médicos higienistas, fortalecendo as práticas de limpeza e cuidado com o corpo. Nesse contexto, prevalecia ainda, a proibição de um vestuário escolar baseado na moda, especialmente para o público feminino (Ribeiro; Silva, 2012), uma vez que havia um controle maior sob os corpos das meninas, que eram consideradas mais propensas a desvio de conduta, pensamento fortemente influenciado pelos princípios religiosos.

Ainda na ótica de Ribeiro e Silva (2012), ao situar o uso dos uniformes como prática de preservação da saúde e do pudor e como adoção de uma estética, as instituições escolares construíram estratégias de controle sobre os corpos dos alunos, disciplinando-os com a intenção de torná-los adequados para circular na idealizada sociedade, que deveria ser limpa, ordenada e civilizada. Essa exigência estava expressa nos regulamentos escolares, sobre o uso dos uniformes comportados, tanto na escola pública quanto privada. Para alunas, a regra era blusas sem decotes e saias com o comprimento abaixo dos joelhos.

Com o advento da República, em 1889, a obrigatoriedade quanto ao uso de uniformes escolares se fortaleceu, seguindo as orientações prescritas pelo governo republicano que idealizava um país aos moldes das sociedades modernas. Costa (2014) afirma que, por volta de 1920, ocorreu no Brasil o movimento Escolanovista, que apoiava a universalização da escola pública, laica e gratuita. Nessa época, os grupos menos favorecidos passaram a frequentar as escolas, logo, a uniformização destes passou a ser de muita relevância.

No governo Vargas (1930-1945), um marco histórico tornou obrigatório o uso de uniformes escolares no Brasil: a democratização do ensino. Tal medida fez com que meninos, meninas, ricos e pobres passassem a fazer parte de uma coletividade, apesar das gritantes diferenças entre os grupos, levando-os a homogeneização (Silva, 2006 como citado em Costa, 2014), e conseqüentemente, dificultando a distinção destes grupos, pelo menos do ponto de vista estético.

Nessa conjuntura do séc. XX, “o Brasil passou um intenso processo de urbanização e industrialização, e simultaneamente a um processo de modernização dos costumes” (Silva; Catani, 2016, p.706), e uma das formas de expressão da modernização era por meio dos modos de vestir, as cores, modelos e contornos das roupas, principalmente dos jovens. Sendo assim, os uniformes traziam a ideia de uma “igualdade” construída pela escola, como enfatizam os mesmos autores. Em outras palavras, o uso dos uniformes escolares era reflexo de uma pedagogia moderna propagada no período republicano.

Na metade da década de 50, com o surgimento do rock como gênero musical, ao invés dos fardamentos escolares seguirem as tendências da moda, foram os próprios uniformes que inspiraram a moda jovem: saias rodadas, sapatilhas, suéteres e camisetas que eram usadas por baixo das camisas. Esse período ficou marcado também pela imposição do jeans como peça de uso diário escolar, o que dividiu opiniões, uma vez que as diferentes tonalidades do jeans dificultavam a uniformização dos alunos (Costa, 2014), mas não apenas isso, essas possibilidades de mudança nas vestimentas surgiam na contramão do padrão tradicional de uniforme escolar, o que possivelmente ocasionou resistência principalmente nas instituições religiosas.

Borges (2015) acrescenta que, ao longo da história, os uniformes escolares atenderam a diferentes interesses no campo educacional, servindo não apenas para a padronização e identificação, mas também como forma de controle e coerção. Nesse sentido, pode-se afirmar que o uniforme enquanto cultura material escolar está envolto de sentidos e significados.

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por alterações no tocante a essa uniformização, pois aconteciam no Brasil movimentos simultâneos, de um lado, o período ditatorial marcado pela falta de democracia, e de outro, a explosão da juventude em todos os sentidos, este último contribuindo para mais transformações em torno dos uniformes escolares. Nesse período, as escolas puderam diversificar os uniformes, oferecer modelagens mais confortáveis e coloridas (Schemes; Thon, s.d.).

Antes disso, os uniformes eram confeccionados somente com tecidos que amassavam com facilidade, a partir da década de 60 passaram a ser fabricados com fibra sintética de poliamida, a chamada helanca, malha que tem alta resistência e não amassa. Essas mudanças foram observadas, principalmente, nos fardamentos de educação física. Ainda assim, algumas escolas foram resistentes a essas transformações e continuavam exigindo que seu uniforme fosse confeccionado com tecido de algodão, informa Silveira (2016).

Vale ressaltar que esse período trouxe muitas mudanças no comportamento dos jovens que refletiram na moda e nos hábitos sociais. A ditadura no Brasil, nesse período, não foi um impedimento para que essas transformações acontecessem. No âmbito dos uniformes escolares, essas mudanças continuaram acontecendo nas décadas posteriores (Silveira, 2016).

Sendo assim, os uniformes escolares passaram por transformações ao longo da história, refletindo, segundo Ribeiro e Silva (2012), uma dada organização social que apregoava os interesses de determinados grupos sociais. Tendo em vista este breve histórico dos

uniformes escolares no contexto brasileiro, é possível abordar com mais propriedade essa materialidade no Instituto Nossa Senhora dos Anjos (INSA), situado na região Norte do Brasil, mais especificamente, na cidade de Abaetetuba/Pará.

Os uniformes escolares do Instituto Nossa Senhora dos Anjos no período de 1953 a 1970

No decorrer do século XX, a historiografia foi alvo de críticas e passou por um processo de reinvenção devido estar centralizada na história dos “grandes feitos” e dos “grandes acontecimentos” legitimados pela supremacia das fontes oficiais. No cerne dessa revolução, a História Cultural, em diálogo com outras disciplinas, se contrapôs à historiografia positivista, trazendo um novo olhar para os acontecimentos do cotidiano, o que resultou na ampliação da noção de objeto (Burke, 2008).

Deste modo, o desenvolvimento da História Cultural abriu novos horizontes no campo da historiografia, colocando em destaque não apenas os documentos oficiais, mas também a experiência de sujeitos comuns, as narrativas orais de coletivos populares, a materialidade e a imaterialidade das mais variadas fontes históricas. É com base nessa perspectiva que analisamos os uniformes do Instituto Nossa Senhora dos Anjos (INSA), principalmente, no que concerne aos seus usos e intencionalidades, respeitando o período de 1953 a 1970, por se tratar do período em que o instituto atendia exclusivamente o público feminino.

Antes, porém, importa considerar que em todos os períodos da história, mesmo com várias mudanças de propostas educacionais, as instituições educativas utilizam instrumentos diversos para propagar e validar a concepção política e educacional que orientam as suas práticas educativas. Entre esses elementos, podemos destacar aspectos diretamente relacionados a cultura material escolar, que na compreensão de Alves (2010), envolve manuais, cadernos, instrumentos de escrita, uniformes escolares e outros instrumentos. Logo, analisar o uso dos uniformes escolares do INSA requer um olhar contextualizado dessa materialidade que representava não apenas os anseios da instituição, mas de uma determinada sociedade que valorizava a educação religiosa, pois o Instituto Nossa Senhora dos Anjos foi criado com o apoio da sociedade abaetetubense, principalmente das famílias conservadoras que viam na instituição a melhor educação para as filhas.

Alves (2010) afirma que pensar a simples presença da cultura material é um vestígio de múltiplas relações que não se limitam ao espaço escolar, mas evidencia uma concepção de educação, de escola, de aluno e de uma determinada sociedade. Nesse caso, os uniformes escolares como parte da cultura material escolar, são devidamente orientados por anseios e interesses sociais.

Para Borges (2015), os uniformes escolares identificam, padronizam e atendem a diversos interesses no campo institucional, político e religioso. Na mesma lógica, Andrade (2011) concebe essas vestimentas como parte de uma construção histórica e cultural e, por esse motivo, podem ser compreendidas como o reflexo de um determinado grupo social.

Todavia, as intencionalidades no uso dos uniformes escolares nem sempre estão explícitas, sendo necessário analisá-las de forma contextualizada. Nesse sentido, realizar esforços para compreender os usos dos uniformes escolares admite buscar resquícios da história e da memória de uma instituição educativa ou até mesmo de um grupo social, a fim de desvelar os significados simbólicos dessa cultura, em um processo de desnaturalização e historicização de seus usos (Ribeiro; Silva, 2012). Nessa lógica, os uniformes escolares devem ser pensados articulados ao contexto social em que vigoram, uma vez que carregam elementos simbólicos de uma determinada sociedade ou até mesmo de um grupo social.

Para analisar os uniformes escolares do INSA, foi necessário fazer uso dos regimentos e registros fotográficos da instituição que, de certa forma, retratam as vestimentas usadas pelas alunas entre os anos de 1953 a 1970, em destaque a dois tipos de uniformes: o uniforme diário (usados rotineiramente para as alunas assistirem as aulas) e os uniformes de gala (usados apenas em datas comemorativas). De acordo com Paulilo (2019), a materialidade escolar envolve muitas facetas, uma delas é o acervo documental que, por sua vez, contribui para a compreensão das relações pedagógicas realizadas no cotidiano escolar. Em concordância com as compreensões de Bloch (2002), acredita-se que reunir os documentos é uma das tarefas mais difíceis do historiador, contudo, nesta pesquisa, contamos com o auxílio dos inventários de arquivos, o que possibilitou o seu desenvolvimento.

No Regimento Interno (1954) e no Estatuto do Instituto Nossa Senhora dos Anjos (1953) fica estabelecido a obrigatoriedade do uso do uniforme escolar para adentrar à instituição. No referido Regimento, em seu art. 26, um dos deveres das alunas consistia em “apresentar-se para as aulas, inclusive as de Educação Física, trajando o uniforme completo, com o máximo asseio e alinhamento, na própria pessoa e no traje” (Regimento Interno do Instituto Nossa Senhora dos Anjos, 1954, p. 4).

Então, nota-se que havia toda uma preocupação das Irmãs Missionárias Capuchinhas com a higienização dos uniformes das alunas e com a forma como elas estavam trajadas, afinal, as alunas representavam a referida instituição na sociedade abaetetubense. Para Silva (2019), “os uniformes escolares fazem parte de toda uma simbologia que permeia as instituições educativas e postula valores, normas e intenções que impregnam a relação pedagógica [...]” (Silva, 2019, p. 201), tornando-se assim uma prática comum e com um significado implícito.

Em vista disso, se torna necessário analisar os uniformes usados pelas alunas do INSA. Para isso, foram analisados primeiramente os uniformes utilizados cotidianamente pelas alunas, considerando a sua obrigatoriedade mencionada anteriormente. Nas figuras 1 e 2, a seguir, observa-se os uniformes diários que vigoraram na instituição de 1953 a 1969.

Figura 1- Uniforme do INSA no período de 1953 a 1960



Fonte: Álbum do INSA, 1960.

Figura 2: Uniforme do INSA no período de 1961 a 1969



Fonte: Álbum do INSA, 1968.

Nas figuras 1 e 2, nota-se que havia alunos e alunas uniformizados, considerando que com o passar do tempo, o Instituto Nossa Senhora dos Anjos passou ao atender também o público masculino, mesmo em minoria. No entanto, dado o objetivo deste estudo, analisamos somente os uniformes usados pelas alunas. Observa-se que na figura 1, juntam-se as alunas as freiras, professoras e algumas autoridades locais posicionados à frente da instituição, o

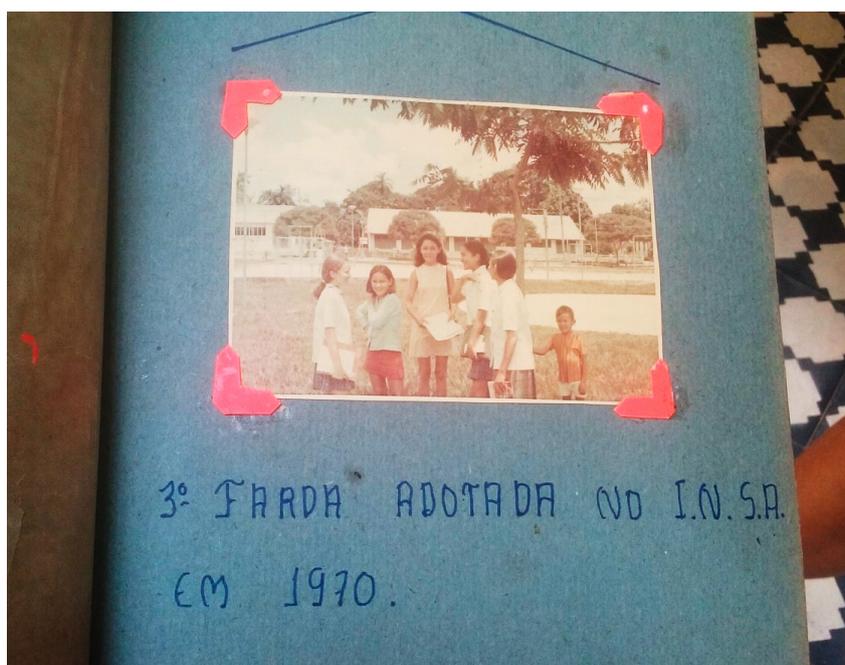
que demonstra a forte relação da instituição com as autoridades locais de quem as Irmãs Missionárias Capuchinhas sempre tiveram o apoio. A figura 2 retrata uma turma mista toda uniformizada.

Em análise, é possível comparar os dois uniformes diários que foram usados pelas alunas de 1953 a 1969. Nessa comparação, nota-se que houve poucas mudanças no modelo do uniforme, considerando que até a década de 60 as alunas vestiam blusas sociais de manga longa, as quais foram substituídas no ano seguinte por blusas de manga curta. Outra mudança foi o uso de chapéu, uma peça que compôs o uniforme escolar até o ano de 1960, como pode ser percebido na figura 1, porém, como o passar do tempo, o uso do chapéu foi descartado. Ainda assim, são notáveis as permanências entre esses dois modelos de fardamento, por exemplo, ambos eram constituídos de blusa social branca, jardineira, meias brancas e sapatos na cor preta. Outra característica que permaneceu nos dois fardamentos foi o comprimento da jardineira das alunas, demasiadamente comprida, mais especificamente, abaixo dos joelhos.

Tendo em vista os uniformes percebidos nas figuras 1 e 2, considera-se que esse padrão de vestimenta perdurou pela instituição por quase duas décadas, representando devoção, decência e disciplina das alunas, em comparação ao perfil feminino exigido para a época. Ou seja, os uniformes escolares do INSA, refletem uma cultura material em harmonia com os valores cristãos apregoados pelas religiosas.

Embora o perfil de uniforme diário tenha sofrido poucas alterações no decorrer do período investigado, no ano de 1970 ele passa por transformações mais significativas, conforme a figura 3.

Figura 3: Uniforme escolar do INSA no ano de 1970



Fonte: Álbum do INSA, 1970.

A figura 3 retrata o uniforme escolar utilizado no ano de 1970 por 3 alunas, num momento de distração, fora do ambiente escolar. Era muito comum as alunas, ao final das aulas, ficarem conversando em frente à instituição localizada às proximidades da principal praça da cidade. Nessa mesma figura, é possível perceber que o uniforme das alunas já não era composto por jardineira, como no início das atividades educacionais do instituto em Abaetetuba. A blusa branca permaneceu para compor com a saia de pregas na cor azul marinho. No entanto, como um ato de liberdade, as alunas quando estavam fora da instituição, usavam a blusa por fora da saia, pois, o traje oficial exigia que a blusa fosse usada por dentro da saia de pregas. Ainda que não seja possível visualizar na figura 3, os calçados das alunas era completo com o tradicional sapado de boneca na cor preta e meias brancas. Todavia, as mudanças no modelo de uniforme não comprometiam a mudança de valores impregnados pelo que ele representava, principalmente se tratando de uma instituição religiosa, com o compromisso assumido de prezar pela educação feminina de acordo com os valores exigidos pela sociedade.

De acordo com Ribeiro e Silva (2012), a exigência apresentada nos regimentos escolares a respeito do uso obrigatório dos uniformes “comportados” foi mais intensa no âmbito escolar no decorrer de décadas iniciais do século XX, em todas as instituições escolares do período. De um modo geral, os uniformes seguem regras, isentos de decotes para evitar a exposição do corpo. No caso das saias usadas pelas alunas, o comprimento deveria ser abaixo dos joelhos, uma demanda social com muitos significados para o perfil feminino que exigia respeito, entre outros comportamentos. Nesse contexto padronizado, o Instituto Nossa Senhora dos Anjos cumpria o padrão dessa exigência.

Além dos uniformes diários, as alunas também utilizavam os uniformes de gala usados apenas em datas comemorativas, mais frequentemente em desfiles que ocorriam em comemoração ao Dia da Independência do Brasil. A figura 4 retrata um momento do uso do uniforme de gala pelas alunas, na qual se percebe as alunas em fileiras, devidamente uniformizadas com blusas brancas de manga longa, saias compridas, gravatinha, meias brancas e sapatos pretos. Ainda, é possível perceber uma similaridade entre essa farda de gala e o uniforme diário apresentado anteriormente, uma vez que ambos fazem alusão a vestimentas “comportadas”, com pouca exposição corporal.

Diante dos detalhes do uniforme de gala, tudo indica que o “controle dos corpos” das alunas também ocorria nos desfiles cívicos, afinal, o pelotão, ao representar a instituição religiosa precisava fazer jus aos ideais defendidos pela congregação da Irmãs Missionária Capuchinhas, gestoras da Instituição Nossa Senhora dos Anjos, em Abaetetuba.

A figura 4 retrata um compromisso cívico das alunas do Instituto Nossa Senhora dos Anjos num desfile escola de 1967.

Figura 4 – Pelotão de alunas em 7 de setembro de 1967



Fonte: Álbum do INSA, 1967.

Ainda em relação à figura 4, o tradicional desfile de 7 de Setembro que ocorria na cidade de Abaetetuba movimentava toda comunidade escolar que participava ativamente dos desfiles, cada escola com suas torcidas organizadas, sendo o Instituto Nossa Senhora dos Anjos a única a participar da festa cívica somente com mulheres, inclusive, algumas alunas formavam a banda da instituição, logo, ver o desfile das alunas do INSA se configurava um show à parte nesse evento cívico.

Embora estejamos falando de uma instituição religiosa que surgiu nos primórdios da década de 50, esse modelo de educação atrelada a uma formação cristã, na concepção de Guacira Louro (2004) já estava legitimada, há décadas, desde o final do séc. XIX, sempre refletindo o padrão de mulher que se desejava formar aos moldes de uma sociedade extremamente patriarcal constituída por famílias conservadoras.

No artigo 26 do Regimento Interno do Instituto Nossa Senhora dos Anjos (1953, p. 5), estão prescritos os deveres das alunas, entre eles, “[...] portar-se, quer na escola, quer fora, como cidadã consciente de seus deveres morais, religiosos e cívicos”. Sendo assim, os uniformes da referida instituição não traziam incutidos apenas os princípios morais e religiosos, mas também refletiam claramente um espírito nacionalista, como demonstrado na figura 5, com o pelotão de alunas no dia 7 de setembro de 1966, representando os estados brasileiros.

Figura 5– Desfile do dia 7 de setembro de 1966



Fonte: Álbum do INSA, 1966.

Nesse desfile apresentado na figura 5, as alunas trajavam saia, blusa (com detalhe branco), sapatos brancos, meias brancas e uma faixa nas cores verde e amarelo, cores da bandeira do Brasil. Esse uniforme de gala, ao representar os Estados do Brasil, sinaliza a exaltação à pátria e, conseqüentemente, estimula um compromisso com a nação. Ao mesmo tempo, determinava uma postura corporal de acordo com os cânones religiosos, uma vez que esse uniforme usado pelas alunas não se ajusta aos corpos, possivelmente para não demarcá-lo. O cuidado em não expor os corpos era sinal de boa reputação que a mulher imprimia, além da boa educação prestada pela instituição.

A respeito dessas comemorações cívicas, o Regimento do referido instituto, especificamente em seu art. 26, prescreve que é dever das alunas “comparecer as comemorações cívicas e religiosas, determinadas pelo estabelecimento, excetuadas às alunas que não professam o credo católico” (Regimento do Instituto Nossa Senhora dos Anjos, 1953, p. 4). Deste modo, existia uma obrigatoriedade na participação das alunas nos eventos cívicos, uma vez que a exceção contemplava apenas as alunas de outras religiões que não fosse a católica.

Ainda sobre as manifestações cívicas, a figura 6, a seguir, retrata um desfile que faz alusão às Forças Armadas e homenageia o comandante Marechal Castelo Branco, em 7 de setembro de 1967.

Figura 6 - Homenagem das alunas a Marechal Castelo Branco.



Fonte: Álbum do INSA, 1967.

Na figura 6, nota-se que as alunas estão desfilando com fardas variadas que representam o Exército Brasileiro e a Marinha do Brasil. Além do mais, usam adereços que também remetem ao militarismo como o bastão tonfa, espadas e boinas das Forças Armadas. De acordo com a referida figura, três alunas comandam o pelotão, constituído por dezenas de jovens devidamente uniformizadas, enquanto as duas que estão na extremidade seguram o bastão a frente do rosto, a primeira aluna da fila do meio, carrega em suas mãos uma boina em homenagem a Marechal Castelo Branco.

Marechal Humberto Castello Branco (1897-1967), foi presidente do Brasil no período de 1964 a 1967. Ele foi o primeiro presidente do país no período da Ditadura Militar. Ainda assim, o desfile não demonstra apenas uma homenagem póstuma a uma figura representativa que foi Castello Branco, mas, também, retrata de maneira implícita, os ideais cívicos que eram valorizados na sociedade da época, como a disciplina, a ordem e, sobretudo, a valorização e amor à pátria. Essa mesma lógica está sendo representada na figura 7.

Figura 7: Desfile de 7 de setembro de 1967



Fonte: Álbum do INSA, 1967.

A legenda da figura 7, informa que o uniforme de gala que as alunas utilizam no desfile do dia 7 de setembro de 1967, está representando, com mais destaque, a Marinha do Brasil. Segundo o que se nota na figura, a vestimenta das alunas desse pelotão, era composta por saia social abaixo dos joelhos, blusa branca de mangas longas, gravata, sapatilha preta, espada e uma boina ao modelo das usadas pelos militares da marinha. Além disso, as alunas estão marchando em fileiras, denotando ordem e disciplina, elementos cívicos que eram repassados tanto para as alunas, quanto para a sociedade.

Contudo, os valores cívicos não estavam presentes apenas em datas comemorativas, pelo contrário, eles faziam parte do cotidiano das alunas. O Regimento Interno do Instituto (1953) prescreve, no capítulo III, a “Moral e Cívica” como prática educativa. Ademais, no art. 12 do Estatuto do Internato e Externato (1953) constam alguns deveres das alunas, entre eles o de entrar e sair na sala de aula em perfeita ordem e zelar pelo bom nome da instituição, onde quer que estejam. Sendo assim, entende-se que a concepção educacional das Missionárias Capuchinhas envolvia aspectos cívicos e moralizantes que moldavam o comportamento das alunas dentro e fora do âmbito institucional.

Ainda com base nessas prescrições, percebe-se que o INSA fazia jus as suas finalidades, uma vez que se autocaracterizava como “uma instituição, confessional católica, institucionalmente política, com o objetivo de dar à infância feminina uma formação integral, a fim de prepará-la no perfeito conhecimento de seus deveres com Deus, com a Igreja e com a Pátria” (Regimento Interno do Instituto Nossa Senhora dos Anjos, 1968, p.1). Logo, o comportamento das alunas precisava estar de acordo os objetivos da instituição, o que envolvia o uso de uniformes dentro dos padrões normatizados que viessem refletir os ideais tanto religiosos quanto cívicos.

De um modo geral, os uniformes do INSA, sejam eles diários ou de gala, reproduziam a concepção de educação das Irmãs Missionárias Capuchinhas e inculcavam nas alunas um padrão comportamental aceitável na sociedade da época. Uma educação feminina voltada para as virtudes, respeitando o lema de instruir e “civilizar” aos moldes do catolicismo.

Considerações finais

Mediante o exposto no artigo que se originou de uma pesquisa documental desenvolvida nos arquivos do Instituto Nossa Senhora dos Anjos, uma instituição religiosa localizada no município de Abaetetuba, no estado do Pará, Brasil, percebe-se uma rigorosidade no uso do uniforme escolar desse Instituto, o que foi constatado nas figuras apresentadas neste corpo textual.

Observou-se, sobretudo, no que se refere ao uso do uniforme diário nas aulas, que a sua obrigatoriedade estava prescrita nos regulamentos da instituição, dada a importância da sua representação na prática do seu uso dentro e fora da instituição.

Por outro lado, tanto o uniforme diário quanto os uniformes de gala demonstram o compromisso das Irmãs Missionárias Capuchinhas em reproduzir os ideais cívicos e religiosos que vigoravam na sociedade da época, porém, como uma instituição confessional, e que foi acolhida pela sociedade abaetetubense com a finalidade da educação feminina, a instituição apregoava também, com o uso do uniforme escolar o compromisso em mostrar para a sociedade local uma educação feminina compatível com os anseios das famílias abaetetubenses, ou seja, a instituição estava formando a mulher comportada e preparada para assumir o papel de esposa e de mãe.

Conclui-se que os uniformes da instituição não denotam apenas um ideário religioso aos moldes do catolicismo, mas também evidenciam uma educação disciplinar que enaltece o país, explicitamente, nas comemorações cívicas. Mesmo assim, a “Moral e Cívica” como prática educativa estava presente no cotidiano das alunas, dentro e fora da instituição, a partir do momento que as religiosas exigiam um padrão comportamental de acordo com os seus ditames impresso nos Regimentos Internos da instituição, de modo que o uso do uniforme pelas alunas era controlado dentro e fora do ambiente escolar.

Sendo assim, o modelo de formação educacional das religiosas que tiveram todo apoio das famílias tradicionais abaetetubenses ao chegarem na cidade e fundarem o Instituto Nossa Senhora dos Anjos no ano de 1953, buscava moldar o comportamento das alunas a partir dos valores apregoados pela Igreja Católica e pelo Estado. Por esse motivo, a concepção política e educacional do INSA estava baseada no recato, na disciplina, prudência, obediência e devoção, virtudes essas que refletiam o modelo de mulher que se desejava formar: uma futura mãe com predisposição para o lar.

De todo o modo, o uso do uniforme escolar do Instituto Nossa Senhora dos Anjos, carregaram consigo a tradição de uma época em que, por um bom período da história,

induziram, no período desta investigação, à desnaturalização de um objeto material, que não puderam, e até então não podem ser vistos como neutros, já que sua incorporação às práticas escolares comporta significados e valores que são adicionados à sua materialidade física e funcional e definem modos de pensar o ensino pelas instituições, com exclusividade, o modo de se comportar da mulher abaetetubense.

Referências bibliográficas

- Alves, C. (2010). Educação, memória e identidade: dimensões imateriais da cultura material escolar. *História da Educação*, v. 14, n. 30 pp. 101-125. ASPHE/FaE/UFPEL.
- Andrade, R. R. (2011). Diretrizes projetuais para o desenvolvimento de uniformes escolares. 151 f. *Dissertação de mestrado*. Universidade Estadual Paulista, Bauru. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/96269>
- Bloch, M. (2002). *Apologia da História: ou o ofício de Historiador*. Jorge Zahar Editor Ltda.
- Burke, P. (2008). *O que é História Cultural?* Editora Zahar.
- Costa, K. (2014). Quando o uniforme escolar não é o limite. Possibilidades de pertencimento e de transformações. 24 f. *Monografia*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Disponível em: <https://riut.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/20971?mode=simple>
- Frazão, D. (2024). *Biografia de Castelo Branco*. Disponível em: https://www.ebiografia.com/castelo_branco/
- Instituto Nossa Senhora do Anjos. (1953, 1960, 1966, 1967, 1968, 1970). *Álbum do Insa*.
- Instituto Nossa Senhora dos Anjos (1953) *Estatuto Externo e interno do Colégio Nossa Senhora dos Anjos*
- Instituto Nossa Senhora dos Anjos (1953) *Estatuto Interno do Colégio Nossa senhora dos Anjos*.
- Instituto Nossa Senhora dos Anjos (1954) *Estatuto Interno do Colégio Nossa senhora dos Anjos*.
- Instituto Nossa Senhora dos Anjos (1968) *Estatuto Interno do Colégio Nossa senhora dos Anjos*.
- Louro, G.L. (2004). Mulheres na sala de aula. In: Org. Priore, M.D. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Oliveira Borges, L. (2015). A produção de identidade através dos uniformes escolares: Significação e conceituação. *Revista do Lhiste*, vol.2, num.3, pp. 322-336. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhiste/article/view/59777>
- Paulilo, A. L. (2019). A cultura material da escola: apontamentos a partir da História da Educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, v.19, pp. 10-11. São Paulo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/pQmNGpn7Qq6shHzBrQ4hWQQ>

Ribeiro, I. & Silva, V. L. da (2012) Das materialidades da escola: o uniforme escolar. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 03, pp. 575-588. São Paulo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KH9vPQxD3XSP7kkyvsYZ3Yg/abstract/?lang=pt#>

Schemes, C. & Thon, I. H. (s.d.). A moda europeia e o uniforme escolar no Brasil. Disponível em: <https://modafeevale.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/09/68730-a-moda-europeia-e-o-uniforme-escolar-no-brasil.pdf>

Silva, K. N. da (2019). O que a escola faz ao instituir o uso dos uniformes escolares? In: Catani, D.B. & Júnior, D.G. (Org.). *O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar*. Uberlândia: EDUFU.

Silveira, E. M. de A. (2011). Moda e os uniformes escolares: aspectos históricos do fardamento escolar no Ceará. 101 f. *Dissertação de mestrado*. Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/19247>

Trabajadores, ciudadanos y letrados. Aproximación al Silabario Democrático de la Unión de Profesores de Chile (1943)

Rodrigo Reyes Aliaga*

Resumen

A finales de 1943, un comité técnico compuesto por dirigentes de la Unión de Profesores de Chile (UPCH), literatos y artistas, crearon el *Silabario Democrático*. Puesto en circulación en 1944, el texto surgió con el propósito de formar no solo a una población lectora, sino a trabajadores capaces de luchar organizadamente por sus intereses. El objetivo de este trabajo es analizar los contenidos de este texto de enseñanza. Para lograr este propósito, primero se describe sucintamente su contexto de producción, para luego desarrollar una lectura general de sus contenidos. Sostenemos que, si bien el texto plantea como tarea inmediata contribuir a la erradicación del analfabetismo, también potenció la identificación del lector/alumno con la clase trabajadora y con una identidad nacional chilena. Metodológicamente, se analizó el contenido del *Silabario Democrático*, además de documentos de convenciones de la UPCH y periódicos de circulación nacional, como *El Siglo*, *La Nación* y, el periódico de la misma UPCH, titulado *Unidad*.

Palabras clave: Silabario, sindicalismo docente, educación, política, Chile.

* Licenciado en Educación por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Estudios de Ciencias Sociales en la Universidad de Chile. Magíster en Historia por la Universidad de Santiago. Actualmente es candidato a Doctor en Historia por la Pontificia Universidad Católica de Chile. CE: reyesaliaga@gmail.com

Workers, citizens and scholars. Approach to the Democratic Syllabary of the Chilean Teachers Union (1943)

Abstract

In the last three months of 1943, a technical committee composed of leaders of the Chilean Teachers' Union (UPCH) together with writers and artists created the *Silabario Democrático*, which was finally put into circulation in 1944. The aim of this paper is to approach the contents of the *Silabario* first by succinctly reconstructing its context of production and then developing a general reading of its contents, divided into its four sections. We argue that although the text proposes as an immediate task to contribute to the eradication of illiteracy, it also had as a tacit objective to promote the identification of the reader/student with a class (the working class) and with a national identity (being Chilean) both united by their own interpretation of national history where the governments of the Popular Front were considered as the peak of democratic possibilities. Methodologically, the *Silabario Democrático* was used as raw material to carry out a content analysis, for the contextual reconstruction, documents of UPCH conventions were used, as well as newspapers of national circulation such as *El Siglo*, *La Nación* and the UPCH newspaper, *Unidad*.

Keywords: Syllabary, teacher unionism, education, politics, Chile.

Trabalhadores, cidadãos e letrados. Aproximação ao Sílabário Democrático do Sindicato dos Professores do Chile (1943)

Resumo

Nos últimos três meses de 1943, um comitê técnico formado por líderes da União de Profesores de Chile (UPCH), juntamente com escritores e artistas, criou o *Silabario Democrático*, que finalmente foi colocado em circulação em 1944. O objetivo deste artigo é abordar o conteúdo do Sílabário, primeiro reconstruindo brevemente seu contexto de produção e depois desenvolvendo uma leitura geral de seu conteúdo, dividido em suas quatro seções. Argumentamos que, embora o texto estabeleça como tarefa imediata contribuir para a erradicação do analfabetismo, ele também tinha como objetivo tácito promover a identificação do leitor/estudante com uma classe (a classe trabalhadora) e com uma identidade nacional (ser chileno), ambas unidas por sua própria interpretação da história nacional, em que os governos da Frente Popular eram considerados o auge das possibilidades democráticas. Metodologicamente, o *Silabario Democrático* foi usado como matéria-prima para realizar uma análise de conteúdo. Para a reconstrução contextual, foram usados documentos das convenções da UPCH, bem como jornais nacionais como *El Siglo*, *La Nación* e o jornal da UPCH, *Unidad*.

Palavras-chave: Sílabário, sindicalismo de professores, educação, política, Chile.

Introducción

En Chile, la promulgación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria (en adelante, LEPO) en 1920, la creación del Ministerio de Educación Pública (en adelante, MINEDUC) en 1927 y la inclusión de diversos cuadros provenientes de organizaciones magisteriales en espacios ministeriales durante los gobiernos radicales (1938-1952) lograron, hacia 1940, instalar algunas condiciones estructurales para la realización de una enorme tarea: la erradicación del analfabetismo. Entre 1900 y 1940, la tasa de analfabetismo había experimentado un descenso persistente, pero lento. Por ejemplo, el censo de 1940 consignó en cerca de 2.050.000 el total de analfabetas y analfabetos, de los cuales 816.199 eran mayores de 15 años (Centro Latinoamericano de Demografía, Chile, 1972, pp. 567-568).

Durante el primer lustro de la década de 1940, organizaciones docentes como la Sociedad Nacional de Profesores (SONAP) y la Unión de Profesores de Chile (UPCH) caracterizaban la LEPO como una base necesaria para construir una educación para toda la población. Estas organizaciones consideraban insuficientes, aunque sí importantes, las reformas para combatir las principales deficiencias educativas, como las escasas plazas laborales, la lenta construcción de escuelas, los bajos salarios docentes, la alimentación escolar y el analfabetismo.

Este último punto fue una temática relevante para la UPCH, organización que desarrolló un balance crítico constante en sus medios de prensa, respecto a la herida social que provocaba el analfabetismo (UPCH, N° 6, 1936; UPCH, N° 9, 1936), la tragedia que sería el porvenir de las nuevas generaciones sin educación (UPCH, N° 7, 1936; UPCH, N° 9, 1936) y, desde un punto de vista político, la denuncia del aprovechamiento político de los sectores conservadores de la sociedad sobre el analfabetismo (UPCH, N° 23, 1938; UPCH, N° 26, 1938). Estos tres puntos críticos fueron acompañados con testimonios de primera mano de profesores y profesoras, que intentaban dotar de ejemplos e ilustrar sus argumentos (UPCH, N° 41, 1942, p. 8).

La premura de la lucha contra el analfabetismo motivó a que al interior de la UPCH –durante su cuarta conferencia, llevada a cabo en el verano de 1943– los dirigentes comunistas, socialistas y radicales dejaran de lado sus diferencias políticas. En esta instancia, se planteó que la erradicación del analfabetismo era un asunto urgente. Se sostenía que cerca de 1.500.000 chilenos no sabían leer ni escribir. De este total, un millón de personas eran adultos (UPCH, 1943, p. 37). De esta forma, la UPCH elaboró una serie de tesis y trazó un plan de acción para acabar con el analfabetismo, con base en un triple propósito: primero, para restarle oportunidad de arraigo o bases culturales al fascismo y el nazismo al interior del pueblo; segundo, para impulsar el desarrollo productivo y económico de Chile a través de la educación del pueblo; y, finalmente, para “elevar la conciencia patriótica y el espíritu americanista que eleve la dignidad del pueblo libre” (UPCH, 1943, pp. 37-38).

El urgente camino hacia la creación del *Silabario democrático* (1943-1944)

La UPCH fue una organización docente de abierto carácter sindical que se fundó en 1936 y se disolvió en 1970, contribuyendo a la unidad del magisterio organizado con su incorporación en el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE). La Unión de Profesores de Chile nació a partir de la convergencia tanto de experiencias gremiales anteriores como de la necesidad de los tres principales partidos políticos del magisterio chileno: Partido Socialista, Partido Comunista y Partido Radical (UPCH, N° 1, 1935). Su objetivo fue unificar el heterogéneo magisterio primario bajo una organización gremial y no como un colectivo asociado a un partido político. Durante sus primeros ocho años (1936-1944), la UPCH tuvo al menos tres objetivos principales: restitución del magisterio exonerado, mejoramiento salarial y la alfabetización.

De esta manera, a mediados de 1943, en el marco de su cuarta convención nacional, la UPCH planteó una serie de propuestas sobre la cultura nacional y alfabetización, cuyas medidas fueron: la creación de un Comité Nacional de Alfabetización en que estuvieran representadas todas las organizaciones nacionales; la puesta en marcha de una campaña de alfabetización; la fundación de escuelas de alfabetización para adultos; la celebración de un congreso nacional de alfabetización y la confección de un silabario orientado hacia adultos (UPCH, 1943, p. 39). La centralidad de estas tareas denota no solo la urgencia, sino también la necesidad de una transversalidad social para dar batalla al analfabetismo, además de evidenciar el rol de la cultura y la educación como armas para combatir no solo la ignorancia, sino también el avance de los proyectos totalitarios del nazismo y el fascismo (UPCH, 1943, pp. 37-40).

Asimismo, parte de las conclusiones de la IV convención abordan el rol del Comité Nacional de Alfabetización: primero, destacando su contribución a la cobertura educativa, junto a la ampliación del acceso a la cultura como una tarea no solo del magisterio sino del Estado; segundo, señalando su rol en la construcción de un orden democrático donde todos y todas los chilenos puedan participar. Estos puntos fueron renovados en la Convención de 1944 (*La Nación*, 7 de enero de 1944, p. 9; *El Siglo*, 9 de enero de 1944, p. 1; UPCH, N° 45, 1944, p. 4). Estos acuerdos fueron ratificados un mes después por las bases de UPCH a través de la presentación de un plan mínimo de trabajo para ese año, que reelaboró y jerarquizó el plan de acción planteado en la IV Convención. Estos puntos fueron: la realización de un congreso educacional que discuta los contenidos de una nueva Ley Orgánica de Educación; la organización de una campaña de cultura y alfabetización; y, finalmente, la elaboración de un proyecto de cultura popular (*La Nación*, 19 de febrero de 1944, p. 9).

Durante el bienio 1943-1944, la UPCH trató de llevar a cabo el Plan de Cultura Nacional que había sido planteado en su cuarta conferencia. Según las fuentes disponibles, es posible rastrear que este plan combinó diferentes acciones y convocó a actores en tres niveles: institucional, gremial y social.

En un primer nivel, el institucional, se incentivaba la creación de un departamento especial de alfabetización y cultura, donde se concentraran los esfuerzos y diferentes unidades del Ministerio de Educación, lo que se logró al corto plazo, cuando el MINEDUC unificó las secciones y departamentos de educación rural y educación para adultos en la denominada Dirección General Primaria, específicamente, en la Sección de Alfabetización (Franko, 1943, pp. 1-6).

En un segundo nivel, el gremial, la UPCH realizó un llamado a organizaciones como la Confederación de Trabajadores de Chile, junto a otras organizaciones de la sociedad civil, a crear diferentes escuelas de alfabetización. Esta invitación fue correspondida de forma transversal por organizaciones como el Club de Rotarios, grupos de Boy Scouts, sindicatos de pescadores, la Unión General de Estucadores (*La Nación*, 23 de agosto de 1943, p. 14) y el sindicato de escritores. Algunas de estas organizaciones contaban con experiencias previas, como la Asociación Nacional Pro-Alfabetización (*La Nación*, 10 de junio de 1930, p. 15), que posteriormente también conformaron el Comité Nacional de Cultura y Alfabetización (*La Nación*, 24 de agosto de 1943, p. 10). Representantes de algunas de estas organizaciones conformaron luego el comité técnico que estuvo a cargo de elaborar el *Silabario Democrático* (Unión de Profesores de Chile, 1944, p. 2).

En un tercer nivel, el social, la UPCH impulsó la realización de una serie de conferencias de carácter divulgativo. En este sentido, dirigentes como María Marchant¹ y Crisólogo Gática² se embarcaron en una gira para promocionar la campaña de alfabetización. Así, en marzo de 1944, dictaron en Valparaíso una serie de conferencias donde abordaban la necesidad de la alfabetización, pero también la premura y el carácter democrático de la educación de adultos, además de la enseñanza de técnicas de alfabetización (*El Siglo*, 23 de marzo de 1944, p. 9; *La Nación*, 24 de marzo de 1944, p. 8). Otras iniciativas fueron la conformación de algunas brigadas de alfabetización compuestas por estudiantes primarias que utilizaron sus vacaciones de invierno de 1944 para ir a enseñar las primeras letras al campo, como fue el caso de la Escuela de Artesanos de San Felipe (*El Siglo*, 19 de julio de 1944, p. 6). Esta práctica de los pequeños educadores no era nueva, sino que tiene sus orígenes en sectores rurales a finales de la década de los 20 y comienzos de los 30 (Pérez Navarro, 2022).

Estas acciones operaron como telón de fondo durante la creación y publicación del *Silabario Democrático*, a cargo del Comité Nacional de Alfabetización. Sin embargo, debe señalarse que este comité se dividió en tres instancias: Comité de Honor, Comité Ejecutivo y Comité Técnico. En la primera figuraron nombres de personalidades que, por una parte, el Comité deseaba destacar a modo de homenaje, como Pedro Aguirre Cerda, Domingo

¹ María Marchant (1909-1990) fue una destacada dirigente que tuvo una participación en la UPCH entre 1943 y 1948, luego en la década de los 50 fue una destacada dirigente SONAP. Fue representante de las maestras primarias ante el primer Congreso de Mujeres de Chile realizado en 1944, vicepresidenta de la Federación de Educadores de Chile (FEDECH) y regidora por Ñuñoa entre 1960 y 1973.

² Crisólogo Gática fue un destacado educador considerado como uno de los fundadores y uno de los principales dirigentes de la UPCH. Junto con ser parlamentario tuvo una profusa actividad como editor de publicaciones como *Educadores del Mundo* (1958-1973) y *Revista Pedagógica* (1936-1937).

Faustino Sarmiento, Luis Emilio Recabarren, Manuel Antonio Anabalón (maestro mártir de la UPCH); y, por otra parte, Juan Antonio Ríos (Presidente de Chile en 1944), Gabriela Mistral, Luis Galdames, el Ministro de Educación, Jefes de las Fuerzas Armadas y los presidentes de ambas cámaras parlamentarias.

La segunda instancia, presidida por el escritor Alberto Romero, estuvo conformada por destacados dirigentes sindicales afiliados a la Confederación de Trabajadores de Chile (CTCH), de diferentes sectores (madera, textil, tipógrafos, ferrocarriles, panificadores, etcétera), y por representantes de los sindicatos de periódicos como *El Siglo* (periódico del Partido Comunista) y *La Opinión* (publicación cercana al Partido Radical).

Finalmente, la tercera instancia fue mucho más reducida. El comité técnico estuvo presidido por el escritor Rodolfo Guzmán, quien fue escoltado por un comité de redacción integrado por maestros y maestras de la UPCH como Celina Perrín, Eva Soto, Luz H. Fernández y Gerardo Seguel. También aportaron sugerencias Alfonso Power y Daniel Navea, miembros de la UPCH, junto a María Marchant y Aída Parada (ambas parte de la directiva nacional de la UPCH en 1944) (Unión de Profesores de Chile, 1944, pp. 2 y 81). Las ilustraciones del silabario estuvieron a cargo de las artistas Laura Rodig Pizarro, militante comunista que presidió diversos concursos de arte organizados por la UPCH (*Unidad* N° 17, 14 de octubre de 1937, p. 2; *Unidad* N° 54, noviembre de 1944, p. 4) –quien también trabajaría junto a Alfonso Power en el silabario para adultos “Mi Tierra”–, y Aurora Muñoz, maestra de dibujo y militante de la UPCH.

Formalmente, este comité técnico discutió, confeccionó y publicó en menos de tres meses (*La Nación*, 6 de octubre de 1943, p. 8; *La Nación*, 23 de diciembre de 1943, p. 12) el *Silabario Democrático*, cuyo subtítulo fue: “Enseñemos a leer y a escribir a nuestro pueblo”. Esta frase resume eficientemente el objetivo inmediato del texto por parte de la UPCH. Tal como planteó el profesor Reinaldo Lomboy, no se trata solo de enseñar las más que necesarias primeras letras, sino más bien “destruir las más fuertes armas con que se ataca el derecho del hombre de trabajo de organizarse en defensa de sus intereses” (UPCH, N° 47, 1944, p. 4).

Aunque su primer tiraje está fechado en diciembre de 1943, su circulación y aparición en prensa nacional ocurrió a mediados de 1944 (*La Nación*, 6 de junio de 1944, p. 10; *La Nación*, 10 de junio de 1944, p. 7), con un tiraje de cinco mil copias. Su precio fue de \$5 pesos, en un momento donde el salario nominal promedio era de 570 pesos (Reyes, 2022, p. 272). Este precio puede considerarse accesible si se le coteja con otros bienes de consumo. Por ejemplo, el costo del *Silabario* era equivalente a medio kilo de café, a dos paquetes de cigarrillos, a un plato de Lozapenco, a cinco huevos o tres Coca-Cola de 350cc³.

³ Precios extraídos de diferentes ediciones del diario *La Nación* entre marzo y junio de 1944. Cabe destacar que el silabario tenía un precio similar a otras publicaciones semanales como la revista *Topaze* cuyo costo era de 2 pesos o la revista *Estadio* de 4 pesos.

Aproximación a los contenidos: cuatro secciones para una doble identidad

Tal como mencionamos anteriormente, el *Silabario Democrático* nace desde una necesidad detectada por el magisterio primario agrupado en la UPCH. Esta evolucionó desde la primera a la quinta convención regular (1936-1944), hasta convertirse en una propuesta concreta que sistematizó tanto los conocimientos pedagógicos de quienes lo redactaron como la perspectiva política de formar no solo una población letrada, sino a trabajadores capaces de luchar organizadamente por sus intereses. Sin embargo, el *Silabario* no fue único en su especie, sino que respondió a una cierta tradición como material de alfabetización. De hecho, desde su diseño tomó algunos contenidos de otros silabarios publicados tanto por iniciativas privadas como *El ojo* (1884), o iniciativas estatales como *El Lector del Obrero Chileno* (1925), *Silabario de Huaso Chileno* (1940), *Silabario del Soldado* (1942) y *Mi Tesoro* (1942)⁴. No obstante, es importante señalar que no hay un reconocimiento directo a estas referencias, menos una cita a estos textos. Pero sí es posible ubicar ciertas rimas visuales a mano alzada en los dibujos de Roig y Muñoz, ejercicios de completación de oraciones, que nos dan pistas sobre las fuentes principales de inspiración del *Silabario Democrático*.

Dicho silabario presenta una estructura bastante tradicional dividida en cuatro secciones. La primera parte, que abarca casi la mitad, está orientada hacia la familiarización con las letras del abecedario y la conexión conceptual de imágenes, vocales y consonantes, junto a ejercicio de completación. La segunda sección prioriza la lectura a través de un relato unificado sobre una historia familiar y un relato fragmentario sobre el deceso de un trabajador. La tercera parte está orientada a enseñar algunas reglas ortográficas y formas de expresión escrita. Por último, la cuarta parte refuerza el ejercicio de lectura, con contenidos enfocados en la educación cívica y la historia de Chile. En este último apartado, encontramos definiciones breves de categorías claves como democracia, Estado, instituciones, símbolos patrios, entre otras.

El texto para la o el alumno comienza con una tabla (imagen N° 1) que incluye las letras del abecedario castellano, tanto en sus versiones mayúsculas como minúsculas como en sus adaptaciones manuscritas e imprenta.

⁴ No se incluye el silabario *Matte* dentro de esta descripción pues desde la UPCH existió una sistemática crítica hacia su autor, en su calidad de Ministro de Educación, y como autor del silabario donde se señalan acusaciones muy graves como “anticientífico” o “destructor de la educación” (*Unidad* N° 7, 2da quincena julio 1936, p. 3; *Unidad* N° 8, 2da quincena de agosto 1936, p. 3 y 12; *Unidad* N° 11, 19 de agosto de 1937, pp. 1-2). En otro tema, recientemente se ha publicado una interesante investigación sobre los Silabarios “Mi Tierra” y “Mi Tesoro” que realiza un análisis de contenido comparativo dotándole de una perspectiva de análisis sobre la construcción de las infancias rurales (Pérez-Navarro e Ibaceta, 2024, pp. 58-79).

Imagen N° 1. Letras del abecedario castellano

— 5 —

a	A	b	B	c	C	ch	Ch
a	A	b	B	c	C	ch	Ch
d	D	e	E	f	F	g	G
d	D	e	E	f	F	g	G
h	H	i	I	j	J	k	K
h	H	i	I	j	J	k	K
l	L	ll	Ll	m	M	n	N
l	L	ll	Ll	m	M	n	N
ñ	Ñ	o	O	p	P	q	Q
ñ	Ñ	o	O	p	P	q	Q
r	R	s	S	t	T	u	U
r	R	s	S	t	T	u	U
v	V	x	X	y	Y	z	Z
v	V	x	X	y	Y	z	Z

Fuente: Unión de Profesores de Chile, *Silabario Democrático*, 1943, p. 5.

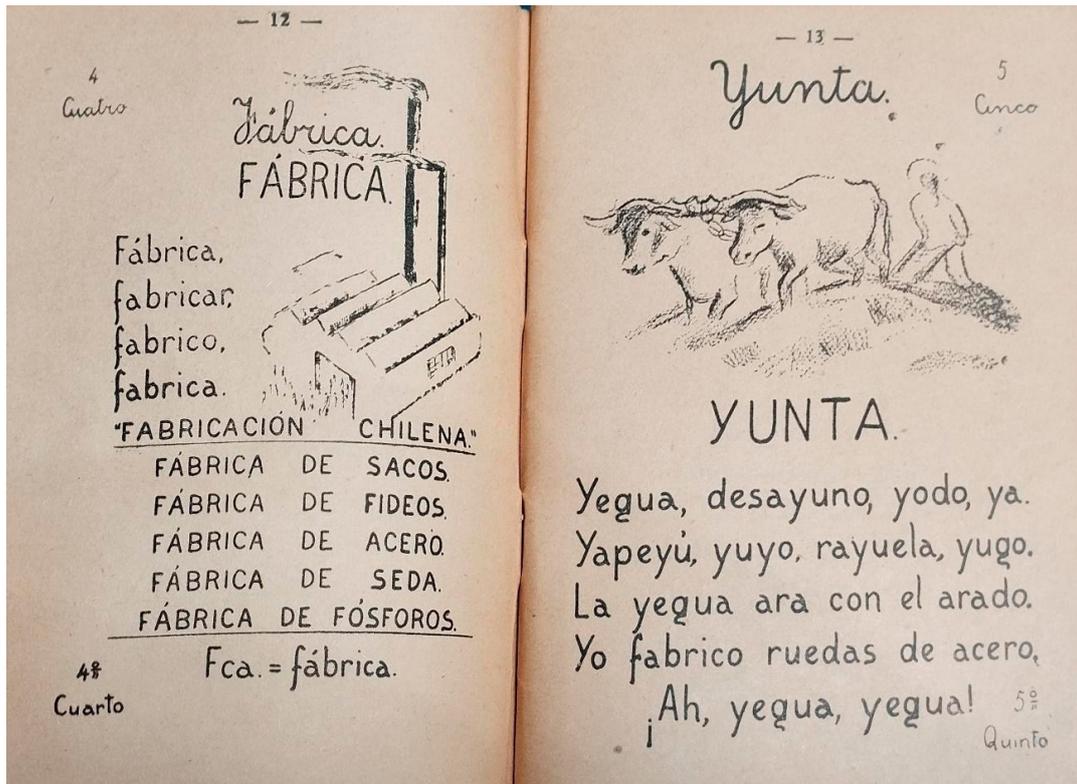
Posteriormente, se presenta una sección de ejercicios de asociación de conceptos y de completación, los cuales pueden verse reproducidos en variados silabarios. Ahora bien, estos conceptos no están asociados a juegos o dinámicas lúdicas, tampoco con la familia, sino con el trabajo, considerando tanto el trabajo rural como urbano. Esto se denota en la utilización de conceptos y asociaciones como: arado, surco, cepillo (imagen N° 2), fábrica, yunta (imagen N° 3), máquina, yugo (imagen N° 4), chuzo (imagen N° 5). Estos, a su vez, son los conceptos que utiliza el silabario en primera instancia para dar cuenta de las variaciones de la conjunción de diversas consonantes y vocales. Las ilustraciones son complementadas con ejercicios de completación (imagen N° 5). Estas imágenes declaran de manera directa quiénes son los sujetos a quienes se dirige esta enseñanza: adultos y trabajadores.

Imagen N° 2. Arado, surco y cepillo



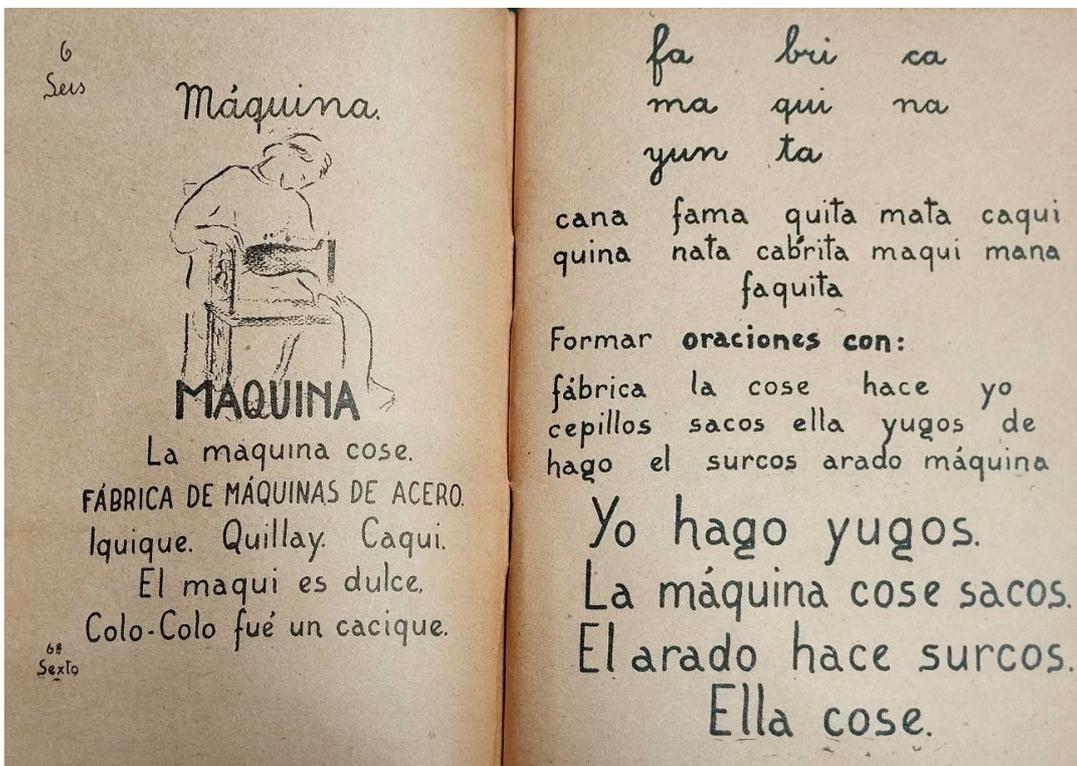
Fuente: Unión de Profesores de Chile, *Silabario Democrático*, 1943, pp. 8-9.

Imagen N° 3. Fábrica y yunta



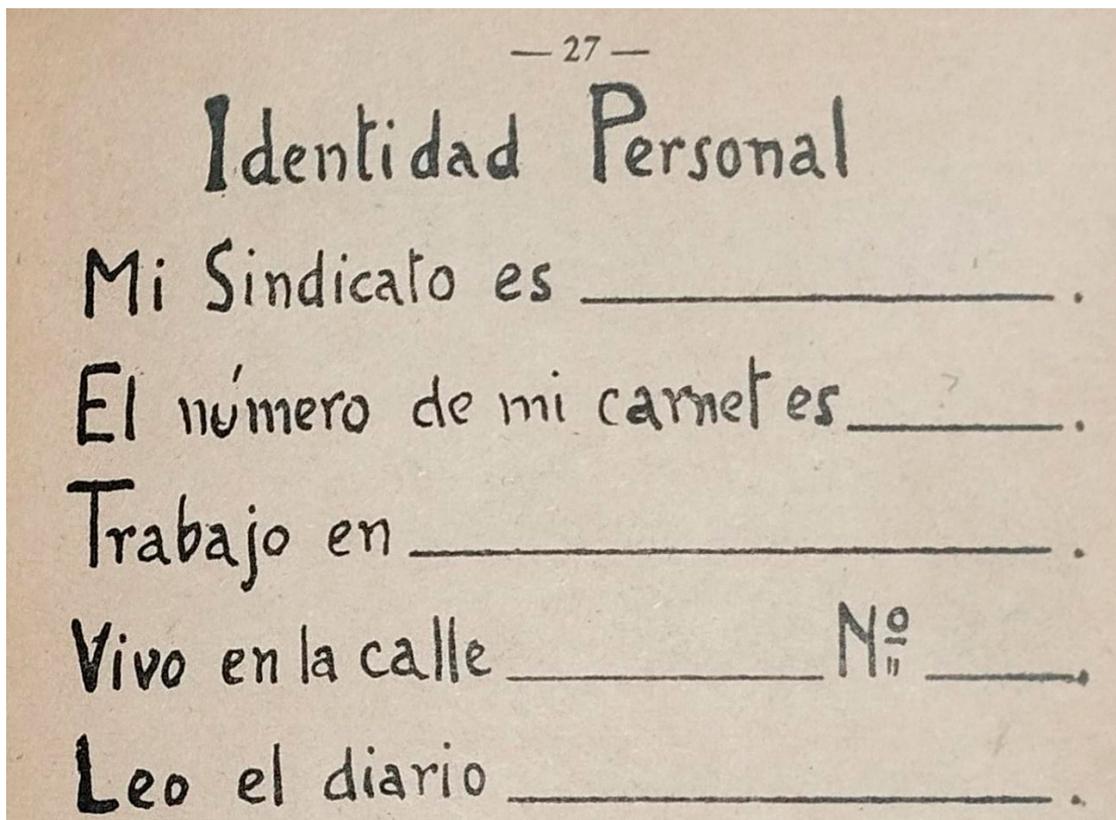
Fuente: Unión de Profesores de Chile, *Silabario Democrático*, 1943, pp. 11-12.

Imagen N° 4. Máquina y yugo



Fuente: Unión de Profesores de Chile, *Silabario Democrático*, 1943, pp. 14-15.

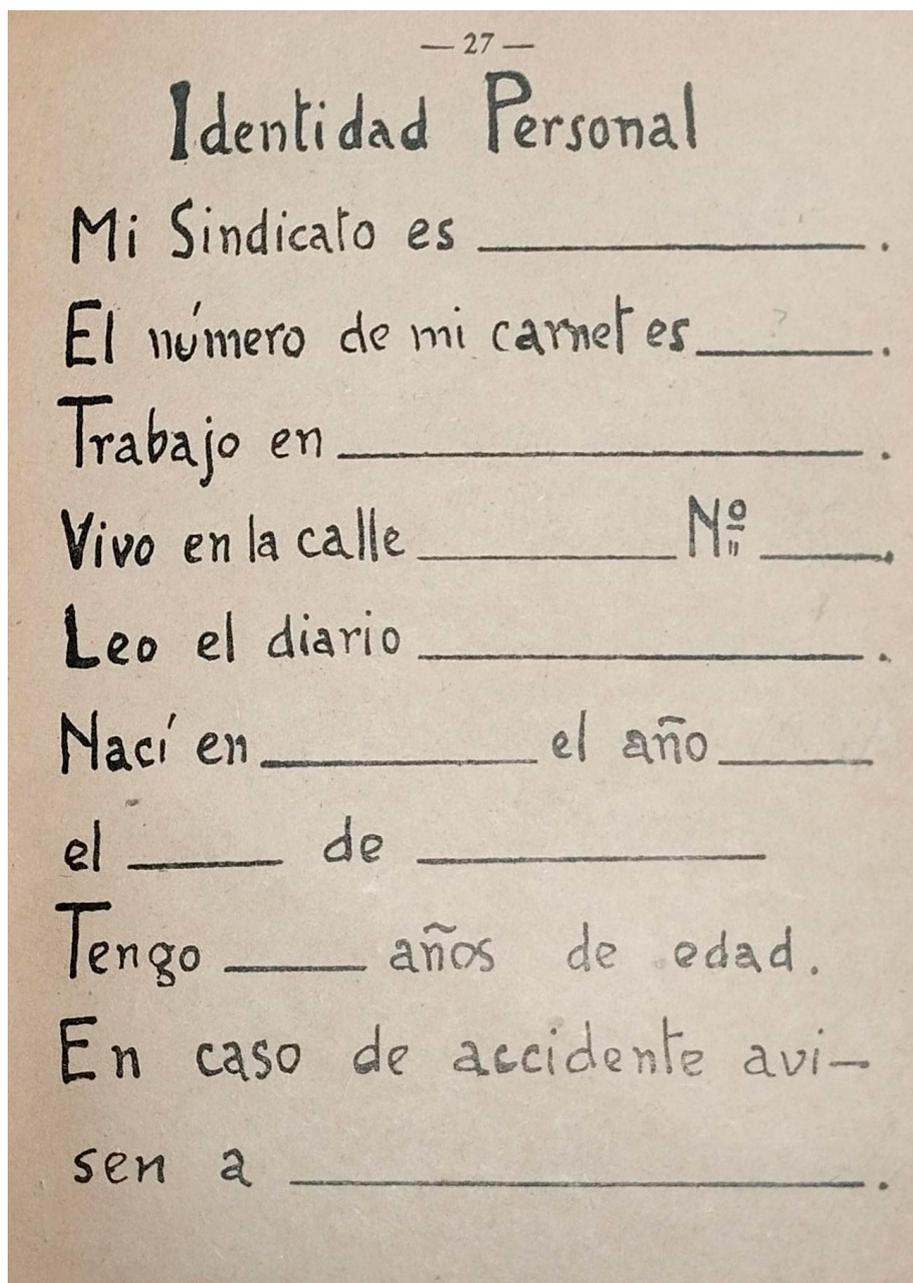
Imagen N° 5. Chuzo



Fuente: Unión de Profesores de Chile, *Silabario Democrático*, 1943, pp. 20-21.

El texto que sigue a estos ejercicios refuerza la identificación. En la página 27, hay una plana capital donde se hace explícito el perfil de quien se espera sea el o la lectora atenta, el depositario real de los contenidos del *Silabario* (imagen N° 6). Es un reforzamiento identitario, al menos, en dos niveles: individual, con elementos como nombre, fecha de nacimiento, número de cédula de identidad, edad y domicilio; colectiva, con preguntas como el trabajo, sindicato y el diario que lee. Es decir, solo en una carilla, el *Silabario* sintetiza tanto la complementación de una identidad como ciudadano particular con la identificación o pertenencia a partir de la actividad productiva y sus organizaciones. Intenta señalar que el trabajo es más que un contexto.

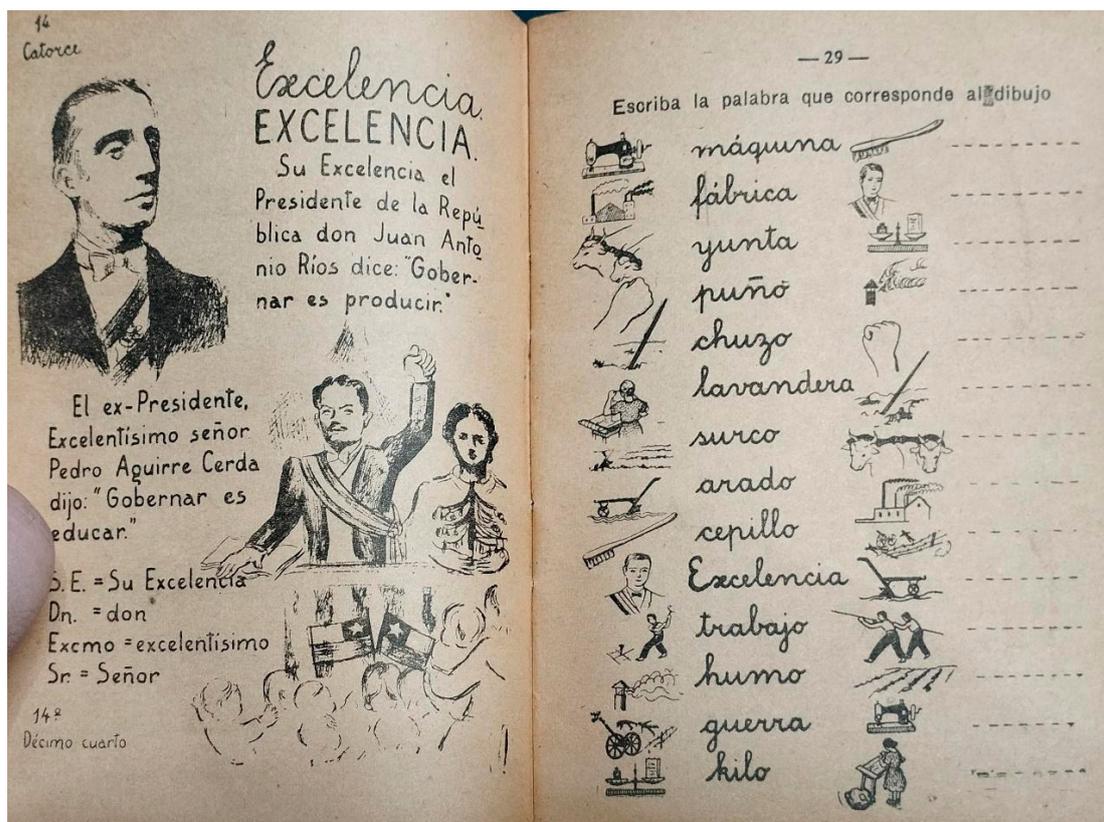
Imagen N° 6. Identidad personal



Fuente: Unión de Profesores de Chile, *Silabario Democrático*, 1943, p. 27.

En las páginas siguientes, continúan los ejercicios de lectura para la articulación de vocales y consonantes. Allí aparecen las figuras destacadas, dibujos de próceres chilenos con un alto valor político, como Juan Antonio Ríos y Pedro Aguirre Cerda (imagen N° 7). Al final de esta primera parte, se presentan una serie de textos ilustrativos sobre la relación entre el trabajador y el trabajo, la necesidad de la seguridad en el trabajo y el rol de las organizaciones colectivas.

Imagen N° 7. Juan Antonio Ríos y Pedro Aguirre Cerda (próceres)



Fuente: Unión de Profesores de Chile, *Silabario Democrático*, 1943, p. 27.

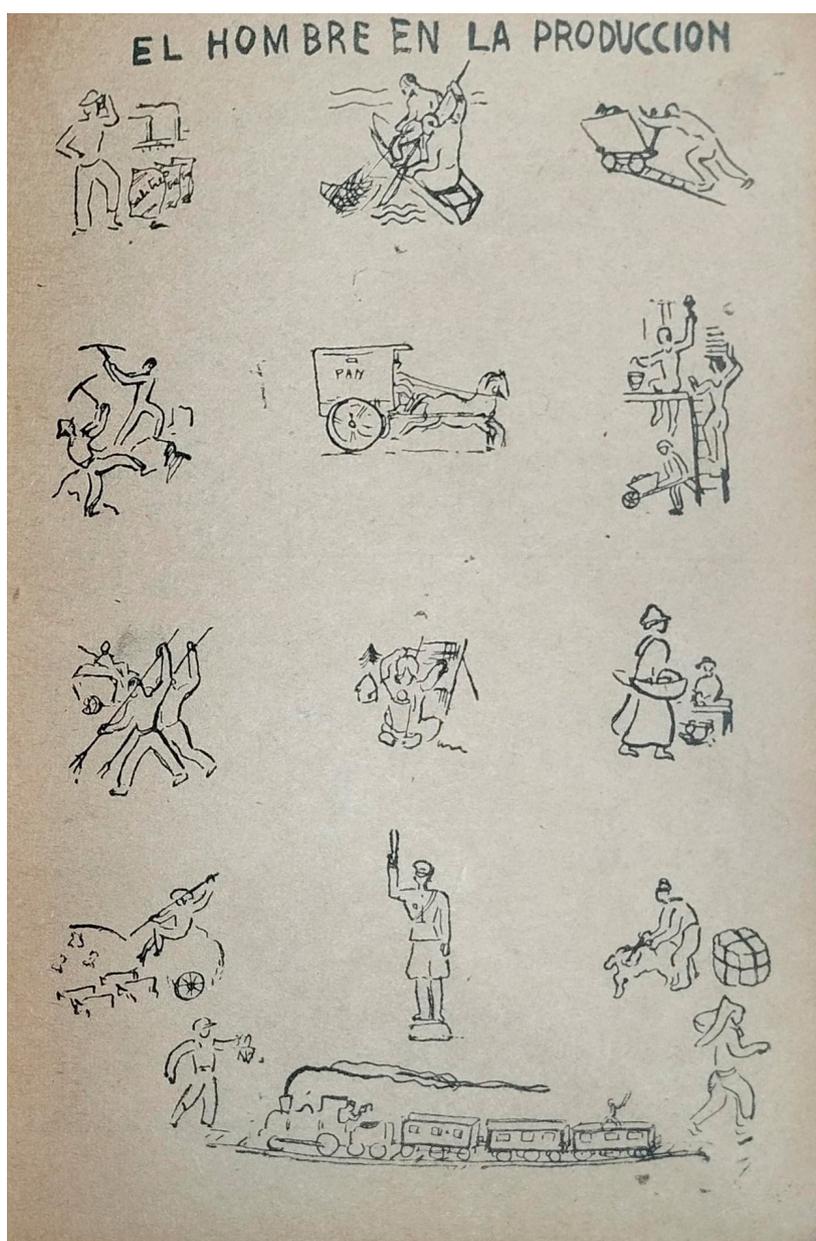
Luego, se incluyó un texto, ciertamente particular y breve, que enfatiza la relación entre hombres, medios de trabajo, su labor y los productos de su trabajo. En este marco, la relación entre trabajadores y su producto busca valorizar las potencias de clases trabajadoras como pieza imprescindible para construir una economía nacional sólida, donde se cierne una armonía entre trabajadores y su entorno. Estos aspectos se sintetizan en el siguiente fragmento:

En la naturaleza todo es producción. El hombre produce maquinarias. Con el arado hace producir a la tierra, abriéndola en surcos. Los puños ayudan con el chuzo y la pala. En las fábricas, la producción organizada del trabajo necesita obreros especializados. El humo en las chimeneas de las fábricas es el saludo de la ciudad. (Unión de Profesores de Chile, 1943, p. 37)

Este relato, que armoniza a trabajadores rurales e industriales, es reforzado con una imagen donde se muestran múltiples trabajadores (casi como una secuencia de una tira de contacto fotográfica) en la ejecución de tareas específicas (imagen N° 8). Y se sigue también con una última frase sobre las aspiraciones de los trabajadores bajo el contexto del Frente Popular hacia 1944: “Nuestro deseo es producirlo todo en Chile, en capitales chilenos, con nuestros obreros y técnicos, con materiales del país” (Unión de Profesores de Chile, 1943, p.

38). Esta sentencia nos habla del compromiso de sus autores con el proyecto económico del Frente Popular, el modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones. Asimismo, se incluye la apelación a un nacionalismo que el *Silabario* se seguirá desarrollando en partes posteriores. A su vez, nos sugiere una profunda conexión con las aspiraciones de una nueva sociedad que sea capaz de ser independiente. En suma, la primera parte del texto apunta a introducir al alumno a la lectura mediante la representación de diversos elementos cercanos o comunes en su experiencia diaria. En cuanto a su distribución, la primera parte del texto ocupa cuantitativamente la mitad de las páginas del silabario.

Imagen N° 8. Ejecución de tareas específicas



Fuente: Unión de Profesores de Chile, *Silabario Democrático*, 1943, p. 39.

La segunda parte del *Silabario* está estructurada en dos secciones: la primera, una historia ejemplar con párrafos de poca extensión, entre 2 y 5 líneas por cada uno, que nos relata la historia de la familia obrera. Desde la perspectiva de Alejandro Poblete Muñoz, un joven de Temuco, explica cómo su familia se abrió paso y desarrolló su vida dentro del proceso histórico que algunos autores han llamado Estado sólido (Henríquez, 2015) o Estado de Compromiso (Moulian, 1981). El relato se alimenta tanto de un texto formal como también de cartas, con letra manuscrita, que ayuda a construir una imagen de una familia obrera que emigró del campo a la ciudad, y cómo ese proceso tuvo diferentes derroteros para los hermanos del narrador. En este sentido, el relato es un texto normativo que intenta modelar una familia ideal cuya diáspora de hijos, más que mermar su desarrollo, les permitió vivir con cierta prosperidad a partir del modelo económico y pudieron abrirse paso dentro del capitalismo para ejercer como trabajadores ciertamente satisfechos.

Para reforzar estos elementos, la sección compila una serie de recortes de prensa que cuenta la historia de un accidente fatal en las minas de Lota donde fallecieron muchos trabajadores, pero donde destaca el dirigente José Poblete (Unión de Profesores de Chile, 1943, pp. 52-54). Los recortes refuerzan no sólo la tragedia de fallecer en medio de una faena o la precariedad de las condiciones laborales, también nos habla del sentimiento transversal de la clase trabajadora a la hora de perder uno de sus miembros, solidarizan con su muerte trabajadores del campo, del mar, del petróleo, del campo, del ferrocarril e incluso el sector del comercio; lo que robustece el sentimiento colectivo de pertenecer a una clase.

A continuación, la tercera parte profundiza los aprendizajes anteriores, pero las formas y los contenidos del texto cambian. En términos de forma, los párrafos pasan a ser más grandes, compuestos por oraciones breves y más extendida, son utilizados textos narrativos, informativos, canciones y también poemas (de Pablo Neruda y Juan Negro), enriqueciendo la experiencia comunicativa en cuanto a formatos (Unión de Profesores de Chile, 1943, pp. 59-60). Referente a los contenidos, hay una introducción en términos gramaticales a los recursos de acentuación (uso de comas, el uso del punto seguido y aparte junto al punto y coma) y otras reglas de ortografía y redacción. También los contenidos abordados son variados: recursos naturales, biología, formatos de prensa y literatura y reglas de ortografía, junto con contenidos que refuerzan valores patrios. En este sentido, el nacionalismo sigue siendo un elemento constante al interior del texto, donde la identificación también tiende hacia este sentido, ampliando el rango de clase con la idea de patria.

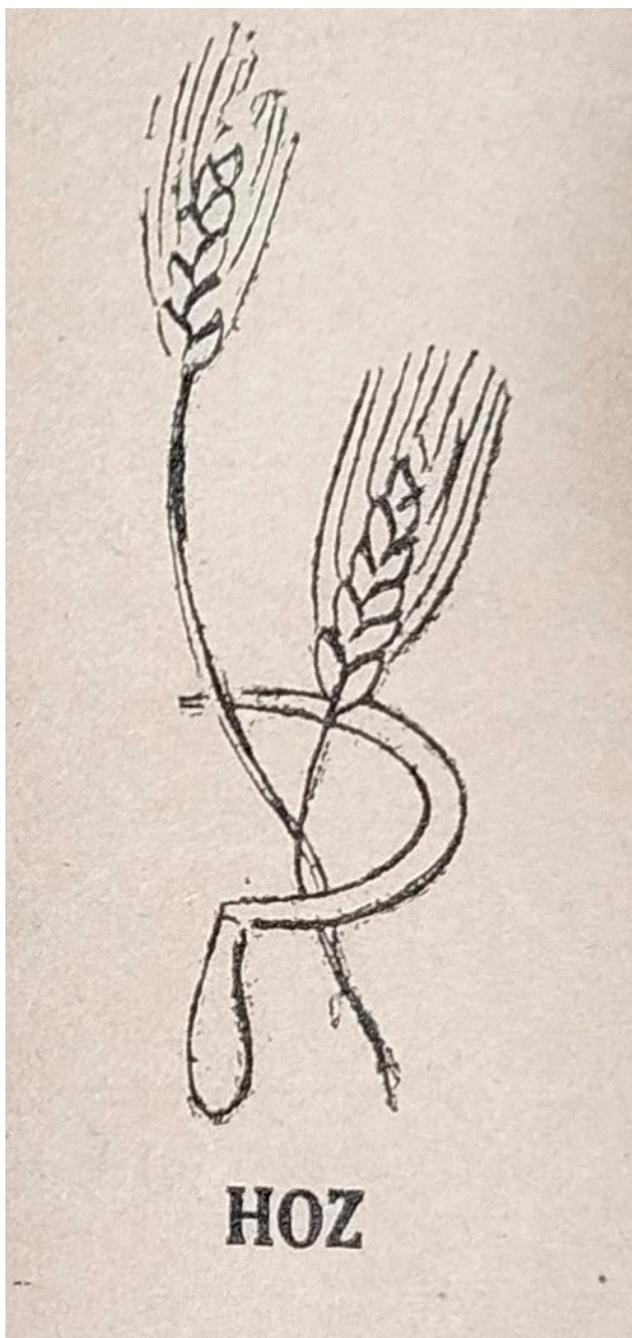
Otro elemento que aquí se conjuga con el texto son las ilustraciones. Si bien pueden entenderse como un recurso complementario, los dibujos de Rodig y Muñoz son de un trazo grueso que representan aspectos concretos de la lectura. Las ilustraciones referencian a la representación tanto de elementos políticos (la hoz) como también de las diferentes variables de las formas de expresión textual que anticipa la introducción de los versos de los poetas y la cueca transcrita, todos elementos que retrotraen hacia la representación de elementos y tópicos habituales de este género musical: el coqueteo, la tensión fugaz entre juventud y adultez, el cortejo del hombre hacia la mujer. De esta forma, el ejercicio de lectura

pasa a ser progresivo, tal como se había planteado (Unión de Profesores de Chile, 1943, pp. 3-4), dotándolo de más complejidades y aspectos desafiantes para la o el lector, que presenta continuidades y reforzamiento de ideas ya planteadas (la patria y el trabajo), pero también introduciendo hacia temas nuevos y necesarios para la comunicación (formas de comunicación textual y reglas ortográficas).

Imagen N° 9. Mujer escribiendo



Fuente: Detalle en Unión de Profesores de Chile, *Silabario Democrático*, 1943, p. 57.

Imagen N° 10. Hoz

Fuente: Detalle en Unión de Profesores de Chile, *Silabario Democrático*, 1943, p. 58.

La cuarta parte del *Silabario* también se divide en tres secciones distinguibles. La primera es una síntesis de la historia de Chile, que no se apoya en recursos como cartas, recortes de prensa o poemas, sino que utiliza un texto largo (15 páginas) dividido por acápites que señalan los diferentes periodos o episodios. La segunda parte es un texto formativo de reconocimiento de las instituciones y definiciones de categorías políticas como instituciones o democracia. La tercera parte, y el cierre, son reforzados por la transcripción completa del Himno Nacional creado por Eusebio Lillo (Unión de Profesores de Chile, 1943, pp. 77-79).

En la primera sección, el relato es una interpretación particular de la historia de Chile, que vertebra la historia a partir de dos elementos que caracterizan al país incluso antes de llamarse Chile: una nación llena de riquezas naturales e inmateriales junto a la lucha constante de sus habitantes a no ser sometidos o esclavizados. El relato, si bien tiene su comienzo en la llegada de Colón a América, luego tiende a identificar a los mapuches como el principal pueblo de Chile que luchó contra el sometimiento de los conquistadores. En este sentido, también divide en dos a los españoles: entre quienes fueron conquistadores brutales y quienes cooperaron con los indígenas, donde el texto destaca a Alonso de Ercilla como el principal baluarte de este segundo grupo. En este sentido, interpreta al mestizaje tanto racial como de intenciones políticas la mixtura de nuestra identidad nacional. Luego, hace un repaso sucinto desde la Independencia de Chile, destacando a próceres como José Miguel Carrera, Bernardo O´Higgins, Manuel Rodríguez y Camilo Henríquez, que sería el único que se atribuiría el carácter de revolucionario.

A continuación, se destaca la síntesis histórica que señala al menos tres puntos en la historia: un periodo de oscuridad para el pueblo chileno en 1828-1891, donde se señala a José Manuel Balmaceda como un punto de inflexión, dado que intentó retomar las banderas de los próceres de la Independencia, pero que fue derrotado por quienes usufructúan de la ignorancia y la brutalidad. Luego de 1891, se realiza otro salto temporal hacia 1938, con la llegada del Frente Popular y Pedro Aguirre Cerda a la presidencia, quien retomaría, a su vez, las banderas de modernización del país. Luego de este sucinto relato histórico, el texto presenta algunos episodios como la creación del Himno Nacional, y la relación de O´Higgins y los campesinos de Laja; textos que refuerzan la idea de un pueblo rebelde contra la tiranía, pícaro frente a la autoridad, pero mancomunado contra la adversidad.

La siguiente sección combina definiciones de elementos fundamentales de formación política o educación cívica. En esta parte destaca el acápite de democracia (Unión de Profesores de Chile, 1943, p. 67), la que es definida como una modalidad de elección libre de gobernantes (y proyectos de país), pero que en sus contenidos se especifica como una forma de gobierno que permitiría el desarrollo y la educación del pueblo. En este sentido, se refuerza el relato que va desde O´Higgins hasta Juan Antonio Ríos como líderes que desearon llevar adelante los contenidos reales de la democracia.

Otros acápites significativos son aquellos sobre el orden político y administrativo que rigió durante el contexto de producción del *Silabario*. Por tanto, pasa a ser una sección de definiciones que buscan darle un sentido filosófico al escrito. Por ejemplo, se inicia con la definición del hombre⁵: “es un ser solidario, sociable. Estas características han ido perpetuándose en la creación de las instituciones sociales” (Unión de Profesores de Chile, 1943, p. 72). Esta definición condensa dentro de sí toda una visión de mundo donde la competitividad no es central. De esa forma, se fortifica la idea de una identidad colectiva.

⁵ Vale señalar que “el hombre” para el contexto de producción y publicación del *Silabario* era el universal equivalente para todos los géneros. El uso de “el hombre”, en este sentido puede encontrarse en las publicaciones de la UPCH como en el periódico *Unidad* y boletines seccionales como *Altavoz* o *Revista Pedagógica*.

Así, tanto las instituciones como los símbolos patrios (bandera y escudo) y la división de poderes del Estado nacen con la idea de forjar y proteger una identidad colectiva. Es decir, no son las instituciones las que nos dan cohesión e identidad colectiva, sino que estas instituciones son el reflejo o el productor de nuestra propia identidad de ser solidarios y sociables. De esta manera, el texto además apunta que las instituciones nacen de la voluntad y la determinación de los pueblos como fue el caso del Frente Popular en 1938 (Unión de Profesores de Chile, 1943, p. 72). Estas ideas son fortalecidas por un acápito de citas, titulado “Cómo han hablado algunos hombres”, donde personalidades célebres de la historia patria, como Camilo Henríquez, Bernardo Higgins, Vicente Pérez Rosales, Francisco Bilbao, José Manuel Balmaceda, Luis Emilio Recabarren entre los más destacados (Unión de Profesores de Chile, 1943, pp. 75-76). Sus historias dan cuenta de esta identidad como chilenos, pero también como trabajadores, miembros de un colectivo que antecede temporalmente, pero del cual el lector es parte de su continuidad y renovación. Sin eludir los contenidos políticos que se hacen explícitos los objetivos de la sección: reforzar la identidad nacional.

El texto cierra sin palabras finales de despedida, al terminar con una reproducción completa de la canción nacional creada por Eusebio Lillo, dividida en seis estrofas que es acompañada por una ilustración final, una serigrafía (Imagen N° 11) del escudo nacional.

Imagen N° 11. Escudo nacional



Fuente: Detalle en Unión de Profesores de Chile, *Silabario Democrático*, 1943, p. 79.

Reflexiones finales: un camino abierto

A lo largo de este artículo, evidenciamos que el *Silabario Democrático* sintetiza una visión compleja del mundo, cuyos contenidos son tanto pedagógicos como políticos. En cuanto a lo pedagógico, traza un camino progresivo para la lectoescritura, desde la presentación de las letras a la lectura de textos complejos. En cuanto a lo político, busca enseñar a leer para formar ciudadanos doblemente identificados como miembros de un país, Chile, pero también de la clase trabajadora. Esta intencionalidad política recorre un camino progresivo, que va de lo más inmediato con los elementos o medios de trabajo más concretos: yunta, arado, puño, chuzo, etcétera; para luego avanzar sobre figuras más complejas como el trabajo, la guerra, las fábricas y producción, que se presentan como parte, como piezas, de un proyecto de país. Esta primera sección tiene un clímax y una síntesis crucial en la página titulada “Identidad Personal”, donde el alumno no solo debe identificarse como individuo sino también como parte de un colectivo, de una clase.

A pesar de esta orientación, en ningún caso estamos en presencia de un texto que exponga un discurso de clase contra clase ni mucho menos hace referencia al socialismo o comunismo, tampoco de liberalismo, sino que busca dotar a quienes son parte de la clase trabajadora del esclarecimiento de su rol a jugar dentro de un proceso de cambios abierto por el Frente Popular. De hecho, lo más “polémico” es su planteamiento del concepto de democracia. El *Silabario* plantea una definición propia de esta, sin caer en la raíz griega de la palabra. Esto es posible interpretarlo como una intencionalidad de disputar la categoría, con contenidos propios, que se complementan y se refuerza con su relato sucinto de la historia política de Chile, que también refuerza su propia idea de sujeto que se siente parte del país, como ciudadano, como de la clase trabajadora.

En este sentido, el *Silabario* propone una doble identificación para con el alumno, una identidad como trabajador, del campo o de la ciudad, y como chileno miembro de un proyecto país posible: el bienestar para las y los trabajadores. Ahora bien, los ejemplos rurales son mucho más abundantes que los ciudadanos y/o industriales, lo que nos permite sostener que el texto estaba pensado para ser utilizado con trabajadores del campo o que fueran parte de la ola migratoria del campo a la ciudad, de mediados de los 40, especialmente para quienes estuvieran afiliados a un sindicato.

No obstante, cabe destacar que el *Silabario* plantea bastantes interrogantes: desde cómo pudo haber sido utilizado y cómo fue recepcionado; si fue un texto solamente para estudiantes o también un texto de maestros; cómo se implementó en las escuelas para trabajadores; o por qué este *Silabario* luego no tuvo una segunda edición. El texto abre muchas posibilidades de análisis, donde las aquí esbozadas son solo algunas posibilidades, que aún se encuentran en ciernes.

Otros elementos a explorar son la representación de las mujeres trabajadoras en contraste de sus pares masculinos en cuanto sus labores, su rol dentro de las familias obreras, los trabajos a los que puede optar, sus habilidades, etc. En este sentido, analizar

comparativamente desde la perspectiva de género nos podría entregar un par de piezas para comenzar a examinar sus representaciones en las publicaciones gremiales.

Finalmente, en términos pedagógicos el *Silabario Democrático* nos abre la posibilidad de problematizar la originalidad, las rupturas y continuidades en torno a técnicas y modalidades de alfabetización previas a la llegada de Paulo Freire a Chile, en la década de los 60, junto con cotejar sus perspectivas políticas fuesen explícitas o tácitas⁶.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

El Siglo (9 de enero de 1944).

El Siglo (23 de marzo de 1944).

El Siglo (19 de julio de 1944).

La Nación (10 de junio de 1930).

La Nación (23 de agosto de 1943).

La Nación (24 de agosto de 1943).

La Nación (6 de octubre de 1943).

La Nación (23 de diciembre de 1943).

La Nación (7 de enero de 1944).

La Nación (19 de febrero de 1944).

La Nación (24 de marzo de 1944).

La Nación (6 de junio de 1944).

La Nación (10 de junio de 1944).

Unidad (2da quincena julio 1936). N° 7.

Unidad (2da quincena de agosto 1936). N° 8.

Unidad (19 de agosto de 1937). N° 11.

Unidad (14 de octubre de 1937). N° 17.

Unidad (noviembre de 1944). N° 54.

UPCH (1935). N° 1.

UPCH (1936). N° 6.

⁶ Agradezco esta observación a Ignacio Carvacho Bastías.

UPCH (1936). N° 7.

UPCH (1936). N° 9.

UPCH (1938). N° 23.

UPCH (1938). N° 26.

UPCH (1942). N° 41.

UPCH (1944). N° 45.

Fuentes secundarias

Centro Latinoamericano de Demografía, Chile. XI Censo de población. [1940] (1972). *Recopilación de cifras publicadas por la Dirección de Estadísticas y Censos* (Santiago: CELADE, 1972), 12-13, pp. 567-568.

Franko, H. (1943). Acción Nacional contra el analfabetismo. *Revista Educación* 14, pp. 1-6.

Henríquez Vázquez, R. (2015). *En estado sólido. Política y politización en la construcción estatal en Chile 1920-1950*. Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.

Moulian, T. (1981). *Desarrollo político y estado de compromiso*. Corporación de Investigaciones Económicas para Latinoamericana.

Pérez Navarro, C. (2022). Escuelas, proyecto social colectivo y renovación pedagógica: la experiencia de las Brigadas de Pequeños Maestros (Chile, 1929-1930). *Espacio, Tiempo y Educación*, 9(2), pp. 81-102.

Pérez Navarro, C. & Ibaceta, I. (2024). Infancias campesinas e Infancias Urbanas. Un acercamiento desde los silabarios 'Mi tesoro' y 'Mi tierra'. *Social and Education History*, 13(1), pp. 58-79.

Reyes Campos, N. (2022). El pan de cada día. Salarios diarios y la distribución de las ganancias del crecimiento durante la industrialización en Chile, 1929-1975. *Historia*, 55(1), pp. 259-294.

Unión de profesores de Chile. (1943). *Silabario democrático*. UPCH.

Unión de Profesores de Chile. (1944). *IV Conferencia. Educación y cultura al servicio de la democracia*. UPCH.

ARTÍCULOS



Nadie pensó una escuela para ese chico.

Trayectorias educativas de jóvenes futbolistas

Mariano Pussetto*

Resumen

En este artículo, nos proponemos analizar las trayectorias educativas de jóvenes futbolistas, con especial interés en aquellos que habitan en la pensión de un club de la ciudad de Córdoba. Este trabajo se sustenta desde un enfoque socioantropológico y construye su análisis a partir de entrevistas a jóvenes futbolistas, trabajadoras del club y de la escuela, así como también a partir de registros de observación en ambos espacios institucionales. Analizar las trayectorias educativas tiene por objetivo principal comprender cómo, en las disputas institucionales por dirimir las tensiones entre “el mundo de la escuela” y “el mundo del fútbol”, se van gestando trayectos individualizados que son constitutivos de las experiencias formativas de los jugadores.

Palabras clave: Trayectorias educativas, juventudes, fútbol.

* Licenciado en Antropología (FFyH) y Magister en Investigación Educativa con orientación Socioantropológica (FCS). Universidad Nacional de Córdoba. Becario doctoral del CONICET. Docente en la Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH, UNC. Argentina. CE: mariano.pussetto@unc.edu.ar

Nobody thought of a school for that boy. Educational trajectories of young footballers

Abstract

In this article we propose to analyze the educational trajectories of young soccer players, with special interest in those who live in the boarding house of a club in the city of Córdoba. This work is based on a socio-anthropological approach and builds its analysis from interviews with young soccer players, club and school workers, as well as from observation records in both institutional spaces. Analyzing educational trajectories has the main objective of understanding how, in the institutional disputes to resolve the tensions between “the world of school” and “the world of football”, individualized paths are being created that are constitutive of the players’ formative experiences.

Keywords: Educational trajectories, youths, soccer.

Ninguém pensou em uma escola para aquele menino. Trajetórias educativas de jovens futebolistas

Resumo

Neste artigo propomos analisar as trajetórias educacionais de jovens jogadores de futebol, com especial interesse naqueles que moram na pensão de um clube da cidade de Córdoba. Este trabalho parte de uma abordagem socioantropológica e constrói sua análise a partir de entrevistas com jovens jogadores de futebol, funcionários de clubes e escolas, bem como a partir de registros de observação em ambos os espaços institucionais. A análise das trajetórias educativas tem como objetivo principal compreender como, nas disputas institucionais para resolver as tensões entre “o mundo da escola” e “o mundo do futebol”, vão sendo criados percursos individualizados que são constitutivos das experiências formativas dos jogadores.

Palavras-chave: Trajetórias educacionais, jovens, futebol.

Introducción

Los estudios sociales de los deportes han tenido una amplia diversificación en los últimos años. Una línea de desarrollo dentro de estos es aquella que se ocupa de indagar sobre la formación de jóvenes futbolistas. Fueron algunas investigaciones desde Europa y Brasil (Roderick, 2006; Bertrand, 2012; Damo, 2007, Rial, 2008) las que inspiraron un recorrido local para mirar dichos procesos formativos. Los trabajos de Federico Czesli (2016 y 2024), junto a los elaborados con Diego Murzi (2016, 2018), nos permitieron atender las particularidades del contexto argentino y dieron paso al desarrollo de una producción que miró con atención las relaciones entre los jóvenes futbolistas y la diversidad de actores que forman parte de su formación, como los entrenadores, dirigentes, familias, escuelas, entre otros. Esas relaciones comienzan a ser profundizadas y abren nuevas lecturas para complejizar la mirada sobre ellas, así es como el trabajo de Débora Majul (2021) desarrolla la construcción de subjetividades de jóvenes futbolistas y, al igual que Natalia Lascialandare (2020), pone especial atención al vínculo institucional que se da en los espacios de las pensiones de los clubes de fútbol.

En el marco de mi investigación de doctorado en Ciencias de la Educación¹, buscamos analizar las experiencias formativas de jóvenes futbolistas que habitan en la pensión de un club atendiendo la particularidad del vínculo entre la escuela y el fútbol. En ese sentido, la relación entre deporte y educación ha comenzado a problematizarse en incipientes trabajos que dan cuenta de un lazo marcado por una tensión central: la dificultad de llevar adelante la “doble carrera”.

Dos investigaciones realizadas en Brasil abordan este cruce. El trabajo de Silva de Melo et al. (2016) da cuenta de que el tiempo que los jugadores le destinan al deporte produce una competencia con el tiempo que le destinan a la escuela creando así dificultades en el proceso de escolarización. Mientras que el trabajo de Rigo, Da Silva y Rial (2018) plantea que el paso de un club a otro² que realizan muchos jugadores durante su formación (algo común en las trayectorias de los jugadores que habitan las pensiones de los clubes) y la exigencia de los entrenamientos, son grandes dificultades para un buen rendimiento escolar.

En el contexto local, el trabajo de Murzi, Herbella y Sustas (2020) propone un abordaje cuantitativo para analizar dimensiones socioculturales de los futbolistas en formación que son centrales en ese proceso, una de ellas es la dimensión educativa. Allí los autores entienden que la educación es dispar en los jugadores y que la influencia familiar, así como también la manera en que cada club apoya y se ocupa de este proceso, es la clave para la continuidad, finalización o interrupción de sus trayectos escolares. Asimismo, acompañan el planteo de

¹ Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación titulado “*Procesos de escolarización, prácticas escolares y experiencias estudiantiles en Córdoba desde mediados del siglo XX hasta la actualidad*”, radicado en el Área de Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH, UNC) y del Programa de investigación titulado “*Estudios socioantropológicos en instituciones educativas*” radicado en el Centro de Estudios Avanzados (FCS, UNC), ambos están dirigidos por la Dra. Silvia Servetto.

² Carmen Rial (2008). desarrolla la categoría de “rodar” para referirse a la circulación de los jugadores de fútbol, el paso de los deportistas por diferentes clubes, en la que se adquiere un capital que es resignificado en el propio campo futbolístico.

que la exigencia deportiva que tienen los jugadores es una dificultad de gran relevancia para llevar adelante sus estudios. Por otro lado, el trabajo de Ladizesky (2012), uno de los primeros antecedentes que puso la mirada en el cruce entre la escuela y el fútbol, advertía de ciertas tensiones y conflictos entre “el mundo del fútbol” y “el mundo de la escuela”. Para la autora, en un marco de incertidumbre sobre sus carreras como futbolistas, la escuela es percibida con interés y se torna además necesaria “por si el fútbol no funciona”, pero al mismo tiempo, en este contexto de presiones y exigencias, también es percibida como un factor de riesgo por “quedar libre”, es decir, ser excluido del club (Ladizesky, 2012).

En este artículo nos proponemos analizar las trayectorias educativas de jóvenes futbolistas, con especial interés en aquellos que habitan en la pensión de un club de la ciudad de Córdoba. Mirar las trayectorias educativas tiene por objetivo principal comprender cómo, en las disputas institucionales por dirimir las tensiones entre estos “dos mundos”, se van gestando trayectos individualizados que son constitutivos de las experiencias formativas de los jugadores.

Como anticipación hipotética en nuestra investigación doctoral, comprendemos que el ámbito escolar y el ámbito futbolístico componen dos campos en tensión debido a las diferencias en sus objetivos e intereses, así como también a sus lógicas particulares al momento de pensar la formación de los jóvenes que por allí transitan. Aun así, a pesar de sus singularidades, ambas instituciones suscitan procesos formativos con ciertas similitudes, en tanto que son procesos de larga duración que estarían construyendo sujetos con cierta mirada al futuro en un marco de relaciones sociales entre adultos/as y estudiantes/jugadores. De esta forma, en relación a las experiencias de los jugadores, ambas instituciones participan en su formación y configuran un sujeto particular que se distingue, por un lado, de estudiantes que no son deportistas y, por otro lado, de jugadores de fútbol de la misma edad que no viven en pensión.

Una breve referencia al trabajo de campo

Esta investigación se plantea desde un enfoque socioantropológico que se sustenta en su carácter relacional dialéctico atento a los procesos y los movimientos que se dan en las prácticas y relaciones sociales, sin perder de vista el carácter contradictorio y conflictivo de dichos procesos (Achilli, 2005). Desde esta perspectiva, a inicios del año 2021, comenzamos a trabajar sobre las experiencias formativas de jugadores pensionados en un club de fútbol de la ciudad de Córdoba (en adelante el Club)³. A lo largo de tres años, llevamos adelante diferentes estrategias teórico-metodológicas para trabajar con los sujetos, centradas en dos grandes espacialidades, por un lado, la pensión del Club, por el otro, una de las escuelas a la que asisten los jugadores.

³ En este trabajo se evitará el uso del nombre propio de la institución deportiva y de las escuelas para resguardar su anonimato, tal cual fue pactado con sus representantes. De igual manera, se utilizarán nombres ficticios en los jugadores y las personas entrevistadas para el mismo fin.

En las primeras reuniones con representantes del Club, nos explicaron que la institución no tiene una pensión, tiene un “Centro de Formación” en el cual no solo los jugadores viven, sino que también desarrollan una serie de actividades que buscan “formar a los jugadores como futuros profesionales, lo que implica ir más allá de darles un lugar para comer y dormir”. Así, este espacio, comúnmente denominado pensión o residencia deportiva, pasaba a ser ahora un Centro de Formación (en adelante CdF)⁴. Aquí habitan entre 80 y 90 jugadores que van desde los doce hasta los veinte años. Este número varía con frecuencia en función de la incorporación de nuevos futbolistas y también a medida que otros van quedando libres y pierden su lugar. Actualmente, el CdF está organizado a partir de la presencia de un director: Carlos; una coordinadora encargada principalmente de las cuestiones escolares: Laura; cuatro preceptores; y dos mujeres, Patricia y Daniela, que realizan la tarea del apoyo escolar.

La otra institución que ocupó un lugar central en nuestro trabajo es la escuela pública de Nivel Secundario, Enrique Barros. En la actualidad, el Club envía a sus jugadores a cuatro instituciones educativas: dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba, en la que trabajamos y el Primera Junta; un PIT (Programa de Inclusión para la Terminalidad de la educación secundaria para jóvenes de 14 a 17 años) que tiene su sede en la misma escuela en donde realizamos trabajo de campo; y por último, para los jugadores mayores de 18 años, ofrecen la posibilidad de finalizar sus estudios en un Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos (CENMA).

En este trabajo, se utilizarán fragmentos de entrevistas y registros de campo que permitan reconstruir parte del objetivo aquí propuesto.

Una vida normal, así en el colegio, yo tampoco me imagino. Aproximaciones a las trayectorias educativas

Siguiendo a Laura Santillán (2012), comprendemos a las trayectorias⁵ como “los recorridos experienciales y de apropiación de un conjunto de prácticas que transitan los

⁴ Debido a que muchos de los jugadores lo denominan *pensión*, en este trabajo se usará indistintamente ambos términos para referirnos al mismo espacio.

⁵ El concepto de trayectoria tiene un importante recorrido en el campo de la sociología, principalmente a partir del trabajo de Bourdieu (1979), así como también en el campo educativo. Allí, los aportes de Terigi (2007, 2009) han sido centrales para pensar esta categoría, desde la cual construye las nociones de “trayectorias escolares teóricas” y “trayectorias escolares reales”. Las primeras refieren a aquellas que expresan recorridos que suponen una homogeneidad y siguen la progresión lineal prevista por el sistema educativo. De él, la autora destaca tres rasgos para la estructuración de dichas trayectorias: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción. Por otro lado, en las trayectorias educativas reales se reconocen itinerarios que pueden coincidir o estar próximos a las trayectorias teóricas, así como también otros que no siguen ese cauce y dan cuenta de recorridos heterogéneos, variables y contingentes. En ese sentido, para la autora, es importante conocer las condiciones institucionales de escolarización que delinean la producción de tales trayectorias. Dando continuidad a los aportes de Terigi, para Briscioli (2017) es importante “concebir el despliegue de las trayectorias escolares como entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo biográfico, mientras se focaliza en las condiciones de escolarización, permite evidenciar los efectos de estas condiciones en la construcción de las trayectorias escolares” (p. 27).

Si bien en este artículo no perdemos de vista que todas estas discusiones fortalecen nuestro análisis, nos centraremos en Santillán (2012) para trazar una referencia más directa a las experiencias formativas de los jugadores con los que trabajamos.

sujetos, en virtud a sus cursos de acción y a partir de las múltiples relaciones que estrechan con diversos espacios y actores sociales” (p. 26). Mirar las trayectorias educativas de los jóvenes con quienes trabajamos supone atender sus derroteros transitados con especial interés en las acciones y estrategias puestas en juego para cumplir con sus estudios y lograr “el sueño de ser futbolista”.

Dichas trayectorias deben ser comprendidas dentro de los marcos normativos de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, sancionada en el año 2006, la cual garantiza la obligatoriedad escolar en todo el país desde los cuatro años de edad hasta la finalización del Nivel Secundario. Por ese motivo, los clubes de fútbol se ven obligados a asegurar la asistencia de sus jugadores⁶ a la escuela y buscar alternativas para flexibilizar su presencia en dicha institución en caso de que se busque aumentar su desarrollo deportivo. Esto último suele ser una de las principales tensiones entre ambas instituciones.

En este apartado, nos interesa abordar tres trayectorias de jóvenes futbolistas que ofrecen una posibilidad de mostrar los movimientos en sus devenires, sus formas de significarlos, la agencia de los jugadores y la multiplicidad de actores que acompañan a dichas trayectorias. Si bien en nuestro trabajo abordamos principalmente las experiencias de jóvenes pensionados, aquí narraremos las trayectorias de: Gonzalo que se vino a vivir a Córdoba para jugar al fútbol, pero no habita en la pensión sino que lo hace en la casa de una tía; Valentín, quién nació y vivió toda su vida en la misma ciudad en la que se encuentra el club; y la de Tomás, quien sí vive en la pensión desde los trece años.

...

Gonzalo nació en el año 2007⁷, en la ciudad de Villa María, a unos 150 kilómetros de Córdoba Capital en donde reside actualmente. Su madre trabaja vendiendo repuestos y su padre es contratista en el campo. Ambos viven en Villa María, aunque fin de semana de por medio viajan a Córdoba para ver jugar a su único hijo. Gonzalo me cuenta⁸ que empezó a practicar fútbol *de grande*, a los siete años: “*mis compañeros dicen que empezaron a jugar a los tres o cuatro, y yo a los siete, me parece como que empecé medio de grande*”. Fue la copa mundial de fútbol masculino del año 2014 disputada en Brasil que despertó su interés. Al año siguiente, comenzó a jugar al fútbol en una “escuelita” en su barrio, aunque a sus padres no les gustaba tanto ya que se disputaba el tiempo con la natación, deporte que realizaba hasta ese entonces: “*hasta que les dije “che mirá, no quiero ir más a natación, me gusta mucho el*

⁶ La obligatoriedad de los clubes se extiende hasta los 18 años de edad. Una vez alcanzada la mayoría de edad, si el jugador aún no finalizó sus estudios, el club no se responsabiliza por hacerlo cumplir.

⁷ Al momento de la entrevista, Gonzalo tiene 17 años y se encuentra en quinto año de la escuela secundaria.

⁸ Los fragmentos en donde se hable del trabajo de campo serán escritos en primera persona porque responden a acciones específicas realizadas por el autor, mientras que el resto del texto será escrito en tercera persona para dar cuenta de los procesos colectivos de producción y reflexión que acompaña la tarea científica.

fútbol” y bueno, lo entendieron”. Al año siguiente, se fue a probar a un club de baby⁹ y tras una serie de idas y vueltas logró ingresar al equipo. Su primer director técnico lo invitó a jugar en cancha grande¹⁰ en la localidad de Hernando, a 60 kilómetros de su casa. A lo largo de los siguientes dos años entrenaba durante la semana en el baby y jugaba los domingos, mientras que todos los sábados viajaba con sus padres a Hernando para competir allí. Uno de esos sábados, un captador¹¹ del Club lo ve jugar y lo contacta a su papá con la intención de volverlo a ver: “en ese partido la rompí, me acuerdo, y me dijo que vaya directamente a probarme”. En el año 2019, se incorpora al Club, y durante todo ese primer año y parte del 2020¹² viajaba junto a otros dos compañeros para entrenar:

En 2019 nos daban libre los lunes, o sea no entrenaba nadie los lunes, y nos daban a elegir un día a la semana para faltar... nosotros preferíamos no viajar los miércoles. Entonces viajábamos, martes, jueves y viernes. Pero bueno, el primer año tenía yo dos compañeros, uno de la 2006 que era de James Craik... y otro compañero, que es de mi grupo de amigos ahora, que también jugaba en el Club en ese momento, que bueno, nos íbamos turnando con los padres para viajar. Era toda una movida, porque tenías que salir del colegio y venir para acá cagando, por así decirlo. (Gonzalo, entrevista grupal, octubre 2023)

Como vemos, las familias son actores centrales para acompañar “el sueño de ser futbolista”. En el caso de Gonzalo, suponía viajar cuatro horas –entre ida y vuelta– para que su hijo entrene dos horas en otra ciudad. Aun en compañía de una organización entre familias, debido a los costos y tiempos, no hay posibilidad material de llevarlo adelante si no se trata de un proyecto que involucre a toda la familia.

En el año 2021, es seleccionado para ingresar en las categorías de AFA¹³, lo que implicó una mayor exigencia en el entrenamiento y la necesidad de vivir cerca del Club. Debido a

⁹ El baby hace referencia a una escuelita de fútbol, espacios de aprendizaje que se extiende hasta los 12 años aproximadamente y se practica en canchas de menores superficies que la del fútbol profesional. Habitualmente suele desarrollarse en equipos de cinco o siete jugadores. El trabajo de Czesli (2024) “Mi papá dice que sos re bueno. Placer, prestigio y afectos en el fútbol infantil”, da cuenta de que el baby es un espacio asociado a lo lúdico y el aprendizaje, pero también se vuelve un espacio de selección, una etapa en la que los jugadores conocen si tienen, o no, talento y “condiciones” para aspirar a ser profesionales.

¹⁰ Esta expresión hace referencia a jugar en la cancha que tiene la misma superficie que el fútbol profesional y sus equipos están conformados por once jugadores.

¹¹ Persona cuya función es observar jugadores por distintas localidades del interior y seleccionar a aquellos que se destaquen por sobre el resto para luego llevarlos a probar al Club.

¹² Es importante aclarar que, durante el 2020, debido a la pandemia por COVID-19, el fútbol estuvo mayormente suspendido.

¹³ La estructura del fútbol de la Asociación del Fútbol Argentino (AFA) se compone de seis categorías en las divisiones inferiores que se estructuran según la edad y el año de nacimiento de manera ascendente y van desde la novena a la cuarta división. Por fuera de las inferiores hay dos categorías, Primera que representa al equipo profesional del Club y es la máxima categoría y Reserva que representa el segundo equipo del Club y puede estar conformada por jugadores pertenecientes a las divisiones inferiores, así como también por aquellos que forman parte activa del plantel profesional. Asimismo, los jugadores que aún no tienen la edad para jugar en la novena, lo hacen en diversos torneos locales o provinciales, y se los considera como pre-AFA.

que no le dieron la opción de alojarse en la pensión, se mudó a la casa de su tía en Córdoba. En ese año y con el cambio de ciudad, continuó sus estudios secundarios en una escuela de gestión privada que “consiguió rápido porque estaba cerca de su casa”, y en el 2023, se cambió a la Enrique Barros, una escuela pública ubicada en la zona sur de la ciudad, que tiene un acuerdo con el Club para incorporar a sus jugadores como estudiantes.

Cuando le pregunto si le dan ganas de volver, Gonzalo me dice:

No, la verdad que no. Yo no me imagino una vida en Villa María. No..., es como que ya tres años viviendo así, no... además es una vida que a todos nos gusta, digamos, como que estamos haciendo lo que nos gusta y no, no me imaginaría estudiando... en realidad ahora sí estudiamos, pero estudiando más enfocados, digamos. (Gonzalo, entrevista grupal, octubre 2023)

Para Gonzalo, estudiar más enfocado supone darle prioridad al estudio por sobre otras cosas. Hacer lo que les gusta, es decir, jugar al fútbol, se impone como prioridad y es lo que, de alguna manera, “enfoca” su presente. “Una vida normal, así en el colegio, yo tampoco me imagino”, agrega Valentín que forma parte de la conversación.

...

Valentín vive en Córdoba, es compañero de Gonzalo en la Enrique Barros, él también nació en el año 2007¹⁴. Vive con su madre que es bioquímica, su hermana mayor y un hermano de siete años. Su padre es pediatra y cada fin de semana de por medio comparte con él.

Valentín me cuenta que comenzó a jugar a los cinco años en su escuela y como se destacaba por sobre el resto, a mitad de año ya jugaba con chicos más grandes que él. Al tiempo, empezó a practicar también en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), entrenaba con ambos equipos, pero competía con la universidad. A los ocho años, sus padres le ofrecen jugar en algún club y es cuando comienza a hacer las pruebas aquí. Inició en una filial del Club y a los seis meses pasa a formar parte de equipo oro¹⁵, a partir de ahí siempre estuvo en el primer equipo de su categoría. Al ingresar a AFA, debido a su exigencia en la competencia, tuvo que modificar algunas cuestiones de su escolarización:

Cuando empezamos en la novena de AFA fue como una elección, entre ser un chico que va a la escuela todos los días a un colegio privado o elegir ser futbolista y venir a esta escuela... que por ahí este colegio no es lo mismo que un privado. (Valentín, entrevista grupal, octubre 2023)

¹⁴ Al momento de la entrevista, Valentín tiene dieciséis años y se encuentra en quinto año de la escuela secundaria.

¹⁵ Como enunciamos en un pie de página anterior, cuando aún no se tiene edad para jugar en las categorías de AFA se los denomina pre-AFA, dentro de este segmento hay diversos equipos que se clasifican por año de nacimiento y por rendimiento, “oro” refiere al mejor equipo dentro de cada categoría etaria.

En el año 2021, Valentín tomó la decisión de ingresar a la Enrique Barros: “yo hice segundo en mi colegio, o sea, de manera virtual¹⁶ y en tercer año me vine a este colegio”. Las exigencias del deporte producen un cambio en sus trayectorias educativas y, en ese cambio, aunque hayan pasado tres años ya, para Valentín “su” colegio es aquel al que asistió hasta segundo año del secundario, mientras que el paso a la escuela actual es mirada como una estrategia para su desarrollo deportivo.

El cambio de colegio para mí fue muy duro, la pasé muy mal, esos primeros meses la pasé mal. Fue muy complicado porque es como que te separás de tu grupo de amigos que ves todos los días, es muy duro, pero igual ahora ya me acostumbré y ya estoy mucho mejor, pero es complicado. (Valentín, entrevista grupal, octubre 2023)

Cuando le pregunto en qué se diferencia la Enrique Barros con su anterior escuela, Valentín dice que “es más flexible, y el aprendizaje y la exigencia es menor”. Un día común, me cuenta, arranca a las seis y media de la mañana para ir a entrenar, almuerza en el club, va a la escuela y llega a las siete y media de la tarde a su casa, a las nueve o diez de la noche ya está acostado: “Esta semana que no tuvimos competencia¹⁷, te podés acostar un poco más tarde. Pero las semanas de competencia no podés”. Así, el fútbol marca la temporalidad de su vida y sus acciones por fuera de él suelen estar asociadas a una lectura de cómo pueden impactar en su actividad deportiva.

...

Tomás nació en el año 2004¹⁸, en Rafaela, provincia de Santa Fe. Desde entonces, su madre *no trabaja* y su padre es empleado lácteo. Tiene una hermana y dos hermanos mayores que él. El más grande, vive en España y es futbolista profesional. Tomás me cuenta que jugó hasta los doce años en Ben Hur, un club de su ciudad, cuando fue considerado por el Club. No viajó inmediatamente ya que, motivado por ser el abanderado, sus padres le pidieron que finalizara la escuela primaria en su ciudad. Al año siguiente, con trece años recién cumplidos, viaja a Córdoba para vivir en el Centro de Formación.

Mariano: *¿Y tus viejos que decían? digo, siendo tan pibe.*

Tomás: *Y mi mamá siempre quiso que yo me vaya de ahí porque, qué sé yo, por ahí la junta que yo tenía en ese momento, ya como que se veía que cuando sean un poco más grandes iban a ser un desastre. (...) Con mi papá fue más duro lo de venir acá y que me dé el permiso porque, qué sé yo, soy el más chico... yo lo veo*

¹⁶ Durante el año 2020, las escuelas de todo el país funcionaron de manera virtual producto de las medidas de prevención durante la pandemia de COVID-19.

¹⁷ Se refiere a que el fin de semana no jugaron partido por el campeonato.

¹⁸ Al momento de la entrevista, Tomás tiene diecisiete años y se encuentra transitando su sexto año de la escuela secundaria.

por ese lado. En el momento me costó mucho a mí y me dio mucha impotencia y bronca pero bueno...

Mariano: *¿Tuviste un roce con tu viejo?*

Tomás: *Sí, sí.*

Mariano: *¿Duró mucho? o un tiempito nada más.*

Tomás: *No, fue un tiempo no más, unos días. Hasta que yo fui... Acá me pedían un papel firmado por mi viejo para que pueda venir. Y chau, fui yo solo, imprimí el papel, el PDF, la hice firmar a mi mamá y se lo llevé a mi papá y le dije que me lo firme, que yo me iba, que no quería estar más en Rafaela. Y me lo firmó. (Tomás, entrevista, abril 2022)*

La capacidad de agencia se torna sumamente significativa en las experiencias de los jugadores, tal como lo muestra el enfrentamiento de Tomás a su padre para poder irse. Su determinación por intentar ser futbolista es central para el giro en su trayectoria y es la que, en definitiva, orienta sus decisiones, sus vínculos y su educación. En ese sentido, es necesario pensar la agencia de los propios sujetos dentro de sus trayectorias formativas. Asimismo, esta capacidad de agencia solo es posible analizarla dentro del entramado de las múltiples relaciones sociales en las que se encuentran inmersos, entendiendo que esta forma parte de procesos de configuración y reconfiguración de formaciones sociales y culturales más amplias (Ortner, 2016).

Cuando llegó a Córdoba inició la escuela secundaria en el Primera Junta. El primer año, cuenta Tomás, le fue muy bien, no se llevó ninguna materia y tuvo muy buenas notas: *“es que me dediqué exclusivamente al colegio y a jugar”*. En el segundo año, comenzó a tener dificultades porque viajaba semana de por medio a Buenos Aires para entrenar con la Selección Argentina sub-15: *“ese año tuve como cien faltas”*. Por ese motivo, rindió todas las materias libres al final del ciclo lectivo. Al año siguiente, se cambió a la Enrique Barros, y coincidió con el inicio de la pandemia y con ella la escolarización virtual. Para el 2021, en quinto año, Tomás me dice que fue muy poco a clases porque se quedaba a dormir en la pensión: *“de vago, nomás”*. Pero en los últimos dos meses se *“puso las pilas”* y no se llevó ninguna materia.

Mariano: *Y qué crees que cambió que pasaste de ser un buen estudiante a no tener ganas de ir.*

Tomás: *Yo creo que me relajé mucho, la verdad. Y me arrepiento a veces, porque me perdí muchas clases y muchos aprendizajes. Que por ahí veo esto [los materiales que le dan en el CENMA] que es re fácil y hay cosas que no sé hacer. En eso tomo conciencia. Pero, qué sé yo, acá tampoco había..., casi nunca había alguien que venga y nos diga: “vayan al colegio”*

Mariano: *Sentís que hacía falta esa presión.*

Tomás: *Sí, aparte acá todos faltaban mucho a la escuela, cosa que este año ya no pasa*¹⁹. (Tomás, entrevista, abril 2022)

Tomás se cambió al CENMA por la comodidad de horarios y para favorecer sus tiempos de descanso. La modalidad en esta institución es *semipresencial*:

Tomás: yo si quiero voy martes, miércoles y jueves y hago allá y me saco todas las dudas con las profes, o si quiero voy, pido las actividades y me vengo. Así hice, tengo las actividades de todas las materias. Y yo hago todas y después pido el trabajo práctico y lo rindo. Después tengo la evaluación, que esa sí tengo que ir a hacerla allá. (Tomás, entrevista, abril 2022)

El ingreso al CENMA de Tomás es acompañado y tramitado por una de las coordinadoras del Centro de Formación, lo particular en este caso, según lo que me cuenta Laura, es que la escuela le permitió su ingreso aun siendo menor de edad, debido al interés de contar con los jugadores del Club. Este interés y la manera en que las escuelas y el Club asisten a las trayectorias educativas de los jugadores serán profundizados en el siguiente apartado.

Como podemos ver, las trayectorias educativas de los jóvenes entrevistados van teniendo diferentes virajes, pero todos ellos se realizan en función de privilegiar su trayectoria en el fútbol. Por un lado, cada nueva escuela supone una menor exigencia académica y, de la misma manera que lo plantea Valentín, hay una flexibilización en las responsabilidades estudiantiles, así como también son escuelas percibidas como “*más fáciles*”, lo que resulta una estrategia para finalizar sus estudios secundarios. Por otro lado, asistir menos a clases les permite disponer de tiempo para otras actividades relacionadas a lo deportivo como, por ejemplo: ir al gimnasio por fuera del Club para mejorar su rendimiento, aumentar las horas de descanso, ir a fisioterapia cuando tienen alguna molestia física y desean recuperarse rápido, entre otras cosas. Todas estas acciones son entendidas como una manera de “*invertir en sí mismo*”²⁰.

¹⁹ Cuando iniciamos el trabajo de campo a principios del 2021, el Centro de Formación estaba dirigido por dos coordinadoras, Laura y Mariana. Mientras que la primera se encargaba de trabajar el vínculo con las escuelas, Mariana era quien mantenía la articulación al interior del Club con lo estrictamente deportivo. A finales del 2022, a raíz de un lamentable suceso, el Club decide incorporar como director del CdF a Carlos quien, además de convertirse en la primera autoridad dentro de la pensión, también vive en este espacio compartiendo la totalidad de los días con los jugadores, algo que no sucedía con las coordinadoras. Tiempo después, Mariana renuncia a su puesto. El cambio en la dirección del Centro de Formación es central para Tomás en ese “ya no pasa”.

²⁰ Esta arista es de mucho interés en nuestro trabajo para abordar los procesos de subjetivación de los jugadores a partir de un diálogo con las **tecnologías del yo** propuestas por Foucault. A pesar de ello, no será motivo de desarrollo en este texto debido a que se aleja de su objetivo central.

Entre la escuela y el club: trayectorias educativas individualizadas

Como vimos en el apartado anterior, las trayectorias educativas de los futbolistas, aunque heterogéneas, están signadas por un punto en común: la prioridad de la carrera deportiva por sobre la escolar. Ese objetivo principal, enunciado por los jugadores como “*vivir del fútbol*”, es el que impulsa los movimientos de escuelas y la búsqueda de estrategias que faciliten su realización en el deporte.

El trabajo de Czesli y Murzi (2018) sobre la formación de futbolistas, da cuenta de una serie de representaciones que los jóvenes deportistas tienen sobre sus prácticas, entre ellas se destacan las ideas de “humildad” y de “sacrificio”. La primera responde, en algunos casos, al origen socioeconómico familiar, mientras que en su totalidad hace referencia a una serie de valores tales como “la obediencia”, “el esfuerzo” y “el trabajo cotidiano”. Mientras que la noción de “sacrificio” aglutina diversos elementos tales como: el desarraigo para aquellos jóvenes que habitan en la pensión del Club; el esfuerzo físico que implica la práctica deportiva; la capacidad de sobreponerse a adversidades como pueden ser las lesiones; y la responsabilidad que asumen de devolver con empeño el esfuerzo que realizaron sus familias para que puedan dedicarse al fútbol; por último, el sacrificio también es enunciado a partir de la pérdida de placeres como las salidas con amigos o parejas sexuales. Es desde allí que se marca principalmente la diferencia con respecto a sus pares no deportistas como pueden ser sus compañeros de escuela (Murzi y Czesli, 2016).

Desde este punto común que tienen los jugadores de significar sus procesos formativos en el deporte, emergen las tensiones entre “el mundo del fútbol” y “el mundo de la escuela” (Ladizesky, 2012) que intentaremos desarrollar en este apartado²¹.

La relación entre el Club y la Enrique Barros tiene más de diez años y fue promovida en diálogo con un exdirector de la escuela. En ese entonces, se realizó un acuerdo con el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba para que dicha institución garantice un número de bancos²² para los jugadores del Club, acuerdo que se sostiene hasta el presente.

Desde el lado de la institución deportiva, el proceso de escolarización de cada jugador debe ser garantizado desde el Centro de Formación, y dentro de este, es Laura²³, una de las coordinadoras, la responsable de solucionar con las escuelas cualquier tipo de situación que obstaculice o interrumpa el desarrollo deportivo. En ese sentido, las tensiones que diversos

²¹ Estas tensiones para conciliar los procesos educativos con los procesos deportivos no ocurren solo en el fútbol. Como lo muestra el trabajo de Laíño et al. (2019), la educación formal para deportistas olímpicos adolescentes en Argentina genera similares dificultades en el rendimiento escolar y en el cumplimiento de las obligaciones que tienen como estudiantes. Esto da cuenta de que la flexibilización o la generación de algún tipo de apoyo para un mejor desarrollo de sus trayectorias educativas queda sujeto a disposiciones individuales de cada institución.

²² Este número ronda los cuarenta estudiantes aproximadamente, aunque es variable en el tiempo.

²³ Laura es Trabajadora Social. Ingresó a la institución en marzo de 2008 a raíz de un accidente en la pensión del Club. A pesar de los diversos procesos institucionales que atravesó el Club en los últimos quince años, desde su ingreso hasta el presente trabaja con los jugadores que habitan en la pensión con especial dedicación a atender sus procesos educativos en articulación con las escuelas.

trabajos han encontrado entre la escuela y el fútbol, tiene también su versión al interior del Club, ya que no se trata de una mirada articulada y homogénea sobre la educación de los jugadores, sino que existen nuevas disputas entre la parte encargada de lo estrictamente deportivo y la pensión. Incluso estas tensiones se profundizan al interior del Centro de Formación entre la dirección/coordinación y las encargadas del apoyo escolar²⁴.

En el siguiente fragmento de entrevista, Laura narra parte de ese trabajo de articulación entre las instituciones:

[...] *Hoy estuvimos trabajando, la directora, la vicedirectora, la coordinadora de curso y yo, en una reunión, viendo cómo nos paramos a dos meses de terminar las clases, en el nuevo sistema de educación de Córdoba, digamos que, en el planteo de inasistencias permitidas, hay algunos chicos que las van a pasar. Con veinticinco faltas entran en las llamadas “trayectoria asistida”, qué implica eso, que tienen que ir a tutorías y se extiende el ciclo académico hasta el 18 de diciembre. En la práctica, los chicos nuestros no lo pueden hacer, ¿sí? Las tutorías son, en algunos casos, preturno, no se pueden cumplir [ya que se superpone al horario de entrenamiento]. Contraturno, nada. Y qué nos decía hoy la directora, que ella iba a tratar de poner las tutorías en el horario de clases. Yo lo que le planteo, si usted hace eso, hay que sacarlos del aula y pierden la clase. Esos tres chicos por los que fuimos a hablar, son chicos que tienen buena expectativa como “proyecto deportivo”, y uno de ellos es muy destacado, que es Oscar, está con sexto año cumplido, le faltan cuarenta y nueve días desde hoy para terminar las clases, pero cuál es el problema, que tiene los martes doble entrenamiento, pierde una tarde, un día, y cada quince días tiene que faltar jueves y viernes, porque viaja con Reserva. Entonces, cada quince días falta tres días a la Escuela. Tiene veintidós faltas, ya entra en trayectoria asistida, entonces hoy fue pensar algo para que él no entre en trayectoria, y cómo sostenemos esto. [...] Esto es artesanal, esta es la parte que nosotros vamos construyendo, que requiere de mirarlo al chico, de mirar la Escuela, de ver la directora, de ver el coordinador de turno, bueno, es un ejercicio. (Laura, comunicación personal, 4 de octubre 2021)*

Como aquí se lee, la principal preocupación gira en torno a la asistencia a clases. La ausencia de una normativa ministerial que contemple este tipo de trayectorias deportivas hace que ese trabajo “artesanal” sea la manera de gestionar la escolarización a cada uno de los jugadores, así como también es donde se visualizan las tensiones. Por un lado, la escuela prioriza el rendimiento escolar, motivo por el cual, cuando se trata de un jugador que sea un “buen estudiante y tenga buenas notas”, otorga flexibilidades de manera informal como, por

²⁴ Si bien en este espacio hay una mirada más homogénea sobre la necesidad de garantizar el proceso de escolarización, muchas de las disputas también tienen que ver sobre cómo coordinar el manejo de los tiempos. Por una cuestión de desarrollo, estas tensiones no serán profundizadas en este trabajo.

ejemplo, no anotar las faltas, ofrecer más posibilidades para rendir las evaluaciones, entre otras. Por el contrario, cuando se trata de un jugador que adeuda materias de años anteriores, tiene llamados de atención disciplinaria o desaprueba las evaluaciones con frecuencia, la escuela se ajusta al reglamento. Por el otro lado, el Club obliga a sus jugadores a asistir a la escuela, pero las tensiones emergen cuando, como lo menciona Laura en el fragmento anterior, son considerados como “proyectos deportivo”²⁵. Cuando esto ocurre, desde el Club se presiona, principalmente a la coordinadora del CdF, para que negocie con la institución educativa y logre que la escolarización pueda ser resuelta de la manera más efectiva y sin generar obstáculos al desarrollo deportivo.

En estas negociaciones entre las instituciones, encontramos los primeros indicios para ver cómo las trayectorias se individualizan. Cada una de las personas que acompañan los procesos de aprendizaje de los jugadores tiene maneras de resolver que por lo que inciden en tales trayectos. Esto se puede ver en lo que menciona Gabriela²⁶, la vicedirectora de la Enrique Barros, sobre la relación que tienen las preceptoras y algunos docentes con los jugadores:

Mariano: ¿Vos creés que esas diferencias tienen que ver con la manera en que cada jugador responde a la escuela o es para todos por igual?

Gabriela: No, no, no es para todos los chicos igual. No, no es igual. Porque hay algunas preceptoras que le tienen más consideraciones a los chicos, que... te voy a decir la palabra que no es la correcta, pero es como que maternizan más al alumno, que en realidad no está mal, está bien, porque ese chico viene a cumplir para un club, tiene que rendir y tiene que estar en la escuela, digamos. Entonces, ese chico no tiene nada de afecto, no tiene familia, no tiene nada, está solito acá, entonces que esa preceptora los maternice, no está mal. Pero por ahí, ella hace muchas diferencias con el resto. Ese es el caso de una preceptora. Después tenés a otra que es la que tenía a Salas²⁷, que lo mató, en vez de pensar la mejor forma de acercarse al chico y que el chico pueda cumplir, por lo menos con algunas cosas para que pueda pasar de año. Y después tenés otra preceptora, como muy al medio, que depende cómo le caiga el chico, se va por uno o va por el otro lado. Es como los tres puntos: una mucho lo cubre, la otra los mata y la otra a veces lo quiere y a veces no.

Mariano: Y esas diferencias que me contás con las preceptoras, ¿con los profes ves algo similar?

Gabriela: Sí, igual. Yo veo algunos profes puntuales que los califican desde la

²⁵ Desde el Club, se habla de “proyectos” cuando se trata de jugadores que están cerca de jugar en primera o de ser vendidos a otro club y generar un rédito económico. “Ser proyecto” no tiene que ver con la edad biológica, sino con el rendimiento deportivo.

²⁶ Gabriela es profesora de teatro. Ingresó en el 2009 a dar clases en la Enrique Barros y desde el año 2019 ocupa el cargo de vicedirectora.

²⁷ Salas, apellido ficticio, es un jugador nacido en el año 2008 que habita en la pensión del Club.

parte académica y no involucran ningún tipo de empatía por algún equipo en particular. Yo tengo una particular, que es muy hincha del equipo rival, que va a la cancha... y ella tiene una percepción de los chicos diferente al resto, si ella... cuando se fueron, estaba feliz. Y yo la agarré acá en la puerta y le dije “yo que vos no me pongo tan feliz porque yo tengo un proyecto de que vuelvan y que queden”. No, me dice, me voy a ir a otra escuela²⁸...

Mariano: *¿Y vos creés que tiene que ver con ser hincha?*

Gabriela: *¿Esa diferencia? Ella sí. Porque ella pone primero la camiseta a todo. Ella sí. Ella, puntualmente sí.* (Gabriela, comunicación personal, 7 de noviembre de 2023)

Esto último que menciona Gabriela, que parece del orden de lo irracional, sobre la profesora que es hincha del equipo rival y que por ese motivo hace diferencias negativas sobre los jóvenes deportistas, es también parte de ese entramado complejo. En mis observaciones durante el tiempo de trabajo de campo, esas tres clasificaciones que hace la vicedirectora sobre los tratos de las preceptoras hacia los jugadores se podían percibir, con algunos matices, en algunos y algunas docentes.

Un caso puntual que nos cuenta Laura se torna valioso para pensar estas trayectorias educativas individualizadas, pero también el fuerte impacto que tiene el presente futbolístico en ellas. La coordinadora nos narra el recorrido de Oscar, que a los dieciséis años “subió” a primera y se fue del Centro de Formación a vivir a la casa del capitán del equipo profesional. Les solicitó dejar la Enrique Barros y pasar al CENMA y, aun sin tener la edad suficiente, fue aceptado por ser jugador de la primera del Club²⁹.

Pidió dejar la Escuela y se pasó al secundario para adultos, que se lo viabilizan porque viene de Primera, porque... Yo en eso no me puedo meter, yo voy y me resisto hasta donde más puedo, pero llega un punto en el que se junta la fantasía de la gente que maneja el secundario para adultos, que quiere tener a jugadores de fútbol de Primera sentados en sus aulas..., y se pierden los chicos. Y no terminó de insertarse en el secundario para adultos. Vos me preguntas, qué hizo, qué trabajos presentó, nada. Hoy tendría que estar terminando, no hizo

²⁸ Durante el mes de septiembre de 2023, sucedieron una serie de episodios conflictivos entre algunos jugadores del Club y otros estudiantes no deportistas. La escalada del conflicto produjo un enfrentamiento a la salida del horario escolar con algunos jóvenes *del barrio* que no asisten a la escuela, pero son amigos de los estudiantes implicados en la discusión. En dicho enfrentamiento, tuvo que intervenir la policía que escoltó a los jugadores hasta el micro para poder retirarse de la escuela. Tras este episodio, el Club decidió no enviar más a clases a sus deportistas pensionados, acordando con el Ministerio de Educación de la provincia que finalizarían el ciclo lectivo de manera virtual. De acuerdo al relato de la vicedirectora, la escuela no tuvo opción alguna más que aceptar y garantizar esa modalidad para este grupo de estudiantes.

Por su densidad y líneas de análisis que de allí se desprender, este conflicto será expuesto en próximas instancias de producción.

²⁹ Lo mismo que ocurría con Tomás, tal como lo describimos en el apartado anterior.

nada, ni siquiera ordenó los papeles, se los terminé haciendo yo, para ordenar, desde mi función, lo que me corresponde y mi laburo. (Laura, comunicación personal, 4 de octubre 2021)

Con el correr del tiempo, fue abandonando la escolarización y, en simultáneo, perdió terreno en primera por lo que, al año siguiente, fue “bajado” nuevamente a inferiores, volvió a vivir en el CdF y ya no quiso retomar sus estudios. El fuerte carácter individual de estas trayectorias hace que las posibilidades de acompañamiento también lo sean y es el fútbol el que impone las condiciones. Asimismo, cuando es la escuela la que busca imponerlas, pueden ocurrir situaciones como la que cuenta la vicedirectora sobre Salas, el cual, como mencionaba en el fragmento anterior, la preceptora “lo mató”:

Gabriela: Pero bueno, hay que hacer un proyecto de integración entre los mismos chicos, (...) junto con los profes, que los profes entiendan que a lo mejor no todos los alumnos tienen el mismo trayecto ¿Por qué? porque nosotros este año hemos tenido un alumno que estaba para el mundial, para la selección argentina. A ese chico nunca se lo contempló, la escuela lo abandonó. Yo siento que la escuela lo abandonó. Se le puso las faltas, se lo mató, como si se lo castigara.

Mariano: ¿Y esas diferencias las ves en cuestiones puntuales?

Gabriela: En general. Acá comenzó desde la preceptora, (...) porque las preceptoras están “qué, ¿qué vamos a hacer con las faltas?”. Las faltas no son tanto problema, ¿sí? porque el chico faltó porque está en la selección. Entonces ya tenés el primer núcleo, que es el contacto familiar; la preceptora que le dio la espalda. Muy cerrada, muy enojada, porque el chico no venía (...) Pero nunca se pensó..., nadie pensó una escuela para ese chico. Pero no se pensó, ni de acá, ni desde la preceptora que es la que hacía nexos con los profesores, ni tampoco se bajó..., porque los profesores pueden tener muchas formas de trabajar, pero vos mandas desde la dirección y todo el mundo tiene que hacer caso y no se mandó. También desde la dirección se soltó al nene, por donde se viera se soltó, pero bueno... “él se quiere ir, que se joda”: pésimo.

(Gabriela, comunicación personal, 7 de noviembre de 2023)

La idea de una trayectoria educativa de carácter individual se condensa en la frase de Gabriela: “*nadie pensó una escuela para ese chico*”. Pensar una escuela para un estudiante supone atender sus necesidades particulares, sus tiempos de aprendizaje, sus posibilidades concretas de asistir a clases, las formas de ser evaluado, entre muchas otras. Todo esto, además, sin disponer de una planificación por parte de la institución deportiva a la cual ajustarse, ya que, debido a los incesantes cambios que el fútbol y su competencia les impone, no exista tal opción. A pesar de ello, es desde la propia escuela que se señala la falta: es la institución educativa quién, como dice Gabriela, no pensó cómo adecuarse al jugador. No hay aquí un reclamo al Club, ni al deporte en su generalidad.

Para cerrar, nos surgen dos preguntas centrales para pensar estas trayectorias educativas individualizadas. Si la escuela debe construir trayectos que se ajusten a las demandas de sus estudiantes, en este caso, jugadores de fútbol, qué sucede con el carácter de bien común de la educación cuando se está pensando en procesos altamente individualizados. Por otro lado, qué recursos tiene la escuela para elaborar procesos educativos heterogéneos cuando las presiones y demandas que recibe desde el fútbol, una de las industrias económicas con mayor poder en el mundo, solo apuntan a facilitar la acreditación, aun si esto supone una ausencia total del deportista en la institución escolar.

Algunas ideas finales

Como lo propusimos desde un comienzo, mirar las trayectorias educativas de los jugadores de fútbol tiene como propósito comprender cómo se van gestando trayectos individualizados que son constitutivos de sus experiencias formativas. Dichos trayectos, en el plano individual, están impulsados por el deseo de estos jóvenes de convertirse en futbolistas profesionales, mientras que, en el plano institucional, están marcados por las disputas entre las escuelas y el Club por dirimir sus tensiones.

De acuerdo a nuestro análisis, podemos ver que, aunque las experiencias de los deportistas tengan cierta heterogeneidad, como pueden ser las condiciones socioeconómicas de sus familias, el lugar en el que viven, sus estudios previos o sus capitales culturales, entre otras, a medida que sus rendimientos deportivos los acercan a la profesionalización o a ser considerados como “proyectos”, se produce, en la mayoría de los casos, un giro en sus trayectorias educativas que busca, por un lado, facilitar la acreditación del Nivel Secundario y, por el otro, favorecer el desarrollo deportivo ampliando el tiempo que se dedica a todo aquello que produzca algún tipo de beneficio en él. En ese sentido, el tiempo que demanda la escuela secundaria muchas veces representa una suerte de obstáculo a los intereses futbolísticos.

Una manera de zanjar estas dificultades tiende a ser la construcción de trayectorias educativas individualizadas. En ellas, interceden un conjunto de sujetos que le imprimen matices de acuerdo a cómo consideran que debe ser la escolarización de los jóvenes deportistas. Entre esas singularidades, se van gestando recorridos que escapan a acuerdos comunes sobre la educación y buscan beneficiar la resolución de asuntos burocráticos, corriendo de la discusión la heterogeneidad de aspectos que la experiencia escolar trae consigo.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.

- Bertrand, J. (2012). *La fabrique des footballeurs*. La Dispute.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3). Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>
- Czesli, F. y Murzi, D. (2018). Humildes, trabajadores y sacrificados. Treinta años de desplazamientos en las representaciones de ser futbolista en Argentina. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología* 30, pp. 65-84.
- Czesli, F. (2024). “Mi papá dice que sos re bueno”. Placer, prestigio y afectos en el fútbol infantil. *AVATARES de la comunicación y la cultura*, No 27. Recuperado de: <https://doi.org/10.62174/avatares.2024.9483>
- Czesli, F. (2016). *Llegar a Primera. Deseos y prácticas en el camino al fútbol profesional*. [Tesis de maestría inédita]. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. México.
- Damo, A. (2007). *Do domà Profssão: a formação de futebolistas no Brasil e na França Sao Paulo*. São Paulo: Hucitec: Anpocs Aderaldo Ed. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ha/a/pjb3dFYRkmFNTHbgmvKKVPG/>
- Lascialandare, N. (2020). *Fútbol y pensiones. Entre la profesionalización temprana y la protección de los derechos de niños, adolescentes y jóvenes*. [Tesina de grado inédita] Universidad Nacional de Rosario, Rosario. Argentina.
- Majul, D. (2021). Soñar con la gloria: un análisis de las experiencias futbolísticas de varones. *Cuadernos del CLAEH · Segunda serie*, año 40, N° 114, pp. 187-202.
- Murzi, D. y Czesli, F. (2016). De la humildad a lo mental. El proceso de formación de futbolistas profesionales en Argentina y en Francia. *Revista Apuntes de Investigación del CECYP*, (n°28), pp. 162-182.
- Murzi, D., Herbella, J. M. y Sustas, S. (2020). Ser futbolista juvenil en Argentina. Orígenes, escolarización, vivienda, sentimientos y expectativas de los deportistas en formación de un club de fútbol profesional. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, VIII(1), Artículo no. 75.
- Laíño, F. A., Tuñón, I., Castro, H. y Pérez Rodríguez, M. (2019). Educación formal y deporte de élite en adolescentes argentinos. *Educación Física y Ciencia*, 21(3), e089.
- Ladizesky, M. (2012). Fútbol y escuela: ¿mundos incompatibles? Los factores que dan cuenta de la búsqueda o no de una segunda chance educativa. Un estudio de caso con los jugadores de fútbol residentes de las divisiones inferiores del Club Atlético Nueva Chicago. *Revista del IIICE /31*, pp. 99-116.
- Ley Nacional de Educación (2006). Ley 26.206. Boletín Oficial de la República Argentina.

- Ortner, S. (2006). *Antropología y teoría social. Cultura, poder y agencia*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Universidad Nacional de San Martín.
- Rial, C. (2008). Rodar: A circulação dos jogadores de futebol brasileiros no exterior. *Horizontes Antropológicos*, 14(30), pp. 21-65.
- Rigo, L.C., Da Silva, D.V. y de Moraes Rial, C.S. (2018). Formação de jogadores em clubes de umacidade do interior: circulação, escolarização e inserção no Futebol profissional. *Revista Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 24(1), pp. 263-274.
- Roderick, M. (2006). *The Work of Professional Football. A labour of love?* Routledge.
- Santillán, L. (2012). *Quién educa a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdades*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- Silva de Melo, L., Almeida da Rocha, H., da Costa e Silva, A. y Gonçalves Soares, A. (2016). Jornada escolar versus tempo de treinamento: a profissionalização no futebol e a formação na escola básica. *Revista Brasileira de Ciências do esporte*, 38(4), pp. 400-406.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Buenos Aires, Fundación Santillana, pp. 28-30.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación. Buenos Aires.

La trayectoria biográfica en el hacer: sobre la construcción de saberes de enseñanza en una universidad conurbana

Lucía Petrelli*

Resumen

Este artículo se centra en la relación entre las trayectorias profesionales y biográficas de docentes universitarias/os, y el trabajo concreto de enseñanza en una institución fundada con un claro mandato de inclusión social: la Universidad Nacional de José C. Paz. Inicialmente, se reconstruyen aspectos de la trayectoria de un profesor de dicha casa de estudios. En un segundo momento, se documentan las formas en que el bagaje construido en su recorrido formativo se expresa en el despliegue de sus clases. Posteriormente, se analizan los modos en que el docente produce –en diálogo con las y los estudiantes– la pertinencia de los contenidos de la materia en la formación profesional de quienes cursan y su relación con la construcción de saberes de enseñanza.

La producción y análisis de los datos que se exponen en el artículo está orientada desde un enfoque biográfico, concebido como una aproximación teórico-metodológica que permite comprender distintas dimensiones de la realidad social. El corpus de fuentes primarias se construyó entre mediados del año 2021 y finales de 2023, a partir del desarrollo prioritario de entrevistas y observaciones de clase.

La relevancia de esta propuesta analítica radica en la posibilidad de conocer aspectos de la producción social y cotidiana de una universidad conurbana y del derecho a la educación superior.

Palabras clave: Enseñanza, trayectorias, saberes docentes, universidad, enfoque biográfico.

* Doctora por la Universidad de Buenos Aires (área Antropología Social). Licenciada y Profesora en Ciencias Antropológicas (UBA). Profesora Asociada regular en la Universidad Nacional de José C. Paz e Investigadora del Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades de la misma casa de estudios. CE: petrellilucia@gmail.com

The biographical trajectory in doing: on the construction of teaching knowledge in a suburban university

Abstract

This article focuses on the relationship between the professional and biographical trajectories of university professors, and the specific work of teaching in an institution founded with a clear mandate of social inclusion: the National University of José C. Paz. Initially, aspects of the career of a professor at said university are reconstructed. In a second moment, the ways in which the baggage built in their formative journey is expressed in the deployment of their classes are documented. Subsequently, the ways in which the teacher produces - in dialogue with the students - the relevance of the contents of the subject in the professional training of those who study, and its relationship with the construction of teaching knowledge are analyzed.

The production and analysis of the data presented in the article is oriented from a biographical approach, conceived as a theoretical-methodological approach that allows understanding different dimensions of social reality. The corpus of primary sources was built between mid-2021 and the end of 2023, based on the priority development of interviews and class observations.

The relevance of this analytical proposal lies in the possibility of knowing aspects of the social and daily production of a suburban university and the right to higher education.

Keywords: Teaching-trajectories, teaching knowledge, university, biographical approach.

A trajetória biográfica no fazer: sobre a construção do saber docente em uma universidade suburbana

Resumo

Este artigo enfoca a relação entre as trajetórias profissionais e biográficas de professores universitários e o trabalho específico da docência em uma instituição fundada com um claro mandato de inclusão social: a Universidade Nacional José C. Paz. Inicialmente, são reconstruídos aspectos da carreira de um professor da referida universidade. Num segundo momento, são documentadas as formas como a bagagem construída em sua jornada formativa se expressa no desdobramento de suas aulas. Posteriormente, são analisadas as formas como o professor produz - em diálogo com os alunos - a relevância dos conteúdos da disciplina na formação profissional de quem estuda, e sua relação com a construção do conhecimento docente.

A produção e análise dos dados apresentados no artigo são orientadas a partir de uma abordagem biográfica, concebida como uma abordagem teórico-metodológica que permite compreender diferentes dimensões da realidade social. O corpus de fontes primárias foi construído entre meados de 2021 e o final



de 2023, a partir do desenvolvimento prioritário de entrevistas e observações de aulas.

A relevância desta proposta analítica reside na possibilidade de conhecer aspectos da produção social e cotidiana de uma universidade suburbana e do direito ao ensino superior.

Palavras-chave: Ensino, trajetórias, saberes docentes, universidade, abordagem biográfica.

Introducción

Este artículo, se inscribe en una línea de investigación sobre trayectorias de docentes universitarias/os que vengo desarrollando en el marco de proyectos radicados en el Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades (IESCODE), de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ). En esas indagaciones, advertí que el ingreso a la UNPAZ constituye un hito en las trayectorias de las/os profesoras/es entrevistadas/os que se carga, en cada caso, de sentidos diversos (Petrelli y Mattioni, 2022; Petrelli, 2021, 2019 y 2018).

El enfoque biográfico constituye una aproximación teórico-metodológica que permite comprender la realidad social, en este caso el modo en el que se concibe y desarrolla la enseñanza en una universidad bonaerense, fundada con un claro mandato de inclusión social. El entramado teórico que sostiene este artículo vincula concepciones particulares del trabajo docente, de la enseñanza y de la construcción de saberes, con la cuestión de las trayectorias biográficas de quienes enseñan.

Respecto del **trabajo docente**, lo concibo como un trabajo concreto, que se despliega en contextos institucionales específicos en los que confluyen regulaciones estatales y de las propias instituciones que definen condiciones, al tiempo que permiten el despliegue de la agencia de los sujetos. Asumo la **enseñanza**, dimensión constitutiva del trabajo docente, como proceso complejo de construcción y apropiación que se da en el cruce de las biografías de los docentes y la historia de las prácticas sociales y educativas (Rockwell y Mercado, 1990). Estas perspectivas están estrechamente vinculadas con un modo de entender lo institucional. Siguiendo los desarrollos gramscianos, entiendo las **instituciones** como espacios dinámicos y heterogéneos que exigen, para ser comprendidas, reparar no solamente en el componente normativo, sino también en el papel de los sujetos en la vida institucional. En esta concepción, es posible afirmar que sujetos e instituciones se constituyen mutuamente: los sujetos se forman en las instituciones que trabajan, al tiempo que contribuyen en la construcción de formas institucionales siempre dinámicas, cambiantes (Rockwell, 1987; Petrelli, 2013).

El trabajo de enseñanza, como construcción social situada, requiere inventiva y creatividad, y exige a profesoras y profesores poner en juego toda una gama de **saberes** contruidos a lo largo de sus historias profesionales y de la vida. Esos saberes poseen carácter dialógico, histórico y resultan de complejos procesos de construcción social; y, a su vez, no pueden reducirse ni equipararse a conocimientos disciplinarios transmitidos en la formación ni a enfoques pedagógicos particulares (Rockwell y Mercado, 1990; Mercado y Espinosa, 2022). Las **trayectorias biográficas** se organizan en torno de una serie de hitos significativos que podrían conceptualizarse como puntos de inflexión o bifurcación, en tanto marcan alteraciones del curso de vida y tienen consecuencias que pueden reorientar el proceso vital (Hareven y Masoaka, 1988; Godard, 1998).

Las trayectorias a las que estoy haciendo referencia no se circunscriben al ámbito profesional (trayectorias profesionales) sino que, justamente, me interesa conocer cómo las biografías (en términos más amplios) juegan en el modo de desplegar el trabajo de enseñanza.

Las trayectorias biográficas no se desarrollan en el vacío, sino en condiciones concretas, en tiempos y espacios específicos que, interrelacionados, las configuran o sostienen; y son también el resultado de la articulación de múltiples instituciones sociales (Díaz de Rada, 2003; Muñiz Terra et al., 2015).

En este artículo, se reconstruyen aspectos de la trayectoria de un docente de la UNPAZ a partir de la identificación de hitos que, según su perspectiva, resultan significativos. En un segundo momento, se documentan los modos en que el “bagaje” construido en su recorrido formativo se expresa en el modo en el que actualmente despliega la enseñanza en una de las materias que dicta en la universidad, vinculada a la literatura, y que se ofrece en las Licenciaturas en Producción y Desarrollo de Videojuegos y en Producción y Gestión Audiovisual. Mi interés radica en conocer los saberes que el docente va poniendo en juego en el desarrollo de las clases, las fuentes o ámbitos de los que provienen y, sobre todo, el marco de interacciones con las y los estudiantes en el que esos saberes se combinan, se reconfiguran o actualizan, exigen otros nuevos, etcétera. Finalmente, se analiza la forma en que el docente –en diálogo con las y los estudiantes– produce la pertinencia de los contenidos de la materia en la formación de productores audiovisuales y de videojuegos particularmente, y su relación con la construcción de saberes de enseñanza.

El análisis propuesto se ubica en la interfaz entre la cuestión de la trayectoria biográfica de docentes universitarias/os y el proceso de construcción de saberes de enseñanza en el ámbito de la UNPAZ. La particularidad del contexto institucional que estoy tomando como referente empírico tiene mucho que ver con la relevancia de esta propuesta analítica. Las universidades “del Bicentenario”, como es este caso, han permitido el acceso al nivel a un sector de la población que previamente no lo había hecho. De ese modo, se han ido configurando escenarios inéditos en los que las biografías de quienes enseñan y de quienes estudian en ellas se cruzan con matrices institucionales inclusivas, que interrogan modos y dinámicas de la tradición universitaria y plantean nuevas exigencias a la pedagogía (Storino, 2023). En este sentido, entiendo que la indagación sobre los modos en que las biografías inciden en el despliegue concreto de la enseñanza, con foco en los procesos de construcción de saberes de transmisión en contextos institucionales específicos, constituye una vía potente para conocer aspectos de la producción social y cotidiana de una universidad conurbana y del derecho a la educación superior.

Este artículo se apoya en un corpus de fuentes primarias construido entre mediados del año 2021 y la actualidad, en el marco del enfoque biográfico. Ese enfoque constituye, como señalé previamente, una aproximación teórico-metodológica que permite comprender aspectos de la realidad social. Aquí me interesa remarcar, además, las posibilidades que abre en términos de co-construcción del conocimiento por parte de quien investiga y de los sujetos que participan de la investigación. Sin ser esto algo privativo de esta perspectiva, considero que la reconstrucción de trayectorias exige un trabajo sostenido que vincula a los actores por un tiempo prolongado en el que es posible ir profundizando vínculos y, eventualmente, construyendo confianza. Por lo expuesto, creo oportuno ofrecer un panorama sintético de

las distintas etapas de trabajo con Javier¹, el docente que tuve como interlocutor y en cuya trayectoria me apoyo en este artículo. En ese recorrido, iré puntualizando las técnicas de construcción de datos empleadas y las características del corpus realizado.

Me vinculé por primera vez con Javier promediando el año 2021, a instancias de una entrevista que tuvo el propósito de conocer cómo había llegado a la UNPAZ, tener un primer panorama acerca de su trabajo en esta institución y de las características de su propuesta de enseñanza. En esa oportunidad, advertí que él establecía contrastes y complejas relaciones entre su tarea en esta joven universidad y la que había realizado previamente en una universidad de más larga data y en la que también se había formado. Posteriormente, lo convoqué en sucesivas ocasiones para realizar entrevistas, ir hacia atrás y poder comprender mejor cuál era la sustancia de aquellos contrastes y relaciones, y cómo jugaban en el modo de pensarse como docente. Esos encuentros permitieron ir reconstruyendo progresivamente aspectos de su trayectoria. Como mi interés iba orientándose cada vez más hacia el análisis de las huellas biográficas en el despliegue de la enseñanza, le propuse acompañar sus clases mediante el empleo de la técnica de observación participante: realicé una primera incursión en el último tramo de 2022 y retomé el trabajo de observación sistemática en el segundo cuatrimestre de 2023. En esa segunda incursión, acompañé el dictado de la asignatura a lo largo de unas diez semanas. El corpus de fuentes primarias quedó conformado, entonces, por registros de entrevistas y observaciones, conversaciones informales e intercambios por correo electrónico, desarrollados a lo largo del período mencionado. El análisis busca articular los datos construidos a partir de la implementación de las distintas técnicas de producción de datos referidas.

La trayectoria de Javier

Javier creció y vive actualmente en un barrio de la zona norte del conurbano bonaerense. Allí cursó sus estudios primarios y parte del secundario, que finalizó en una institución de la Ciudad de Buenos Aires en 1992. Es Licenciado en Letras, graduado por una universidad tradicional en la que también realizó estudios doctorales y ejerció más de una década como docente. Habiéndose especializado en letras clásicas, se dedicó, durante esos años, al griego antiguo. En el año 2014, lo convocaron para dar clases en la Universidad Nacional de José C. Paz, en carreras nuevas que esta institución estaba a punto de lanzar. Unos años después, también se incorporó al equipo de otra asignatura que integra los planes de estudio de una serie de profesorado que se crearon cuando ya llevaba un tiempo en la universidad.

Incorporarse a UNPAZ exigió, según su propia perspectiva, “redefinirse profesionalmente” y en más de un sentido. Por un lado, señaló que debió “adaptarse al territorio” y a la impronta institucional que parece impulsar un modo de desarrollar el trabajo académico que contrasta

¹ El nombre real del entrevistado ha sido cambiado.

con su experiencia previa. En este sentido, por ejemplo, destaca la posibilidad de desarrollar –además de la enseñanza– otras funciones académicas como la extensión y vincularlas. Por otro lado, indicó que ese proceso de redefinición se dio en el marco de cambios significativos en las condiciones laborales (superadoras a las que regularon su trabajo en la institución en la que se había desempeñado por años). Como he planteado en trabajos previos (Petrelli y Mattioni, 2022), la UNPAZ parece emerger como una suerte de punto de inflexión en la biografía de este y otros docentes.

Ahora bien, la redefinición profesional a la que hizo referencia también se vincula con el hecho de que, en la UNPAZ, pasa a dictar materias que no se asemejan a las que venía dictando en la universidad inicial. Respecto de esto último, en una primera entrevista planteó que ese fue un desafío que asumió con entusiasmo:

Es curioso, porque en la UNPAZ me dijeron “mirá que acá no te vas a dedicar al griego”. Y claro, no tendría ningún sentido. (...) Actualmente, yo en [nombre de la materia que dicta] doy un programa que es de literatura argentina, pero ese correrse de tema a mí me encanta. (...) Incluso en [nombre de una segunda materia que dicta en la UNPAZ, en el marco de los profesorados]... es muy loco para mí, porque yo digo: es una materia sobre la revolución científico técnica, que es algo absolutamente actual: ¿cómo pusieron a un filólogo, a un tipo que toda la vida se dedicó al siglo V antes de Cristo a trabajar en algo que es absolutamente actual? No sé cómo se le pudo haber ocurrido eso a la gente de la universidad. Pero digo: está buenísimo esto, me divierto un montón y leo y la paso recontra bien. (Entrevista biográfica)

Ese “correrse de tema” al que Javier hace referencia en el extracto anterior lo lleva a reponer aspectos de su formación y especialidad que, combinados, parecen configurar aquella exigencia de redefinición profesional a instancias de su incorporación a UNPAZ. Comprender qué sentidos condensaba la idea de “correrse de tema” requería conocer mejor el recorrido formativo de Javier, cómo había llegado a la carrera de Letras y cómo se había vinculado, posteriormente, con “las clásicas”, en particular. Para avanzar en esta dirección, propuse realizar una segunda entrevista, de corte biográfico.

Si en el primero de los encuentros habíamos partido de su incorporación en UNPAZ, en esta nueva instancia mi propósito fue retroceder en su trayectoria para reponer aspectos previos a su desembarco en esta universidad. Invité inicialmente a que conversáramos sobre su formación disciplinar con la intención de comenzar, desde ahí, un recorrido retrospectivo. Pregunté entonces cuándo había llegado a la carrera de Letras pero, para mi sorpresa, enseguida me explicó que antes había estudiado Matemática en la misma universidad, entre los años 1993 y 1998:

Siempre quise estudiar Letras, pero estudié otra carrera: yo soy casi matemático. Un evento medio extraño, digamos, porque desde muy chico... yo estoy vinculado desde la infancia con la lectura, mi familia... todo apuntaba a que yo

estudiara Letras. Y cuando tuve que entrar en la Universidad dije “voy a estudiar lo contrario” [se ríe].

En el extracto de campo anterior, aparecen referencias a la lectura entramadas con la cuestión familiar y con la infancia, que retomaré enseguida. Antes, me interesa remarcar que ni en este fragmento ni en el resto de la entrevista se registra mayor tratamiento de las circunstancias que lo llevan a iniciar la carrera de Matemática, pero sí acerca de su salida:

Y en el 98 entré en crisis con Matemáticas, porque me empecé a dar cuenta de que me iba a recibir de matemático, que estaba llegando, que efectivamente me podía recibir (...) pero yo me iba dando cuenta de que no me iba a gustar el trabajo. O sea, que me gustaban las matemáticas, pero trabajar de matemático no me interesaba lo más mínimo. (Entrevista biográfica).

Javier menciona que las posibilidades de inserción en el campo profesional de la matemática no le resultaban atractivas (“trabajar de matemático no me interesaba en lo más mínimo”). Asimismo, hace referencia a su propia experiencia dando clases particulares mientras era estudiante de la carrera y que tampoco le resultó satisfactoria:

Llegué a dar clases particulares de matemáticas porque estaba avanzado en la carrera. Pero para nada me percibía como me percibí después dando clase de Literatura o de otra cosa. Dar las clases de las cosas que di después me fascina, me siento muy bien dando clase. Y dando clases de matemáticas no estaba tan entusiasmado. Entonces dije “voy a estudiar Letras”, de alguna manera lo que se correspondía con mi historia vital, digamos, con lo que había propuesto mi propia familia, el recorrido que yo había hecho. Y estudié Letras.

Resulta claro que la salida de la carrera de Matemática, luego de haber recorrido buena parte del trayecto, y la decisión de iniciar Letras constituyen un hito en la trayectoria de Javier, significativo desde su propio punto de vista en tanto logra salirse de un camino que estaba a punto de finalizar en pos de tomar otro que, percibió, “se correspondía con mi historia vital” (Entrevista biográfica).

Una mirada detenida permite apreciar, ahí donde a simple vista parece haber un corte absoluto de una historia y el inicio de un nuevo capítulo que parecía predestinado, algunas conexiones entre esos ámbitos, un fluir más complejo que los vincula y que se organiza en la experiencia misma de Javier en tanto sujeto. Retomando entonces la pregunta por su formación, y superado el desconcierto inicial en relación a que Letras no había sido su carrera de base, sino que matemática había estado presente primero, me parece importante documentar cómo este docente percibe la relación entre la matemática y las letras como componentes en su bagaje profesional. Refiriéndose al momento en que resuelve ingresar a la carrera de Letras, expresa:

En realidad, ahí uní un poco... porque en realidad las clásicas... yo me dediqué al griego. En Letras me dediqué a griego. Sí tienen un aspecto lógico formal muy fuerte las clásicas. O sea que los saberes de matemáticas, de maneras indirectas quizás, no de manera directa, aportaron para que yo trabajara en griego, de alguna manera estuviera preparado para entender una cantidad de cosas. (Entrevista biográfica).

A partir del extracto anterior, es posible apreciar cómo la relación entre matemática y letras se particulariza al acercarse la cuestión del griego: los saberes del primero de los campos habrían facilitado la llegada a los estudios griegos.

Volviendo al planteo de Javier respecto de que el ingreso en UNPAZ había implicado redefinirse profesionalmente, quisiera retomar la mención al desafío de enseñar contenidos que no son los que venía dictando en la universidad en la que se desempeñaba inicialmente, ni se corresponden con los de su formación de base. Señalé más arriba que esta situación resultaba estimulante para Javier (“ese correrse de tema a mí me encanta”); ahora bien, su narrativa también permite matizar o complejizar ese corrimiento. La filología emerge en el decir como un saber o “una metodología” desde la que se despliegan los contenidos previstos en cada una de las materias que dicta. Los extractos que siguen parecen significativos en este sentido:

Yo al griego hace ya como veinte años que me dedico... si bien siempre estás aprendiendo, estás siempre haciendo lo mismo... Cuando se te abren temas nuevos (...) también te das cuenta de todo el bagaje metodológico que tenés... Por ejemplo, trabajo muchos temas de literatura argentina en [nombre de una de las materias que dicta en UNPAZ]... Ahora, todo el tiempo estoy haciendo, metodológicamente, filología. Eso me divierte un montón. Hago una mezcla. (Entrevista biográfica).

Esa “mezcla” hace referencia al trabajo con la literatura argentina, pero no del modo en el que usualmente se la aborda, sino a partir de un esquema que se organiza en torno de dos premisas centrales y que trae de su formación como filólogo: la necesidad de contextualizar lo que se lee, por un lado; y la necesidad de reponer y reflexionar sobre los problemas de circulación de las obras literarias que se estén abordando, por otro. Javier lo explica del siguiente modo:

No solamente está lo que escribió Platón (...) o el contenido del texto de Sófocles (...). Por un lado, que si lo querés filológicamente, tenés que leerlo en su contexto de producción originaria, lo cual es un desafío muy grande, porque tenés que retroceder veinticinco siglos, tenés que conocer profundamente la cultura de la que eso surge, la lengua en la que eso se produce, las circunstancias histórico-políticas. No hay manera, si no, de leer ese texto en su contexto originario. Esa es una primera cosa que aparece. (...). Hoy por hoy, a mí eso me divierte

un montón, porque yo técnicamente, metodológicamente puedo trabajar con contextualización histórica, y lo hago como un filólogo, soy absolutamente eficaz en eso, pero lo hago en contexto del siglo XIX nuestro, El Matadero, con el Martín Fierro, con mediados del siglo XX, el surgimiento del peronismo. Y entonces todo el tiempo hago filología, con textos que en realidad no son los que yo trabajaba originalmente. Esta es una de las patas. (Entrevista biográfica).

Lo otro que aparece en la filología es la circulación de textos. Porque Sófocles escribió una cosa; ahora: ¿cómo eso llegó a nosotros? ¿Cómo y por qué esquivó distintos sistemas de censura que se fueron dando a lo largo de las épocas? Y eso en literatura, por ejemplo en literatura argentina, te abre un montón de cosas interesantes. (Entrevista biográfica).

Es interesante remarcar, finalmente, que este abordaje filológico de textos de literatura argentina contrasta con los modos en que tradicionalmente se la trató. A esto se refirió en más de una entrevista, y haciendo referencia también a su formación general como Licenciado en Letras (antes de especializarse en Letras Clásicas):

En la carrera de Letras, cuando yo estudié, era estudiar el procedimiento interno por el cual esto va adquiriendo significado o se produce sentido; se leen los textos todo el tiempo en términos de procedimiento, de artificios, de estructura interna. Por supuesto, es muy rica la lectura, es muy interesante saber cómo funcionan los textos, pero eso no es inocente. No se lee históricamente, porque nunca se habla de peronismo, nunca se habla de que la tradición literaria intelectual argentina es sumamente conservadora, nunca se habla... O sea, es una manera de desideologizar la transmisión de la literatura, en una universidad que siempre rechazó al peronismo, que siempre rechazó a ciertos sectores. De alguna manera se hizo eco de esas tradiciones conservadoras. Hay maneras de leer...

Como señalé en la Introducción, las trayectorias se organizan en buena medida en el cruce de múltiples instituciones sociales que interpelan a los sujetos desde distintas lógicas y registros (los sujetos tienen agencia ante esas interpelaciones). Desde esta perspectiva, es posible aprehender cómo el ingreso a la UNPAZ de Javier tracciona la revisión de su recorrido y el diseño de una propuesta de enseñanza que sintonice con la impronta institucional, su comunidad, los requerimientos de las carreras en las que se dicta su asignatura. En este ejercicio, la percepción del docente es la de estar “definiéndose profesionalmente” respecto de su modo de ser profesor en la universidad tradicional en la que se formó y ejerció por años. Ahora bien, retomando el extracto anterior, resulta imperioso plantear algo más en relación a la concepción de lo institucional que estructura este análisis: el carácter heterogéneo y dinámico de las instituciones. La casa de estudios en la que Javier se formó es, al mismo tiempo, la que le propuso un abordaje de los textos literarios en tanto artefactos, promoviendo el análisis

de su estructura interna, como la que le brindó las herramientas para leer en los contextos culturales de origen y atendiendo a la circulación de las producciones. En la narración de Javier, está presente esta heterogeneidad que caracteriza lo institucional, así como rasgos dinámicos, cambiantes. En el extracto que sigue, a partir de una pregunta por cómo cree que juega su formación en Letras Clásicas en la propuesta de enseñanza que hoy desarrolla en UNPAZ, él se detiene en la imposibilidad de trabajar de manera descontextualizada, en lo que es leer para un filólogo, y finalmente deja planteado que –de todos modos– entiende que la formación de los Licenciados en Letras actualmente ha cambiado respecto de los años en que él transitó la carrera:

[A propósito de la pregunta por cómo cree que influye su formación en el campo de las Letras Clásicas en el modo de enseñar literatura del siglo XX] *Todo, yo leo literatura del siglo XX como filólogo. Un filólogo no puede pensar de esa manera [en referencia al modo de abordaje de los textos que se enseñaba cuando él recorrió la Licenciatura en Letras]. La filología es leer en el contexto histórico original. Leer es eso para un filólogo. Un filólogo no puede leer solamente procedimientos; incluso el procedimiento para un filólogo adquiere sentido, aporta sentido en su marco histórico. Lo que tiene sentido es comprender qué aporta en el contexto originario de producción. Yo me formé [en Letras Clásicas] y estoy hecho para leer históricamente y proponer que los estudiantes lean históricamente, y que trabajen con representaciones reconociendo que están operando en contextos históricos, sociales, de relaciones. Y lo mismo la circulación del texto. ¿Cómo llegaron las copias a nosotros? ¿Qué pasó en la edad media que la mitad de la poética desapareció? Diría, sí, que actualmente hay gente que está leyendo literatura argentina así, y te hablan de la circulación de textos de Borges... de por qué no fue publicado. ... Los especialistas en literatura argentina en las últimas décadas están leyendo de este modo, yo me siento en línea. Cuando yo estudiaba era otra época, solo el procedimiento en La fiesta del monstruo... leer solo el procedimiento es despolitizar el texto. Si lees solo el procedimiento, no entendés que es una patada al peronismo. Han asumido que tenemos que referirnos a nuestra propia literatura en términos políticos.*

En el apartado que sigue, me detengo en los modos en que se despliega esa óptica en las situaciones de clase. Mi interés radica en conocer los saberes que el docente va poniendo en juego en el desarrollo de la propuesta de enseñanza, las fuentes o ámbitos de los que provienen y, sobre todo, el marco de interacciones con las y los estudiantes en el que esos saberes se combinan, se reconfiguran o actualizan, exigen otros nuevos, etcétera.

Marcas biográficas en el despliegue de las clases y producción de saberes docentes

En el apartado previo reconstruí aspectos de la trayectoria de Javier y de su modo de desplegar la propuesta de enseñanza. En su narración, pude advertir que va cobrando importancia progresivamente su formación como filólogo, ya que pasa de plantear que no entiende cómo “la gente de la universidad” convocó “a un filólogo, a un tipo que toda la vida se dedicó al siglo V antes de Cristo, a trabajar en algo que es absolutamente actual”; a reconocer que al vincularse con nuevos contenidos y planificar su dictado “te das cuenta de todo el bagaje metodológico que tenés”.

En este apartado, busco documentar cómo es que ese “bagaje” se juega en las clases concretas. Para ello, me centro inicialmente en la cuestión del contexto de producción de los textos literarios y de los problemas de circulación, que fueron los puntos que más remarcó; y, en un segundo momento, me detengo en la cuestión de la **pertinencia** de los contenidos en la formación profesional de las/os cursantes. Sobre esto último, me interesa en especial el carácter social y construido de esa pertinencia, las formas en que el docente hace jugar su trayectoria al momento de postular la relevancia de los temas que se abordan, y el problema de su legitimación ante los estudiantes.

Contextualización y problemas de circulación en el aula

Una de las estrategias que Javier utiliza para trabajar los contenidos de manera contextualizada es la línea de tiempo. Unos minutos antes del comienzo de cada clase, el docente elabora en el pizarrón una línea temporal en la que ubica los años en los que se produjeron o publicaron las obras literarias pautadas como lectura obligatoria, así como otras vistas previamente. También, en ocasiones, consigna en ese esquema eventos históricos como la gratuidad universitaria, el discurso pronunciado por Eva Duarte en oportunidad de la promulgación del voto femenino², su muerte, o el golpe de estado de 1955.

Según pude observar, la línea de tiempo permanece en el pizarrón durante toda la clase y es el docente el que la va gestionando en distintos tramos del encuentro. Frecuentemente, Javier recurre a ella para apoyar su narración y promover que las/os estudiantes puedan ubicarse en el tiempo. Esto último es fundamental dado que, en el plano literario, hay obras que están claramente en diálogo con escritos previos. Entonces, conocer la sucesión (cuáles se publicaron primero, cuáles después) es relevante de por sí, al tiempo que permite ir reponiendo el contexto de producción de las obras.

También sobre la línea de tiempo se trazan diferentes series literarias en las que se incluyen los textos de lectura obligatoria. La idea de serie permite reunir un conjunto de

² En el programa de la materia no sólo se incluyen textos literarios, sino que también están consignados otros no literarios. Hubo cuatrimestres en los que se dispuso la lectura del discurso pronunciado por Eva Duarte en el contexto de la promulgación del voto femenino, otros en los que se propuso el trabajo con discursos de diputadas/os pronunciados en el Congreso de la Nación en el marco del tratamiento del proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, entre otros.

producciones literarias que abordan un tema determinado y en las que eventualmente se emplea una misma metáfora. Durante el tramo de la cursada previo al primer parcial, se trabajaron dos: en principio, una en la que la temática abordada es la lucha entre clases sociales en tiempos de irrupción del peronismo, y en la que la metáfora empleada es la *invasión* (del peronismo en el escenario social y político de la Argentina). En segundo lugar, se viró a una segunda serie centrada en la muerte y desaparición del cuerpo de Eva Duarte, y en la que la metáfora es la de la *muñeca*. El trabajo con las series literarias tiene mucha presencia en el dictado de la materia y ameritaría un análisis más profundo; aquí me limito, sin embargo, a referir el tema para destacar la potencia de la línea de tiempo para visualizar períodos que abarca cada una de las series, distinguirlos, y advertir también relaciones entre series y con los hechos históricos allí consignados, etcétera.

Otro de los usos que el docente hace de la línea tiene que ver con la colocación de personajes protagónicos de las distintas obras leídas con el objetivo de desplegar, desde ahí, una conversación con las/os estudiantes en la que se los va caracterizando para pensar la articulación con los contextos históricos, sociales e ideológicos en los que fueron concebidos. En una clase, por ejemplo, se consignó el nombre de personajes femeninos que protagonizan los textos y se fue reponiendo si se está ante mujeres sumisas o con voz propia, cómo está trabajada la relación con personajes masculinos, etcétera. En esa progresión de “mujeres que cada vez van teniendo más cuerpo”, Javier pregunta a la clase qué creen que pasó, qué creen que explica esa transformación “pasó Eva Duarte”, afirma. Explica entonces, a continuación, que el contexto es el de la irrupción del peronismo (que en la literatura se refleja mediante la metáfora de la *invasión*); y que es dentro de ella que se da otra: la de las mujeres en la escena pública.

La línea de tiempo no sólo permanece allí durante cada uno de los encuentros y se la señala en diferentes oportunidades, sino que se la presenta cada vez, y se invita al grupo a detenerse en ella y observar si es idéntica a la de las clases previas o si varía, en qué sentido, por qué será, etcétera. También, el docente realiza comparaciones de las diferentes líneas que elabora en el pizarrón con una que está disponible en el aula virtual y que condensa más información. Más allá del período que comprenda la línea que se haya elaborado en una determinada clase, observé que cuando Javier hace referencia a un momento previo o posterior al lapso que cubre la línea, suele señalar con el dedo por fuera de la recta, como trazando una continuidad: “estaría por acá”.

En una oportunidad, observé que la línea de tiempo también disparaba un intercambio en torno de algunas convenciones académicas vinculadas a las modalidades de citado. Mientras las y los estudiantes iban llegando y se acomodaban en sus lugares, Javier escribía en el pizarrón. Al finalizar la confección de la línea de ese día, se dirigió a los estudiantes y les preguntó por qué creían que había colocado los nombres de los cuentos entre comillas. Retomando algunos comentarios de las y los estudiantes, repuso aspectos de las convenciones académicas para el citado de la bibliografía e invitó a su auditorio a incorporarlas, en tanto miembros de la comunidad: “a partir de ahora quiero que ustedes también lo hagan”. En este

punto, me interesa remarcar la heterogeneidad de usos que este docente hace de la/s línea/s de tiempo. La idea de usos me parece fértil para poner en primer plano el carácter artesanal del trabajo docente, en el sentido de que no se trata de determinar si se emplea o no un determinado recurso sino de analizar *cómo* se lo usa.

El trabajo de contextualización de las obras literarias se despliega clase a clase y de distintos modos, que permiten ir construyendo colectivamente sentidos sobre los textos. En una de las clases, intervino una estudiante que, señalando el pizarrón en la que estaba plasmada la línea de tiempo expresó: “yo lo había leído [en referencia a la bibliografía obligatoria para esa fecha] pero no sabía el contexto histórico: soy pésima para la historia, y no terminaba de entender”. A continuación, Javier afirmó que era muy pertinente lo que planteaba “la compañera” y repuso que, por ello, el programa incorpora textos no literarios como el discurso de Eva Duarte en el contexto de la promulgación del voto femenino. La integración de este tipo de materiales funciona entonces como una estrategia potente para reponer el contexto de las obras literarias que se leen en paralelo; pero Javier fue más allá al plantear que “el texto tiene una superficie, una literalidad que es necesario atravesar: ¿cómo hacemos para atravesar la superficie del texto?”. En este punto, fueron las y los estudiantes quienes fueron comentando otros modos que, según sus puntos de vista, permitían hacer ese trabajo: leer más de una vez, vincular el texto en cuestión con otro de la época que ya haya sido analizado, buscar información sobre el autor, entre otras posibilidades.

El segundo de los núcleos que conforman su metodología de trabajo son los problemas de publicación y circulación de los textos literarios. Ahora bien: ¿cómo aparece esto en clase?

El primer encuentro posterior al parcial advertí que ya no se confeccionaba la línea de tiempo en el pizarrón, lo cual fue explicitado más tarde por el docente a las y los estudiantes:

Como verán, hoy no hice la línea de tiempo, ya no la haremos cada clase. Hay otros modos de leer... no necesariamente el eje tiene que estar en el anclaje histórico de los textos... ahora será algo más unitario, la relación entre textos de cada clase va a ser otra: puede ser género, tema... vieron que cada vez que hago dialogar un texto con otro, el texto dice otras cosas.

Javier colocó como ejemplos de esos otros modos de leer la posibilidad de reparar en los géneros (“¿se trata de géneros fantásticos, realistas?”), en el tipo de narrador (“¿está en primera persona, en segunda?”), y también habló de la posibilidad de que el eje esté puesto en la cuestión de la publicación y circulación de los textos. En las dinámicas observadas, la cuestión de la circulación de los textos emerge en momentos en los que el docente está presentando a los autores y/o los contextos de producción de las obras, por lo que ya es posible afirmar que contextualización y problemas de circulación son asuntos estrechamente vinculados.

Como modo de reconstruir el tratamiento que se suele hacer de los problemas de publicación y circulación de textos, me voy a detener en algunas situaciones de trabajo con el cuento “Evita vive”, de Néstor Perlongher. El docente comenzó presentando al autor, nacido

en 1949, como un intelectual, sociólogo y escritor, y uno de los referentes principales del Frente de Liberación Homosexual Argentino. Afirmó que “Evita vive” había sido escrito en 1975, pero que recién se había publicado por primera vez en 1983 en Estados Unidos, “en una editorial gay”. Posteriormente, dijo, en 1985, se publica en Suecia, “en una revista fundada por exiliados de la dictadura”. En 1987, vuelve a publicarse el cuento en la revista *Cerdos & Peces* pero, explica, “pasa desapercibido hasta que, finalmente, en el año 1989 se publica en *El Porteño* y se produce un escándalo: Perlongher es rechazado por todo el arco político: conservadores, izquierda, peronistas... ¡se lo censura!”.

De acuerdo a un texto publicado en la Agencia Paco Urondo, el cuento de Perlongher “ficcionaliza una Evita compañera de prostitutas y reventados [que] resultó insoportable para el peronismo y por demás atractiva para los sectores conservadores”³. En clase, el docente avanza en una línea interpretativa del texto que postula que “al construirse el mito de *la santa*, se vacía de contenido. Y Evita, si viviera, estaría con nosotros, con los que más necesitamos” (Notas de campo).

También en clase, se explicita una relación clara entre los derroteros de la publicación del texto de Perlongher y el modo en que se entrelazan con referencias a la historia vital del autor, como su homosexualidad y la mirada social sobre ese asunto en aquel contexto, o su exilio en Brasil. Los problemas de circulación, entonces, habilitan conversaciones que vinculan el contexto de aquellos años y el actual, en las que las y los estudiantes, junto con Javier, van trazando diferencias: intercambian pareceres, por ejemplo, respecto de la mirada social sobre la homosexualidad de entonces y la de hoy destacando la sanción, en 2010, de la Ley de Matrimonio Igualitario en la Argentina, aunque también afirmando que los avances se inscriben en procesos atravesados asimismo por tensiones y/o retrocesos. Como explica el docente:

Pasa mucho con la cuestión de las militancias de género. Cuando decís que Perlongher publicó ciertas cosas y se tuvo que ir del país... o Puig... que fundaron el frente homosexual o no sé cuánto, la persecución... se suelen impresionar mucho, se dan cuenta de que los prejuicios han cambiado. (Entrevista realizada en octubre de 2023).

El trabajo en torno de la contextualización y de los problemas de circulación de los textos, tomados de conjunto, permiten conectar pasado y presente, habilitando la reflexión sobre la historia reciente y sobre la coyuntura actual. Me interesa plantear que contextualización y problemas de circulación parecen estar al servicio de un modo de leer que propone “atravesar o traspasar la superficie”:

La representación se presenta siempre como una superficie: si se logra atravesar la superficie de la narración, se encuentra otra cosa. Ustedes van a trabajar con representaciones... A veces es necesario irse fuera del texto y preguntarse: ¿qué

³ Para más información: <https://www.agenciapacourondo.com.ar/cultura/evita-vive-de-nestor-perlongher>

le pasaba al autor? ¿Qué pasaba en el momento en el que escribió? y luego volver al texto con esas informaciones. Puede que entonces el texto se haya cargado de sentido. (Registro de observación, octubre de 2022).

La construcción social de la pertinencia de los contenidos para la formación de productores audiovisuales y de videojuegos

¿Por qué una materia sobre literatura en la formación de productores audiovisuales y de videojuegos?

En el marco de una de las entrevistas, Javier comenta que las y los estudiantes le han preguntado, en distintas ocasiones, para qué les sirven esos contenidos para su futuro profesional. Ante esto, remarca que sólo progresivamente ha podido ir construyendo una respuesta, a partir de la experiencia misma de dictar la asignatura y de las interacciones concretas en el aula:

Hubo una época en la que yo iba y hablaba de literatura, cuando la materia estaba más en pañales. Ahora hablo mucho más de representaciones, de dinámicas de representaciones. Si yo solo hablo de literatura, a ellos no les va a servir, no va a ser traspolable a lo que ellos van a hacer.

Es interesante señalar que la noción de *representación* no es algo que se aborde teóricamente en esta unidad curricular. Al respecto Javier explicó, por un lado, que se trata de un concepto que se trabaja en otras materias; por otro, precisó que apunta a que los ejercicios que se realizan en clase y que tienen como referencia textos literarios, puedan trasladarse al análisis de otros lenguajes y productos culturales. El pasaje de lo estrictamente literario al plano más general de las representaciones parece haberle permitido profundizar su propio posicionamiento sobre la pertinencia de la materia en la formación de estas/os profesionales. Emergió entonces la cuestión de la *narración*:

Ellas/os, como productores audiovisuales o de videojuegos, “van a construir narración –en otros lenguajes– pero van a construir narración. La materia, entonces, podría pensarse como una introducción a la narración; pero en particular a los de Videojuegos les cuesta pensar que los videojuegos sean una narración (...). Yo les hago un planteo desafiante; les digo que todo videojuego es una narración y ellos me ponen contraejemplos. Uno dijo “Explicame de qué manera el tetris es una narración”. No es fácil de contestar. Lo fui aprendiendo, pensando y aprendiendo. Bueno... pero el tetris tiene personajes, uno es una L, otro es un cuadrado, se pueden mover de una manera o de otra y se va introduciendo una narración... Hay un conflicto: ¡parece que vas a llegar arriba de la pantalla y vas a perder! (Entrevista octubre de 2023).

En este punto, es insoslayable plantear que las interpelaciones de las y los estudiantes son centrales en la construcción de la *pertinencia* de los contenidos que Javier va delineando. Es reparando en este proceso de construir pertinencia que cobra más sentido aún lo expuesto previamente en relación al trabajo con los problemas de circulación de los productos culturales (más allá de los literarios) y el contexto en el que son concebidos. Ahora bien: la *respuesta* que construye el docente ante la pregunta por la relevancia del trabajo con textos literarios –en sus tramas de origen y circulación– para quienes se están formando como productores audiovisuales y de videojuegos, es cotidianamente tensionada por estas/os. Javier es perfectamente consciente de ello, como lo muestra en el tramo que sigue:

Por ejemplo, lo que yo trabajo de los problemas de circulación: sus productos van a circular o no, van a tener problemas o no... todavía no se dedican profesionalmente, pero cuando lo hagan van a sentir la necesidad de hacer circular sus productos culturales. Entonces ellos podrán recordar lo que vieron en mi materia cuando estén en otras. Fui decidiendo, fui aprendiendo. Pero muchos todavía no se dan cuenta para qué les puede servir, se irán dando cuenta (...) tal vez piensan que es hacer un corto con los compañeros... pero eso después tiene que funcionar como representación, encontrar canales de circulación y producir sentido. Ellos se van a ir dando cuenta de eso.

Me interesa señalar que el proceso de construcción de la pertinencia que analizo no se agota en echar mano a teorías o propuestas con las que las y los docentes se hayan familiarizado en ámbitos específicos de formación profesional, sino que se las incorpora a la enseñanza “mediante procesos de reelaboración deliberativos donde analizan, reelaboran y calibran su pertinencia para los estudiantes, configurándose la enseñanza en campo de reformulación y elaboración de saberes docentes” (Mercado y Espinosa, 2022, p. 201). Desde estas coordenadas, asumo que la mirada sobre la construcción de pertinencia permite aproximarse al proceso de elaboración de saberes docentes.

Dejé planteado que, a la hora de la enseñanza, no basta con recurrir a ideas o herramientas aprendidas en el marco de la propia formación; en cambio, siempre media un trabajo de reelaboración que tiene como referencia el ámbito –profesional, institucional, territorial– y los sujetos con los que se desarrollará la tarea. Para ello, hay un trabajo de exploración de *qué se sabe* y *cuánto se necesita reconfigurar* lo que se sabe para operar en el nuevo contexto. Esto se liga al cambio de perspectiva del docente mencionado en el apartado La trayectoria de Javier, respecto de cuán adecuado podría resultar que un filólogo enseñara literatura del siglo XX en la UNPAZ: de pensar que haberlo convocado había sido “una locura”, a identificar y poner en valor una trayectoria en la que se había ido forjando una suerte de “bagaje metodológico” muy pertinente para desplegar los contenidos con las/os estudiantes-futuros productores audiovisuales y de videojuegos. La idea, entonces, de calibrar lo aprendido en su formación como filólogo para que *calce* en las coordenadas institucionales y curriculares de las carreras en las que se desempeña este docente es uno de los aspectos clave para

pensar cómo es que se va construyendo y reconstruyendo la pertinencia de los contenidos en interlocución con quienes se están formando. Pero también –en línea con mi decisión de no circunscribir las trayectorias a la dimensión *profesional*– hay *otras marcas biográficas* que van más allá de la formación académica y se expresan en las decisiones de enseñanza.

En la importancia que Javier otorga al trabajo con los problemas de circulación de los productos culturales también tiene lugar todo un conjunto de reflexiones que se le habilitan a partir de relaciones de amistad con cineastas y documentalistas. Refiriéndose a lo que denomina “la guerra de la visibilidad”, se pregunta en voz alta qué pasa cuando se realizan producciones “espectaculares” que solo logran proyectarse alguna vez y a las que accede únicamente el entorno próximo de quien la realizó: ¿hay cine, cineasta/s, película/s? ¿O, para ello, es necesario “pelear la guerra de la circulación, distribución y visibilidad”? Lejos de considerar que esas relaciones personales operan al margen de su práctica docente, entiendo que los pequeños mundos de vida de quienes enseñan son una de las fuentes que intervienen en el proceso de producción de saber. Como plantean Mercado y Espinosa, las/os docentes,

(...) producen saberes en los avatares de la práctica, pero en su construcción confluyen, como invariantes procesuales, diversas fuentes: sus pequeños mundos de vida, el currículum, con los colegas, la experiencia como alumno y docente, y la formación profesional. La articulación de esas fuentes y los saberes producidos son tan heterogéneos, móviles y plurales, como las intersecciones entre las historias de cada maestro, de cada escuela y de la vida social. (2022, p. 201)

Palabras finales

En este artículo, me interesó explorar los modos en que las trayectorias profesionales y biográficas de las/os docentes inciden en el trabajo de enseñanza. Para eso, reconstruí inicialmente aspectos de la trayectoria de Javier, un profesor de la UNPAZ, a partir de la identificación de hitos que, según su perspectiva, resultan significativos y estructuran su recorrido. En un segundo momento, documenté las formas en que el “bagaje” construido en su recorrido formativo se expresa en el despliegue concreto de sus clases, con el objetivo de conocer los saberes que el docente va poniendo en juego a lo largo de la cursada, los ámbitos de los que provienen y, fundamentalmente, el marco de interacciones con las y los estudiantes en el que esos saberes se reconfiguran/actualizan, o permiten que emerjan otros nuevos. Finalmente, analicé la forma en que el docente –en diálogo con las y los estudiantes– produce la *pertinencia* de los contenidos de la materia en la formación de productores audiovisuales y de videojuegos particularmente, y su relación con la construcción de saberes de enseñanza.

En cuanto al análisis realizado en los distintos apartados, luego de una Introducción se ubica La trayectoria de Javier. Allí conceptualizo el ingreso a UNPAZ como punto de inflexión en su recorrido, que presenta el docente una serie de desafíos en términos de contenidos a dictar (diferentes a los que venía enseñando por años en otra institución), de la trama curricular de las carreras en las que se ofrece la materia, las particularidades institucionales de la UNPAZ, etcétera. No obstante eso, el análisis muestra un interesante proceso de identificación del docente de toda una batería de herramientas construidas a lo largo de su formación en el campo de las Letras Clásicas que –percibido inicialmente como un campo totalmente alejado del currículum a desarrollar en la UNPAZ– configuran un “bagage”, una “metodología” que hará jugar en el diseño de su propuesta de enseñanza. En este tramo del escrito también destaca el carácter dinámico y heterogéneo de las instituciones que estructuran la trayectoria de Javier, así como las vinculaciones entre el mundo académico y el “familiar”, “vital”.

En el apartado Marcas biográficas en el despliegue de las clases y producción de saberes docentes, documenté cómo el “bagaje” construido a lo largo de su trayectoria profesional y biográfica se expresa en el aula. Me centré inicialmente en la cuestión del contexto de producción de los textos literarios y de los problemas de circulación que, tomados de conjunto, permitirían “atravesar o traspasar la superficie de los textos”. Complementé el análisis reconstruyendo los modos en que va produciéndose en el aula la *pertinencia* de los contenidos de la materia en la formación profesional de las/os cursantes. En esa construcción, tiene un papel central el conjunto de interpelaciones de las y los estudiantes, así como aspectos de la trayectoria profesional y biográfica de Javier: allí juegan herramientas forjadas en el marco de su formación como filólogo (como el trabajo con los problemas de circulación de los productos culturales), pero también otras marcas biográficas que no tienen que ver con lo académico, sino con tramas de relaciones (de amistad) que también inciden en las decisiones de enseñanza.

El análisis realizado tuvo como referencia un corpus de fuentes primarias construido entre mediados de 2021 y la actualidad, en el marco del enfoque biográfico. Deseo insistir en la potencia analítica de la complementación de técnicas de recolección de datos (entrevistas, observaciones) para la indagación de las marcas biográficas en los procesos de enseñanza y la construcción de saberes de transmisión en contextos institucionales específicos. A su vez, entiendo que ese trabajo aporta al conocimiento de aspectos de la producción social y cotidiana de una universidad conurbana y del derecho a la educación superior.

Referencias bibliográficas

- Díaz de Rada, A. (2003). Las edades del delito. *Revista de Antropología Social*, 12, pp. 261-286.
Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/838/83801213.pdf>

- Godard, F. (1998). Uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales. En Lulle, T., Vargas, P. y Zamudio, L. (coord). *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*. Colombia: Anthropos.
- Hareven, T, y Masoaha, K. (1988). Turning points and transitions. Perceptions of the life course. *Journal of family history*, vol 13 no 3. Estados Unidos.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. Fondo de Cultura Económica.
- Mercado, R. y Espinosa, E. (2022). Etnografía y el estudio de los saberes docentes en países de América Latina. *Revista de Investigación Educativa* N°35. Recuperado de: <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2824>
- Muñiz Terra, L.M., Roberti, M.E., Ambort, M.E., Bidauri, M.D.L.P., Riva, M.F., y Viña, S. (2015). De la entrevista guionada a la entrevista biográfico-narrativa: reflexiones en torno a un trabajo de campo colectivo. IV Jornadas Internas del CIMECS. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- Petrelli, L. (2013). *Sobre el trabajo docente: sujetos, instituciones y experiencia*. Editorial Académica Española.
- Petrelli, L. (2018). Trabajo docente y procesos de inclusión en la Universidad Nacional de José C. Paz: enseñanza, dispositivos institucionales de acompañamiento y líneas ad hoc. En Goren, N. y Isacovich, P. (comps.). *El trabajo en el conurbano bonaerense. Actores, instituciones y sentidos* (pp. 185-216). Edunpaz. Recuperado de: <https://edunpaz.unpaz.edu.ar/OMP/index.php/edunpaz/catalog/view/14/20/55-2>
- Petrelli, L. (2019). *Enfoque biográfico, interpelaciones institucionales y tiempos superpuestos: notas para pensar trayectorias de docentes*. I Jornadas Democracia y Desigualdades. Recuperado de: <https://www.unpaz.edu.ar/sites/default/files/2019-06/28-32-PB.pdf>
- Petrelli, L. (2021). Enfoque biográfico para pensar el trabajo de enseñanza en una Universidad del Bicentenario. *Propuesta Educativa*, 30(55), pp. 115-127. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/4030/403068897009/html/>
- Petrelli, L. y Mattioni, M. (2022). Enfoque biográfico y trabajo docente: tiempos, espacios y puntos de inflexión en las trayectorias de profesores de la UNPAZ. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 12(2), e117. Recuperado de: <https://doi.org/10.24215/18537863e117>
- Rockwell, E. (2018[1987]). Repensando la institución escolar: una lectura de Gramsci. En N. Arata, N., Escalante, J. y Padawer, A. (comps.). *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*. CLACSO.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1990). La práctica docente y la formación de maestros. En Rockwell, E. y Mercado, R. (coords.). *La escuela, lugar de trabajo docente*. DIE CINVESTAV.
- Storino, S. (2023). La enseñanza desafiada. Notas pedagógicas desde una Universidad del Bicentenario. *Anales de la Educación Común*, Vol 4, N° 1-2, pp. 358-369. Recuperado de: <https://cendie.abc.gov.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1772>

Hacia una nueva periodización en la Historia de la educación argentina

Marcia Marini *
María Victoria Santorsola**
Marisol Villan***

Resumen

En el presente artículo, realizamos un análisis de los procesos de periodización en el marco de las diferentes corrientes historiográficas, que abordan la historia de la educación argentina. Luego de dicho análisis, se plantea un tipo de periodización que supere las tradicionales existentes, realizadas generalmente en torno a criterios políticos (Cucuzza, 1996). Por consiguiente, la periodización propuesta presenta un mayor grado de complejidad dado que integra varios criterios como son las definiciones de etapas por caracteres histórico-generacionales, institucionales, políticos y de corte pedagógico. Este nuevo planteo responde al objetivo de presentar una nueva clasificación en etapas donde entren en juego los criterios y variables que caracterizan a cada una. Siguiendo esta pauta, es que planteamos una periodización de diez etapas que comprenden desde la época colonial hasta 2006.

Palabras clave: Historia argentina, educación, periodización compleja, criterios integrados.

* Licenciada en Historia. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Profesora de Historia de la Educación Argentina. Licenciatura en Educación Física. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Matanza. CE: mmarini@unlam.edu.ar

** Doctora En Filosofía (Universidad de Morón). Phd. En Educación. Titular de la cátedra de Historia de la Educación Argentina. Licenciatura en Educación física. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Matanza. CE: vsantors@unlam.edu.ar

*** Licenciada en Historia. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Profesora de Historia de la Educación Argentina. Licenciatura en Educación Física. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Matanza. CE: mvilla@unlam.edu.ar

Towards a new integrative and complex periodisation of the History of Argentinean Education

Abstract

In this article we analyse the processes of periodisation within the framework of the different historiographical currents that approach the history of education in Argentina. Following this analysis, we propose a type of periodisation that goes beyond the existing traditional periodisations, which were generally based on political criteria (Cucuzza, 1996). Consequently, the proposed periodisation presents a greater degree of complexity given that it integrates various criteria such as the definitions of stages by historical-generational, institutional, political and pedagogical characteristics. This new approach to periodisation responds to the objective of presenting a new classification in stages where the criteria and variables that characterise each stage come into play. Following this guideline, we propose a periodisation of ten stages from colonial times to 2006.

Keywords: Argentinean history, education, complex periodisation, integrated criteria.

Rumo a uma nova periodização integrativa e complexa da História da Educação Argentina

Resumo

Neste artigo, analisamos os processos de periodização dentro da estrutura das diferentes correntes historiográficas que abordam a história da educação na Argentina. Após essa análise, propomos um tipo de periodização que vai além das periodizações tradicionais existentes, que geralmente se baseiam em critérios políticos (Cucuzza, 1996). Consequentemente, a periodização proposta apresenta um grau maior de complexidade, pois integra vários critérios, como a definição de etapas por características histórico-geracionais, institucionais, políticas e pedagógicas. Essa nova abordagem de periodização responde ao objetivo de apresentar uma nova classificação em etapas em que entram em jogo os critérios e as variáveis que caracterizam cada etapa. Seguindo essa diretriz, propomos uma periodização de dez etapas, desde a época colonial até 2006.

Palavras-chave: História argentina, educação, periodização complexa, critérios integrados.

Introducción

Pensar una periodización de la Historia de la educación argentina ha presentado diversas dificultades para los historiadores que se han propuesto abordar el tema. A las dificultades propias del análisis del desarrollo educativo en el tiempo, con las variaciones y tendencias de cada época, se suma la escasez de estudios específicos. En muchos casos, los esquemas se complejizan al contarse con legislaciones que afectan parcialmente a determinados niveles del sistema educativo y que no se encuadran en la normativa general de la época.

Desde el equipo de investigación de la cátedra de Historia de la educación argentina de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Educación Física de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM), venimos trabajando en una historia de la educación argentina que articula la perspectiva jurídica histórica, el impacto sobre el sujeto social y el desarrollo de las prácticas educativas. De manera continuada, se trabajó en tres proyectos de investigación:

1. “Alcances y nuevas perspectivas en la relación entre política, gobernabilidad y educación argentina durante la primera mitad del siglo XX”¹;
2. “Alcances y nuevas perspectivas en la relación entre política, gobernabilidad y educación argentina durante la segunda mitad del siglo XX”²;
3. “Los discursos de las prácticas educativas desde sus actores durante el siglo XX en Argentina. Un abordaje desde la Historia Oral”³.

Producto de dichos proyectos, se procedió a la edición de dos libros (Martínez et al., 2020; Martínez et al., 2024).

Los proyectos ya realizados cuentan con tres componentes: el análisis histórico que enmarca los diversos sistemas educativos en los distintos períodos de la historia argentina, el estudio sistemático de la normativa y sus herramientas legales en relación con los modelos ideológico-políticos imperantes en cada época y la identificación, descripción y estudio de las prácticas correspondientes a la educación en Argentina en todos sus niveles y modalidades.

Metodología y objetivos

En virtud de tratarse de un grupo que estudió las diversas propuestas de periodizaciones en vista a establecer concesiones entre sí mismas, la metodología presentó un doble nivel. Por un lado, se realizó un exhaustivo análisis teórico de la diferente bibliografía adecuada

¹ Directora María Victoria Santórsola. Integrantes: Antelo, María Valeria, Antelo Micaela, Gómez Rusca Laura, Griffo Marcelo, Leone Mónica y Pidotto Adriana. Código A-216. Ciclo 2018-2019.

² Directora María Victoria Santórsola. Integrantes: Antelo María Valeria, Antelo Micaela, Gómez Rusca Laura, Grifo Marcelo, Leone Mónica, Marini Marcia, Rodríguez Cecilia, Pérez Rodríguez Martín, Berutti Sergio, Sequeira Mario y Moure María. Código A-243. Ciclo 2019-2021.

³ Directora María Victoria Santórsola. Integrantes: Antelo María Valeria, Antelo Micaela, Gómez Rusca Laura, Grifo Marcelo, Leone Mónica, Marini Marcia, Moure María, Rodríguez Cecilia, Vassallo Vanesa, Villa Marisol. Ciclo 2022-2023.

para la problemática que se investigó. Se tuvieron en cuenta las perspectivas teóricas de autores citados para desarrollar un criterio de análisis propio.

Por otro lado, en el desarrollo de los proyectos de investigación arriba citados, se examinaron promulgaciones normativas sancionadas en los diferentes períodos que responden a diversas reformas educativas. A partir del método histórico crítico, se revisó bibliografía y material teórico y, debido a lo extenso del sistema educativo, se establecieron como criterios de análisis la atención a los niveles Inicial, Primario, Secundario, Terciario, y Universitario de grado y posgrado de manera desagregada. Con esta finalidad, se abordaron los contextos económicos, políticos y sociales, la normativa y sus herramientas legales y las prácticas del sistema educativo desde los períodos preindependentistas hasta los inicios del siglo XXI. En base a los resultados de dicha investigación es que hemos formulado esta propuesta.

El objetivo general del presente artículo es analizar la periodización de la historia educativa desde sus avances, retrocesos, continuidades y rupturas en relación con las diferentes etapas histórico-políticas y la respectiva implementación de modelos educativos según los horizontes ideológico-políticos de cada gobierno comprendido en el período correspondiente. Así, el análisis permitió plantear una visión de la historia de la educación argentina que superó algunas limitaciones de la historiografía pedagógica latinoamericana. Algunas de las cuales hacen referencia a la falta de comprensión de la complejidad de los desarrollos educativos, así como también el recurrir a análisis lineales de la historia educativa que generan una mirada sesgada y centrada en los sectores de poder, sin analizar las imbricaciones de la relación entre política y educación (Puiggrós, 1993).

La presente investigación aborda la tarea de periodizar la historia de la educación argentina, una empresa obstaculizada por la escasez de estudios específicos y la complejidad de las legislaciones educativas en el tiempo. En este sentido, el objetivo principal de nuestro estudio es contribuir al desarrollo de una periodización histórica que refleje de manera integral los cambios políticos, sociales y educativos que han marcado el devenir de la educación en Argentina.

En este marco general, el objetivo del artículo es analizar críticamente las diferentes propuestas de periodizar la historia de la educación argentina formuladas por diferentes autores, destacando sus aportes y limitaciones, con el fin de identificar los criterios utilizados y sus implicancias para comprender la evolución del sistema educativo argentino. En particular, nos proponemos crear un nuevo recorte de períodos desde la cátedra de Historia de la Educación de la UNLAM y ofrecer contribuciones relevantes para una comprensión integral de la evolución de los sistemas educativos en el tiempo.

Así, en el marco teórico se aborda el problema de las periodizaciones para la Historia de la Educación y se revisa su evolución en Argentina, destacando el surgimiento de esta área de investigación en el siglo XX y la importancia de metodologías y enfoques teóricos. Se mencionan varias propuestas por parte de diferentes autores, desde el siglo XIX hasta la actualidad.

Luego, en aportes a la discusión, se presentan las conclusiones derivadas del análisis de la periodización de la historia de la educación argentina. Se proponen diez etapas que abarcan desde la época colonial hasta la actualidad, con énfasis en los cambios políticos, sociales y educativos ocurridos en cada período.

Por último, se ofrecen reflexiones sobre las dificultades teórico-metodológicas de abordar la historia de la educación argentina y se destaca la importancia de adoptar un enfoque integrador que combine diferentes criterios. Se plantea el artículo como una contribución inicial para futuras investigaciones en este campo.

Marco teórico

El marco teórico de esta investigación se sustenta en la exploración de las teorías contemporáneas relacionadas con la periodización histórica, en una revisión de la literatura académica reciente en Historia de la Educación y su evolución para el caso puntual de la Historia Argentina.

En un marco interpretativo mayor y actualizado, podemos examinar las teorías de la periodización histórica haciendo referencia a *The Pursuit of History* (Tosh, 2015), que ofrece una visión metodológica e historiográfica en general, destacando la importancia de combinar el análisis cronológico, temático y comparativo. Así, en el enfoque cronológico Tosh (2015) explora la importancia de dividir el tiempo en períodos definidos, permitiendo identificar, por ejemplo, momentos clave en el desarrollo de los sistemas educativos y analizar cómo se relacionan con otros eventos históricos y procesos sociales, políticos y culturales más amplios. Respecto al análisis temático, propone identificar temas o problemas recurrentes a lo largo de la historia y analizar cómo han evolucionado a lo largo del tiempo. En el contexto de la historia de la educación, esto nos permite explorar categorías como el acceso a la educación, los currículos escolares, las políticas educativas y el papel de los actores educativos en diferentes períodos históricos. En cuanto al abordaje comparativo, Tosh (2015) enfatiza la importancia de comparar diferentes períodos históricos y contextos culturales para comprender mejor las similitudes y diferencias. Permitiendo así identificar, por ejemplo, patrones recurrentes en la historia de la educación y analizar cómo se han desarrollado en diferentes contextos geográficos y culturales. Asimismo, facilita la identificación de factores comunes que han influido en la formulación de políticas educativas y la implementación de reformas a lo largo del tiempo.

Desde la perspectiva de la Historia de la Educación, la periodización es fundamental para comprender los procesos de cambio y continuidad en el ámbito educativo en el tiempo. McCulloch (2020) proporciona una visión amplia de las principales corrientes historiográficas en el estudio de la educación y sus implicaciones para la investigación educativa contemporánea. Así menciona el enfoque tradicional (Lawrence A. Cremin, David Tyack y Diane Ravitch); el estructural-funcionalista (Emile Durkheim, Talcott Parsons, Philip W. Jackson y James S. Coleman); el cultural (Pierre Bourdieu, Michael Apple, Henry Giroux y

Paulo Freire); el crítico (Raymond Williams, Antonio Gramsci, Peter McLaren) y el posmoderno (Jean-François Lyotard, Michel Foucault, Jacques Derrida, Donna Haraway y Bell Hooks). Cada una de estas corrientes ofrece perspectivas únicas sobre la naturaleza de la educación, los actores involucrados y los procesos de cambio y continuidad.

Como observa McCulloch (2011), estudiar la historia de la educación en el último siglo se ha vuelto más diverso y, ahora, cada vez más estimulado por debates y conocimientos extraídos de la historia y de las ciencias sociales. En este contexto, se destaca la importancia de adoptar un enfoque interdisciplinario que integre diferentes perspectivas teóricas y metodológicas en el estudio de la historia de la educación. Autores como Apple, Jones y Laureau (2009) proporcionan una base sólida para entender la intersección entre la educación y otras dimensiones sociales, políticas y culturales. Subrayando la necesidad de combinar el análisis de documentos normativos y archivos históricos con enfoques sociológicos, antropológicos y culturales para obtener una comprensión integral de los sistemas educativos y sus transformaciones a lo largo del tiempo.

Periodizaciones en la Historia de la Educación Argentina

Respecto a los orígenes, Ascolani (1998) –como la mayoría de los estudiosos– sostiene que el surgimiento de Historia de la Educación como área de investigación científica tuvo lugar en Argentina a comienzos del siglo XX, estableciendo una hegemonía metodológica positivista e institucionalista durante toda la primera mitad. El citado autor afirma que, para inicios del siglo XX, el pensamiento social, político e histórico ocupó un gran espacio en nuevos circuitos culturales y que los ensayos educacionales no lograban aún el mismo alcance que las otras temáticas. Con excepción de algunos autores vinculados al ensayo histórico-educacional y político educacional como Juan María Gutiérrez, Amancio Alcorta y Carlos Octavio Bunge. Ya en 1920, la edición de obras referidas a Historia de la Educación fue relevante por la existencia de publicaciones cuyos principales consumidores eran universitarios y profesores.

En los años 30, se multiplicó la demanda institucional de obras de Historia de la educación, general y argentina, y de política educacional, al modificarse los planes de estudio del profesorado normal y del magisterio. Surgieron, en forma creciente, las editoriales y las demandas institucionales como así también el consumo de estos materiales, que resulta del proceso de politización e intelectualización del estudiantado universitario y de los profesorado.

Los gobiernos militares, a partir de 1955, modificaron ese dinamismo y, por lo tanto, será recién después de 1983, con la vuelta de la democracia, que se revertirá este proceso. Dando paso a una corriente sociohistórica, con autores como Juan Carlos Tedesco (1986), Adelmo Montenegro (1987), Adriana Puiggrós (1991), Héctor Cucuzza (1996) y Pablo Pineau (1996) que destacan por analizar las relaciones entre la educación y la sociedad en diferentes contextos históricos, explorando las dinámicas sociales y políticas que han influido en el desarrollo educativo del país.

Como señala Daniel Pinkasz (2014), esto significó que:

[...] la disciplina ‘Historia de la Educación’ revisaba la herencia de las historias de las ideas pedagógicas, la historia política de los sistemas educativos se miraba en el espejo de la historia social, reflexionaba con las ‘duraciones’ de Braudel, exploraba nuevos objetos, miraba críticamente su eurocentrismo, buscaba incorporar la especificidad de una mirada latinoamericana, etc. (p. 1).

Aquellos antecedentes y la situación posterior de afianzamiento y expansión de la disciplina implican, para el autor citado, retomar un debate central en el campo de la historia de la educación y en el de la periodización histórica.

Por otro lado, en las dos últimas décadas del siglo XX, la historia de la educación argentina se orientó principalmente desde una vertiente política, incluyendo análisis de aspectos como biopolítica e ideología política, dejando de lado otros como los culturales (Carli, 2006). La autora sostiene que, a diferencia de las periodizaciones sobre etapas anteriores de la educación argentina, que recurrían a una mirada a largo plazo, en lo correspondiente a la apertura democrática se debe recurrir a una aproximación más cercana y centrada principalmente en los hechos dada la “inestabilidad económica del período, la profunda transformación de la estructura social y el hecho de que el sistema educativo fue objeto de una reforma estructural” (Carli, 2006, p. 49).

De alguna manera reflejando estos vaivenes en la historiografía, podemos mencionar diversos enfoques para la periodización histórica en el estudio de la educación argentina.

Respecto al enfoque generacional o de etapas dilatadas, fue estudiado por el filósofo Diego Pro (1973, pp. 143-184) y cuyos máximos exponentes fueron Sarmiento, Mansilla, Groussac y Lizondo Borda. Dichos ciclos correspondían, según Pro (1973), más a criterios de índole político, militares y económicos. Sin embargo, el concepto de generación debe delimitarse teniendo en cuenta el punto de vista histórico-cultural-filosófico (Pro, 1973).

Un “dudoso” (Cucuzza, 1997, p. 81) criterio de periodización generacional ha sido aplicado en el campo de la pedagogía argentina por Ethel Manganiello. En efecto, la profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en un seminario para graduados, adaptó el criterio de periodización generacional en la investigación de la historia de la educación argentina. Sostiene –al igual que Pro– que el método, a pesar de sus limitaciones, permite una comprensión más profunda, en este caso, de las figuras pedagógicas y de la política educacional (Manganiello, 1980).

En los terrenos político, social, literario, ideológico e histórico cultural, la conciencia de pertenecer a una generación se agudiza por 1930, e incluso ya la habían tenido pensadores anteriores, tales como los de la generación del 37, del 80 y del 96 (Pro, 1973). La generación constituye así la estructura interna del desarrollo de la historia y nos habla de generaciones históricas en sentido integral, al margen de las especializaciones en el aspecto de las ideas, las artes, los usos, etcétera. Son generaciones históricas totales (Binayán, 1933). En esta línea, Lizondo Borda (1953), escribió un artículo sobre una síntesis de los períodos de la historia

argentina en el que se refiere a las coincidencias entre las propuestas de Sarmiento, Mansilla y Groussac, para la etapa 1830-1900.

Por otro lado, como señala Cucuzza (1997): “Se observa que, en general, las periodizaciones de nuestro campo específico se mantienen aferradas a las periodizaciones políticas, por ejemplo, Fernando Martínez Paz en *El sistema educativo nacional. Formación. Desarrollo. Crisis*” (p. 80).

En esta línea podemos citar a Jorge María Ramallo (1999), quien afirmó que los distintos períodos que pueden distinguirse están estrechamente vinculados con las diversas concepciones políticas que han primado en el devenir histórico. Sostiene que el sistema educativo vigente en un determinado momento de la historia de un pueblo nunca es neutro. Por el contrario, siempre responde a una política educativa basada en un conjunto de principios políticos, socioeconómicos y culturales emergentes de un proyecto nacional. Concebido de acuerdo con una determinada cosmovisión y, por lo mismo, la periodización no debe estar sujeta a la especulación respecto de las teorías educativas.

Respecto al enfoque de periodizaciones en orden a criterios histórico-educacionales comienzan los desafíos, en particular recurrimos a Manuel Solari y Adriana Puiggrós. Cada autor propuso diferentes divisiones y propuestas para comprender la evolución del sistema educativo argentino en el tiempo.

Por su parte, y sin ser abordada la temática de la periodización desde una perspectiva teórica, la propuesta de Manuel H. Solari (1972) abarca desde el período colonial hasta el año 1943, fecha en que finaliza la escritura del libro del cual surgen las divisiones organizadas según los gobiernos que decidían la política argentina, exceptuando las últimas en las que impera un principio que elude a corrientes de pensamiento.

Puiggrós (1991) junto a otros autores realizaron una serie de diez libros de Historia de la educación en la argentina. Si bien profundizan cuestiones de índole teórico-epistémicas, los autores continúan con una línea de orden cronológico. Posteriormente, Adriana Puiggrós (2003), en su obra *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, recurre a una periodización histórica en la que incorpora, para cada período, aquellos cambios pedagógicos más importantes, sin hacer énfasis en este aspecto como decisivo para la etapa. Por el contrario, destaca las relaciones entre la educación y la sociedad en diferentes contextos históricos, explorando las dinámicas sociales y políticas que han influido en el desarrollo educativo del país.

En el siguiente cuadro se puede observar en paralelo las distintas propuestas:

Cuadro 1. Propuestas de periodización de Historia de la Educación argentina según autor

Ramallo (1999)	Solari (1972)	Puiggrós (1991)	Puiggrós (2003)
Período colonial	Período colonial	La educación y la cultura en el periodo colonial	

Educación liberal	Período revolucionario (1810 y 1820)	Civilización o barbarie	
Reforma y restauración (1820-1852)	Período rivadaviano (1820-1827)	Luego del proceso independentista en la década de 1820	
	Época de la anarquía (1827-1852)		
Educación utilitaria (1852-1880)	Primer período de la organización nacional (1852 a 1862)	Intentos de organización nacional hasta la organización estatal de la Argentina	
	Segundo período de la organización nacional (1862-1880)		
Positivismo y normalismo (1880-1916)	Época de la influencia positivista (1880-1920)	Debates pedagógicos, desde finales del siglo XIX hasta el proceso reformista	Los orígenes del sistema educativo argentino: Formación del currículum, definiciones del sujeto-ciudadano nacional (1885-1916)
Escuela nueva o escolanovismo (1916-1943)	Época de la reacción antipositivista (1920-1943)	Presidencias radicales hasta la llamada Década Infame	“Escuela, democracia y orden” entre 1916 y 1943
Democratización de la enseñanza (1943-1983)		Presidencias peronistas (1945-1955)	Peronismo y Discursos pedagógicos (1945-1955)
		Golpes de 1955 y 1976	Dictaduras (1955-1983)
Transformación del sistema (1983 a la actualidad)		Dictadura de 1976 hasta el 1999	

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, las denominaciones de los períodos comienzan a indicarse desde una perspectiva educativa luego del período colonial. Por otro lado, el encuadre generacional deja de lado los aspectos pedagógicos para enfocarse en lo ideológico-cultural. Asimismo, el enfoque sociohistórico encasilla en grandes etapas modificaciones diversas que se dieron en el plano pedagógico-educacional. Como señala Cucuzza (1997), es necesaria una reflexión crítica sobre el problema de las periodizaciones en la historia de la educación, resaltando la necesidad de considerar la complejidad y la diversidad de factores que influyen en la configuración de los distintos períodos históricos educativos.

Desde una visión actualizada de las teorías y enfoques que orientan la Historia de la educación argentina, el volumen de estudios e investigaciones se ha multiplicado aceleradamente desde inicios del siglo XXI y se ha sostenido en una estructuración más sólida del campo de producción en una red de publicaciones especializadas, sociedades científicas, jornadas y encuentros académicos regulares (Ascolani, 2012). Estos abordan diversos aspectos desde una perspectiva crítica e interdisciplinaria, explorando temas como

perspectivas de género, procesos de cambio educativo, enseñanza de la lectoescritura, etcétera (Arata y Southwell, 2014). Sin embargo, Ascolani (2012) observa una permanencia de la historia social y política, con un muy limitado avance de la Historia Cultural.

Estas condiciones de expansión acelerada de estudios de la historia de la educación argentina contrastan con la falta de debates actualizados específicos respecto a las formas de periodización de la misma. Como señalan Southwell y Arata (2011),

El estudio de los contextos de ideas que prefiguraron el debate en torno a las formas de escritura de la historia de la educación en argentina no ha conocido un desarrollo acorde al crecimiento del campo de estudios. La última oportunidad en la que los historiadores de la educación argentina sometieron sus marcos teóricos y metodológicos a revisión de modo sistemático y público, tuvo lugar hace 14 años. Desde entonces, no ha habido un emprendimiento colectivo de naturaleza semejante que planteara la importancia de revisar los supuestos y las herramientas a partir de las cuales se escribe la historia de la educación en la argentina. (p. 522)

De esta manera, podemos identificar las principales lagunas y desafíos en el campo, destacando la necesidad de desarrollar investigaciones más rigurosas y contextualizadas que contribuyan a una comprensión más profunda de la evolución del sistema educativo y sus implicaciones para la sociedad contemporánea.

En este sentido, entendemos que Tosh (2015) aporta para la periodización en Historia de la Educación Argentina una base sólida para combinar el análisis cronológico, temático y comparativo y así obtener una comprensión integral de la evolución del sistema educativo a lo largo del tiempo.

El presente artículo ofrece una reflexión crítica sobre el problema de la periodización, resaltando la necesidad de considerar la complejidad y la diversidad de factores que influyen en la configuración de los distintos períodos históricos educativos. Propone una periodización en orden a criterios histórico-educacionales, tomando la imbricación generación-etapa (Pro, 1973), sumada a los aspectos políticos, sociales y culturales (Ramallo, 1999) y los abordajes educacionales pedagógicos (Puiggrós, 2003).

Resultados y discusión

Como señalamos anteriormente, la periodización por etapas en la historia de la educación argentina se fundamenta en la necesidad de comprender la evolución del sistema educativo a lo largo del tiempo, reconociendo las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que influyeron en su desarrollo. Este enfoque permite analizar de manera más detallada y contextualizada cada fase histórica, identificando los cambios significativos, las continuidades y las rupturas.

De esta manera, se facilita el estudio y la interpretación de los procesos históricos, ya que se pueden identificar tendencias, patrones y relaciones causales que de otra manera podrían pasar desapercibidos. Cada etapa representa un período con características particulares, marcadas por eventos históricos específicos y por la influencia de determinadas corrientes de pensamiento y políticas educativas.

Este enfoque facilita comparaciones entre distintos momentos históricos y sistemas educativos en Argentina, lo que contribuye a una comprensión más profunda de los factores que los han moldeado. Al identificar continuidades y rupturas, se puede analizar críticamente la evolución y el impacto de las políticas educativas en la sociedad.

En resumen, la periodización que compartiremos a continuación proporciona un marco analítico que permite estudiar de manera sistemática y contextualizada la evolución del sistema educativo a lo largo del tiempo, identificando las principales tendencias, cambios y continuidades.

De esta manera, la primera etapa a abordar proponemos denominarla **Educación en la colonia: el predominio de la Ratio Studiorum** (desde el siglo XV hasta el XIX), abarca el período que comprende la conformación, debilitamiento y extinción del sistema colonial en América española. El análisis de la etapa colonial –no siempre presente en las periodizaciones sobre la historia de la educación– es fundamental para comprender la relación entre dos “complejos” (Puiggrós, 1993, p. 99) educacionales diferentes que entraron en conflicto durante dicho período, el aborigen y el español. Por consiguiente, planteamos que es clave comenzar la periodización desde aquí.

La segunda etapa comprende los años 1810-1829. Tomando a Halperín (1972), los procesos abiertos con la Revolución de Mayo de 1810, sobre todo lo relativo a la militarización, generaron una profunda desestructuración social, cultural y económica con impacto en lo educativo. De esta forma, los métodos e ideas de la educación colonial fueron cuestionados y, de a poco, la educación comenzó a considerarse como la herramienta necesaria para la formación de ciudadanos libres. Esta noción se afianzó más tras 1820, cuando cae el gobierno central del directorio. Una de sus consecuencias fue que los territorios provinciales comenzaron a constituirse en entidades soberanas, promulgando sus propias leyes y creando instituciones, incluso en el ámbito educativo. De entre el conjunto de leyes y proyectos del período, sobresale el proyecto liberal rivadaviano en Buenos Aires que hizo hincapié en la idea de expandir la educación en los distintos niveles y la formación de ciudadanos. A su vez, otros importantes pensadores del período como Moreno y Belgrano (Ministerio de Educación, 2010) contribuyeron a la difusión de la importancia de la educación, tanto para la formación ciudadana como para la profesional. Durante este período la educación dejó de ser concebida como un privilegio de pocos, para pensar en la posibilidad de acercarla a otros sectores sociales antes marginados de la misma. Debido a estos cambios, este período lo denominamos de **La educación para la libertad: creación de los proto sistemas educativos**.

La tercera etapa corresponde al período que proponemos llamar **Consolidación de los proto sistemas educativos provinciales** (1829-1862). En 1829, Juan Manuel de Rosas

fue electo gobernador de la provincia de Buenos Aires, cargo que mantuvo hasta 1852. Convirtiéndose también en líder del Pacto Federal, fundamento jurídico de la Confederación, que unió a todos los gobiernos provinciales disgregados. Durante dicho período, la educación tuvo un desarrollo desigual, ya que cada provincia adoptó diversas normativas y propuestas. La inestabilidad política, marcada por las tensiones entre los caudillos y Rosas, y los bloqueos extranjeros impactaron negativamente sobre la educación. La misma vivió un período de retroceso en comparación con la etapa previa. Además, desde el rosismo, se defendió una vuelta hacia concepciones más tradicionales, asociadas con el pasado colonial y cristiano, lo que representaba un revés luego de las políticas rivadavianas liberales. Sin embargo, también este período fue testigo del nacimiento de la generación del 37, movimiento que adhería a ideas románticas, patrióticas y de progreso, y que se veía a sí mismo como el que podría “... imponer un programa cultural distintivo y superar los errores de la generación iluminista predecesora” (Domínguez, 2016, p. 25).

Tras la derrota de Rosas, se da la consolidación de la Constitución Nacional de 1853, más tarde aceptada por la provincia de Buenos Aires, y los comienzos de una organización nacional al frente de la cual se encontraba el ahora presidente de la Confederación Argentina, Don Justo José de Urquiza. Además, vuelven los exiliados románticos de la época de Rosas, cuyo movimiento perdió fuerza en cuanto tal, pero sus miembros realizaron importantes aportes a la unificación nacional y el desarrollo de la educación.

Se propone una cuarta etapa, que se denomina la **Creación del Sistema Educativo Nacional**. Durante el período correspondiente a 1862-1880, se da la formación definitiva del Estado argentino, iniciada con la incorporación de Buenos Aires a la Confederación en 1862. Las llamadas “tres presidencias históricas”: Bartolomé Mitre, Domingo F. Sarmiento y Nicolás Avellaneda se abocaron al proyecto de construir una Nación. Debieron organizar al país completamente en todos sus aspectos: desde consolidar un territorio definido hasta el servicio militar obligatorio, de la estructura económica hasta el sistema de sanidad nacional y, desde el sistema educativo público y privado hasta los códigos nacionales. Fue en este período cuando se establecieron los principios rectores del sistema educativo y cada uno de sus niveles, la creación de nuevas orientaciones en el Nivel Medio y Superior, acordes con las necesidades socioeconómicas del momento y el desarrollo de las escuelas normales para formar docentes.

La quinta etapa, 1880-1920, proponemos denominarla la **Consolidación del Sistema Educativo Nacional**. Europa vivía un “nuevo orden”, con su ideal positivista basado en el cientificismo, el fomento a la industria y el comercio como pilares de la paz mundial y el bienestar, marco ideológico que va a penetrar en la Argentina de 1880, que ya había construido sus cimientos y ahora se abocaba al progreso en todas las dimensiones, tanto culturales, como políticas y económicas.

Sumado a la Ley de voto universal, el fomento de la industria y el comercio tuvieron su impacto en lo educativo, donde se destacan dos leyes fundamentales:

- Ley 1420 de Educación Común de 1884: permitió la expansión del sistema educativo al garantizar la educación primaria a todos los niños de la recientemente creada nación argentina (Assaneo y Nicoletti, 2022).
- Ley 4878 (Laínez) de 1905: autorizó al Estado nacional a crear escuelas en aquellas regiones donde fuera necesario y por pedido de las provincias.

De esta manera, ambas leyes facilitaron la expansión y homogeneización del sistema educativo (Pineau et al., 2007).

La sexta etapa se denomina **Propuestas y contrapropuestas de reformas del sistema educativo** de 1920 a 1940. El inicio del proceso democrático, sumado al ascenso social de los sectores populares urbanos y el surgimiento de distintas corrientes de ideas, generaron un contexto de crisis en el sistema educativo, a partir del cual se formularon diversos proyectos e iniciativas de reforma del mismo. Algunos de los proyectos educativos abarcaban todos los niveles mientras que otros solo se referían a un nivel en específico. En cuanto a las nuevas corrientes que circularon, tuvieron especial importancia el pragmatismo, que se plasmaría en la corriente de la Escuela Nueva, así como también el espiritualismo (Puiggrós, 1998). Sin embargo, muchas de estas corrientes, fueron limitadas al comenzar la llamada década infame, en 1930 donde la educación se reorientó nuevamente de acuerdo con valores tradicionales, cristianos y conservadores.

La séptima etapa se denomina la **Conformación del sistema masivo e integral de educación en Argentina** y comprende entre 1943 y 1955. A partir de 1944, desde la Secretaría de Trabajo y Previsión y luego en sus dos consecutivas presidencias (1946-1955), el movimiento político liderado por Perón comienza a adoptar políticas tendientes a extender la educación en los distintos niveles, conformando una ideología que aunaba la identidad nacional a la justicia social. En ella, la educación buscó masivizarse y llegar a todos los sectores sociales. Para lograr la masificación educativa, el Estado emprendió una serie de medidas articuladas, comenzando con una reforma de la Constitución en 1949 que sirvió de marco para redefinir los conceptos de cultura y educación en consonancia con los principios de igualdad y justicia que guiaban al gobierno peronista y que también fueron planteados en el II Plan Quinquenal (1952-1957) del gobierno. A partir de estas normativas, se crearon otras que implicaron la reforma del sistema educativo para que sea accesible a toda la población, en especial a aquellos sectores sociales que, hasta el momento, se habían visto relegados del mismo.

La octava etapa proponemos llamarla **La educación tecnocrática y la intervención del sistema** (1955-66). El gobierno militar iniciado en 1955 emprendió un proceso de desmantelamiento del sistema educativo de la etapa anterior. Además, el período se caracterizó por la falta de homogeneidad en materia educativa debido, en parte, a la sucesión continua de distintos ministros de educación. En los siguientes gobiernos (Frondizi, Guido e Illia), la educación se orientó de acuerdo con el modelo desarrollista. Se planteaba que desde la educación se podía contribuir al progreso y al desarrollo económico, formando al capital humano necesario según las demandas gubernamentales y económicas del momento. De esta manera, el planeamiento educativo y el fomento de las investigaciones científicas fueron

los pilares sobre los que se apoyaron las reformas realizadas en cada uno de los niveles educativos.

En la novena etapa, que proponemos llamar **Crisis y desgranamiento del Sistema educativo** (1966-1983). Coincide con lo que O'Donnell (1982) denomina la primacía del Estado burocrático autoritario, que clausura los lineamientos innovadores y democratizantes en la educación, implementando políticas de descentralización y privatización educativa. Los primeros años del período, que abarcan la llamada “Revolución Argentina”, marcaron el final de la etapa de esplendor y desarrollo que habían alcanzado las universidades y el campo de las investigaciones científicas. Un breve período del tercer gobierno peronista, en 1973, plantea el desarrollo de un modelo educativo de modernización social y se intenta reintroducir orientaciones y proyectos pedagógicos innovadores en educación, los que finalmente serán descartados luego de la muerte de Perón, en 1974. El sistema educativo vivió un nuevo momento de declive durante la dictadura militar iniciada en 1976, período en el que se dio la clausura de proyectos educativos democráticos, así como la censura, represión a la cultura, a la educación y a sus principales actores.

La décima etapa, **Unificación legal y desintegración de los servicios en el sistema educativo nacional** (1983-2006). Los gobiernos siguieron las directrices de los organismos mundiales de crédito (Banco Mundial y FMI), lo cual impactó en la educación debido a que se produjo la reducción de fondos para este fin, se promovió la privatización y se orientó la educación según las demandas del mercado (Puiggrós, 2021). Se consolidaron las transferencias del sistema educativo nacional al provincial y municipal. El proceso inflacionario sumado a los problemas económicos heredados de la dictadura y la adopción de las políticas neoliberales terminaron por ocasionar la fragmentación del sistema educativo. El mismo terminó caracterizándose por la heterogeneidad de la calidad brindada en cada provincia.

En dicho contexto, se propuso una reforma educativa que quedó reflejada, en 1993, cuando se promulgó la Ley Federal de educación N° 24.195, que reestructuró el sistema ampliando el grado de escolaridad obligatoria, al reorganizar los niveles educativos y brindando una formación orientada según las demandas del mercado laboral.

Ya iniciado el siglo XXI, el contexto obligaba a afrontar nuevos desafíos como la calidad, la deserción y la inclusión (Guadagni y Boero, 2015), que entre otros temas van a ser abordados por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).

Reflexiones finales

Con base en lo analizado, podemos concluir que la historia de la educación argentina presenta dificultades teórico-metodológicas para abordar los distintos períodos. Sobre todo, por las diversas visiones historiográficas sobre los diferentes recortes cronológicos

propuestos. Así, proponemos una periodización que imbrique diversos ejes y criterios que distintos historiadores trabajaron en el siglo XX y XXI.

Tomamos los criterios que aporta la historia por generaciones sumados a los cortes político-institucionales. Se incluyeron los abordajes que hacen foco en los análisis educacionales pedagógicos, ya que consideramos que esa es una fortaleza de nuestro sistema educativo nacional. En este sentido, el presente artículo es un puntapié inicial que da pauta a futuras investigaciones ampliatorias en el marco de periodizaciones histórico-educativas.

En un plano más amplio de reflexión, este artículo pretende ser una interpelación innovadora a los historiadores de la educación argentina que deseen transmitir la evolución del sistema educativo a sus estudiantes o a la comunidad en general. Sobre todo, con la esperanza puesta en que estos estudios permitan una construcción de conocimientos, que avalen la calidad y el prestigio de la educación argentina.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. W., Ball, S. J. & Gandin, L. A. (Eds.). (2009). *The Routledge international handbook of the sociology of education*. England: Routledge.
- Arata, N. y Southwell, M. (comps.) (2014). *Ideas en la educación latinoamericana: un balance historiográfico*. Gonnet: UNIPE.
- Ascolani, A. (1998). *Historiadores e Historia educacional Argentina: una mirada retrospectiva de su estado actual*. Rosario, Argentina: Sarmiento. Universidad Nacional de Rosario.
- Ascolani, A. (2012). Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación Argentina. *Educação*, vol.35, n.01, pp. 42-53. Porto Alegre.
- Ascolani, A. (comp.). (2009). *El sistema educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*. Rosario: Laborde Editor.
- Assaneo, N. y Nicoletti, M.A. (2022). La fuerza de la ley: de las escuelas comunales y parroquiales a las escuelas de la Ley 1420 (1852-1904). *Quinto sol*, vol.26, no.2. Santa Rosa. Recuperado de: <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/qs.v26i2.6064>
- Binayán, N. (1933). *Ciclos de la historia argentina*. Buenos Aires: Sociedad de Historia Argentina.
- Borda, L. (1953). Fechas y ciclos de la historia argentina. *Revista Sarmiento*, II, 22, pp. 3-7. Tucumán.
- Carli, S. (2006). La educación en la Argentina: Relatos sobre el pasado., narraciones del presente. *Anuario De Historia De La Educación*, N° 7. Recuperado de: <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/215>

- Cucuzza, H. (1996). De continuidades y rupturas: el problema de las periodizaciones. *Anuario de Historia de la Educación*, N° 11996/1997. Editorial Fundación Universidad de San Juan.
- Cucuzza, H. (comp) (1996). *Historia de la Educación en Debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cucuzza, H. (dir.) y Pineau, P. (codir.). (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Domínguez, M. C. (2016). Un diálogo con la tradición clásica latina en la Argentina del siglo XIX: continuidades y rupturas. *Anclajes*, XX, 2, pp. 17-32. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.19137/anclajes-2016-2022>
- Guadagni, A. y Boero, F. (2015). *La Educación argentina en el siglo XXI: Los desafíos que enfrentamos: calidad, deserción, inclusión*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Ateneo.
- Halperin Donghi, T. (1972). *Revolución y guerra: formación de una élite dirigente en la Argentina criolla*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina.
- Halperin Donghi, T. (1985). *Tradición política española e ideología revolucionaria de mayo*. Buenos Aires: Bibliotecas universitarias. Centro Editor de América Latina.
- Manganiello, E.M. (1980). *Historia de la Educación Argentina: Método Generacional*. Buenos Aires: Editorial El Libro.
- Martínez, E., Antelo, Ma. V., Gómez Rusca, L., Grifo, M., Leone, M., Luján Acosta, F., Marini, M., Santórsola, Ma. V. y Villa, M. (2020). *La educación argentina durante la primera mitad del Siglo XX*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza.
- Martínez, E., Antelo, Ma. V., Gómez Rusca, L., Grifo, M., Leone, M., Luján Acosta, F., Marini, M., Santórsola, Ma. V. y Villa, M. (2024). *La educación argentina durante la segunda mitad del Siglo XX*. Parte I. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza.
- McCulloch, G. (2011). *The struggle for the history of education*. England: Routledge.
- McCulloch, G. (Ed.). (2020). *The RoutledgeFalmer reader in the history of education*. England: Routledge.
- Ministerio de Educación. (2010). *Educación para la inclusión social, 1810-2010*. XX Cumbre Iberoamericana. Argentina. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.
- Montenegro, A. (1987). *La educación argentina: reforma y fines*. Buenos Aires: Eudeba.
- O'Donnell, G. (1982). *El Estado Burocrático Autoritario*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Ortega Y Gasset, J. (1947). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Calpe.
- Pineau, P. (1996). La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización. En Cucuzza, H. R. (comp). *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pineau, P. et al., (2007). *A cien años de la Ley Laínez*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Pinkasz, D. (2014). El problema de las periodizaciones en la enseñanza de la Historia de la educación. En *XVIII Jornadas de Historia de la Educación*, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines Provincia de Buenos Aires.
- Pró, D. F. (1973). Historia del pensamiento filosófico argentino. *Colección de Historia de la Filosofía Argentina, Serie Expositiva*, (1), pp. 9-229. Mendoza.
- Puiggrós, A. (1993). Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana. En *Revista Argentina de Educación*, N° 19. Buenos Aires: AGCE.
- Puiggrós, A. (1998). *Qué pasó en la educación argentina desde la conquista hasta el menenismo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Puiggrós, A. (2003). *¿Qué pasó en la educación argentina?* Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (Dir) (2021). *Historia de la educación argentina IX: Avatares de la educación en el período democrático (1983-2015)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (dir.) (1991). *Historia de la Educación en la Argentina*. Buenos Aires: Galerna.
- Ramallo, J. M. (1999). *Etapas históricas de la educación argentina*. Buenos Aires: Fundación Nuestra Historia.
- Solari, M. H. (1972). *Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Southwell, M. & Arata, N. (2011). Aportes para un programa futuro de historia de la educación argentina. *History of Education & Children's Literature*, 6(1), pp. 519-539.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Solar.
- Tosh, J. (2015). *The pursuit of history: Aims, methods and new directions in the study of history*. London: Routledge.
- Vicente, M.E. (2016). Ciencias de la Educación: Nuevas definiciones profesionales desde la historia reciente. *Trabajo y Sociedad*, 27, pp. 155-176. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/tys/n27/n27a10.pdf>

Análisis de los Estilos de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Técnica. Estudio comparativo en tres escuelas secundarias de la provincia de Santa Fe

Marcela Carrivale*
Ignacio Alejandro Cornaglia**
Ivan Alejandro Vidal***

Resumen

El análisis y estudio sobre los estilos de aprendizaje y enseñanza han sido históricamente temas tratados una y otra vez en la investigación educativa general y se han constituido como eje principal del nuevo paradigma educativo. Sin embargo, en la educación técnica, son escasos los estudios de esta naturaleza que permitan mejorar y reajustar los procesos que en ellas se desarrollan. Por lo tanto, el objetivo de la investigación es el identificar, describir, analizar los Estilos de Enseñanza (EE) y Estilos de Aprendizaje (EA) que subyacen en las escuelas técnicas y proponer diferentes estrategias pedagógicas que promuevan aquellos estilos más representados y potenciar los menos predominantes.

Palabras clave: Educación técnico profesional, estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza.

* Licenciada en Biotecnología. Profesora en Educación Superior. Docente de Física y Química (secundario) y de Prácticas Profesionales (superior). Docente responsable Proyecto de Investigación de cátedra N°525 (Universidad del Gran Rosario). CE: carrivale_marcela@hotmail.com

** Electrotécnico. Técnico en Informática. Profesor de Educación Secundaria de la Modalidad Técnico Profesional. Universidad del Gran Rosario. CE: ignaciocornaglia@gmail.com

*** Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas. Profesor de Educación Secundaria de la Modalidad Técnico Profesional. Universidad del Gran Rosario. CE: ivanvidaliv32@gmail.com

Analysis of Teaching and Learning Styles in Technical Education, in three Secondary Schools in the Province of Santa Fe

Abstract

The analysis and study of teaching and learning styles have historically been recurrent topics in general educational research and have become the central axis of the new educational paradigm. However, there are few studies of this nature in technical education that allow for the improvement and adjustment of the processes that take place in them. Therefore, the objective of the research is to identify, describe, and analyze Teaching Styles (TS) and Learning Styles (LS) that underlie technical schools and propose different pedagogical strategies that promote the most represented styles and enhance the less predominant ones.

Keywords: Technical-professional education, learning styles, teaching styles.

Análise dos Estilos de Ensino e Aprendizagem no Ensino Técnico, em três Escolas Secundárias da Província de Santa Fé

Resumo

Resumo: A análise e o estudo dos estilos de ensino e aprendizado têm sido temas recorrentes na pesquisa educacional em geral e se tornaram o eixo central do novo paradigma educacional. No entanto, há poucos estudos desse tipo na educação técnica que permitam a melhoria e o ajuste dos processos que nelas ocorrem. Portanto, o objetivo da pesquisa é identificar, descrever e analisar os Estilos de Ensino (EE) e Estilos de Aprendizado (EA) que subjazem às escolas técnicas e propor diferentes estratégias pedagógicas que promovam os estilos mais representados e aprimorem os menos predominantes.

Palavras-chave: Ensino técnico profissional, estilos de aprendizagem, estilos de ensino.

Introducción

Es necesario revalorizar la potencialidad educativa de los espacios de aprendizaje que ha ido generando la escuela técnica, a la vez que se identifican y rescatan las experiencias que, dentro de ellos, han podido resolver las contradicciones entre la lógica escolar y la lógica productiva logrando elaborar estrategias viables y fructíferas para el aprendizaje.

La construcción del currículo conlleva la activa participación de los docentes, esto exige una formación continua de los mismos mediante estrategias de trabajo colectivas y orgánicas al interior y entre los planteles (Ibarrolla, 1992).

En este contexto, se hace necesaria la innovación en la Educación Técnica, que permita la racionalización de las prácticas de aula. Actualmente, las investigaciones que inciden en esta línea son escasas y aquellas vinculadas a los Estilos de Enseñanza y Aprendizaje, más aún.

La Educación Técnica demanda la investigación de su práctica educativa para rescatar y actualizar una concepción pedagógica propia, en concordancia con los conceptos más pertinentes de la ciencia pedagógica actual y con las necesidades y realidades del contexto nacional.

Los desafíos docentes son, por un lado, formar personas y profesionales de excelencia, motivados, críticos, flexibles, capaces de ajustarse a las exigencias de una sociedad en constante cambio. Por otro lado, adaptarse a trabajar con una población de estudiantes más amplia y heterogénea, lo cual implica resolver retos académicos importantes para poder garantizar el derecho a una misma calidad educativa.

Por todo esto, el objetivo de la investigación es el identificar, describir, analizar los Estilos de Enseñanza (EE) y los Estilos de Aprendizaje (EA) que subyacen en las escuelas técnicas y proponer diferentes estrategias pedagógicas que promuevan aquellos estilos más representados y potenciar los menos predominantes.

Marco teórico

La revisión de las publicaciones relacionadas con la temática de la investigación planteada permite identificar dos líneas de investigación en el debate científico. La primera se centra en fundamentaciones teóricas y empíricas sobre la importancia de diagnosticar los EA o EE para la concreción de prácticas educativas más eficaces (Cols, 2011; Martínez Geijo, 2008; Renés y Martínez, 2015) o para favorecer la autonomía en el aprendizaje (González Clavero, 2011). En la segunda, se destacan las investigaciones que se centran en el estudio de la relación de los EE y/o EA con el rendimiento académico de los estudiantes (Serrano y Martínez, 2016; Delgado, 2014) o del grupo-aula (Valencia y López, 2012). Este trabajo se sustenta en las investigaciones citadas y busca aportar información sobre los EE y EA en la Educación Técnica.

Es importante formar docentes investigadores ya que, ante los cambios acelerados de conocimiento y la diversidad de paradigmas, se requiere de profesionales competentes que den respuesta a los problemas de una realidad compleja y dinámica; que adopten una actitud reflexiva y crítica con respecto a la realidad educativa y que posean idoneidad técnico-profesional para investigar científicamente este contexto y transformarlo creativamente.

También se requiere que los profesionales se reconozcan como pensadores, asumiendo, como sostiene Paulo Freire (1988), la responsabilidad constante de analizar y dar forma a la realidad, cuestionándola y reflexionando sobre lo cotidiano y lo aparentemente evidente; tarea fundamental del trabajador social.

Los EA hacen referencia a las distintas formas en que los estudiantes se enfrentan a la tarea de aprender y comprender. De las múltiples definiciones sobre los EA, este trabajo comparte las aportadas por Alonso, Gallego y Honey (2012), quienes los definen como rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que se modifican con el tiempo y con el ambiente y que los alumnos muestran en el momento de aprender. A continuación, se describen cada uno de los mismos según los autores antedichos.

Los estudiantes con preferencia alta o muy alta en el *Estilo Activo* se caracterizan por ser espontáneos, abiertos, creativos y arriesgados. Se motivan con nuevos retos y con actividades diversas pero breves en su desarrollo. Prefieren trabajar en equipo y hacerlo de manera activa. Les gusta sentirse protagonistas y se involucran en los asuntos de los demás. Se encontrarían con propensión hacia la primera fase del aprendizaje: *actuar*.

Los estudiantes con preferencia alta o muy alta en el *Estilo Reflexivo* se caracterizan por ser ponderados, receptivos, exhaustivos y consecuentes. Destinan todo el tiempo necesario para la finalización de cualquier tarea y son persistentes en aquello que emprenden. Reflexionan y analizan la información que reciben antes de tomar cualquier decisión. Son observadores del entorno, aunque algo lejanos en sus relaciones con los demás. Se encontrarían con agrado en la segunda fase del aprendizaje: *pensar*.

Los estudiantes con preferencia alta o muy alta en el *Estilo Teórico* son lógicos, metódicos, críticos y perfeccionistas. Pretenden ser siempre objetivos y distantes en sus planteamientos. Emplean su razonamiento en todo acontecimiento que sucede en los diversos escenarios en que se desenvuelven. Son profundos en sus pensamientos y abordan los problemas de manera gradual y deductiva. Se encontrarían con complacencia en la tercera fase del aprendizaje: *sistematizar*.

Los estudiantes con preferencia alta o muy alta en el *Estilo Pragmático* son eficaces, directos, prácticos y positivos. La aplicación de las ideas a la práctica es una constante en su trabajo diario. Son descubridores con éxito de los aspectos viables y útiles de cualquier tarea y aprenden mejor si el conocimiento va unido a la experiencia y contiene validez inmediata. La funcionalidad es el criterio principal que guía cualquier cambio en sus ámbitos de desarrollo personal. Se encontrarían a gusto en la cuarta fase del aprendizaje: *aplicar*.

Los EE se han conceptualizado de diversas maneras con definiciones complejas y son también numerosos los investigadores que han consolidado sus definiciones. Los EE

se vinculan con los EA de Alonso, Gallego y Honey (2012) y de su interrelación también se delimitan cuatro estilos de enseñanza: Abierto, Formal, Estructurado y Funcional, que tiene su ajuste y se relacionan estrechamente con los cuatro estilos de Aprendizaje Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático, tal y como describen brevemente Renés y Martínez-Geijo (2015). El docente en su función, manifiesta sus estilos de enseñanza.

Los docentes con preferencia alta o muy alta en el *Estilo Abierto* son innovadores, flexibles y espontáneos. Se plantean con frecuencia nuevos contenidos, motivan con actividades novedosas y/o con problemas reales del entorno. Promueven el trabajo en equipo, la generación de ideas y cambian con frecuencia de metodología. Procuran que los estudiantes no trabajen mucho tiempo sobre la misma actividad y dejan libertad en su temporalización y orden de realización. Suelen estar bien informados de la actualidad y abiertos a su discusión en el aula, favorecen a los estudiantes de *Estilo Activo*.

Los docentes con preferencia alta o muy alta en el *Estilo Formal* son responsables, ponderados y ordenados. Planifican con detalle, no admiten la improvisación y no suelen impartir contenidos que no estén incluidos en el programa. Fomentan y valoran en los estudiantes la reflexión, el análisis y que sustenten sus ideas desde la racionalidad. Promueven el trabajo individual sobre el grupal. No son partidarios del trabajo en equipo con otros docentes y les inquieta quedar por debajo de las expectativas que en los demás despiertan. Favorecen a los estudiantes de *Estilo Reflexivo*.

Los docentes con preferencia alta o muy alta en el *Estilo Estructurado* son objetivos, lógicos y sistemáticos. Confieren importancia a la planificación y ponen énfasis en que sea coherente, estructurada y bien presentada. Tratan de impartir los contenidos integrados, siempre en un marco teórico amplio, articulado y sistemático. La dinámica de la clase suele desarrollarse bajo una cierta presión con actividades complejas de relacionar y estructurar. Valorán la descripción del proceso sobre la solución. En sus relaciones con otros docentes casi siempre cuestionan las temáticas que se tratan, procurando ser los últimos en dar sus opiniones. Favorecen a los estudiantes de *Estilo Teórico*.

Los docentes con preferencia alta o muy alta en el *Estilo Funcional* son prácticos, realistas y concretos. Siendo partidarios de la planificación, su preocupación es cómo llevarla a la práctica. Sus explicaciones son breves y siempre incluyen ejemplos prácticos. Son partidarios del trabajo en equipo y a los estudiantes les orientan en la ejecución de las tareas para eludir que caigan en el error. Si estas se realizan con éxito, reconocen los méritos. En las reuniones de trabajo, suelen insistir una y otra vez en que no se divague. Lo práctico y lo útil lo anteponen a lo demás. Favorecen a los estudiantes de *Estilo Pragmático*.

Población

La población estudiada corresponde a 91 estudiantes y 25 docentes de las escuelas técnicas secundarias: EETP N° 457 “Juan de Garay” (Helvecia), EET N° 399 “Gastón Gori” (Recreo) y EET N° 461 “José de San Martín” (Reconquista), todos de la Provincia de Santa Fe.

Metodología

Este estudio exploratorio, recopila información sobre los EE y EA de las escuelas secundarias técnicas a través del Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE) descrito por Renés y Martínez-Geijo (2015) y el Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). Los EE se delimitan en cuatro: Abierto, Formal, Estructurado y Funcional, que tiene su ajuste y se relacionan estrechamente con los cuatro EA Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático, tal y como describen brevemente Renés y Martínez-Geijo (2015) y Renés et al. (2013).

Ambos cuestionarios constan de 80 afirmaciones o enunciados breves y dicotómicos que deben ser respondidos con un signo (+) si se está de acuerdo, o con un signo (-) si se está en desacuerdo. No existen respuestas correctas o incorrectas. El resultado se obtiene al agrupar las respuestas de acuerdo con las características de cada estilo según la tabla de referencia. Todos los ítems están distribuidos aleatoriamente formando un solo conjunto.

Estos instrumentos (CEE y CHAEA) facilitan a los investigadores el tratamiento estadístico entre ambos estilos, por lo que las propuestas de mejora de enseñanza serían coherentes con aquellas otras para la mejora del aprendizaje. A semejanza del CHAEA, el CEE ofrece un protocolo que no supone dificultad ni ofrece una línea diferente de pensamiento para su cumplimentación y posterior valoración por parte del investigador.

Luego, se contrastan los resultados con los Baremos General de Preferencias en (Alonso-Gallego, 2002).

Resultados

Al analizar los CHAEA de la población observada se recoge:

Tabla 1: Frecuencia de los EA en estudiantes de escuelas secundarias técnicas

Estilo de Aprendizaje	Frecuencia	%
Activo	7	8
Reflexivo	34	37
Teórico	19	21
Pragmático	18	20
Reflexivo -Teórico	4	4
Activo - Reflexivo	1	1
Reflexivo - Teórico - Pragmático	2	2
Teórico - Pragmático	1	1

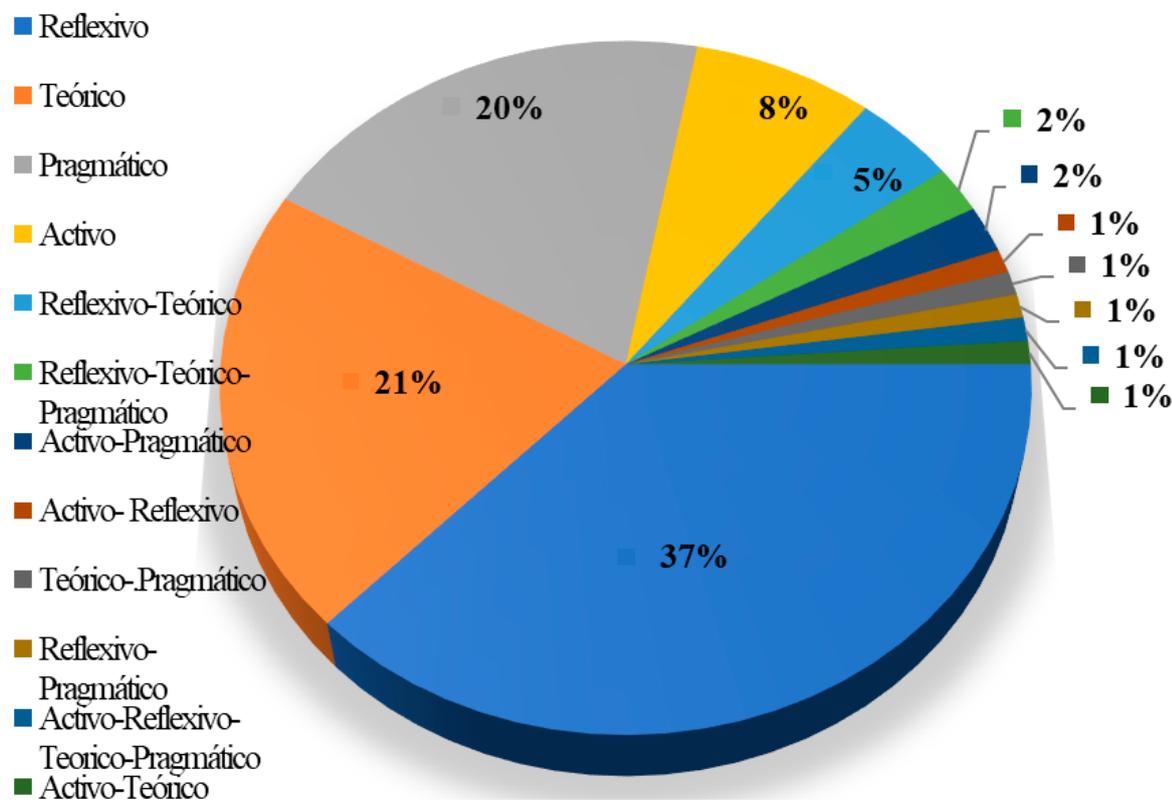
Reflexivo - Pragmático	1	1
Activo - Pragmático	2	2
Activo - Reflexivo - Teórico - Pragmático	1	1
Activo - Teórico	1	1
Total	91	100

Fuente: Elaboración propia.

De los resultados obtenidos se observa que predomina el Estilo Reflexivo (37%), seguido por el Estilo Teórico (21%) y muy cercano el Estilo Pragmático (20%). El Estilo Activo, fue el menos representado entre los adolescentes (7%). Se observa, además, que 13 estudiantes presentan estilos combinados Reflexivo-Teórico, y Activo-Reflexivo, Reflexivo-Teórico-Pragmático, Teórico-Pragmático, Reflexivo-Pragmático, Activo-Pragmático, Activo-Reflexivo-Teórico-Pragmático, Activo-Teórico.

Para facilitar la comprensión, se representan los datos en forma gráfica como se muestra en la figura 1.

Figura 1: Distribución de los EA



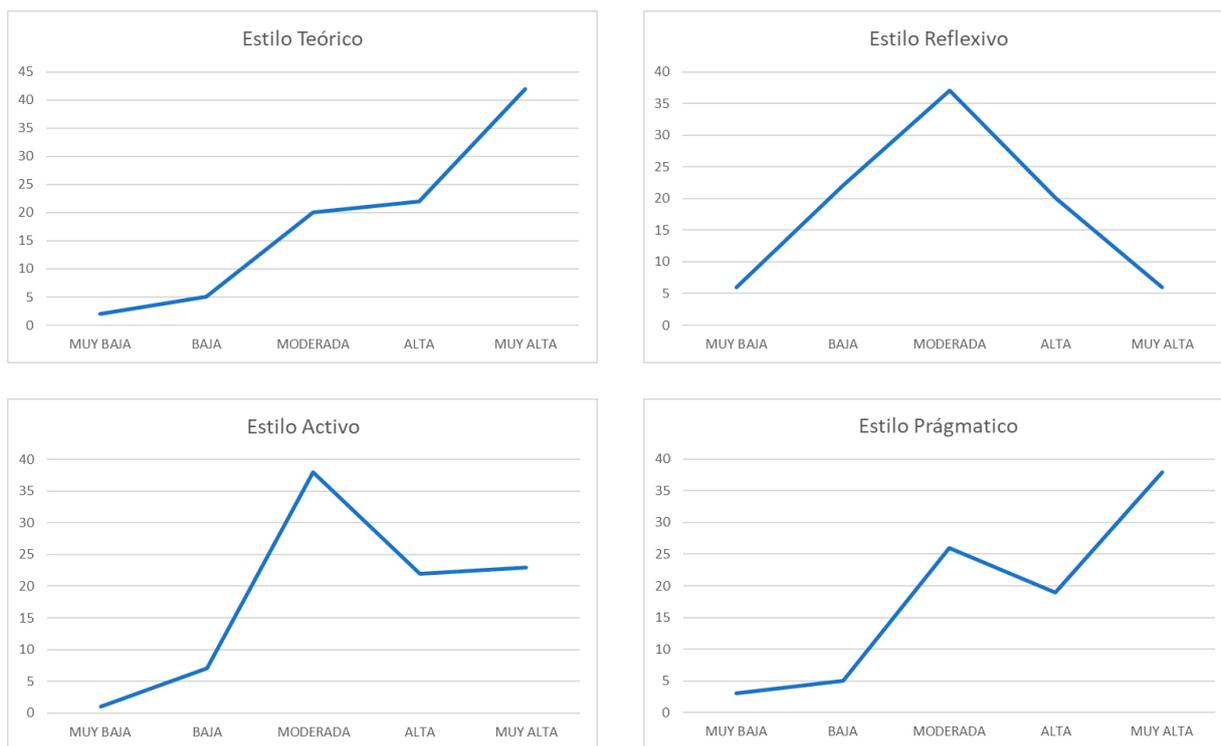
Fuente: Elaboración propia.

A diferencia de lo obtenido en nuestra prospección, Malacaria (2010) ha encontrado en dos instituciones del Nivel Polimodal que el 23% de la población estudiada representa el Estilo Reflexivo, solo el 11% el Estilo Teórico, el 15% el Estilo Pragmático. Sin embargo, Jiménez Díaz -Benito (2011) obtuvieron patrones de aprendizaje de tipo Reflexivo (17,14%), seguido de Pragmático (16,26%), Teórico (16,21%) y Activo (16,15%).

En cuanto a los estilos combinados, Jiménez y otros (2019) señalan que estos estudiantes presentan mejoras en el rendimiento y tienden a obtener mejor puntaje que aquellos en los que predomina un único estilo de aprendizaje.

Los EA se han analizado mediante los Baremos General de Preferencias (Alonso-Gallego, 2002), agrupando los resultados según la relatividad de cada uno (Bernal Muñoz, 2018). De este se desprende que la preferencia Muy Alta se da en los EA Pragmático y Teórico y moderada en los EA Activo o Reflexivo (figura 2). Este análisis puede revelar las fortalezas y debilidades de los individuos en relación con los diferentes EA. Esto ayuda a determinar en qué áreas se sienten más cómodos y en cuáles pueden necesitar más apoyo o adaptaciones.

Figura 2: Baremos General de Preferencias de EA



Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados coinciden, en líneas generales, con los obtenidos por Ramírez López y Osorio Villaseñor (2008) y por Martínez (2004) en su estudio con estudiantes de secundaria de primer ciclo.

Por lo tanto, de estos resultados se desprende el siguiente perfil de EA.

Tabla 2: Distribución y preferencia de los EA según los Baremos General de Preferencias

EA	Distribución %	Preferencia
Reflexivo	37	Moderada
Teórico	21	Muy alta
Pragmático	20	Muy alta
Activo	7	Moderada

Fuente: Elaboración propia.

Es posible inferir entonces que el Estilo Reflexivo, aunque representa el mayor porcentaje de la población (37%), la preferencia es moderada. Estos analizan la información que reciben antes de tomar cualquier decisión. Los estilos Teórico y Pragmático, aunque están menos representados, la preferencia es muy alta. Los primeros son lógicos, metódicos, críticos y perfeccionistas, tienden a sistematizar. Los segundos son eficaces, directos, prácticos y positivos. Y, finalmente, el estilo menos prevalente, el Activo, presenta una preferencia moderada. Estos son los espontáneos, abiertos, creativos y arriesgados que se motivan con nuevos retos y con actividades diversas pero breves en su desarrollo.

Al analizar los CEE de la población observada se recoge:

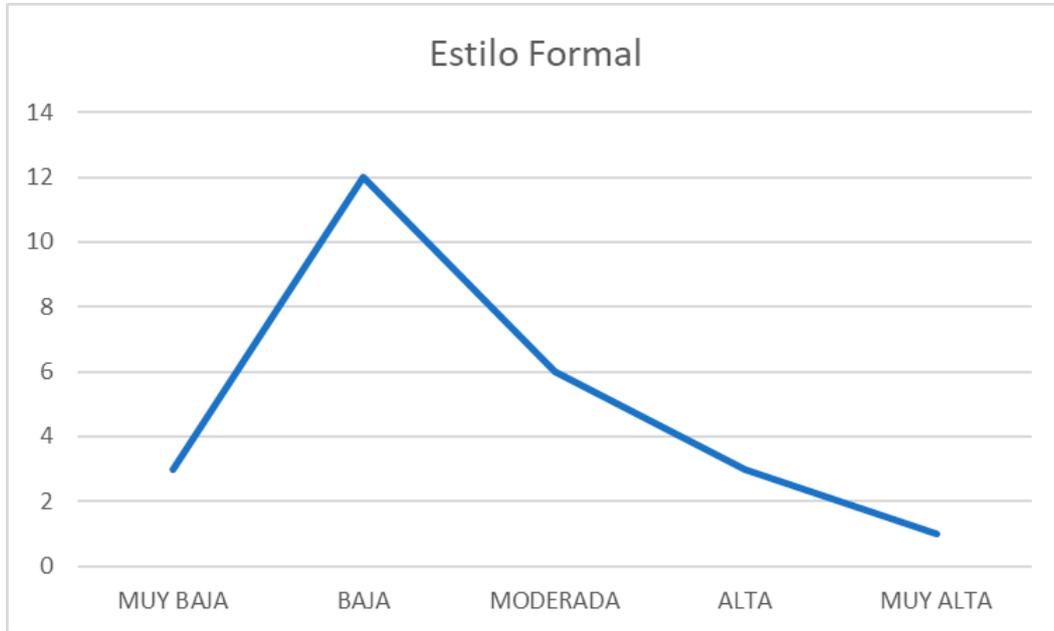
Tabla 3: Frecuencia de los EE en docentes de escuelas secundarias técnicas

Estilos de Enseñanza	Frecuencia	%
Abierto	4	16
Formal	3	12
Estructurado	3	12
Funcional	11	44
Abierto – Formal	1	4
Abierto – Formal – Funcional	1	4
Abierto – Estructurado - Funcional	1	4
Formal – Estructurado	1	4
Total	25	100

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los CEE de la población en estudio, se observa mayor porcentaje de docentes con Estilo Funcional (44%), seguido del Estilo Abierto (16%). Los estilos Formal, Estructurado representan un 12% (tabla 3, figura 3)

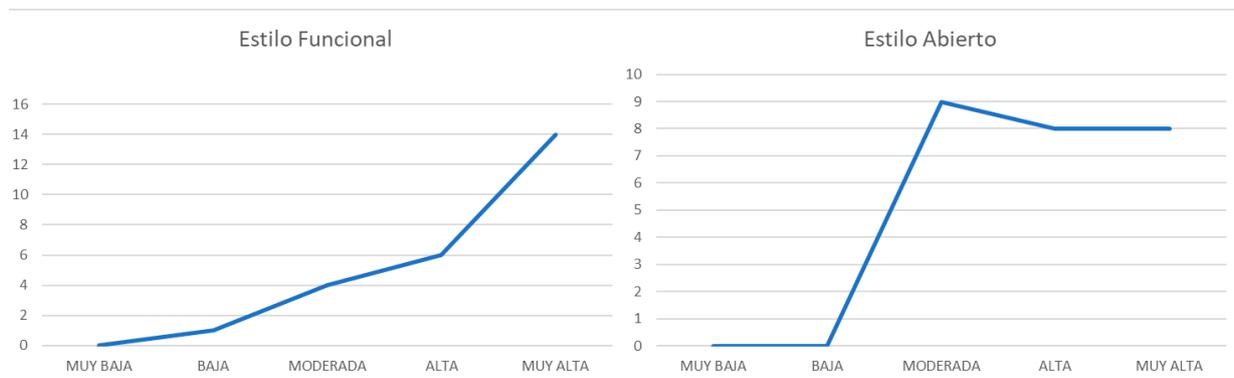
Figura 3: Distribución de los EE

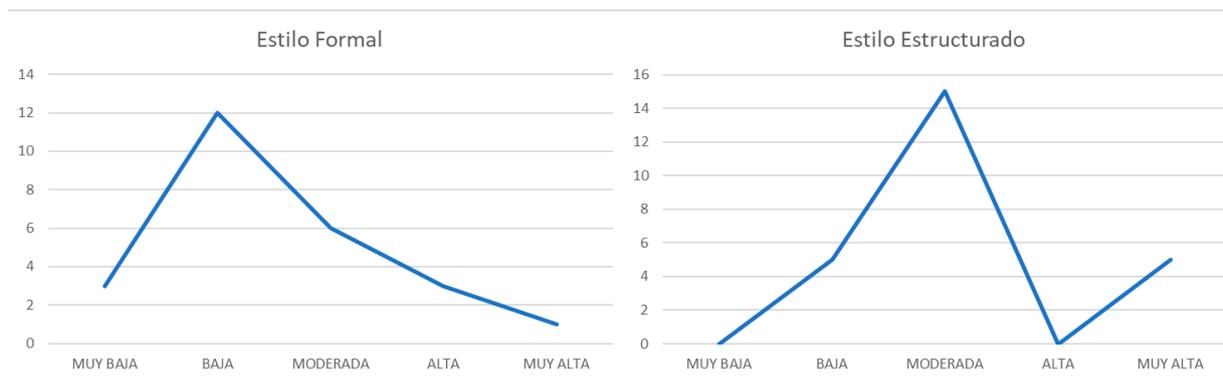


Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los baremos arroja que el estilo de Estilo Funcional presenta preferencia muy alta. Para los Estilos Estructurado y Abierto la preferencia es moderada y para el Estilo Formal la preferencia es baja (figura 4).

Figura 4: Baremos General de Preferencias de EE





Fuente: Elaboración propia.

Los docentes que tienen preferencia Alta o Muy Alta en el EE Funcional favorecen a los estudiantes de EA Pragmático. En nuestra población solo el 20% de este EA prevalece, pero con muy alta preferencia. Esto es muy característico de la educación técnica ya que la aplicación de las ideas a la práctica es una constante en su trabajo diario. Aprenden mejor si el conocimiento va unido a la experiencia y contiene validez inmediata (Tabla 4).

Tabla 4: Distribución y preferencia de los EE según los Baremos General de Preferencias

EE	%	Preferencia	Promueve EA	%	Preferencia
Funcional	42	Muy alta	Pragmático	20	Muy alta
Abierto	16	Moderada	Activo	7	Moderada
Formal	12	Baja	Reflexivo	37	Moderada
Estructurado	12	Moderada	Teórico	21	Muy alta

Fuente: Elaboración propia.

Encontramos muy poca prevalencia en estudiantes activos, que se motiven con nuevos retos y con actividades diversas, que prefieran trabajar en equipo y hacerlo de manera activa. Esto puede sustentarse con la baja prevalencia de docente con estilo Abierto, y con preferencia moderada a la innovación que planteen nuevos contenidos, motiven con actividades novedosas y/o con problemas reales del entorno.

Se observa una discordancia, respecto a los estudiantes reflexivos ya que es el EA más prevalente y con preferencia moderada, pero los docentes que encontramos que promueven este EA, es muy bajo, solo el 12%. De igual manera ocurre con los estudiantes teóricos y la baja prevalencia de docentes estructurados. Esto debe ser analizado y profundizado, pero sí podemos concluir que las preferencias respecto a sus modos de aprender no son canalizadas por los docentes de estas escuelas técnicas.

Esto sugiere una revisión respecto a las estrategias de enseñanza. El conocimiento de los estilos de aprendizaje de los estudiantes permite a los docentes utilizar esta información para buscar aquellas estrategias que perfeccionen el proceso enseñanza y aprendizaje.

Propuesta de trabajo

Como observamos anteriormente, las escuelas técnicas, al igual que otras modalidades, presentan heterogeneidad entre los estudiantes con diversas preferencias respecto al aprendizaje. Como docentes, debemos respetar la diferencia de aprendizaje asegurando la igualdad educativa. Este enfoque supone un nuevo modo de mirar a las escuelas, a sus actores y a los procesos de enseñanza y aprendizaje a la luz de valores democráticos. Según los resultados obtenidos, podemos proponer las siguientes estrategias pedagógicas, teniendo en cuenta los EA predominantes:

Tabla 5: Estrategias pedagógicas propuestas por el grupo de investigación para potenciar los distintos estilos de aprendizaje

Estrategia pedagógica	Reflexivo	Teórico	Pragmático	Activo
Analogías y metáforas: Para ayudar a los estudiantes a comprender conceptos abstractos al relacionarlos con experiencias cotidianas.		X		
Trabajos grupales: para proporcionar oportunidades para la discusión en profundidad.	X	X		
Rutinas de Pensamiento: Para procesar y reflexionar sobre su aprendizaje de manera más efectiva.	X			
Autoevaluación: fomenta la reflexión sobre su aprendizaje y su proceso de pensamiento. Ej.: rúbricas.	X			
Recursos visuales (gráficos, diagramas y esquemas, etc.) para ayudar a comprender conceptos complejos de manera más clara y visual.		X		
Aprender haciendo: trabajos experimentales o prácticos en laboratorio, talleres, etc. Aplicar los conceptos en situaciones reales.			X	X
Juegos de rol, debates y discusiones en grupo, que les permita aplicar lo que han aprendido y relacionarse con otros estudiantes.	X		X	
Estudio de casos.	X		X	X

Aprendizaje basado en Problemas.			X	X
Aprendizaje basado en Proyectos.			X	X
Implementación de tecnología: Herramientas en línea, aplicaciones móviles, juegos y simulaciones.				X

Fuente: Elaboración propia.

Conclusión

Los docentes de las escuelas técnicas muestran estilos de enseñanza que difieren al patrón de EA de sus estudiantes. Analizarlos permite buscar aquellas estrategias pedagógicas adecuadas, y, de esta manera, el docente podrá utilizar esta información para potenciar las capacidades de los estudiantes.

Los estudiantes de las ETP analizadas presentan preferencia al estilo pragmático y teórico muy alta. Los primeros aprenden mejor si el conocimiento va unido a la experiencia y contiene validez inmediata, la funcionalidad es el criterio principal que guía cualquier cambio en sus ámbitos de desarrollo personal. Los segundos, son profundos en sus pensamientos y abordan los problemas de manera gradual y deductiva, por lo que tienden a sistematizar.

Las estrategias pedagógicas bien diseñadas se basan en el reconocimiento de que los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje y necesidades educativas diferentes. Por lo tanto, deberían ser flexibles y ofrecer múltiples opciones y oportunidades para que participen en el proceso de aprendizaje. Al diseñar estrategias pedagógicas, los educadores deben considerar los diferentes estilos de aprendizaje y ofrecer una variedad de actividades que se adapten a esos estilos.

Por lo tanto, el docente debe planificar las estrategias que no promueven un solo estilo de aprendizaje, sino que se adapten a las necesidades individuales de los estudiantes y ofrecer múltiples accesos al conocimiento para que puedan aprender de manera efectiva.

Para poder trabajar aquellos estilos menos predominantes Alonso, Gallego y Honey (1997) proponen que el docente realice un trabajo individual con cada alumno, repasando aquellas afirmaciones del cuestionario que han marcado con un “desacuerdo”, ya que estos son los indicadores de aspectos a trabajar. Una vez identificados, el docente puede planificar distintas estrategias pedagógicas y emocionales para acompañar en este proceso al alumno y abordar las cuestiones que presentan mayor dificultad.

Referencias bibliográficas

Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (2012). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. Bilbao, España: Editorial Mensajero.

- Alonso, C.M., Gallego, D.J. & Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao, España: Mensajero.
- Alonso, G., Gallego, D. y Honey, P. (2002). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao, España: Mensajero.
- Bernal Muñoz, J.J. (2018). *Estilos de aprendizaje y su relación con los estilos de enseñanza en la Licenciatura en Educación Básica a distancia, con énfasis en humanidades, matemáticas y español, Sede UPTC de Sogamoso* (Doctoral dissertation, Escuela de Posgrados).
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- De Ibarrola, M. (1992). *Nuevos cometidos de la educación técnica y profesional de nivel medio: lineamientos y estrategias*. Boletín 27 del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.
- Delgado, J. F. S. (2014). El cuestionario CHAEA-Junior o cómo diagnosticar el estilo de aprendizaje en alumnos de primaria y secundaria. *Revista de estilos de aprendizaje*, 7(13). Recuperado de: <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1013>
- Freire, P. (1988). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- González Clavero, M.V. (2011). Estilos de aprendizaje: su influencia para aprender a aprender. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4(7), pp. 1-10. Recuperado de: <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/930/1638>
- Jiménez Díaz-Benito, V. (2011). *Identificación de los estilos de aprendizaje predominantes en estudiantes de secundaria* (Trabajo final de grado). Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/server/api/core/bitstreams/886e8d16-38c7-4ebf-b234-9291f8e39d23/content>
- Jiménez, L.S., Vega, N., Capa, E.D., Fierro, N.C. y Quichimbo, P. (2019). Estilos y estrategia de enseñanza-aprendizaje de estudiantes universitarios de la Ciencia del Suelo. *REDIE*, Vol. 21, pp. 1-10.
- Malacaria, M.I. (2009). *Estilos de Enseñanza, Estilos de Aprendizaje y desempeño académico*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Humanidades, Escuela de Ciencias de la Educación, Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad FASTA. Recuperado de: <http://redi.ufasta.edu.ar:8082/jspui/handle/123456789/1490>
- Martínez Geijo, P. (2008). Estilos de enseñanza: conceptualización e investigación (en función de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey). *Revista de Estilos de Aprendizaje*, Num. 3, Vol. 2, pp. 3-19. Recuperado de: <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/858/1546>
- Martínez, G.P. (2004). *Investigación y análisis de los Estilos de Aprendizaje del profesorado y de sus alumnos del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria Laredo*. Cantabria. España. I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. España: UNED.

- Ramírez López, N.L. y Osorio Villaseñor, E.E. (2008). Diagnóstico de Estilos de Aprendizaje en alumnos de educación media superior. *Revista digital universitaria*, 9(2). Recuperado de: https://www.revista.unam.mx/vol.9/num2/art09/feb_art09.pdf
- Renés, A.P. y Martínez, G.P. (2015). *Estilos de enseñanza y aprendizaje. Conceptualizaciones, investigaciones y orientaciones para la práctica educativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Serrano, J. D. & Martínez, P. M. (2016). La Geografía en el tercer ciclo de Educación Primaria: estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (72), pp. 447-469. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5757004>
- Valencia, L. I. & López, G. C. H. (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International journal of psychological research*, 5(1), pp. 133-141. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2990/299023539015.pdf>

RESEÑAS



Reseña del libro *Enseñanza y cultura material en la escuela. Tensiones entre inclusión y obligatoriedad en la secundaria*

Falconi, O. (2023). Buenos Aires: Editorial Aique (235 pp.)
ISBN: 978-987-06-1049-6

Alicia Merodo*

La producción de conocimiento condensada en un libro se comprende como parte de las conversaciones públicas de una época en un campo específico de saberes. El conocimiento disponible, los abordajes metodológicos, los objetos de estudio, son parte de esas conversaciones colectivas traducidas luego en un escrito individual y personal en el que necesariamente dialogan voces diversas. El libro *Enseñanza y cultura material en la escuela. Tensiones entre inclusión y obligatoriedad en la secundaria*, que tengo el gusto de reseñar, es el resultado de la tesis de doctorado del autor. La investigación que culminó en la tesis consistió en un estudio etnográfico con análisis didáctico del trabajo de enseñar y de la cultura material en aulas del Ciclo Básico de una escuela de educación secundaria de Córdoba. Octavio analiza las construcciones metodológicas de docentes y reconstruye aspectos de un dispositivo didáctico-pedagógico diseñado para la enseñanza de estudiantes de educación secundaria de sectores sociales desfavorecidos. Su perspectiva de análisis

* Docente e investigadora de la Universidad Nacional de General Sarmiento y de la Universidad Nacional de Luján, consultora externa de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

pone en diálogo de manera original tradiciones y aportes de al menos tres perspectivas, didáctica, cultural y sociopolítica, a partir de las cuales comprender dispositivos, artefactos y herramientas presentes en la cultura material de la escuela con foco en las prácticas de estudiantes y docentes en el cotidiano escolar. El trabajo pone luz a “prácticas ordinarias”¹, la enseñanza y la materialidad que la hace posible.

El libro está organizado a partir de una introducción, cuatro capítulos y un apartado de conclusiones generales. La *Introducción* presenta el contexto político educativo en el que surge el problema de investigación y el marco categorial. Para esto estructura la escritura en cuatro subapartados: 1. Educación secundaria, trabajo de enseñar y cultura material de la escuela; 2. Trama de dimensiones teóricas y categorías conceptuales; 3. Enfoque metodológico: una etnografía de las prácticas de enseñanza; 4: Una institución de educación secundaria: historia, contexto, sujetos, contenidos escolares y prescripciones curriculares. El capítulo 1, *La vida en las aulas en el Ciclo Básico de una escuela secundaria estatal*, está dedicado al análisis de las condiciones materiales y simbólicas del trabajo de enseñar, desarrolla las decisiones didácticas que toman los docentes a partir de hacerse cargo de las tensiones y resistencias que se generan en los estudiantes en las aulas durante la transmisión de los contenidos curriculares. El capítulo 2, *Artefactos y herramientas para organizar y presentar los contenidos en diferentes asignaturas*, pone foco en la materialidad de carpetas, afiches y cuadernillos a partir de observar sus características físicas y su relación con la función de uso, desarrollando la organización textual que se desprende de las guías de trabajo y las consignas didácticas; lo que le permite analizar el conocimiento escolar que se deriva de los artefactos diseñados. El capítulo 3, *El trabajo de enseñar: la gestión de la materialidad de los artefactos didácticos para “hacer hacer” las tareas escolares*, pone en diálogo los artefactos con el funcionamiento del dispositivo didáctico-pedagógico en la dinámica de la escuela secundaria. Esto le permite mostrar que la elección de los artefactos por parte de los docentes se relaciona con la capacidad que tienen para abordar los contenidos y promover aprendizaje, apostando a ellos para mitigar adversidades y obstáculos en la enseñanza de los contenidos. El capítulo 4, *Usos didácticos de la lectura y la escritura: objeto de enseñanza, medio para enseñar y forma del contenido*, avanza en el análisis del uso que los docentes hacen de los artefactos (cuadernillos, carpetas, afiches, consignas) para generar condiciones propicias para estimular la lectura y la escritura, constituyéndose en formas de presentación del conocimiento escolar en las aulas. Finalmente, las Conclusiones: *Los dispositivos didáctico-pedagógicos, construcciones metodológicas y artefactos para instruir y regular en el Ciclo Básico de la escuela secundaria estatal*. En ellas retoma y profundiza la categoría de construcción metodológica y las dinámicas de los dispositivos didáctico-pedagógicos a partir de considerar la especificidad que tienen en el contexto del trabajo de enseñar en secundaria, como efecto de las apuestas que hacen los docentes para hacerse cargo de los desafíos que impone la obligatoriedad y la inclusión hacia la tarea de enseñar.

¹ Concepto que el autor toma de De Certeau (1996).

El libro de Octavio, con la perseverancia y aplomo de un orfebre, pone a trabajar a lo largo del libro un abundante material empírico con una rica, variada y actualizada “caja de herramientas” conceptuales para hacer visible la “naturaleza” de una práctica social compleja –la enseñanza– que se comprende desde sus determinaciones históricas y desde las marcas y condiciones de un presente que condensa las capas genealógicas de lo histórico y también lo actual. Para ello, acude a abordajes interpretativos diversos provenientes de la antropología, la filosofía, la sociología, los estudios culturales, junto con los propios del campo de la didáctica, desde los cuales se propone comprender las prácticas de lectura y escritura que se despliegan en artefactos y dispositivos de enseñanza. A su vez, como heredero de la mejor tradición del campo pedagógico cordobés, Octavio se hace cargo de las huellas de dicha tradición² anclada en su modo de ver, comprender e interpretar la enseñanza. Resignifica y renueva la herencia a partir de ponerla a trabajar para dar inteligibilidad a los contextos actuales de la escolarización secundaria, desde el abordaje de un problema de investigación específico del campo de estudio de la didáctica. En este sentido, permite complejizar las políticas de obligatoriedad e inclusión desde un campo de investigación menos presente en las investigaciones sobre escuela secundaria de los últimos años. Las investigaciones provenientes de la sociología, la sociología de la educación y la política educativa, han homogeneizado la producción de conocimiento sobre la escuela secundaria en el campo educativo local³. Esta obra pone en valor la relevancia política de producir “conocimiento didáctico” para comprender las complejidades de los procesos de reapropiación de las políticas educativas de inclusión, dando cuenta de las restricciones y oportunidades de los contextos institucionales, a partir de los cuales los docentes toman decisiones metodológicas a nivel del aula y desde las tensiones hacia el trabajo docente. Cabe considerar que la investigación se sitúa en un contexto de abundante producción de políticas educativas tendientes a la inclusión y a garantizar condiciones para hacer efectivo el derecho a la educación secundaria. En este sentido, vale la pena resaltar que el propósito político de estas políticas (la inclusión) entra en tensión con el propósito político originario de las escuelas secundarias (formación de élites). El pasaje de la selectividad a la inclusión supone un cambio cultural de tradiciones y modos de trabajo largamente arraigados en prácticas y saberes. Este trabajo muestra con rigurosidad, a partir de “documentar lo indocumentado”, el desacople que se produce entre propósitos político pedagógicos y dispositivos disponibles;

² Parte de los rasgos peculiares de esta tradición se encuentran sistematizados en el libro *Tejer un destino. La formación de pedagogos en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1976* de Adela Coria. La autora da cuenta de una reconstrucción original de la historia de la pedagogía cordobesa en un período histórico particular, y en clave de trama que anuda material documental, relatos biográficos, políticas nacionales e institucionales, marcas culturales de época.

³ La sistematización del conocimiento producido sobre la escuela secundaria plasmado en la red RIES (Red de investigación en educación secundaria en Argentina) da cuenta de las disciplinas de pertenencia desde las cuales se han realizado las investigaciones en nuestro país. Los artículos consultados son: Fuentes, S. (2021). El conocimiento sobre la educación secundaria en la Argentina: la Base RIES como lente e intervención en el campo, *Revista del IICE*, 50 y Fuentes, S. (2014). *Una mirada a la investigación en educación secundaria en la Argentina entre los años 2003 y 2013. Documentos e informes de investigación en educación*, Año 1, N°2, Serie Documentos e Informes de Investigación en Educación, FLACSO.

de allí el valor de dar cuenta de las creaciones de los docentes para torcer el rumbo de lo establecido, aún en contextos restrictivos.

El libro permite poner una lupa sobre el trabajo docente en la escuela secundaria, dando cuenta de decisiones metodológicas, apuestas didácticas, modos singulares de producir materiales didácticos acordes a los estudiantes y en las condiciones institucionales dadas. Estas condiciones de escolarización constituyen un analizador importante porque, tanto en el plano material como simbólico, actúan como condiciones de posibilidad. El foco puesto en la reconstrucción de rasgos del dispositivo didáctico-pedagógico a partir del análisis de las construcciones metodológicas para enseñar, en contextos de obligatoriedad escolar, le permite al autor acceder a la gestión que realizan los docentes de un conjunto de artefactos didácticos (cuadernillos, afiches, carpetas, consignas de actividades) diseñados para orientar y controlar la lectura y la escritura y para hacer posible la presentación y el tratamiento de los contenidos curriculares. La descripción analítica del dispositivo didáctico-pedagógico y el registro de las dificultades y los esfuerzos que docentes de diversas unidades curriculares (Biología, Geografía, Lengua y Literatura, Ciudadanía y Participación, Educación Tecnológica) realizan al enseñar, permite advertir la complejidad que asume el trabajo docente para garantizar la inclusión en el marco de la obligatoriedad. A su vez, muestra el carácter “productivo y artesanal” de los saberes didáctico-pedagógicos que elaboran y despliegan atendiendo a la situación de los estudiantes, poniendo de manifiesto la difícil tarea cotidiana que supone el proceso de trabajo en aulas de escuelas secundarias públicas, en donde las prácticas de enseñanza están condicionadas por un dispositivo didáctico-pedagógico. La reconstrucción que realiza el autor muestra las mutaciones en la naturaleza del “ethos profesoral” de docentes que se desempeñan en escuelas secundarias a partir de la obligatoriedad del nivel y de las orientaciones y propósitos de las políticas de inclusión; con el agravante que las condiciones institucionales y estructurales de organización del trabajo para garantizar la inclusión no han mutado. Octavio da cuenta, desde la singularidad de los casos reconstruidos, del peso de las condiciones sobre el trabajo docente en donde el “esfuerzo” y el “gasto de energía” ponen a prueba el trabajo de enseñar a “los más chicos”.

En el corazón del abordaje didáctico del análisis realizado por Octavio son centrales tanto el concepto de dispositivo didáctico-pedagógico, que le permite articular saberes, prácticas y relaciones de poder en la vida de las aulas, como el concepto y uso que realiza de la categoría “construcción metodológica”. En este sentido, es un aporte original el trabajo de análisis y comprensión que realiza del material empírico recogido sobre las producciones y propuestas didácticas de los docentes a partir de poner a trabajar la categoría de “construcción metodológica”⁴, que entrama el carácter situado, complejo y singular de la enseñanza y que se inscribe en dispositivos didáctico-pedagógicos presentes en el trabajo de enseñar en condiciones escolares dadas. El abordaje de las “construcciones metodológicas” de los

⁴ Esta categoría le permite al autor desplegar y resignificar las huellas de la herencia pedagógica y didáctica del campo de producción de conocimiento sobre educación de la UNC (retoma los numerosos trabajos de Furlán, Remedi, Coria, Edelstein, Alterman, entre otros).

docentes le permite al autor reconstruir saberes y poderes que se despliegan en el aula y que, echados a rodar para que la enseñanza se produzca, ponen a prueba las potencialidades y también los límites de dichas construcciones, vistas desde las negociaciones que se despliegan entre sujetos y condiciones. Las construcciones metodológicas son también un prisma que le permite al autor apreciar las interacciones en el aula entre docentes y estudiantes, y reconstruirlas como parte de la trama de la planificación didáctica a partir de la cual les docentes anticipan y prevén tanto las interacciones como el abordaje del contenido, los recursos disponibles, la organización de actividades y el registro de lo aprendido.

En el recorrido analítico que el autor realiza en torno a las construcciones metodológicas, es muy potente el modo como pone en diálogo las clásicas categorías de orden instruccional y regulativo (Bernstein) o procesos instruccionales y regulativos anidados en las relaciones entre saber y poder y el modo en que se expresan en las construcciones metodológicas de los docentes, también para el ejercicio del control en el aula. El foco puesto por los docentes en el “hacer hacer”, la producción de artefactos para la enseñanza, el repliegue de las clases expositivas, el diseño de actividades para un “hacer práctico”, dan cuenta de las dificultades que exige el trabajo con las prácticas sociales y culturales de los estudiantes y el modo como habitan la vida social de las aulas. Las históricas formas de regular la conducta de los estudiantes parecen ser ineficaces en los contextos actuales. Como señala el autor, los docentes buscan restablecer el orden regulativo por medio de modificar y ajustar el orden instruccional, de tal modo que mantenga a los estudiantes “sujetados” a la resolución de actividades y haceres, controlando de este modo lo cognitivo y lo conductual al mismo tiempo. No obstante, en las aulas se aprecia un desbalance en la relación entre orden regulativo y orden instruccional, situación que genera desgaste, cansancio y tensiones. El esfuerzo puesto en la invención de propuestas didáctico-pedagógicas es la respuesta que construyen los docentes para dar cuenta a los desafíos de la inclusión. Se podría hipotetizar que estas invenciones operarían como indicios de las mutaciones de las tradiciones pedagógicas propias del nivel secundario.

El tratamiento de la materialidad (tanto física como social) del cotidiano escolar que realiza Octavio a partir de reconstruir los diversos artefactos desplegados por los docentes y las prácticas sociales que se desprenden de sus usos es una perspectiva poco explorada en la investigación didáctica. Sin embargo, si nos remitimos al origen de la Didáctica, en una de las primeras obras modernas de pedagogía, el *Orbis Sensualium Pictus* de Comenio, aparecen numerosas descripciones en las que se alude a la presencia de objetos que apoyan prácticas en torno a ellos. De este modo, la escuela moderna implicó la conformación de un espacio-tiempo con objetos específicos, dando cuenta del valor de la materialidad como mediadora y condición para la disposición al conocimiento. La materialidad concebida como partícipe de la red social que se gesta en torno a ella. Su presencia acciona determinadas prácticas sobre los sujetos. Es así que este trabajo, al estudiar los “artefactos didácticos” como soportes de escritura y herramientas para el trabajo escolar, desnaturaliza la existencia y uso de los mismos para abrir un campo de comprensión acerca de su perdurabilidad en el tiempo y acerca de los usos actuales como herramienta para hacer posible la enseñanza (docentes) y

el aprendizaje (estudiantes). Octavio logra articular en su análisis la complejidad que entraña la creación y uso de estos artefactos didácticos, tanto para desplegar la enseñanza como para regular la vida social en las aulas. Para ello, logra dar cuenta de las tensiones que atraviesan los docentes en un doble proceso creativo: el de recrear la cultura escolar heredada y las tradiciones pedagógicas propias del nivel; y el de lidiar con las restricciones y limitaciones a las que da lugar la matriz organizacional de la escuela, los regímenes académicos y la estructura curricular de la escuela secundaria.

El trabajo de Octavio nos permite acceder a un análisis detallado del funcionamiento del “dispositivo didáctico pedagógico” en la vida de las aulas del Ciclo Básico de una escuela secundaria. Abre y desoculta la “caja negra” del aula. Abrazar de cerca la dinámica cotidiana que se gesta al interior de las aulas, desanudar sentidos abigarrados y sobrenaturalizados, visibilizar lo dado, verlo una y otra vez para encontrar algo diferente allí donde sólo parece haber rutina y reina la opacidad. El trabajo logra mapear la “textualidad del saber escolar” que se despliega en las prácticas de lectura y escritura a partir de los artefactos puestos disponibles, y desnuda el trabajo docente en las condiciones institucionales actuales.

Antes de terminar, quisiera reponer que Octavio también es heredero de la larga tradición etnográfica presente en el campo pedagógico y didáctico cordobés, que ha nutrido y renovado las formas de investigar en Didáctica, desde Justa Ezpeleta y Eduardo Remedi hasta los múltiples intercambios intelectuales y amistosos con Elsie Rockwell. Octavio abraza esta herencia y la convierte en un producto cultural disponible para “pensar” las producciones didácticas de docentes desde las restricciones de la estructura organizacional de la escuela secundaria, poco atractiva para docentes y estudiantes, y en las que los esfuerzos para reponer el “sentido vital” de estar juntas parecen excesivos. Me animo a decir que esta investigación muestra cómo el peso y la responsabilidad de la inclusión recae fuertemente sobre las espaldas de los docentes, sin por ello dejar de reconocer los esfuerzos y avances estatales realizados para la inclusión de nuevos sectores sociales a los estudios secundarios en nuestro país. Para finalizar, quisiera decir que siento que el trabajo reúne, desde mi humilde opinión, dos grandes fortalezas creativas: la obstinada tarea etnográfica de persistir en ese estar, registrar, escribir y reescribir lo que allí sucedía y la fuerza analítica de los conceptos puestos a trabajar.



Cuadernos de Educación

I S S N 2 3 4 4 - 9 1 5 2

Año XXI N° 24
Córdoba, Argentina
Octubre de 2024

Área de
Educación

Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades | UNC

Ciffyh

Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades | UNC

ffyh

Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba