

Série Patrimônio Histórico Educativo

1

DESAFIOS IBEROAMERICANOS:
O PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO EM REDE

Maria Cristina Menezes
(organizadora)



RDPHE

**DESAFIOS IBEROAMERICANOS:
O PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO EM REDE**

MARIA CRISTINA MENEZES (ORGANIZADORA)

**DESAFIOS IBEROAMERICANOS:
O PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO EM REDE**

DOI - 10.11606/ 9788560944651

Série Patrimônio Histórico Educativo

- F E U S P



USP

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
REITOR: Prof. Dr. Marco Antonio Zago
VICE - REITOR: Prof. Dr. Vahan Agopyan

Faculdade de Educação
Diretora: Profa. Dra. Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno
Vice-Diretora: Profa. Dra. Diana Gonçalves Vidal
CME/ FEUSP
Série Patrimônio Histórico Educativo
Coordenação: Carmen Sylvia Vidgal Moraes (CME/ FEUSP) e Maria
Cristina Menezes (CIVILIS/ FE/ UNICAMP)
Apoio: RIDPHE - Rede Iberoamericana para a Investigação e a Difusão do
Patrimônio Histórico-Educativo

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

D441 Desafios Iberoamericanos: o Patrimônio Histórico-Educativo em Rede /
Organizadora Maria Cristina Menezes.
(Série Patrimônio Histórico Educativo, v. 1)

São Paulo: CME/FEUSP, 2016. 585p.

Vários autores
ISBN: 978-85-60944-65-1
DOI: 10.11606/9788560944651

1. Patrimônio-Educativo 2. Arquivo Escolar 3. Museus de Educação
4. Manuais Escolares I. Menezes, M.C.; Moraes, C.S. Vidigal, coord.
II. Título. III. Série

CDD 22^a ed. 370.9

Capa: Eleonora Del Bianchi

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada fonte e
autoria. Proibido qualquer uso para fins comerciais.

AGRADECIMENTOS

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização desta publicação: autores, editores, pesquisadores do Centro de Memória da FEUSP, Serviço Biblioteca e Documentação da FEUSP, Gráfica Central da UNICAMP.

Aos pesquisadores do CIVILIS, bolsistas SAE e PIBIC-EM que participam dos projetos nos arquivos das instituições centenárias de Campinas.

- À CAPES, FAPESP, CNPq e FAEPEX/PRP/UNICAMP pelo apoio aos nossos projetos, o que possibilitou projetar a organização desta coletânea.
- À PRP/UNICAMP pelo auxílio aos nossos projetos de preservação do patrimônio histórico- educativo em antigas instituições escolares de Campinas, que contam com o apoio de bolsistas do PIBIC-EM e PIBIC/ UNICAMP.
- À FAPESP, FAEPEX/UNICAMP, CNPq e CAPES pelo apoio à organização dos encontros “Simpósio Iberoamericano: História, Educação, Patrimônio-Educativo”, locus fertilizador das interlocuções entre investigadores do Patrimônio Histórico-

- Educativo, ocasião privilegiada à projeção de publicações de difusão das investigações de preservação e difusão do Patrimônio Educativo.
- Às Escolas Estaduais “Culto à Ciência” e “Carlos Gomes” de Campinas pelo apoio ao desenvolvimento dos trabalhos de preservação do Patrimônio Histórico-Educativo do CIVILIS em seus arquivos históricos e pela adesão ao PIBIC-EM /PRP/UNICAMP.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

- À Professora Carmen Sylvia Vidigal Moraes pela parceria na Coleção “Patrimônio Histórico-Educativo”.
- Este livro se constitui no volume 1 da Coleção.

Aos companheiros e companheiras da RIDPHE, Rede Iberoamericana para a Investigação e a Difusão do Patrimônio Histórico-Educativo.

SUMÁRIO

PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO: COMO NÃO SE ENVOLVER?	11
María Cristina Menezes	

PARTE I

PROJETAR E ORGANIZAR ESPAÇOS, O PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO

1. EL CENTRO INTERNACIONAL DE LA CULTURA ESCOLAR COMO CENTRO DE MEMORIA Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL 21
Agustín Escolano Benito
2. LA EXPOSICIÓN VIRTUAL DE LIBROS ESCOLARES PARA LA CREACIÓN DE UN MUSEO PEDAGÓGICO EN MÉXICO: NUEVO FORMATO, NUEVAS INVESTIGACIONES. 51
Lucía Martínez Moctezuma
3. DE LA IDEACIÓN A LA CONCRECIÓN DE UN MUSEO PEDAGÓGICO VIRTUAL: LA EXPERIENCIA MUSEOGRÁFICA DEL MUVIP 79
Eulàlia Collelldemont Pujadas e Núria Padrós Tuneu

4. INTERVENCIÓN DE UN ARCHIVO ESCOLAR EN CHILE: ARCHIVO LICEO ABATE MOLINA DE TALCA (1827) 97
Rodrigo Sandoval e María José Vial
5. MEMORIAS Y HUELLAS DEL PATRIMONIO: INVESTIGACIÓN Y EXPOSICIÓN EN EL MUSEO DE LAS ESCUELAS 117
María Cristina Linares
6. ORGANIZAÇÃO DO ARQUIVO HISTÓRICO DO LICEU DE HUMANIDADES DE CAMPOS: PORTAS ABERTAS EM BUSCA DA DIVULGAÇÃO 135
Sílvia Alicia Martínez
7. UM OLHAR DESCRITIVO E BIBLIOGRÁFICO SOBRE AS OBRAS DO ACERVO DE UM EDUCADOR A FORMAÇÃO DO GUIA ANALÍTICO DO ACERVO DA COLEÇÃO ESPECIAL MAURÍCIO TRAGTENBERG 155
Gildenir Carolino Santos
8. PROJETAR ESPAÇOS VISANDO A ORGANIZAÇÃO E A DIFUSÃO DA CULTURA MATERIAL ESCOLAR: DIÁLOGO ENTRE ACERVOS..... 187
Maria Cristina Menezes

PARTE II

REFLETIR SOBRE ESPAÇOS PROJETADOS, ORGANIZADOS PARA O PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO

9. EL MUVHE Y EL CEME COMO PRE-TEXTO: REFLEXIONES SOBRE LA PROTECCIÓN, CONSERVACIÓN, ESTUDIO Y DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO HISTÓRICO-EDUCATIVO 209
Antonio Viñao

10. EL LABORATORIO /MUSEO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN “MANUEL BARTOLOMÉ COSSÍO” DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. ESTADO DE LAS COLECCIONES Y LÍNEAS DE ACTUACIÓN. 229
Teresa Rabazas Romero e Sara Ramos Zamora
11. EVOLUCIÓN Y NUEVOS RETOS DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE MANUALES ESCOLARES TRAS DOS DÉCADAS DE TRAYECTORIA DEL CENTRO DE INVESTIGACION MANES (1992-2012) 257
Kira Mahamud Angulo e Miguel Somoza Rodríguez
12. APROXIMACIÓN A LAS FUNCIONES DEL MUSEO POSMODERNO DE PEDAGOGÍA, ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN 305
Pablo Álvarez Domínguez
13. EXIBIÇÕES INTERNACIONAIS E MUSEUS PEDAGÓGICOS. LIÇÕES DO PAVILHÃO MEXICANO NA EXPOSIÇÃO IBERO-AMERICANA DE SEVILHA 1929. 335
Carlos Martínez Valle
14. REPERTÓRIO DE FONTES PARA A HISTÓRIA COMPARADA DA ESCOLA PRIMÁRIA NO BRASIL 371
Rosa Fátima de Souza

PARTE III

ESTUDAR E DIFUNDIR O PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO

15. LA MODERNIZACIÓN DE LA CULTURA MATERIAL DE LA ESCUELA PÚBLICA EN ESPAÑA, 1882-1936. 393
Pedro L Moreno Martínez

16. INSTITUTO SUPERIOR DE ENGENHARIA: UM TRAJECTO DE ENSINO E DE MUSEOLOGIA EDUCATIVA. 439
Luís Alberto Marques Alves e Patrícia Carla Costa
17. EL PATRIMONIO ESCOLAR EN LAS REPRESENTACIONES DEL PASADO PREHISPÁNICO EN ALGUNOS LIBROS DE TEXTO. 469
Luz Elena Galván Lafarga
18. LER, ANOTAR, GUARDAR. A PRESENÇA DE LEITORES NO ACERVO DE LIVROS ESCOLARES NO MUSEU DA ESCOLA CATARINENSE (DÉCADAS DE 20 A 60/SÉCULO XX). 487
Maria Teresa Santos Cunha
19. MANUAIS PEDAGÓGICOS DO EDUCADOR PAULISTA JOÃO TOLEDO NA BIBLIOTECA DA ESCOLA NORMAL DE CAMPINAS 513
Maria de Lourdes Pinheiro
20. OS GINÁSIOS VOCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO: RECONSTRUINDO A HISTÓRIA POR MEIO DE FONTES PRIMÁRIAS E SECUNDÁRIAS QUE SE COMPLEMENTAM 533
Carmen Sylvia Vidigal Moraes, Ângela Rabello M. de Barros Tamberlini
21. CONTRIBUIÇÃO DE DEBBLE SMAÍRA PASOTTI PARA A PESQUISA HISTÓRICA NO CAMPO DA ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO NO BRASIL 553
Maria Lucia Mendes de Carvalho

PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO: COMO NÃO SE ENVOLVER?

Maria Cristina Menezes

O título acima remete aos textos, e aos autores que os escreveram, apresentados neste livro. O Patrimônio Histórico-Educativo traz com ele a “sedução do arquivo”. Reunir manuais escolares, mobiliário e material de ensino, documentos escritos manuscritos e impressos, em instituições escolares ou em espaços criados para a guarda e a difusão da cultura escolar, representa o início de tantos projetos acadêmicos, que trazem o envolvimento de investigadores e grupos comprometidos com a preservação da memória e da cultura que a sustenta.

Sobre este livro, primeiramente, cabe agradecer aos autores que confiaram seus textos e permaneceram no silêncio da espera. Dizer ainda o quanto estou honrada, pela oportunidade deste encontro “presencial” e “virtual”, uma vez que publicação se dará nos dois suportes.

Gosto de pensar que o princípio desta interlocução e a circulação de práticas e ideias que a ocasionaram estão na RIDPHE, Rede Iberoamericana para a Investigação e a Difusão do Patrimônio Histórico-Educativo. A constituição de uma lista de discussão em busca de algum vínculo, por mínimo que seja, entre aqueles que se empenham pela preservação do patrimônio educativo no espaço iberoamericano, pode se constituir em espaço de conforto, apoio e possibilidades. Que se possa vislumbrá-la como um espaço, dentre outros, no qual permaneçam abertas as portas para a divulgação de trabalhos e encontros de toda sorte no âmbito dos temas de interesse dos participantes.

Gosto também de pensar que a partir do espaço da RIDPHE, lista de discussão, se organizou o 1º Simpósio Iberoamericano: história, educação, patrimônio-educativo, em 2012, em Campinas/São Paulo/Brasil, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e que o mesmo perseverou nos anos posteriores. Em 2013 um novo Simpósio em Buenos Aires; em 2014 em Cuernavaca, estado de Morelos, no México; em 2015 em Campinas/UNICAMP e São Paulo, no Centro Paula Souza e em 2016 em San Sebastián, Donostia, na Espanha, em encontro conjunto com as Jornadas da SEPHE, Sociedade Espanhola para o Estudo do Patrimônio Histórico-Educativo.

Gosto ainda de pensar que a partir do espaço da RIDPHE, lista de discussão, surgiu a RIDPHE_R, Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo, publicação digital hospedada no Portal de Publicações Periódicas Eletrônicas da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP/Brasil.

A publicação de uma revista já havia sido ventilada no Simpósio do México em 2014, adormeceu e despertou após o Simpósio de 2015, na UNICAMP, Campinas, e no Centro Paula Souza, São Paulo.

É neste contexto que emerge a Coleção **Patrimônio Histórico-Educativo** da qual esta publicação é o primeiro número.

A Coleção organizada por Carmen Sylvia Vidigal Moraes e Maria Cristina Menezes, duas investigadoras do Patrimônio Histórico-Educativo, que se posicionam desde o início dos anos de 2000, com a publicação de inventários analíticos em instituições públicas escolares paulistas, pela guarda dos acervos em seus locais de origem.

Apresenta-se como primeiro número da Coleção a publicação, impressa e virtual, publicada em parceria entre o Centro de Memória da FEUSP e o CIVILIS - FE/UNICAMP no âmbito da RIDPHE.

A RIDPHE como local privilegiado de divulgação e distribuição das publicações da Coleção, constitui-se também em espaço articulador dos novos números, uma vez que se projeta para os mesmos, que sejam organizados entre os membros da REDE Iberoamericana com foco no Patrimônio Histórico-Educativo.

A publicação que constitui o primeiro número desta Coleção foi organizada em 03 partes assim constituídas:

- Parte I: Projetar e organizar espaços para o Patrimônio Educativo
- Parte II: Refletir sobre espaços projetados / organizados
- Parte III: Estudar e Difundir o Patrimônio

Nos 08 artigos que compõem a **Parte I: Projetar e organizar espaços para o Patrimônio Educativo** são apresentados projetos por seus idealizadores ou atuais coordenadores e diretores. Os artigos abrangem projetos em 04 países diferentes no âmbito iberoamericano. A preocupação em agregá-los, em uma das

partes do livro, visou apresentar espaços constituídos presencialmente e virtualmente para a difusão e o estudo do Patrimônio Histórico-Educativo.

O artigo 01 da Parte I, El Centro Internacional de la Cultura Escolar como centro de memoria y educación patrimonial, é apresentado pelo idealizador e atual Diretor do CEINCE, o Professor Agustín Escolano Benito. Creio que não haja dúvida de que o CEINCE, como o apresenta seu diretor, guarda uma das melhores e mais completas coleções de manuais escolares dos séculos XIX e XX que se conservam na Espanha e pode ser considerado como referência sobre manualística, no nível nacional espanhol e no nível internacional.

Cabe informar sobre o artigo do Professor Agustín Escolano, se ele contempla um histórico e explanação com as ramificações que se abriram durante os vários anos de atuação do CEINCE, possibilita visualizar a fertilização das interlocuções ocasionadas nos anos de funcionamento que o artigo abarca, é necessário que se esclareça que ele se constitui apenas em uma amostra dessa fértil interlocução que prosseguiu e prossegue sua marcha em grande escala.

O artigo “La exposición virtual de libros escolares para la creación de un museo pedagógico en México: nuevo formato, nuevas investigaciones” de Lucia Martínez Moctezuma traz o esforço em prol da criação de um museu pedagógico no México em percurso elucidativo com o qual se aprende;

O artigo de Eulàlia Colleldemont Pujadas e Núria Padrós Tuneu da Universidade de Vic, Espanha, intitulado “De la ideación a la concreción de un museo pedagógico virtual: la experiencia museográfica del muvip”, bem pode ser um começo para muitos daqueles que se esforçam para implementar espaços virtuais que possam difundir de forma mais ampla o patrimônio histórico educativo que se encontra, em especial, nas instituições educativas.

Rodrigo Sandoval e Maria José Vial, no artigo “Intervención de un archivo escolar en Chile: Archivo Liceo Abate Molina de Talca (1827)”, trazem

o movimento que parte do interior da instituição, na qual organizam o arquivo histórico, em projeto bem dimensionado e de grande porte.

María Cristina Linares em “Memorias y huellas del patrimonio: investigación y exposición en el museo de las escuelas” apresenta as possibilidades de um museu de educação com explanação muito instigante sobre o modo em que se realizam ao se dar sentido a vestígios que acompanham os objetos que compõem o patrimônio do museu.

No texto “Organização do Arquivo Histórico do Liceu de Humanidades de Campos: portas abertas em busca da divulgação”, Silvia Alicia Martínez propõe a descrever e problematizar parte do percurso percorrido em prol da preservação da memória histórica educacional, na produção de estudos científicos e de divulgação do patrimônio educativo, ao apresentar o trabalho de preservação do arquivo histórico de uma instituição escolar.

Gildenir Carolino Santos traz um relato minucioso do processo de organização de uma coleção especial que abarca o arquivo pessoal de um educador no interior de uma biblioteca universitária, no artigo “Um olhar descritivo e bibliográfico sobre as obras do acervo de um educador: a formação do guia analítico do acervo da coleção especial Maurício Tragtenberg”. O processo relatado traz a importância do diálogo com outros profissionais, o que fertiliza o debate sobre o patrimônio educativo com a matização de olhares.

María Cristina Menezes ao apresentar os trabalhos de organização dos arquivos históricos de duas instituições escolares de Campinas, apresenta o trabalho de descrição articulada entre acervos documentais, bibliográficos e museais no artigo “Projetar espaços visando a organização e a difusão da cultura material escolar: diálogo entre acervos”.

Na **Parte II “Refletir sobre espaços projetados / organizados”** a intenção foi apresentar a reflexão dos autores sobre projetos já constituídos ou aspectos destacados dos mesmos.

No artigo “El muvhe y el ceme como pre-texto: reflexiones sobre la protección, conservación, estudio y difusión del patrimonio histórico-educativo” Antonio Viñao não traz somente o histórico do Museu virtual de história da educação como ainda apresenta uma reflexão pertinente àqueles que investigam o patrimônio ao apontar questões que já não podem ser ignoradas ao se adentrar o universo do patrimônio histórico-educativo, sobretudo, após a leitura deste artigo.

Teresa Rabazas Romero e Sara Ramos Zamora discutem sobre trabalho que procede do desenvolvimento de ações no âmbito de um museu que se localiza no interior de uma instituição universitária. No texto El laboratorio /museo de historia de la educación “Manuel Bartolomé Cossío” de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Estado de las colecciones y líneas de actuación, o museu é visto como laboratório de história da educação, como ocorre ao Museu “Manuel Bartolomé Cossío” sobre o qual discorrem as autoras.

Kira Mahamud Angulo e Miguel Somoza Rodríguez no artigo “Evolución y nuevos retos de la investigación sobre manuales escolares tras dos décadas de trayectoria del centro de investigación manes (1992-2012)” apresentam importante reflexão sobre um projeto já consolidado e referência a tantos outros na sua modalidade.

Pablo Álvarez Domínguez em “Aproximación a las funciones del museo posmoderno de pedagogía, enseñanza y educación” apresenta considerações voltadas às ações de organizar e vivenciar um museu de pedagogia no rol de uma

nova museologia que já não se pode ignorar a existência e novas funções atribuídas.

Carlos Martínez Valle em “Exibições internacionais e museus pedagógicos. lições do pavilhão mexicano na exposição ibero-americana de Sevilha 1929” traz reflexão/provocação necessárias à organização e ao estudo dos espaços museais constituídos e à interpretação crítica dos mesmos.

Rosa Fátima de Souza pesquisadora incansável na realização de trabalho que traz a preocupação de reunir fontes importantes para o estudo da educação brasileira, no artigo “Repertório de fontes para a história comparada da escola primária no Brasil” possibilita ao leitor compartilhar reflexão sobre projeto que operou reunião e disponibilização de fontes em formato eletrônico.

Na **Parte III Estudar e Difundir o Patrimônio** a preocupação foi reunir textos em que os autores apresentam estudos realizados sobre o patrimônio e que possibilitam a difusão do mesmo.

Em “La modernización de la cultura material de la escuela pública en España, 1882-1936” Pedro Luis Moreno Martínez, ao asseverar que o exame da historiografia educativa permite constatar a escassa atenção prestada ao estudo dos demais elementos da cultura material das instituições educativas, apresenta estudo minucioso e elucidativo sobre o tema.

No artigo “Instituto superior de engenharia: um trajecto de ensino e de museologia educativa”, Luís Alberto Marques Alves e Patrícia Carla Costa apresentam o museu do ISEP, Instituto Superior de Engenharia do Porto, e o seu acervo, com origem nas colecções didácticas, dos laboratórios e gabinetes, que foram utilizadas no passado pelos numerosos alunos e professores.

Luz Elena Galván Lafarga em “El patrimonio escolar en las representaciones del pasado prehispanico en algunos libros de texto” apresenta

neste artigo uma comparação entre manuais de história editados nas primeiras décadas do século XX no México.

“Ler, anotar, guardar, a presença de leitores no acervo de livros escolares no museu da escola catarinense (décadas de 20 a 60/século xx)” intitula o artigo de Maria Teresa Santos Cunha com estudo instigante e inovador sobre um acervo e com possibilidade de subsidiar tantos outros projetos. O estudo se articula a uma história das práticas de leitura pela via dos sinais e vestígios deixados pelos leitores nas páginas dos livros do acervo do Museu da Escola Catarinense.

“Manuais pedagógicos do educador paulista João Toledo na biblioteca da Escola Normal de Campinas”, estudo apresentado em texto de Maria de Lourdes Pinheiro e que segue o percurso de um educador que, a partir da prática do ofício de professor, escreveu manuais que subsidiaram outras práticas.

O artigo, “Os ginásios vocacionais do estado de São Paulo: reconstruindo a história por meio de fontes primárias e secundárias que se complementam”, foi a contribuição de Carmen Sylvia Vidigal Moraes e Ângela Rabello M. de Barros Tamberlini a esta publicação sobre modalidade de escola, com estudos ainda incipientes, cuja experiência no estado de São Paulo, Brasil, necessita ser recuperada.

Maria Lucia Mendes de Carvalho, por sua vez, no artigo “Contribuição de Debbie Smaíra Pasotti para a pesquisa histórica no campo da alimentação e nutrição no Brasil” apresenta o estudo sobre o arquivo pessoal de uma educadora no campo da nutrição, como também traz as ponderações sobre essa modalidade de arquivo.

Boa Leitura! Com os votos de que seja profícua, instigante e provocativa!

PARTE I

PROJETAR E ORGANIZAR ESPAÇOS: O
PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO



EL CENTRO INTERNACIONAL DE LA CULTURA ESCOLAR COMO CENTRO DE MEMORIA Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Agustín Escolano Benito
Universidad de Valladolid - España

El Centro Internacional de la Cultura Escolar

El Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) es una creación promovida en España, aunque constituida por una amplia red de relaciones nacionales e internacionales, que se define como un centro integral de documentación, investigación e interpretación en todos los aspectos relativos a la cultura de la escuela y en una perspectiva multidisciplinaria e internacional, sobre la base de los fondos y recursos que constituyen el patrimonio histórico de la educación. El CEINCE fue creado a comienzos de 2006 por la Asociación Schola Nostra, en colaboración con la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y la Fundación Germán Sánchez Ruipérez

La Asociación que impulsa el CEINCE está integrada por profesores de las universidades de Valladolid, Burgos y Salamanca, así como por enseñantes de otros niveles educativos vinculados a proyectos de innovación pedagógica y por animadores socioculturales del sector de la educación no formal que utilizan la memoria de la educación como fuente de educación patrimonial de la ciudadanía. Cuenta además con amplio círculo de amigos y colaboradores que proceden de diversas zonas de la Comunidad Autónoma de Castilla y León y de otras regiones del país, así como con un nutrido y relevante Consejo Académico Nacional e Internacional que juega un papel activo en la programación y orientación de las acciones culturales y pedagógicas del centro.

El CEINCE tiene por objeto específico el estudio integral de la cultura escolar, campo que aborda en toda su extensión y complejidad, bajo una orientación pluridisciplinaria, y en todas las perspectivas de la temporalidad, desde la historiográfica a la prospectiva. La cultura de la escuela se concibe como el conjunto de prácticas (cultura empírica), formaciones discursivas (cultura teórica) y construcciones normativas (cultura política) que informan y regulan la vida de las instituciones educativas y configuran la profesionalidad de los docentes y el comportamiento de los actores que intervienen en la educación formal.

A los efectos anteriores, el establecimiento se identifica en primer lugar como un centro de memoria de la educación, y por esto comporta, como dimensión esencial de sus acciones, un programa historiográfico y museológico, cuya finalidad es reconstruir la tradición pedagógica disponible y ponerla en interacción con los procesos formativos de construcción de sentido en las acciones culturales. Así se concibió el centro desde el primer proyecto presentado, en 2004, al Programa Leader de la Unión Europea, que ha apoyado

la puesta en marcha de esta iniciativa en todo lo relativo a la dotación de infraestructuras, servicios y medios.

Junto al enfoque anteriormente reseñado, el CEINCE se concibe asimismo como un centro de estudios orientado a la interpretación y análisis de las tendencias emergentes que pueden observarse en los sistemas educativos de nuestro tiempo, y de las prolongaciones que estas emiten hacia el futuro en la sociedad del conocimiento e intercultural.

Las dos dimensiones señaladas aparecen vinculadas en el diseño del nuevo centro. La reconstrucción del patrimonio de las instituciones y la creación de centros de memoria se justifica y legitima si se plantea desde las expectativas de futuro de las comunidades que impulsan estos proyectos culturales, y no sólo desde supuestos ritualizadores y conservacionistas del pasado. Se recupera la memoria porque el futuro, desde los nuevos enfoques culturales, reclama necesariamente la tradición. Sabemos en verdad quienes somos, y tal vez hacia dónde nos dirigimos, porque recordamos, esto es, porque poseemos memoria. Construimos en parte nuestra cultura escribiendo y borrando, como en los juegos de arena, los contenidos del recuerdo. En estos juegos salvamos los bienes y valores que han pasado a formar parte de nuestro patrimonio, un capital que toda cultura considera inalienable para no poner en riesgo no ya la simple salvaguarda de las cosas, sino su misma identidad. Más allá de la llamada historia anticuaria de la que habló Nietzsche, nos importa el desvelamiento de las huellas culturales impresas en los objetos en que se materializa el patrimonio de la educación y el descifrado del valor de las señales que exhiben los bienes culturales para orientar la construcción de sentido que demanda toda estrategia de investigación y cambio.

El futuro de la escuela, respecto al cual el CEINCE se constituye en observatorio y centro de interpretación, se intuye prioritariamente como

apertura y creación, pero se escribe o diseña desde el ethos estructurante de la memoria. Precisamente por ello, el patrimonio material e intangible de la escuela, que es un valor no sólo personal sino también público, ha de ser preservado, investigado y difundido. Y justamente por ello el CEINCE se perfila como centro de innovación y de investigaciones históricas, esto es, como un instituto superior de análisis e interpretación de expectativas culturales en la sociedad del conocimiento y como un centro de memoria de la educación en sus relaciones con los problemas y atributos de la cultura y de las realidades de nuestro tiempo.

El Centro Internacional de la Cultura Escolar se encuentra ahora finalizando su séptimo año de funcionamiento. A lo largo de estos cursos ha ampliado extraordinariamente sus relaciones con diversos círculos de investigación histórico-educativa, nacionales e internacionales. El número de convenios firmados alcanza en la actualidad la cifra de 17 y el número de países de procedencia de los investigadores que nos han visitado y llevado a cabo estancias de trabajo llega ya a 46 (de los cinco continentes, podemos afirmar ahora que hemos contado con la visita de dos profesores australianos). La relación de estancias que se ofrece al final de este informe da idea de la diversidad de orígenes de los estudiosos que llegan a Berlanga, además de la pluralidad de temas que abordan en sus investigaciones. La red de conexiones que se está tejiendo en estos contactos es sin duda uno de los valores más estimados por quienes nos sentimos involucrados en esta experiencia de circulación de conocimientos y personas en torno a la cultura de la escuela y el patrimonio histórico de la educación.

Estructura del CEINCE

El CEINCE se estructura, desde el punto de vista organizativo, en tres áreas principales:

1. Cultura Escolar y Sociedad del Conocimiento

Esta área se perfila como un observatorio para la interpretación de la cultura de la escuela en la sociedad contemporánea y para su prospectiva. La cultura de la escuela se debate hoy, desde un uso inteligente de la tradición y la memoria, entre los grandes desafíos que le suscitan el tiempo presente y las antenas que este proyecta hacia la sociedad del futuro:

- La entrada en el giro digital y en la sociedad del conocimiento.
- El reto de la diversidad y el interculturalismo.
- Las nuevas relaciones de género.
- El juego democrático entre libertad y equidad.
- La respuesta al paradigma de la sostenibilidad.

Estas son, entre otras, las líneas básicas de investigación que orientan las acciones prioritarias que se desarrollan en el nuevo centro. Desde las expectativas que generan estas cuestiones se consulta a la memoria, materializada en el patrimonio de textos, objetos, imágenes y voces que nos llegan del pasado y nos colocan en la senda de las tradiciones en las que, si bien sea críticamente, hemos de instalarnos.

2. Memoria de la Escuela y Patrimonio Educativo.

El CEINCE cubre en este campo todo lo relativo a la recuperación, estudio y puesta en valor del patrimonio material e intangible de la cultura escolar, con especial énfasis en la reconstrucción de la memoria histórica de la educación en el ámbito de la comunidad en que se inserta, pero en una perspectiva de historia comparada intra e internacional. Sus programas prestan atención, a este respecto, al archivo, análisis y difusión de las voces y escrituras, los textos, las imágenes y los objetos que constituyen el legado de la tradición educativa y los materiales del ajuar etnográfico de la escuela, es decir, a la arqueo-genealogía cultural de la educación, con la mira puesta en la comprensión e inteligencia de los códigos que regulan la llamada gramática de la escolarización, el habitus de la profesión docente y los códigos de la sociabilidad tejida en la convivencia educativa.

3. Manualística y Documentación Educativa

Esta área cubre todo el ámbito de la manualística, un sector de conocimiento y análisis académico, relativamente reciente, que atiende a la constitución del catálogo documental de los textos escolares, impresos excluidos hasta hace poco tiempo en nuestra sociedad del archivo oficial de la memoria cultural, y reivindicados hoy por todos los historiadores de nuestro entorno como bienes esenciales para analizar los códigos curriculares y los modelos de sociabilidad que nos han educado. El CEINCE guarda, a este respecto, una de las mejores colecciones de manuales escolares de los siglos XIX y XX que se conservan en España y se ha constituido ya en un foro de

referencia sobre manualística con proyección en los ámbitos nacional e internacional.

Ámbitos de actividad

El CEINCE lleva a cabo, entre otras, las siguientes actividades:

- Catalogación y difusión del Fondo Documental de Manuales Escolares depositado en el Servicio de Documentación a través de su propio catálogo, al que se tiene acceso por la web del propio centro y por la web de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, entidad de mecenazgo dedicada desde hace más de veinticinco años al fomento y desarrollo de todos los aspectos relativos a la cultura del libro. El CEINCE cuenta hoy con una Biblioteca de más de cincuenta mil volúmenes, de los que el 80 % aproximadamente son manuales escolares, españoles en su mayor parte, aunque con una creciente representación internacional que afecta a manuales de más de treinta países.
- Incorporación del Fondo Documental del CEINCE a la Base Manes coordinada por el Centro de Investigación sobre Manuales Escolares de la Universidad Nacional de Educación a Distancia-Madrid (UNED. La UNED coordina desde hace ya quince años el proyecto MANES, en el que participan más de veinte universidades españolas y latinoamericanas). CEINCE y MANES cogestionan también el catálogo BIBLIOMANES con más de mil referencias bibliográficas sobre manualística.

- Estancias de investigación y asesoramiento en consultas in situ y a distancia sobre los campos temáticos y documentales que cubre el Centro. Al final de este trabajo se ofrece una relación de temas investigados, profesores que han llevado a cabo estancias en el centro y procedencia académica y geográfica de estos. Este listado da idea de la red de relaciones que se ha generado desde el CEINCE con diferentes países, personas y círculos académicos.
- Formación y tutoría de doctorandos, investigadores, becarios y profesionales en el ámbito temático de la cultura de la escuela.
- Diseño, montaje y difusión de exposiciones temáticas sobre distintos aspectos de la cultura escolar. En este momento está abierta la muestra retrospectiva de los dos últimos siglos de la historia de la escuela en España (Exposición “Mi Querida Escuela”). Otras exposiciones relanzadas en los últimos años han sido: “Escrituras Infantiles” y “La España Cubista. Viajes por las escuelas de España”).
- Desarrollo del programa INNOVA ESCUELA con captación, registro y explotación de fuentes orales, escritas, icónicas y materiales producidas por los actores de la escuela, los docentes y los alumnos principalmente, y de otros círculos de sociabilidad cultural. Este programa se vincula a enfoques etnohistóricos y antropológicos bajo una perspectiva asociada a la nueva historia cultural de la escuela. Especial atención se viene prestando a la línea de trata de recuperar el patrimonio de los Movimientos de Renovación Pedagógica en las últimas décadas.
- Organización de cursos, seminarios, coloquios y otras reuniones científicas y pedagógicas regionales, nacionales e internacionales, en

torno a cuestiones relevantes de las áreas en que se estructura la cultura de la escuela como campo intelectual y académico. Las memorias anuales colgadas en la web del CEINCE (www.ceince.eu) dan cuenta detallada de todas estas acciones.

- Dinamización y extensión cultural en contextos de educación no formal con diversos colectivos infantiles, juveniles, adultos y seniors.

Tradición del lugar y usos públicos de la memoria

La Asociación Schola Nostra y el CEINCE se asientan sobre uno de los segmentos del patrimonio más significativos de la Comunidad de Castilla y León, el educativo. El proyecto es percibido por la agencia europea que lo apoya como una iniciativa de alto potencial innovador en cuanto a la preservación de las identidades colectivas y a la instrumentación de esta tradición como memoria activa para impulsar modelos pensados históricamente y con proyección en cuyas prácticas se combinan el desarrollo rural-local con los procesos de modernización que asocian los valores culturales y ecológicos con los presupuestos avanzados de la sociedad del conocimiento.

En este orden de cosas, el CEINCE plantea una alternativa para la recuperación del patrimonio material e inmaterial de la educación, para su puesta en valor y para la implementación de programas que impulsan la investigación, la formación y la innovación. Al mismo tiempo, el centro fomenta nuevas formas de uso cultural del ocio en la línea de las modernas acciones que refuerzan las democracias culturales en las sociedades avanzadas.

La provincia de Soria, y en general todas las que integran la Comunidad de Castilla y León, cuenta con una acreditada tradición pedagógica y cultural.

Adscrita al llamado “corredor de la escolarización y la alfabetización”, tal como lo registró a comienzos de la última centuria el historiador y pedagogo Lorenzo Luzuriaga, este territorio castellano siempre ha ocupado un lugar destacado en España en cuanto a los parámetros más representativos de la cultura escolar y de los hábitos de lectura y escritura que las instituciones educativas promueven. Además, las gentes de esta tierra atribuyeron desde antiguo un valor identitario, social y personal, a la educación. En las narrativas locales y regionales, la escuela aparece siempre como un ámbito general y básico de sociabilidad. La red escolar provincial supuso, desde los primeros desarrollos del sistema educativo liberal del siglo XIX, un lugar destacado dentro del conjunto nacional. De la escuela normal de la capital salieron egregios maestros que no sólo cubrieron las necesidades de la provincia, sino que prestaron servicio en zonas próximas y alejadas de su territorio. Luis Bello, periodista que visitó centenares de escuelas en todas las regiones españolas a comienzos del siglo XX, descubrió por aquí lo que él llamó el “valle de las escuelas”, logro en parte del mecenazgo con que los filántropos del lugar poblaron algunos espacios de esta geografía de altiplano y montaña. El primer monumento público español al maestro, erigido en 1925, aún exhibe su porte junto a la vieja y cercana Universidad de El Burgo de Osma. Berlanga, una de las sedes del Condestable de Castilla, fue cuna de dos de las treinta y cuatro cartillas de alfabetización del Antiguo Régimen que reunió Víctor Infantes en su búsqueda por bibliotecas y archivos de todo el país. El primer editor español de manuales, el maestro, impresor y calígrafo Victoriano Hernando, nació también en estos entornos próximos. En fin, todo un conjunto de huellas históricas avalan la existencia de esta tradición escolar en el medio en que se inscribe la acción del CEINCE, una tradición que el centro se propone recuperar para estudiarla y ponerla en valor, como memoria viva al servicio del desarrollo y de la sostenibilidad.

Todo lo anterior quiere poner de relieve que el Proyecto CEINCE va más allá de los horizontes académicos que los profesionales de la historia de la escuela debemos atender dentro de nuestra lógica gremial, en virtud de que su programa se ordena a cubrir objetivos más generales y desinteresados que tienen que ver con el desenvolvimiento de la comunidad, a cuyo fin se ordena esta política activa de cuidado de un específico y relevante sector de nuestro patrimonio cultural.

El CEINCE, un experimento de sostenibilidad

El Centro Internacional de la Cultura Escolar se concibe, además de cómo iniciativa pedagógica, como núcleo dinamizador del desarrollo de la zona en que está enclavado a través de la implementación de programas socioeducativos relacionados con las tradiciones y posibles expectativas del entorno en las que se pueden sustentar estrategias de sostenibilidad innovadoras que conecten lo local con lo global a través del uso de las nuevas tecnologías y el turismo intercultural.

El CEINCE se inserta en un medio natural que aún conserva resortes importantes para un desarrollo respetuoso con las reglas de una buena gestión del territorio. Por otro lado, como hemos mostrado anteriormente, el proyecto que lo inspira trata de recuperar y poner en valor la memoria activa del lugar, fundamentalmente la vinculada a la experiencia histórica de la escuela y de la educación, una memoria que aún sobrevive en los espacios y entre las gentes que los pueblan, que incluso es estimada como un referente clave de identidad antropológica y comunitaria.

La provincia de Soria, un ámbito que apenas supera los nueve habitantes por kilómetro cuadrado, se viene postulando desde hace ya algunos años como posible sede del organismo mundial de las Naciones Unidas para el desarrollo sostenible. El CEINCE arraiga en este contexto como una muestra de las posibilidades que ofrece el patrimonio cultural, material e intangible, gestionado desde los criterios de la nueva sociedad del conocimiento, como un instrumento de desenvolvimiento endógeno y como una mediación ordenada al fomento de los valores ciudadanos que pueden implementar la nueva estrategia.

A lo largo de los últimos años hemos participado, desde la Universidad de Valladolid y desde el mismo CEINCE, en colaboración con varios países europeos (Alemania, Francia, Portugal y España) y latinoamericanos (Brasil, Argentina y Costa Rica), en un programa Alfa Europa-América Latina de investigación sobre el tema, liderado por la Universidad de Campinas, que ha cubierto su primera etapa en octubre de 2007 precisamente en nuestra sede, en Berlanga. El proyecto ha dado origen a varias publicaciones colectivas que recogen los trabajos más significativos del grupo: Educación superior y desarrollo sostenible (Madrid, Biblioteca Nueva, 2006), Cambio educativo y cultura de la sostenibilidad (Valencia, Tirant lo Blanch, 2007) y Educação e Conhecimento para um Futuro Sustentável, Campinas, Alínea, 2011).

Los anteriores estudios son al tiempo un buen ejemplo de la armonización de las instancias prácticas del desarrollo y las que afectan a los supuestos históricos y epistémicos de los modelos sostenibles. En su dimensión historiográfica, que se asocia a planteamientos como los derivados del protoecologismo de Jean-Jacques Rousseau y de los krausistas españoles del XIX, se ilustra la tesis de que los discursos y las prácticas a favor de una nueva relación hombre-naturaleza tienen ya una importante tradición y no son modas diletantes de la posmodernidad. Igualmente se muestra cómo los modelos

teóricos del llamado por Edgar Morin pensamiento ecologizante tienen un importante potencial sistémico y hermenéutico para la comprensión de las estrategias de sostenibilidad y sus resultados efectuales en el mundo actual.

Desde la perspectiva de la práctica educativa, las investigaciones del CEINCE están poniendo de manifiesto que el nuevo paradigma de la sostenibilidad provoca un giro estructural en toda la cultura empírica de la escuela, en los escenarios en que se desenvuelve la formación, en los tiempos y ritmos que regulan los procesos de enseñanza, en el habitus societario y corporativo de los profesores, en los comportamientos de los alumnos, en los contenidos de los currícula y en los modos de gestionar la ecología de las aulas.

El CEINCE es, en relación a todo lo anterior, un observatorio crítico de estos cambios y una agencia de las propuestas que se formulan para afrontar la innovación con racionalidad, y desde la memoria, en contextos reales diversos y complejos.

El CEINCE, institución abierta

El CEINCE, frente a lo que pudiera parecer, no es una institución que nazca marcada por el historicismo, sino un foro abierto a la comunicación pluridisciplinar de todos los conocimientos disponibles y emergentes acerca de la cultura escolar en todos sus ámbitos y en todas las perspectivas de la temporalidad. Aunque en sus actividades se pueda observar una línea bien marcada de estudios acerca de la memoria e historia de las instituciones, también ha de destacarse la presencia de investigaciones etnográficas, antropológicas, lingüísticas, sociológicas, ecológicas e incluso tecnológicas acerca de la educación.

La cultura de la escuela es un objeto de análisis muy complejo que no puede ser acotado bajo criterios reductivos de profesionalismo académico. La mayor parte de las disciplinas, y no sólo las del campo social, tienen algo que aportar al estudio de la educación y de las instituciones que en que esta se desenvuelve. Por eso justamente el CEINCE es un centro abierto al diálogo entre los relatores que construyen narratorios sobre la educación escolar como experiencia humana subjetiva e intersubjetiva, a los intelectuales que elaboran discursos y conocimientos acerca de la escuela y a los actores sociales que estructuran y racionalizan las pautas de gobernabilidad de las instituciones.

El CEINCE se constituye pues en una comunidad hermenéutica abierta que comprende e interpreta la cultura escolar cruzando tiempos, disciplinas, narrativas y deseos.

*Referências Bibliográficas*¹

ESCOLANO BENITO, Agustín. La cultura material de la escuela. Berlanga: CEINCE, 2007.

ORTEGA, Joaquín Esteban. Cultura, hermenéutica y educación, Valladolid. CEINCE-UEMC, 2008.

_____. Hermenéutica del cuerpo y educación. México: Plaza Valdés-UEMC-CEINCE, 2009.

FARACO, Juan Carlos González. Lecturas educativas del Quijote. Madrid, Biblioteca Nueva-CEINCE-UHU, 2010.

CEINCE. Memoria de actividades 2006-07. Berlanga, CEINCE, 2008.

CEINCE. Memoria de actividades 2008-09. Berlanga, CEINCE, 2010.

CEINCE. Papeles del CEINCE. Boletín semestral. Han aparecido 12 números (acceso a ellos en web CEINCE).

1. Además de las citadas en el cuerpo del texto.

Investigaciones llevadas a cabo por investigadores en el CEINCE durante el sexenio 2007-2012 sobre temas que afectan al patrimonio histórico educativo

INVESTIGACIONES SOBRE MANUALÍSTICA	INVESTIGADOR/A	INSTITUCIÓN	PAÍS
Representaciones en manuales de secundaria de la guerra civil	Marie Florence Renaud	Universidad de Dijon	Francia
Manuales de educación musical y etnomusicología	María Constanza Cano	Universidad del Valle (Cali)	Colombia
Imagen de maternidad en textos de posguerra	Kira Mahamud	UNED-Madrid	España
Texto y paratexto	Raquel Díez Argüello	Universidad de Valladolid	España
Iconografías de mujer (manuales primer tercio del siglo XX)	Virginia Risueño	Universidad de Alcalá de Henares	España
Modelos de identidad nacional en textos belgas y españoles (primer tercio del siglo XX)	Laurence Boudart	UVA/Campus de Soria	Bélgica
Imagen de la América Hispánica en manuales del franquismo	Eva Rocío Martín Rosso	Universidad de Valladolid	España
Imagen de descubridores, conquistadores y colonizadores en manuales del franquismo-	Clara Revuelta Guerrero	Universidad de Valladolid	España
Modelos en manuales peronismo-franquismo	Miguel Somoza Rodríguez	UNED-Madrid	España
Circulación de modelos españoles de lectura en México	Lucía Martínez Moctezuma	Universidad de Morelos	México
Géneros textuales de última generación. Texto e hipertexto	Graciela Carbone	Universidad de Luján	Argentina

Representaciones de género en textos de autoras (2ª m. XX)	Leticia Matías Santiago	Universidad de Salamanca	España
Transición de la primera a la segunda generación de textos	Cristina Linares	Museo de las Escuelas de Buenos Aires	Argentina
Manuales de educación de las personas adultas en CyL	Eva García Redondo	Universidad de Salamanca	España
Manualística y prácticas de memoria cultural	Carolina Kaufmann	Universidad de Entre Ríos	Argentina
El dibujo en la escuela (textos y materiales)	Miguel A. Calleja	Universidad de Valladolid-Campus de Soria	España
Lecciones de cosas (manuales siglos XIX-XX)	Kasumi Munakata	Universidad Católica de São Paulo	Brasil
Saberes y prácticas sobre el cuerpo en textos	Marcus A. Taborda	Universidad Federal de Paraná	Brasil
Producción editorial de la Casa Santiago Rodríguez	Pilar Alonso	Universidad de Burgos	España
Escenografías de lectura	Paula R. Sprelburd	Universidad de Luján	Argentina
Texto y profesionalidad docente	Francisco J. Rojas	Universidad Nacional de Costa Rica	Costa Rica
Urbanidad, civilidad e identidad nacional en manuales	Rosalía Menéndez	Universidad Pedagógica Nacional de México	México
Análisis del discurso en textos de historia	María Elena del Valle Mejías	Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Caracas	Venezuela
Centros de Documentación para Profesores	Mabel Kolesas	Biblioteca del Docente	Argentina
Libros para niños. Guerra Civil	Karine Lapeyre	Universidad Paris IV, La Sorbona	Francia
El libro escolar como soporte y transmisor de	Antonio Franco Carrasco	Universidad de Sevilla	España

los valores			
Manuales de educación musical	Amalia Rodríguez Espinilla	Universidad de Valladolid	España
Historia de la ciencia y disciplinas en manuales	Nelson Marcos	Universidad Federal de Paraná	Brasil
Manuales españoles de formación musical	Inés de Almeida Rocha	Universidad do Estado do Río de Janeiro	Brasil
El cancionero popular infantil en los libros escolares	César Sánchez Ortiz	Centro de Estudios sobre Literatura Infantil –CEPLI- Cuenca	España
Estereotipos regionales en los manuales escolares	Carles Peñarrocha Martínez	Valencia	España
Escrituras de maestros (textos y otras)	Gabriela Diker	Universidad Nacional Sarmiento	Argentina
Misiones pedagógicas con adultos (manuales)	Karine H. Lucas	Universidad Católica de Sao Paulo	Brasil
La literatura infantil escrita por mujeres en la Edad de Plata	Francisca Sánchez Pinilla	IES de Sagunto, Valencia	España
La función social de la literatura para niños. Ciclo de posguerra	José A. Fortes	Universidad de Granada	España
Literatura infantil en la República	Susana Pedraza	IES de Guadix, Granada	España
Modelos diversidad en manuales del primer tercio del S XX	Heliodoro M. Pérez Moreno	Universidad de Huelva	España
Iconografía de los Quijotes escolares	Juan Carlos González Faraco	Universidad de Huelva	España
Semántica formativa de la música	Carlo Rosa	Universidad de Ferrara	Italia
Iconografía y educación	Xavier Motilla Salas	Universidad Islas Baleares	España
Fondos de lectura de la editorial Hernando	Mª Pilar Antón Puebla	Colegio San José, Segovia	España

Los manuales de geografía del siglo XIX y comienzos del XX	Carlos Capistrán López	Universidad Autónoma de Morelos	México
Manuales de higiene escolar. Entresiglos XIX-XX	Heloisa Pimienta Rocha	Universidad de Campinas	Brasil
Textos para la enseñanza artística en la escuela	Lucas Redondo Bonet	Universidad de Bellas Artes de Tokio	Japón
Materiales escolares sobre educación en valores	Isabel Carrillo	Universidad de Vic	España
Desarrollos conceptuales en textos de biología	María Yaneth	Universidad Nacional de Panamá	Panamá
Tratamiento digital de textos didácticos	Jesús Jiménez Puello	Universidad Nacional de Panamá	Panamá
La construcción disciplinar de las ciencias naturales en los textos	Marcia R. Takeuchi	Universidad Católica de Sao Paulo	Brasil
Literatura y Tercera Edad	Virginia Alba	Municipio de Toluca	México
Educación y trabajo en los textos escolares	M ^a Luz Ayuso	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Libros de Universidades Laborales	Ricardo Zafrilla	IES Albacete	España
Libros escolares de viajes	Juan González Ruiz	Muesca-Cantabria	España
Circulación internacional de modelos textuales	Graciela María Carbone	Universidad Nacional de Luján	Argentina
Memoria del tiempo presente en manuales	Carolina Kaufmann	Universidad de Entre Ríos	Argentina
Imaginario social en libros de posguerra	Kira Mahamud	UNED-MANES-Madrid	España
Libros de lectura para adultos neolectores	Ana Sebastián Vicente	Universidad de Murcia	España
Manuales orgánicos de la escuela nacional-católica	Miguel Somoza	UNED-MANES, Madrid	España
Iconografía en libros escolares de posguerra	Ana Badanelli	UNED-MANES, Madrid	España
Materiales de alfabetización en países	Manila Franzini	Universidad Católica de Milán	Italia

de América Latina			
Manuales de Ciudadanía	Erika González García	Universidad de Granada	España
Canon literario en textos	Antonia Mª Mora Luna	Universidad de Granada	España
Libros de lectura de la República	Eloisa Santos Recuero	Universidad de Castilla- La Mancha, CEPLI	España
Competencias interculturales en manuales	Raquel Borrero López	Universidad de Extremadura	España
Valores en libros de urbanidad	Carmen Ramos Hernando	Universidad de Alicante	España
Sostenibilidad en manuales del protoecologismo	Pilar Martínez Agut	Universidad de Valencia	España
Enseñanza de la liturgia en la escuela	Silvia Puppo	Universidad de Valladolid, Campus de Soria	España
Imagen de España en los manuales escolares franceses	Denis Rodrigues	Universidad Rennes II-Haute Bretagne	France
Alfabetización matemática	Javier de la Fuente León	Universidad de Valladolid, Campus de Soria	España
Introducción de la lengua inglesa en secundaria	Sheila Daroca	Facultad de Traducción e Interpretación, Campus de Soria	España
Incidencia en los manuales de las corrientes lingüísticas	Pablo Postigo Olson	Universidad de Humboldt-Berlín y Universidad de Salamanca	España
Recepción en España y Brasil de la pedagogía pestalozziana	Gladys M. Ghizoni Teive	Universidad do Estado de Santa Catarina	Brasil
Radioactividad y energía nuclear en los manuales escolares	José María González Clouté	Instituto Francisco Salinas, Salamanca	España
Manuales de Pedagogía/Historia de la	María Helena Cámara Bastos	Universidad Pontificia de Río	Brasil

Pedagogía de escuelas normales, 1850-1950		Grande do Sul, Portalegre	
Documentación manualística y literatura para la infancia	Rossela Andreassi	Universidad de Molise, Campobasso	Italia
El género como transversal en los textos	Sarah J. Alves Durães	Universidad de Montes Claros, Minas Gerâs	Brasil
Organización documental y museográfica del campo de la manualística	Alberto Barausse	Universidad de Molise, Campobasso	Italia
Infancia en contenidos textuales de los manuales mexicanos y españoles	Norma Ramos Escobar	Universidad Autónoma Metropolitana de México	México
Lector implícito en manuales del género enciclopedia	Nancy Romero	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO y Universidad de San Andrés	Argentina
Lenguajes y métodos expositivos en manuales	Claudia Ximena Herrera	Coordinadora del Proyecto “Museo Pedagógico Colombiano”	Colombia
Infancia y maternidad. Modelos en manuales escolares y libros para madres (1920-1950)	Maria das Graças Sandi Magalhães	Universidad de Campinas	Brasil
Circulación de modelos España-Italia-Brasil a través de los textos escolares, 1935-1947	Luciane Sgarbi Grazziotin	Universidad de Caixas do Sul	Brasil
Imágenes de las Islas Baleares en manuales (comienzos siglo XX)	Xavier Motilla Salas	Universidad de las Islas Baleares	España
El editor Miguel Porcel y Riera. Producción de manuales	Pedro Payeras Coll	IES de Inca, Mallorca	España
Configuración de cánones literarios español-iberoamericano	María Bermúdez Martínez	Facultad de Educación de Ceuta, Universidad de	España

		Granada	
Hermenéutica de textos escolares	Pablo García Castillo	Universidad de Salamanca	España
Identidades nacionales en perspectiva comparada	Kátia Gardênia Henrique da Rocha	Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte	Brasil
Literatura escolar de posguerra	José A. Fortes	Universidad de Granada	España
Diseño en textos escolares	Glauca Mª Costa	Universidad Estadual Santana de Bahía	Brasil
Textos literarios e históricos e hispanismo	Julia Lang	Universidad de Estrasburgo	Francia
Literatura escolar en la República	Susana Pedraza Picón	IES de Guadix-Granada	España
Representaciones del franquismo en manuales. Etapa democrática	Sandra Delepaut	Universidad de Nanterre-Paris X	Francia
El manual integral	Pedro Córdoba Pinilla	Madrid	España
Manuales de la editorial Bruño	Miguel A. Gómez	Universidad Politécnica de Pereira	Colombia
Transposición didáctica en manuales	Mª Victoria Alzate Piedrahita	Universidad Tecnológica de Pereira	Colombia
Textos de Sección Femenina	Josefina Méndez	UNED-Denia	España
Manuales de Ciencias Sociales y curriculum	Diana Mª Farias	Universidad Nacional de Colombia	Colombia
Textos y curriculum de Geografía	Ivaine Mª Tonini	Universidad Federal Río Grande do Sul	Brasil
Estructuralismo en manuales de lengua	Pablo Postigo Olson	Universidades de Salamanca y Humboldt-Berlín	España
Textos de educación de la mujer	María Poveda	Universidad Complutense de Madrid	España
Educación sentimental en textos de posguerra	Kira Mahamud	UNED-Madrid	España

Consenso-conflicto en manuales de CC Sociales, 1970-1990	Cecilia Milito	UNED-Madrid	España
Manuales de campañas de alfabetización	Carlos Escalante	Colegio Mexiquense	México
Representaciones textuales de prácticas lectoras	Ilsa do Carmo Vieira	Universidad Estadual de Campinas	Brasil
Manuales de matemáticas. Series Dalmáu	Modesto Sierra Vázquez	Universidad de Salamanca	España
Narraciones en literatura infantil	Piedad Cornejo Rodríguez	Biblioteca JCyL Salamanca	España
Competencias lingüísticas en manuales de la ESO	Pablo Postigo Olsson	Universidad de Salamanca y Humboldt de Berlín	España/Alemania
Libros en instituciones de menores	Filomena Bandeira	Fundaçáo Ciencia e Tecnologia - Lisboa	Portugal
Manuales y museografía de la escuela	Luisa Janeirinho	Inspección de Enseñanza/Lisboa	Portugal
Manuales escolares en Cabo Verde	Luisa Janeirinho	Inspección de Educación, Lisboa	Portugal
Manuales y Patrimonio en Educación.	María Dores Correia	Cámara Municipal de Évora	Portugal
Instituciones tutelares de menores	Filomena Bandeira	Becaría Fundação para Ciencia e Tecnología de Portugal	Portugal
Educación, textos y sostenibilidad	Adolfo Ramos	Universidad de Bulmeneau	Brasil
Textos como objetos materiales de la escuela	Vera Lucía Gaspar da Silva	Universidad del Estado de Santa Catarina	Brasil
Memoria de la Escuela en el Sur de Portugal	Teresa Santos	Universidad de Évora	Portugal
Usos del patrimonio histórico-cultural	María Dores Correia	Cámara Municipal de Évora	Portugal
Quijotes escolares	Miguel Ángel Mendo	Escritor	España
Textos y museografía de la escuela	Tania Mª Braga	Universidad Federal de Paraná	Brasil

Experiencias museográficas con manuales y materiales	María Teresa Pérez Marco	Museo Escolar de Alcorisa, Teruel	España
Textos y Patrimonio Histórico Educativo	María Paz González	Universidad de Extremadura	España
Etnohistoria de la escuela, lecturas y hermenéutica	Anita Gramigna	Universidad de Ferrara	Italia
Itinerarios didácticos no formales en textos	Sara Cilliani	Universidad de Ferrara	Italia
Manuales y diseño de museos pedagógicos	Juan F. Cerezo Manrique	Universidad de Salamanca	España
Museografía, manuales y ciudadanía	Eulalia Collelldemont	Universidad de Vic	España
Materiales de arquitectura escolar en España	Mirko Mejetta	arquitecto de Milán	Italia
Construcción sociohistórica del campo de la educación preescolar	Elida L. Campos Alba	Colegio Mexiquense	México
Manuales y métodos de reeducación de los menores	Filomena Bandeira	Fundação Ciencia y Tecnología	Portugal
Experiencias museográficas con libros escolares	Luisa Janeirinho	Inspección de Educación de Lisboa	Portugal
Modelos de educación patrimonial y manuales	Maria Dores Correia	Cámara Municipal de Évora	Portugal
Open Plan School y usos de manuales	Miguel Mantinho	Universidad de Aveiro	Portugal
Reformas escolares y textos en el ciclo 1880-1930	Pilar Hevia Fabres	Universidad Católica de Santiago de Chile	Chile
Cultura higiénica y educación no formal	Carlos M. Oliveira Severo	Arquitecto, Lisboa	Portugal
Luzuriaga y la Escuela Nueva en Brasil	Norberto Dallabrida	Universidad do Estado de Santa Catarina	Brasil
La educación en México en la época colonial. Textos	Antonio Heredia Soriano	Universidad de Salamanca	España

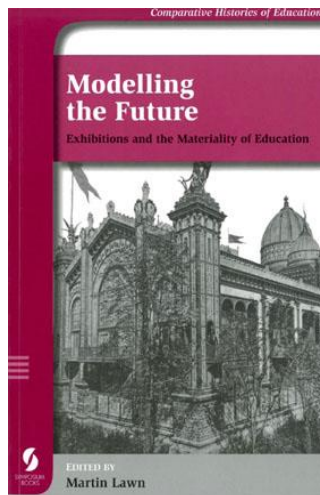
Manuales de nuestro tiempo en perspectiva histórica	Inés García Albi	Periodista, Barcelona	España
Fuentes para la historia de la educación en la América	Águeda Rodríguez Cruz	Universidad de Salamanca	España
Modelos de ecotonos y desarrollo sostenible	Alfredo Blanco Andray	Universidad Politécnica de Madrid	España
Espacios, tiempos y rituales escolares en manuales	Pilar Hevia	Universidad Católica de Santiago de Chile	Chile
Educación sexual infancia	Jean Louis Guereña	Universidad de Tours	Francia
Textos y cultura material de la escuela	M ^a Cristina Menezes	Universidad de Campinas	Brasil
Ergonomía escolar y corporalidad	Jacqueline Becerra Cunha	Colegio Goiania	Brasil
Cambios en la cultura escolar y en los manuales	Carlos Manuel Sánchez	Periodista, Murcia	España
Historia de protección a la infancia. Imágenes en textos	Marina Núñez Gil	Universidad de Sevilla	España
Representaciones de la escuela en manuales	Verónica Andrea Toranzo	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Libros para neolectores	Esther Rubio	Editora infantil, Madrid	España
Lecturas escolares (fondo alemán)	Vera Kohls	Librería. Lubeck	Alemania
Manuales y memoria nacional	Alena Novitawa	Profesora primaria de Minks	Bielorrusia
Discursos sobre la lectura	Carolina Tossi	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Construcción textual de la idea de nación	Xosé M. Malheiro	Universidad de A Coruña	España
Manuales de educación infantil	Sara Zaritzky	Universidad Hebrea de Jerusalen	Israel
Manuales de Estado	Elizer Ixba	Universidad Pedagógica Nacional	México
Representaciones del cuerpo en libros de	Pablo Sharagrostky	Universidad Mar del Plata	Argentina

educación			
Ediciones españolas de Juanito de L. A. Parravicini	Luca Rossi	Universidad de Ferrara	Italia
Imágenes en manuales de material científico	Juan Luis Rubio Mayoral	Universidad de Sevilla	España
Canon literario y democracia	Antonia María Mora Luna	Universidad de Granada	España
España como nación y canon literario en España contemporánea	Martina Clemen	Universidad de Göttinga	Alemania
Libros circulantes en Misiones Pedagógicas	Gabriel Scagliola	Universidad Nacional de Montevideo	Uruguay
Hermenéutica del texto	Anita Gramigna	Universidad de Ferrara	Italia
Textos de exiliados en México	Alicia Civera Carracedo	Colegio Mexiquense	México
Imagen del cuerpo en manuales	Clara Marques	Inspección Nacional de Educación	Cabo Verde
Patrimonio Cultural	Adam Lowe	Factum Art	Madrid
Métrica de la inteligencia infantil	Ana Isable Romero Hidalgo	Servicios Salud Mental	Madrid
Imágenes de espacios infantiles en manuales	Rivania Kalid Duarte	Universidad Católica Pontificia de Sao Paulo	Brasil
Manuales de educación musical	Peter Sawa	Universidad de Melbourne	Australia
Textos República-Posguerra	Marta Carrión Vidal	UNED	España
Quijotes escolares	Miguel Ángel Mendo	Escritor	Madrid
Memoria y manuales	Yalin Li	Universidad Quing Pao	R. P. China
Imágenes de Baleares en textos modernos de primaria	Xavier Motilla	Universidad Islas Baleares	España
Manuales editados durante la guerra civil	Juan A. Gómez Naranjo	Universidad de Málaga	España
Construcción de modelos de juventud en los textos	Pablo A. Toro Blanco	Universidad Católica de Santiago	Chile

Folc-educación. Aspectos textuales	Bárbara de las Heras Monastero	Universidad de Sevilla	España
------------------------------------	--------------------------------	------------------------	--------



Edificio histórico del CEINCE en Berlanga de Duero, Soria, España. Casa-palacio del siglo XVI. En este inmueble se muestran los espacios museográficos (exposiciones) y algunas colecciones del fondo patrimonial.



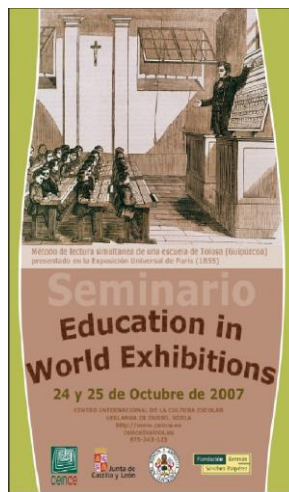
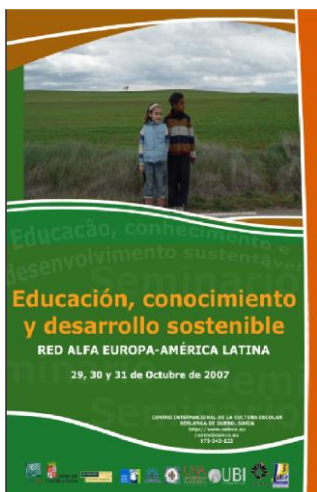
Modelling the Future. Obra coordinada por M. Lawn, editada en colaboración con Symposium Books de Oxford en 2009, que recoge los textos presentados en el Coloquio Internacional “Exhibitions and the Materiality of Education”, celebrado en el CEINCE en 2007.



Sesión del Seminario sobre la “Imagen de España en los manuales escolares”, organizada por el CEINCE en colaboración con la Fundación José Ortega y Gasset.



Objetos (materiales), manuales (textos), cuadernos (escrituras), narratorios (voces). Cuatro fuentes para la historia de la escuela que forman parte del patrimonio histórico educativo. Cruzando estas “materialidades” y poniendo en interacción sus “lecturas e interpretaciones”, en abierta comunidad hermenéutica, nos podemos aproximar a la construcción de la cultura empírica de la escuela.



Carteles de dos coloquios celebrados en el CEINCE. El primero, sobre Educación y Desarrollo Sostenible, en colaboración con la Universidad de Campinas e instituciones de los siete países miembros que formaron la Red Alfa Europa-América Latina. El segundo, sobre las Educación en las Exposiciones Universales, en el que intervinieron especialistas de nueve países en los que tuvieron lugar las exposiciones desde la segunda mitad del siglo XIX hasta el siglo XX.

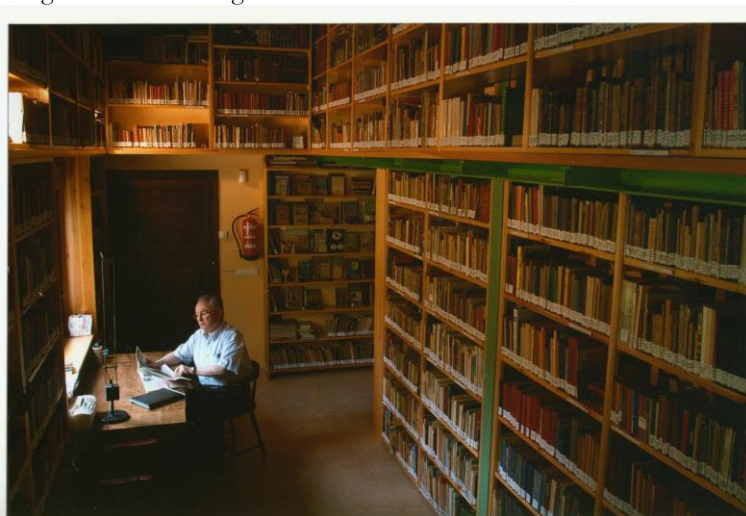


Imagen de uno de los cinco contenedores de la Biblioteca del CEINCE. En ellos se da albergue a los más de cincuenta mil volúmenes que integran el fondo bibliográfico del centro. A los ya catalogados se accede a través de nuestra web (www.ceince.eu). Pinchar en Catálogo.

LA EXPOSICIÓN VIRTUAL DE LIBROS ESCOLARES PARA LA CREACIÓN DE UN MUSEO PEDAGÓGICO EN MÉXICO: NUEVO FORMATO, NUEVAS INVESTIGACIONES.

Lucía Martínez Moctezuma

Universidad Autónoma del Estado de Morelos - México

Desde el año de 2008 existe en México una preocupación por rescatar la documentación histórica que existe en las Escuelas Normales. La Dirección General de Educación Superior para profesionales de la Educación ha visitado desde entonces 55 escuelas Normales Centenarias ubicadas en 22 estados de la República Mexicana, con el fin de crear la Red de Archivos Históricos de la Escuela Normal¹. El procedimiento es sencillo y complicado a la vez porque en una o dos semanas un equipo especializado revisa los documentos, los clasifica,

¹ El proyecto está a cargo de la Dra. Belinda Arteaga y del Mtro Sidharta Camargo. Entre las experiencias más exitosas se encuentran las de los Estados de Monterrey, Durango, Zacatecas y Veracruz.

los cataloga y los pone a disposición del investigador interesado. En general, las cajas contienen reglamentos, cartas, oficios, nóminas, programas de festivales, actas de examen, boletas de calificaciones, fotografías, programas de radio y largas listas de inventarios que dan cuenta de las bibliotecas de estas instituciones, sin embargo, en muy pocas ocasiones se han localizado físicamente estos libros que formaron parte de la riqueza de estas instituciones porque fueron producto de las discusiones de la elite pedagógica de una época, la base en la que muchos profesores aprendieron los métodos para leer y escribir, el desarrollo de una disciplina y en general, los saberes que había que transmitir a una generación de estudiantes. Finalmente, resulta paradójico que tratándose de una fuente valiosa, que ha sido reproducida y distribuida en miles de ejemplares, se encuentra dispersa en bibliotecas generales, familiares, escolares, librería de viejo y tiendas de antigüedades. Y es que, en general, los libros escolares y de texto², han sido considerados como un simple objeto de consumo, que no resulta necesario conservar indefinidamente y en consecuencia se desecha con mucha facilidad³.

Es en el marco de estas preocupaciones que se encuentra mi interés por organizar una exposición virtual de libros escolares que en un futuro pueda

2 En el Seminario que coordina la Dra. Luz Elena Galgán en el CIESAS, hemos acordado clasificar como libros de texto, aquellos que fueron dictaminados por un comité con carácter oficial.

3 Esta idea es compartida por varios países. Para el caso español véanse los textos de Tiana Alejandro “El Proyecto MANES y la investigación histórica sobre los manuales escolares (siglos XIX y XX) en Revista *Historia de la Educación*, no.19 (2000), p.179-194 y Buenaventura Delgado, “Los libros de texto como fuente para la historia de la educación” en Revista *Historia de la Educación*, no.2 (1983), pp.353-358.

servir como base para la creación de un Museo Pedagógico en México⁴. Una experiencia que ya ha sido probada en el País pero que a falta de un espacio y de una administración propia, fue imposible mantener en pie desde la década de los 80⁵.

1 - El libro escolar: un objeto de investigación

La década de los 80 marcó una renovación en el campo de la Historia de la Educación que ha tenido importantes repercusiones en México, sobre las líneas de investigación y sobre los enfoques y métodos utilizados para desarrollarlas. Desde entonces se han escrito una serie de trabajos que han abordado la vida escolar y la de sus elementos materiales, que han conducido la mirada del historiador hasta el interior de la escuela para dar cuenta de su funcionamiento y la apropiación de las corrientes ideológicas, culturales, sociales y pedagógicas que, junto con un conjunto de prácticas, acciones y experiencias han constituido la llamada cultura escolar⁶.

4 “El museo pedagógico es una institución de investigación sobre la realidad educativa a través de diversas evidencias...artefactos como material del aula y escolares... es además un laboratorio, un espacio para encontrar al otro, la memoria del otro y la propia... recuperar vivencias y usos sobre material escolar...con los estudiantes, sus padres, abuelos, antiguos maestros...las escuelas ayudan a construir identidades...” . Paredes Labra Joaquín, 2010:8-9

5 En México hubo una experiencia museística financiada por el Instituto de Capacitación del Magisterio hacia la década de los 80. Con poco éxito y mucho entusiasmo se realizaron una serie de conferencias en la Escuela Normal del Estado de México con el fin de crear la inquietud de mantener un museo pedagógico en el 2008.

6 Para analizar de cerca estas transformaciones en el ámbito mexicano, véanse los dos estados del conocimiento elaborados por el COMIE: Galván y Quintanilla (1992) y Galván, Quintanilla y Suárez (2002).

En esta vertiente, los libros de texto, se convirtieron en un objeto de investigación privilegiada para conocer la práctica educativa pues desde el origen de los sistemas nacionales, en el siglo XIX, los libros ocuparon un lugar privilegiado en el aula. Sus contenidos, su elaboración, su formato y su edición, los han convertido en una fuente primordial para entender la historia interna de la escuela desde el Primer Congreso de Instrucción Pública en 1889 hasta la circulación del libro de texto gratuito de 1959. Resulta curioso que siendo México. Uno de los tres países en el mundo que ofrecen libros de texto de manera gratuita a sus estudiantes, no exista hasta ahora un espacio físico que albergue esta riqueza que representa una parte importante de la historia educativa del País. Actualmente los libros de texto y escolares se encuentran dispersos por todo el País. La Biblioteca Torres Quintero de la Universidad Pedagógica Nacional. Ajusco en la ciudad de México cuenta con un Fondo Reservado, gracias al interés del Maestro Alberto Morales por ofrecer su colección a una institución de Educación Superior; pero la riqueza de este acervo ha ido desapareciendo sigilosamente en poco menos de diez años. Diversos ejemplares pueden consultarse en otras instituciones como el Fondo Reservado de la Universidad Nacional Autónoma de México, la biblioteca del Instituto de Investigaciones José María Luis Mora, la Biblioteca Nacional de Antropología e Historia o en la Biblioteca del Archivo General de la Nación, en la ciudad de México.

Este esfuerzo discontinuo y poco provechoso para el investigador se ha visto superado por la dinámica del seminario sobre libros de texto que ha coordinado mensualmente Luz Elena Galván desde el año de 2004. En este marco, se han reunido un buen número de investigadores quienes se han dado a la tarea de discutir sobre la temática, la metodología de análisis y sobre todo explorar la producción internacional y nacional para intentar explicar la

dinámica de los autores y su producción en México. Los miembros del seminario contagiados por el entusiasmo de nuestras reuniones comenzamos a constituir una biblioteca fotocopiando y adquiriendo estos libros en archivos extranjeros, casas de antigüedades y librerías de viejo. De esta manera ha comenzado a formarse una serie de bibliotecas personales que al cabo del tiempo se han convertido en institucionales a nivel regional como la de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos que se han propuesto recuperar este patrimonio. Una experiencia provechosa que ha pasado por diferentes momentos y que ahora intenta concretarse en un proyecto por demás ambicioso.

2 - La experiencia internacional: el punto de partida

Uno de los primeros esfuerzos a nivel internacional por recuperar la historia de los libros de texto se dio entre 2004 y 2006, cuando se firmó un convenio de colaboración entre el CIESAS (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología social) y el equipo MANES (Manuales Escolares) de la Universidad de Educación a Distancia, en España quien teniendo bajo su responsabilidad un proyecto ALFA, facilitó la vinculación entre investigadores de América Latina (Colombia, Argentina, México) y Europa (Portugal, Bélgica, España)

El objetivo principal era participar en la elaboración y utilización de una base de datos sobre manuales escolares, lo que resultó una experiencia muy enriquecedora para nosotros porque creó las bases de un trabajo en el que seguimos ocupados hasta el día de hoy. En los mejores momentos del equipo trabajábamos 17 investigadores que pertenecíamos a 16 instituciones de

educación superior del país, quienes se habían comprometido con una serie de proyectos colectivos, como la realización de un seminario mensual, la búsqueda y reproducción de libros de texto así como la preparación de algunos capítulos para su publicación. Hasta hoy, se han publicado dos libros orientados hacia temas como la lectura y sus lectores, el desarrollo de las disciplinas escolares durante los siglos XIX y XX en México y los autores y sus obras⁷. En este espacio nos propusimos reflexionar en torno a una serie de preocupaciones, que en general se resumían en la necesidad de:

- a) identificar las innovaciones que plantearon los libros
- b) abordar el desarrollo de la disciplina
- c) señalar la normativa de su establecimiento
- d) comparar los modelos educativos
- e) conocer la identidad de los autores y sus destinatarios
- f) establecer los vínculos de las casas de edición mexicanas con las extranjeras

Nos interesa entonces crear una exposición virtual sobre libros de texto porque no es sólo un elemento material del ajuar de los maestros y alumno, sino la representación concreta de todo un modo de concebir y practicar la enseñanza. Su textualidad, "...constituye una forma de escritura que expresa teorías pedagógicas implícitas y patrones de comunicación que conforman un microsistema instructivo completo y en parte autónomo...(donde) el usuario

⁷ Castañeda Carmen, Galván Luz Elena y Martínez Moctezuma Lucía (2004); Galván Luz Elena y Martínez Moctezuma Lucía (2010).

puede descubrir...los valores, los contenidos y los métodos que informan las intenciones y las estructuras de las prácticas educativas”⁸.

3 - Una exposición virtual para crear un museo pedagógico en el Estado de Morelos: el punto de llegada

De manera general, el objetivo es crear un instrumento de trabajo, una base de datos, que resulte de utilidad para las actividades de investigación y docencia. Esta exposición virtual será resguardada en la página WEB de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, nos interesa por tanto:

- crear los medios necesarios para el estudio de la cultura escolar, a nivel local y regional, a través de una fuente original como es el libro de texto
- recopilar la información disponible en torno a los libros de texto para constituir una base de datos que facilite el acceso de los investigadores y docentes a una fuente original, publicado desde 1882 hasta la década de los 80 con la propuesta del libro de texto Morelos: espacio y tiempo
- interesar en este tipo de investigaciones, a los actores y colaboradores del sistema educativo, sobre todo a profesores y maestros, en un tema propio de su práctica: la transmisión de saberes, de valores y de competencias

Para ello nos propusimos:

⁸ VVAA., 2003: .15

- a) reunir, catalogar y registrar los libros de texto publicados entre 1882 y 1970, para los niveles de primaria y secundaria
- b) elaborar una ficha bibliográfica por cada libro de texto siguiendo el modelo que nos había compartido MANES
- c) integrar, con estos registros, una exposición virtual que se subirá al portal de la UAEM

Para lograrlo se realizarán dos tipos de actividades. La primera, orientada a crear un fondo documental y la segunda, constituir una base de datos que sirviera como instrumento de trabajo para la investigación y la docencia.

- a) para recibir **donaciones** de libros de texto se establecerán dos estrategias. Una interna, dentro de la UAEM, lanzando una invitación a través de la *Gaceta* y con ayuda de letreros colocados en diferentes facultades. La segunda será externa, invitando a la comunidad morelense a participar de esta colecta, a través de un mensaje radiofónico (Radio UAEM)
- b) para la **adquisición** de libros de texto del siglo XIX y XX, se visitaran una serie de *librerías de viejo*.
- c) para la **selección y reproducción** de libros de texto, se consultaron diferentes archivos y bibliotecas:

En la ciudad de México se examinarán los fondos que sobre libros de texto, se encuentran ubicados en los siguientes repositorios:

- Archivo General de la Nación
- Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. Fondo Morelos
- Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional de la UNAM

- Fondo Reservado de la Escuela Nacional de Maestros
- Fondo Reservado de la Universidad Pedagógica Nacional. Ajusco
- Biblioteca México

En el Estado de Morelos, y atendiendo a la respuesta obtenida en nuestra campaña de donación, se visitarán las escuelas y los hogares que nos



contactaron y reproducimos una serie de libros de texto de manera inmediata. Gracias a las investigaciones de los tesisistas, que se han realizado hasta el momento, sabemos que hay inventarios de escuelas y libros de texto en los Archivos Históricos de Tlayacapan y Mazatepec que esperamos consultar, También se conservan algunos ejemplares en escuelas primarias de los poblados de Calderón y Tepoztlán, aunque hasta el momento desconocemos si la Escuela Normal de Acapatzingo cuenta con

un fondo documental⁹.

La información que se obtiene de cada libro de texto, se organiza bajo los criterios que fueron manejados en el proyecto MANES, según el programa Win/ISIS, creado por la UNESCO, que ofrece la posibilidad de hacer búsquedas de información a partir de cualquiera de los términos incluidos en

⁹ Consúltense el instrumento de trabajo que hemos elaborado, *Guía del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Serie Escuelas Rurales Federales del Estado de Morelos, 1921-1979.*

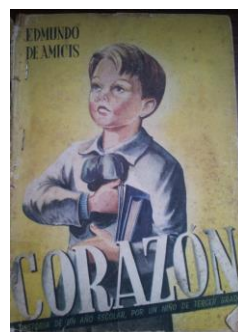
los diferentes campos de la ficha. No se trata de una ficha bibliográfica convencional pues incluye una serie de campos que permiten recuperar información en relación con distintas cuestiones de interés para el investigador especializado en la historia de la cultura escolar. La ficha recoge informaciones relativas a las características materiales, de contenido, pedagógicas, por autores, editoriales etc. dando cuenta además de la localización de cada uno de los libros para facilitar al investigador su consulta en las diversas bibliotecas o colecciones censadas.

Con la información recabada nuestra exposición podrá convertirse en una Exposición virtual, que será incluida en el Servidor WEB de la UAEM. Con esto se creará un centro de documentación virtual donde el investigador interesado en el estudio de los manuales escolares podrá acudir de manera inmediata, para localizar fuentes primarias y secundarias. Se trata no de poner disposición de los lectores una serie de textos o materiales escritos, sino crear un *museo virtual para conservar y exponer objetos*¹⁰.

Nuestra documentación incluirá información a nivel internacional, nacional y estatal. La primera se trabajará sobre la base de la que se elaboró en el seminario interinstitucional que coordina la Dra. Luz Elena Galván del CIESAS y que fue remitida a la base de datos MANES en la UNED, como parte de los compromisos establecidos con el proyecto ALFA y que se ha seguido alimentando para nuestro servicio. La segunda, corresponde a las publicaciones morelenses que se reunirán con el apoyo de este proyecto y se constituirá por primera vez.

10 Somoza, Miguel y Ossenbach, Gabriela, 2003: 901-914

En esta búsqueda y localización hemos detectado un conjunto de libros que inspiraron la producción nacional: la colección de la editorial española Calleja y Corazón. Diario de un niño, que inspiraron la producción nacional.



Sabemos que a semejanza de la exposición resguardada por MANES, la nuestra se encuentra también entre la definición de un archivo digital y un museo virtual, por esto su objetivo primordial será el de servir de herramienta



para la investigación donde el libro escolar, y toda la información que esto conlleva estará a disposición del interesado en este campo. La imagen muestra el espacio físico que ocupa actualmente un estante de la biblioteca; los textos, una vez escaneados, pasarán a formar parte de la biblioteca general del Instituto de Ciencias de la Educación.

4 - El trabajo con las fuentes: a manera de ejemplo

Hasta el momento contamos con tres tipos de fuentes bajo nuestro resguardo: los libros de texto escaneados de los originales que fueron publicados a finales del siglo XIX y principios

Del XX, que circularon a nivel nacional e internacional y que han sido escaneados durante la campaña que lanzamos¹¹; los textos originales adquiridos en librerías de viejo, mercados de antigüedades y entre las familias entrevistadas dispuestas a hacer préstamos o donaciones y una bibliografía sobre el tema publicada a nivel internacional, nacional y local que ha sido reproducida en diversos repositorios a los que hemos tenido acceso. En general se encuentran depositados una serie de libros de texto y escolares que dan cuenta de la enseñanza de diferentes disciplinas cuyos contenidos fueron elaborados como productos de las discusiones del Congreso Higiénico y Pedagógico de 1882 hasta finales del siglo XX, con la creación de la Comisión Nacional de Libros de de Texto Gratuitos (1959) y la reforma de los programas de estudio de la década de los 70. Las ediciones, las ilustraciones y los contenidos dan muestra de la historia de la educación del País, pues durante el 2º congreso de Instrucción Pública en 1890, se determina el uso obligatorio de dos tipos de libros de lectura para los escolares que cursaban la escuela primaria: los que enseñaban los principios técnicos y los que la ejercitaban a través de poemas,

11 Casos como el de Argentina, Brasil y Costa Rica son buen ejemplo del dinamismo de este campo de estudio. Como ejemplo dos trabajos de un mismo autor, que servirán como modelo de análisis para investigaciones futuras. Molina Jiménez Iván (1995) *El que quiera divertirse. Libros y sociedad en Costa Rica (1750-1940)*. Costa Rica: Ediciones de la Universidad Nacional. Colección Nueva Historia. Molina Jiménez Iván y Palmer Steven (2003) *Educando a Costa Rica. Alfabetización popular, formación docente y género (1880-1959)*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

cuentos, narraciones, fábulas, cartas y otros, que atendían al currículo escolar. A partir de entonces se publicaron una serie de obras que iban dirigidas a la formación tanto del alumno como del maestro. Para elegir los más adecuados, se crearon comisiones dictaminadoras que evaluaron los trabajos emprendidos de manera individual pero también a instancia de las editoriales que buscaban satisfacer un mercado en plena desenvolvimiento. Se escribieron libros de lectura pero también de otras disciplinas, que abordaron diversos temas, como el de la higiene que nos servirá como eje para mostrar algunos ejemplos en el siguiente apartado.

a) Los contenidos higiénicos en los libros de lectura

Entre los textos norteamericanos que más influyeron en la escuela mexicana se encuentra la colección de libros de lectura de la serie “Primeros Peldaños de Literatura” (*Stepping Stones to Literature*) de la Editorial *Silver, Burdett and Company*, que resulto interesante, por la presentación de “obras maestras” aunque sin referencia al autor y la calidad editorial: “la dirección vertical...de los caracteres...”.

La colección *vertida al castellano* por el periodista Manuel Fernández Juncos, no fue una traducción literal sino que, en su calidad de literato y erudito, compuso una obra nueva, estimulando la inteligencia y el interés de los niños por los conocimientos literarios. Esto se observa en el libro *Primero de Lectura de Sarah Louise Arnold y Charles B. Gilbert* que se publicó en 1899. Su referencia al agua es literaria y la estructura de las lecciones muy innovadora. Por ejemplo, se citan dos verbos-tirar, sacar- y dos sustantivos –agua, palo-, se incluye una imagen y a partir de estos elementos se estructura la lección:



Imagen.- portadas del 1º y 2º libro de Lectura de la Editorial *Silver, Burdett and Compañy*

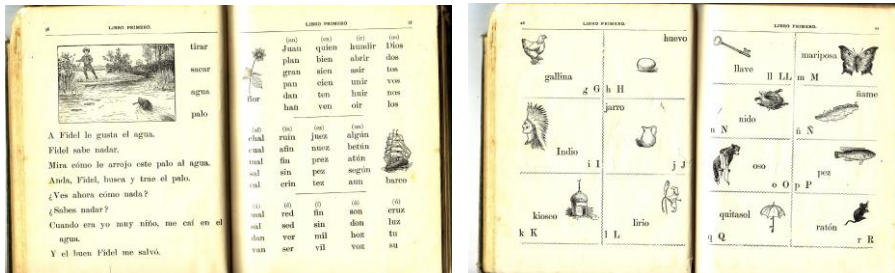
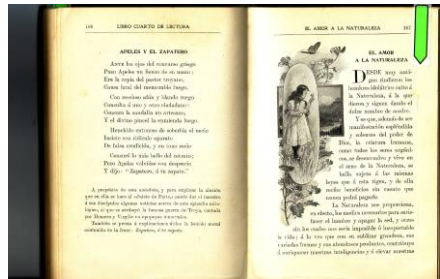


Imagen.-Libro 1º de Lectura. Lección sobre el agua, p.36

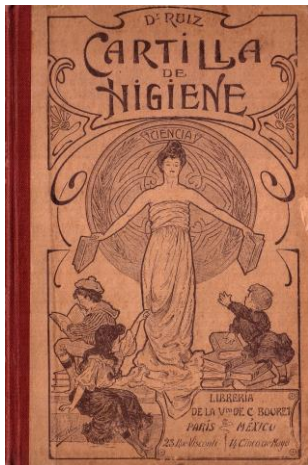
El Libro 4º de Lectura escrito por Isabel K. Macdermott y Manuel Fernández Juncos, ofrecía a los alumnos una amplia oferta de pasajes literarios cuyo objetivo era “no fatigar la atención del alumno”. Con esto se fomentaba el *cosmopolitismo* leyendo a escritores de todo el mundo, bajo el argumento de que era mejor leer a escritores de renombre, ya que, para los autores, la lectura era

como el alimento: el provecho no está en la proporción sino en lo que se digiere. Por esto se seleccionaban trozos de poesía que ejercitaban la memoria y despertaban los sentimientos. Se incluía una breve referencia a la vida cívica y a la forma de gobierno de los Estados Unidos, “considerado como uno de los mejores modelos de la democracia en acción “(Macdermott y Fernández Juncos, 1902: prefacio y p.22)

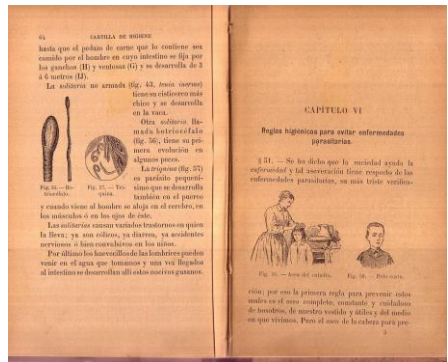
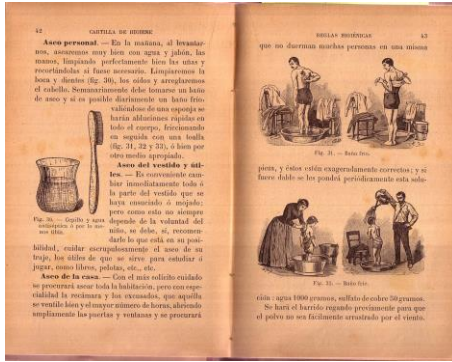
Una lección escrita por el pedagogo español, Pedro Alcántara García, mostraba como la *madre naturaleza* daba al hombre la cantera de sus piedras, la madera de sus bosques y el metal de sus minas, necesarios para la construcción de sus viviendas, coches y ferrocarriles. Con los animales que poblaban la tierra, el agua y el aire se atendían a la alimentación, por esto había que tener amor y respeto por ella. La Naturaleza representaba un libro abierto que abría sus páginas a todo aquel que quisiera saber, representaba un “manantial perenne... de emociones...puras y deleitables”. Era menester entonces conocer a la naturaleza y estudiar sus fenómenos, “con el corazón y con los ojos de la inteligencia”, de un niño capaz de pasear, jugar en el campo, subir las montañas, visitar la orilla de los ríos y las costas del mar, bajar los valles y penetrar en los bosques,. A los árboles, las plantas y los animales había que respetar y cuidar, con esto ganaría *nuestra cultura moral*.



Uno de los textos que mayor aceptación tuvo entre los futuros profesores normalistas fue la *Cartilla de higiene*, del Dr. Luis E. Ruiz, que fue patrocinado por la Academia Nacional de Medicina. Escrita como una cartilla con apartados numerados que apuntan a la aplicación de conocimientos que habían sido adquiridos en los tres primeros grados de la formación de la escuela primaria. El texto se estructura en campos que atienden a una serie de temas de física (fuerza, calor, electricidad y luz); de química (cuerpos simples como el oxígeno y el cloro; de compuestos como el agua, y el aire, ácidos, sales); de meteorología (los vientos, la lluvia y los cambios térmicos); y de historia natural (los vegetales, los animales vertebrados, los insectos y los parásitos). El capítulo IV está dedicado específicamente a las reglas higiénicas que debían seguirse para evitar las enfermedades, donde el aseo y el régimen alimenticio eran *la base y la garantía* de la vida, por esto era primordial cumplir los preceptos higiénicos para evitar la enfermedad *con todos sus horrores*. Como primer *deber* debía practicarse el aseo en el vestido, los alimentos y la habitación. Al levantarse había que asearse con agua y jabón, limpiar las uñas y recortarlas si era necesario. Semanalmente



tomar un baño completo y si era posible, tomarlo diariamente con una esponja y agua fría.



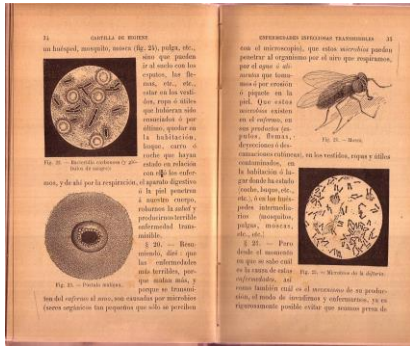
Aseo personal y del vestido, 1904:42-43

Las reglas higiénicas, 1904:65

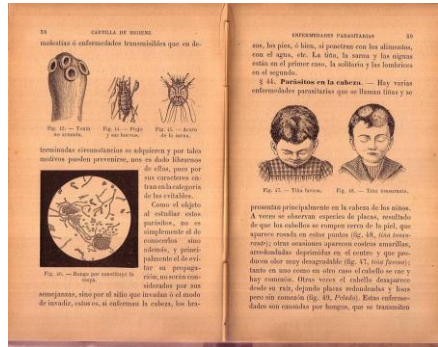
El vestido debía asearse escrupulosamente así como los objetos que servían para estudiar o jugar. El mismo cuidado para el aseo de la casa, la recámara y el excusado: bien ventilado, sin hacinamientos y trapeados con una mezcla de agua y sulfato de cobre. La alimentación también debía procurarse para conservar la salud: no tomar bebidas alcohólicas y rechazar *con toda energía el inmundo pulque*, que era malo por lo que representaba pero también por las múltiples y nocivas adulteraciones que contenía. Era mejor invertir en carne o pan, que alimentaban aunque “no llenaran”.

Había que proteger a los niños de las enfermedades como la viruela, la rabia, la difteria, la tuberculosis así como de una serie de enfermedades de la piel. El texto de Ruiz señalaba que en México, la Oficina Conservadora, en la calle de la Encarnación, vacunaba todos los días a partir de las 11 a.m. y en la Casa de Cuna desde las 9 de la mañana. Para prevenirlas era importante el aseo completo y evitar el contacto con animales, hervir la leche y cocer la carne.

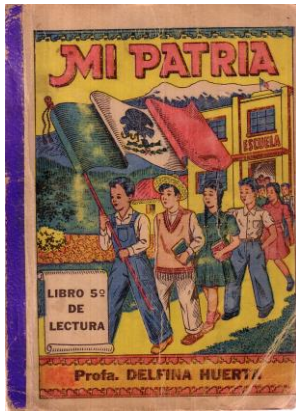
Conservar la salud era como *el perfume de la existencia* porque representaba la base para trabajar con provecho y seguir disfrutando.



Enfermedades infecciosas transmisibles, 1904:34-35



Cuidado de cara y cuello, 1904:60-61



Una parte importante del texto del Dr. Ruiz se encontraba en el capítulo IX. El autor explicaba a los maestros la parte metodológica de la enseñanza de la higiene: para lograr la conservación de la salud había que practicar las reglas higiénicas. El conocimiento de ellas no bastaba pues se trataba de un asunto de educación y no de instrucción, por ello era importante el uso de un método de aprendizaje, el objetivo, y cuando no era posible había que servirse de la representación que se hacía a través de los libros de texto donde se leyeron cuentos o narraciones dramatizadas donde los protagonistas eran hombres, mujeres o niños. En este sentido, el libro de texto adquiriría un valor particular pues para que resultara interesante debía estar ilustrado, amplia y convenientemente, con grabados, figuras coloridas y letra

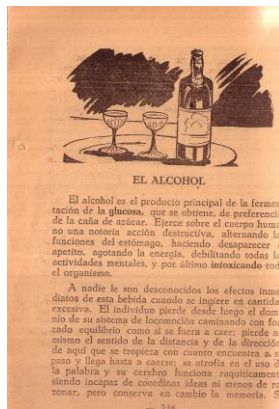
adecuada para la edad e interés del niño. De manera socrática, el profesor dialogaría con los alumnos sobre la lectura y la observación personal consultando su libro y mirando las *láminas* ilustradas (Ruiz, 1903:83-86)

El texto de Delfina Huerta (1941) es uno de los primeros en señalar en su portada el tiraje de 30 000 ejemplares. Aunque los contenidos no variaron mucho de los libros escritos décadas anteriores, se insistía en el cuidado de la salud como uno de los dones que “la vida ha obsequiado”. Para esto era necesario concebirla como “una joya de grandísimo valor”, preservándola dentro de un “estuche de terciopelo y seda brillante”. Bastaba con lograr el equilibrio, es decir, dedicar al cuerpo horas de reposo, pero también al ejercicio, cuidando el alimento sin excederse en las bebidas y mucho menos en el alcohol.

El cuerpo era concebido como una maquinaria *maravillosa* donde cada órgano prestaba diferentes servicios: el aparato digestivo separaba los alimentos ingeridos en sustancias útiles e inútiles; el aparato respiratorio los transformaba, por medio del oxígeno, en sustancias que circulaban por la sangre; el aparato circulatorio los distribuía y el sistema nervioso mantenía la relación de todos los aparatos y alimentaba los sentidos –la vista, el olfato, el oído, el tacto y el gusto– indispensables para la *completa* actividad del cuerpo. Para lograr el óptimo rendimiento, era necesario que la *maquina* descansara siguiendo el ritmo impuesto por el día y la noche; cumpliendo con las vacaciones escolares o las características del trabajo desempeñado: quien respira el aire de la fábrica buscará el campo, quien hace el quehacer de la casa se sentará a tejer, quien escribe a máquina en una oficina removerá la tierra del jardín, etc.

En cuanto a la ingesta de alimentos era importante erradicar la idea de que “quien come mucho, come bien” pues la alimentación correcta debía cumplir dos características: sana y sobria, evitando diariamente los alimentos

grasosos y condimentados. Si había que consumirlos era mejor reservarlos para los días festivos. No había que excederse pero tampoco limitarse; comer normalmente conforme a las necesidades del organismo. La bebida ocupaba un lugar importante en el cuerpo, pues se requería para su nutrición y conservación: el agua, la leche, los refrescos de frutas naturales, el café y el té aunque en poca cantidad, porque estimulaban al organismo. El té de tila, yerbabuena, manzanilla y el de china, combatían las enfermedades mientras que otras, como el alcohol, excitaban y provocaban reacciones violentas.



Lecciones sobre la bebida, 1940: 236-240

En los libros de geografía también se mostró interés por señalar las características naturales del país y el dominio del hombre sobre la naturaleza. Las innovaciones de esta disciplina escolar se muestran sobre todo al nivel de la presentación en los mapas, como los de Daniel Delgadillo, Eduardo Noriega y un autor cuyas siglas eran FTD.

La Geografía, como la ciencia cuyo objetivo era la descripción razonada de la tierra, no debía mostrarse al niño como una serie de nombres que debían aprenderse de memoria sino que era menester conocer la relación existente

entre el relieve del suelo, el régimen de las aguas, el clima y las producciones vegetales y animales, hasta llegar a comprender, *los secretos de la física terrestre*. De este modo, el alumno podía comparar las fuerzas de la naturaleza y el uso que de ella había hecho el hombre para formar sociedades, constituir países y producir riquezas. Para esto era necesario estudiar la relación íntima que ligaba los fenómenos físicos, económicos y políticos, para conocer las condiciones en que se desarrolla la civilización.

Para Daniel Delgadillo, por ejemplo, la enseñanza de la geografía se valía del procedimiento representativo-simbólico por esto se planteaba el uso de cartas y esquemas. Apartándose de la propuesta de dividir el estudio de la geografía en tres partes: astronómica, física y política, Delgadillo adoptaba una división *netamente pedagógica*, dando unidad al conjunto y facilitando el aprendizaje, proponiendo cuatro apartados: La tierra, las partes del mundo, los países y la civilización de los pueblos. Con esto se quería hacer del estudio de la geografía, un ejercicio interesante donde las nociones motivaran a la memoria pero también a la inteligencia del niño, mostrando "...el encadenamiento lógico de los fenómenos, la relación que existe entre los diversos hechos geográficos, físicos, políticos y económicos, para dejar en su espíritu, una idea de la armonía que reina en la superficie de la tierra" (Delgadillo, 1907: prologo).



Portada y contraportada de *La Tierra. Geografía Elemental*, Daniel Delgado, 1907.

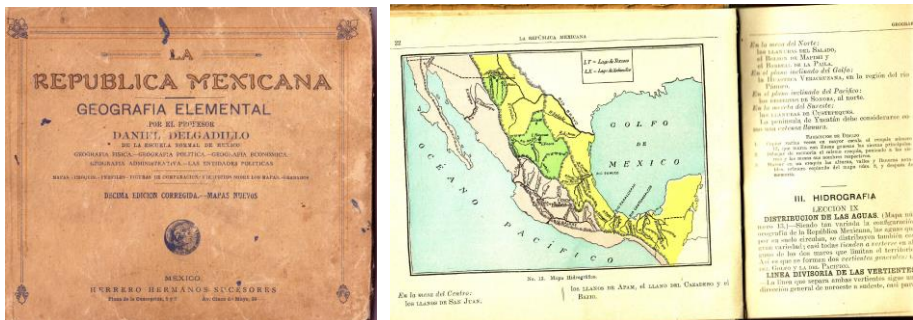
En el subcapítulo sobre la tierra denominado, “Los vegetales, los animales y el hombre, se describía la semejanza del hombre con las plantas y los animales, vista su desigual distribución en la superficie terrestre. Aunque el clima

era una de las causas de desigualdad, no era la única, pues el hombre era capaz de soportar las variaciones de temperatura y los cambios del clima, a causa de su “ingeniosidad e industria para contrarrestar los efectos de la intemperie” (habitación, vestido y otros). Además el hombre para su residencia, necesitaba de un clima salubre, agua en abundancia y tierras sanas y fértiles, esto explicaba porque la despoblación de regiones como las polares (Delgado, 1907: 17).

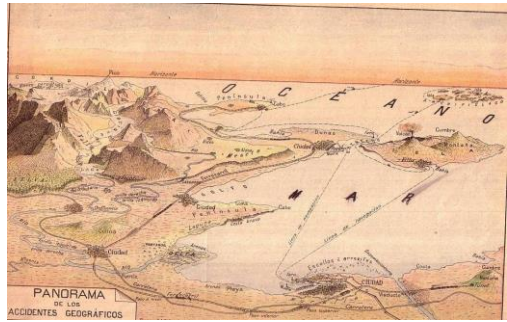
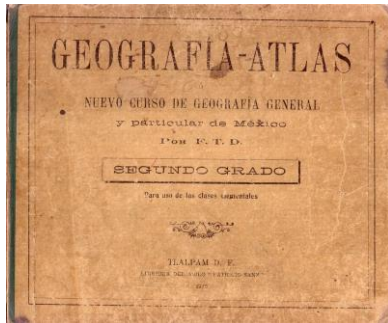


Una de las innovaciones más interesantes de este libro fue el uso de mapas que, en un recuadro, dan una explicación de conjunto. En el mapa que ahora presentamos, señala la ubicación de nuestro País dentro del Continente Americano. Una estrategia didáctica que por lo menos hasta mediados del siglo XX no se popularizará.

Otros textos de Geografía publicaron mapas de la República Mexicana que señalaban la riqueza hidrográfica del País. En general las lecciones incluían una serie de actividades que estimulaban el uso de la memoria para copiar a escala los mapas y señalar los ríos, lagunas y lagos. En el texto de Daniel Delgadillo se remarca como los ríos mexicanos no eran aptos para la navegación interior pero sí útiles para transformarse en luz y fuerza. (Delgadillo, 1924: 22-28)



La República Mexicana. Geografía Elemental. Daniel Delgadillo, 1924: 22-23 y portada



Geografía-Atlas. Nuevo curso de geografía general y particular de México. FTD, 1912:9

El libro de FTD se divide en capítulos estructurados con informaciones numeradas y escritas con un lenguaje oral, seguramente para facilitar a los niños su comprensión. Por ejemplo en la 3ª parte que corresponde a la atmósfera se cita:

¿Qué cosa es la lluvia?

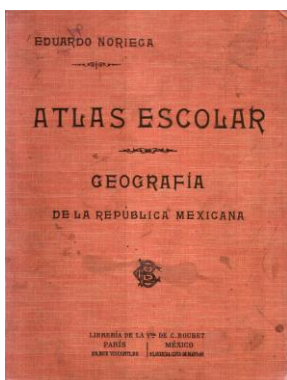
82 -La lluvia es la caída, en forma de gotas, del vapor de agua condensada en la atmósfera.

Nieve. Es el vapor de agua helada en la atmósfera y que cae en forma de copos.

Granizo y pedrisco son las gotas de agua que se hielan antes de caer a la tierra (FTD, 1912:9)

La versión de 1912 muestra al margen de la lección de geografía, una opinión sobre el régimen político de Porfirio Díaz, a propósito de la población mexicana que asciende entonces a 15 millones de habitantes: "...muy baja si la comparamos con la de Estados Unidos y la mayor parte de las naciones europeas. Más si en México reina la unión, la paz, el respeto a las leyes y la moralidad....factores indispensables del progreso.....se pondrá muy pronto al

nivel de las naciones...” (FTD, 1912:12). Como en otros textos de geografía, una de sus innovaciones se muestra en la calidad de los mapas que contiene y que excepcionalmente señala a su autor: Pierre Raoul de Lyon, Francia. El que se presenta en la pagina 9 reúne, en un sola mirada, clara y precisa, los accidentes geográficos de la nación.

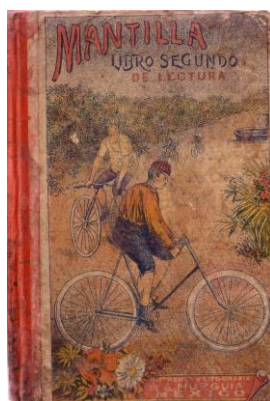


Atlas Escolar. Geografía de La República Mexicana de Eduardo Noriega, 1913: 10-11 y portada

Resulta importante señalar que el texto de Noriega está acompañado de cuatro estudios elaborado por Ezequiel Chávez que tratan de dar una interpretación a la aridez, las dimensiones y las distancias que supone la enseñanza de la geografía. Los ensayos abordan los temas de la distribución de los relieves, los ríos, los climas y la división política. Un clima mexicano que tiene, *variedades dignas de notarse*: húmedas, calientes y salubres, o, en algunas regiones como la de Casas Grandes, *afín* al clima de los altos valles de Nueva Zelanda. O los lagos mexicanos, que contribuyen “para dar vida a las altas

regiones del país”, como el de Xochimilco, que proporciona, “cuanto necesitan los intensos trabajos agrícolas...que de sus chinampas vive...el mismo lago da además agua necesaria para la Capital...” (Noriega, 1913: 12).

Aunque desconocemos las condiciones que se establecían para editar una obra, suponemos que en la lucha por ganar un mercado, el mismo título fue editado por varias casas editoriales. Es el caso del *Mantilla* que apareció bajo tres sellos diferentes: Bouret, Garnier Hnos y Murguía.



Referencias Bibliográficas

Au début de la République: les manuels scolaires, Francia, Bibliothèque de Beaune. Exposition, mai 1980.

Base de Datos MANES. Manuales escolares europeos y latinoamericanos. Guía para la catalogación. España: UNED-

CASTAÑEDA, Carmen y GALVÁN LUZ, Elena y MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía (2004) (coords) *Lecturas y lectores en la historia de México*. México: CIESAS-UAEM-El Colegio de Michoacán.

CHOPPIN, Alain (2006) Conferencia Magistral en el Coloquio, *Le Manuel Scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Montreal, Canadá

- _____ (2000) "Pasado y presente de los manuales escolares" en Ruiz Berrio Julio (Ed) *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva
- _____ (1992) *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris : Hachette
- ESCOLANO, Benito (2000) "Los comienzos de la edición escolar moderna en España" en *El libro y la educación*. Catálogo editado con motivo del XXII Congreso de la ISCHE, Books and education, España: Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (ANELE).
- GALVÁN LUZ, Elena, MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía (2010) *Las disciplinas escolares y sus libros*. México: CIESAS-UAEM
- MOLLIER, Jean-Yves (2001), *La lecture et ses publics a l'époque contemporaine. Essais d'histoire culturelle*. Paris: PUF.
- PAREDES LABRA, Joaquín, "Museo Pedagógico Virtual vivo. Un proyecto de formación inicial de una universidad expandida hoy para una universidad expandida mañana" en *Tendencias Pedagógicas*, número 16, 2010. Consultado en http://www.tendenciaspedagogicas.com/articulos/2010_16_05.pdf
- RUIZ BERRIO, Julio (ed) (2010) *El Patrimonio histórico-educativo. Su observación y estudio*. España: Biblioteca Nueva.
- SOMOZA, Miguel y OSSENBACH, Gabriela, "Internet y museos pedagógicos", en: *Etnohistoria de la escuela, Actas del XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Burgos, Universidad de Burgos / Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003, pp. 901-914.
- VEGA NAVARRO, Ana "Ideas Copérnicas en nuestros libros de texto" en *Revista de Educación*, no. 311, España, septiembre-diciembre 1996, pp.339-354
- VVAA. (2003) *El libro y la educación*. España: Asociación Nacional de Editores de libros y Materiales de Enseñanza

Libros de texto

Avilés Gildardo F (1920), *Guía práctica para la enseñanza de la Geografía Física (preparaciones de clases)*. México: Librería de la Vda de Ch.Bouret.

Bert Paul (1898) *Curso de Enseñanza Científica. Ciencias físicas y naturales*. México: Oficina de El Universal, 2a edición.

_____ (1904) *Curso de Enseñanza Científica*. Paris: Librería Arman Colin, 10a edición.

F.T.D. (1912) *Geografía-Atlas. Nuevo curso de geografía general y particular de México. Segundo grado para uso de las escuelas elementales*. Tlalpam: Librería del Asilo Patricio Sanz.

Parravicini L.A. (1900) *Tesoro de las escuelas o Juanito Mexicano*. Obra elemental de educación escrita en italiano por...y aumentada con la Historia de México, conocimientos útiles e inventos modernos por Ricardo Gómez. Inspector de escuelas en el DF. Miembro del 1er Congreso higiénico pedagógico de la ciudad de México y representante de Querétaro en el 2º Congreso Nacional. Madrid: Saturnino Calleja Fernández

Rodríguez Delfina C (1906) *La perla de la casa*. Libro Tercero de Lectura para uso de las niñas que cursan el cuarto año de instrucción primaria elemental. México: Librería de la Vda de C.Bouret.

Santa María Antonio (1907), *Lecturas cívicas para uso de los alumnos de las escuelas oficiales en el Tercer Año Elemental*, México: Herrero Hermanos Sucesores.

Trigo José María (1895) *El Niños Ilustrado. Libro cuarto de lectura o preparación al estudio de las ciencias*. Saint Louis Missouri: Spanish-American Educational Co.Librerros Editores.

Tapia Lucio (1913) *Viaje a través de México por dos niños huérfanos. Escenas y pasajes del México Antiguo y del México Moderno*. México: Herrero Hermanos, Sucesores. 4ª edición.

DE LA IDEACIÓN A LA CONCRECIÓN DE UN MUSEO PEDAGÓGICO VIRTUAL: LA EXPERIENCIA MUSEOGRÁFICA DEL MUVIP

Eulàlia Collelldemont Pujadas
Universitat de Vic - España

Núria Padrós Tuneu
Universitat de Vic - España

Durante los últimos decenios ha habido una proliferación de los espacios dedicados a la memoria colectiva. Con una apertura de significado del concepto de memoria¹, las propuestas museísticas que han aparecido en estos últimos años

1 Distintos son los trabajos que conceptualizan la memoria como producto social, ya sea en su vertiente performativa o formativa, destacando que la memoria es un concepto receptor de ideologías que requiere ser sustentado desde la política, la historia y la pedagogía para no devenir un espacio de enculturación y adoctrinamiento. Recuperamos así aquellas palabras de advertencia de Nora, cuando señalaba que «Les lieux de mémoire naissent et vivent du sentiment qu'il n'y a pas de mémoire spontanée, qu'il faut crier des archives, qu'il faut maintenir des anniversaires, organiser des

inciden en la voluntad de recuperar voces diversas. Es así que, mediante la evidente influencia de la historia cultural, la etnografía y la nueva museología, los avances en este campo se han significado como retos, algunos de los cuales hoy pueden ser planteados gracias a las posibilidades técnicas y de investigación aparecidas recientemente. Recuperar las historias de vida paralelas a los discursos oficiales, saber cómo vivían, pensaban y sentían las personas los conflictos acaecidos durante el último siglo o poder investigar cómo se construían las narrativas disciplinares es una posibilidad que hoy debemos plantearnos como opción y como obligación desde la museología. Podemos constatar que este planteamiento ya se está desarrollando en el ámbito de los museos pedagógicos y educativos, convirtiéndose así en proyectos que religan la ética, la política y la estética con la pedagogía (CARRILLO, COLLELDEMONT, MARTÍ, TORRENTS, 2011). Ello es factible por cuanto, en la actualidad, los museos han devenido lugares de encuentros informacionales y de experiencias, lo cual implica que el proyecto museístico, la creación de colecciones y la gestión de las mismas se revise en función de la centralidad del visitante quien, ya no es solamente quién visita al museo sino también quien participa en el mismo.

Es en este marco donde debemos situar la ideación, concreción y evolución del MUVIP (Museo Universitario Virtual de Pedagogía). Un museo que, como expresaba su lema inicial, buscaba ser:

Un espacio virtual que quiere dar valor a la cultura pedagógica a partir de la recuperación y difusión del patrimonio educativo; que quiere contribuir a la construcción de la identidad de la educación a partir de poner al alcance de toda la comunidad educativa las distintas innovaciones que se

célébrations, prononcer des éloges funèbres, notarié des actes, parce que ces opérations ne sont pas naturelles.» (NORA, 1984, XXIV).

están realizando en las investigaciones elaboradas desde las universidades, desde los centros educativos y desde los protagonistas de los cambios educacionales y pedagógicos. Es, por lo tanto, una invitación a visualizar las trayectorias de pensamiento y acción que se está escribiendo desde las prácticas educativas.

Un museo que, además y como desarrollamos a continuación, nació de la convicción que pensar la pedagogía y hacer pensar la educación es un valor patrimonial de nuestra sociedad y que, en consecuencia, desde las universidades debemos contribuir a ello siendo facilitadoras e impulsoras de este proceso. Un museo que, a su vez, requiere una reflexión museológica para adecuar los discursos de la museología al objeto museal que nos ocupa, esto es, la educación. Y por último, un museo que, como institución dinámica, demanda de una evolución y de una actualización de programas, propuestas de acción y de replanteamientos de líneas maestras en función de aquello que prevemos que van a ser nuestros próximos tiempos.

1. Idear un museo de educación o de pedagogía

Los orígenes de la propuesta museológica del MUVIP se ubican en la convicción que teníamos un grupo de investigadores e investigadoras de la UVic (Universitat de Vic)² de que la educación, como parte inalienable del ser de las comunidades, se constituye como expresiones concretas reflejo de las maneras de pensar y vivir la sociedad y en la sociedad. También, y en coherencia con ello, y asumiendo toda la problematicidad derivada de las complejidades de las

² El grupo inicial del MUVIP estaba compuesto por: Isabel Carrillo, Jacint Torrents, Jordi Martí y Eulàlia Collelldemont.

comunidades modernas, estábamos convencidos de que promover la recuperación tanto de las prácticas educativas particulares, como de los fenómenos educativos y discursos, era uno de los hitos al cuál debían de responder las pedagogías culturales.³ No en vano, desde la epistemología de esta perspectiva se deriva la idea de pensar en la educación como expresión y proyecto cultural. Esto es, como receptora u modelo de las formas de comprender, pensar y hacer colectivas e individuales de una comunidad.

Visualizar la educación y la pedagogía desde la ejemplaridad de algunas prácticas, propuestas y discursos fue, pues, el modo en que el grupo del MUVIP concibió su práctica pedagógica. Para ello, se optó por impulsar un museo cuyo objeto museal fuera el patrimonio educativo, entendiendo por el mismo:

El conjunto de bienes tangibles e intangibles que son considerados como indispensables para la construcción de la identidad histórica educativa colectiva. Con ello nos referimos a los bienes que ha ido atesorando la cultura educativa [ya fuera en su vertiente familiar, social o escolar] a lo largo de nuestra historia. Ello es, aquella formada por la cultura material u objetos que se han utilizado en la familia, en la escuela y en los ámbitos sociales (mantas de actividad, pupitres caseros, juegos manipulativos, juegos simbólicos como muñecas, arcos, aradas y coches por ejemplo; mapas, pupitres, manuales escolares, juegos, etc.; maletas didácticas, creaciones artísticas o juegos de calle), la cultura científica en la que se incluirían las ideas pedagógicas o conceptos (teorías educativas, propuestas de aplicaciones didácticas, pensamiento pedagógico, métodos de enseñanza, principios pedagógicos, etc.) y la cultura normativa

3 Línea de pedagogía cultural desarrollada por grupos como el dirigido por Conrad Vilanou en la Universidad de Barcelona o los trabajos impulsador por Ian Grosvenor de la Universidad de Birmingham.

(legislaciones, proyectos políticos, etc.) que se han valorado como significativos para la memoria pedagógica de un territorio.⁴

Se decidió, a su vez, buscar un formato museístico que atendiera la posibilidad de difundir las colecciones de manera abierta impulsando propuestas de colaboración y participación con los visitantes del entorno. Unas propuestas que podían concretarse en la creación de colecciones, en el uso de las mismas o en las investigaciones y estudios que de ella se derivaban.

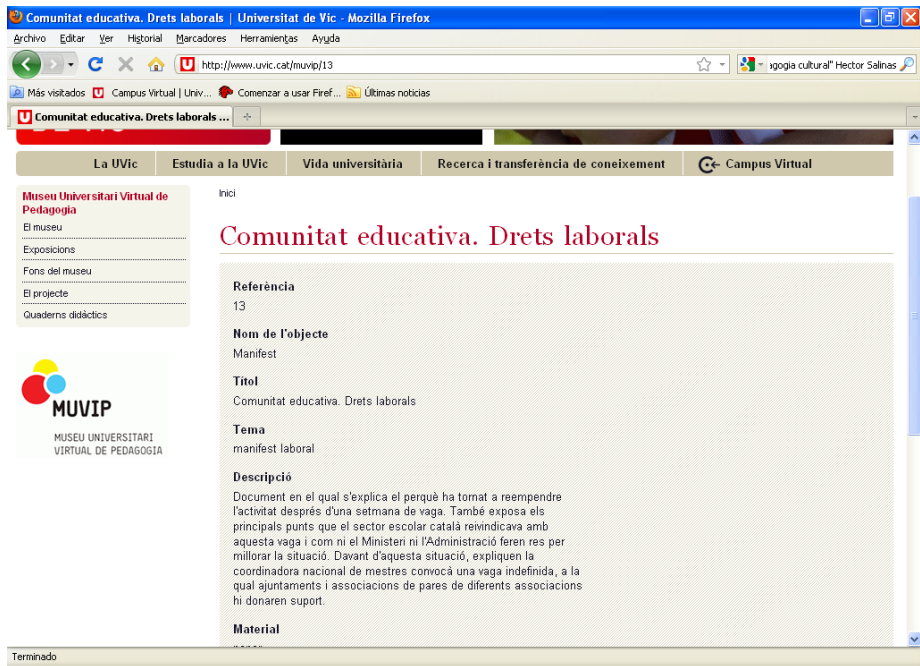
Atendiendo a estos principios, se decidió que las líneas principales del proyecto fueran:

1. Ser parte del movimiento que trabaja a favor de la recuperación del patrimonio de la historia de la educación y de la pedagogía.
2. Ofrecer mecanismos de colaboración para la promoción del conocimiento pedagógico y educativo a los y las estudiantes de educación pero también a los y las maestras y educadores sociales en activo.
3. Ofrecer un espacio desde el cual canalizar la proyección y creación de innovaciones educativas.
4. Ser plataforma para la visualización de la sociedad educativa presente, ya sea mediante actividades de fórum como a través de exposiciones temporales.
5. Crear otro espacio para la participación ciudadana, con especial referencia a los y las maestras, educadoras y educadores y estudiantes de educación.⁵

4 Definición publicada en el trabajo de Teresa Rabaza y Sara Ramos (2010, 176).

5 Documento interno: MUVIP. Projecte museològic. Octubre de 2007.

2. Concretando la propuesta museística y museológica



A partir del estudio de los museos pedagógicos (históricos y actuales)⁶, se consideró que la forma museística que más respondía a nuestras necesidades y voluntades era la propuesta de museo virtual por cuanto, como expusimos en Rouen:

Observando la situación actual de los proyectos museológicos y museográficos, un museo virtual puede definirse como aquel espacio en el

⁶ Estudio presentado en el recurso electrónico “Patrimonio educativo” CARRILLO, COLLELLEDMONT, PADRÓS, 2010 y en la obra de CARRILLO, COLLELLEDMONT, MARTÍ, TORRENTS, 2011.

que se preserva el patrimonio digital o digitalizado, preservando con ello la memoria implícita en los objetos, sonidos, experiencias, etc. A partir de la transformación de la memoria en una forma física, como puede ser mediante una representación gráfica, un registro o un documento, el museo virtual puede difundir las experiencias etnográficas y culturales. Ello implica que los museos virtuales coleccionan, ante todo, representaciones gráficas, sonoras y escritas, permaneciendo el objeto en su lugar de origen o uso, como una escuela, una administración o una colección privada.⁷

7 Reflexiones expuestas en la ponencia presentada en el “13th International Symposium of Museums of Education and Collections of School Heritage” (COLLELDEMONT, PADRÓS, 2009). En esta misma se detallaron las diferencias entre museos físicos y museos virtuales dando pie a los siguientes cuadros comparativos:

	Physical museum	Virtual museum
Definition	A museum is a non-profit making permanent institution in the service of society and of its development, open to the public, which acquires, conserves, researches, communicates and exhibits, for purposes of study, education and enjoyment, the tangible and intangible evidence of people and their environment. (ICOM, Code of Ethics for Museums)	A virtual museum is a non-profit making permanent institution in the service of society and of its development, open to the public, which acquires, conserves, researches, communicates and exhibits, for purposes of study, education and enjoyment, the digital and digitalised evidence of people and their environment.
Preservation of heritage	Preservation of tangible and intangible heritage	Preservation of the memory of heritage through popular participation
Promote knowledge	Promote knowledge about heritage through exhibitions,	Promote knowledge about heritage through online exhibitions, publication of

Dicha decisión se articuló por motivos ético-políticos en un *projecto museològic*⁸ que atendía al patrimonio colectivo antes que a los intereses personales o grupales del equipo del MUVIP. Ello significaba que,

a) Respecto a la selección de las piezas:

about heritage	publication of catalogues, monographs.	online catalogues, online monographs, and the compiling of databases of complete registers.
Publicity	Publicise their own collection	Publicise their own collection and external materials as part of their collection
Research about heritage	The museum supports research into the collection by funding specific work, hiring qualified personnel, giving access to researchers...	The museum supports research into the collection by funding specific work, by hiring qualified personnel, giving total access to everyone...
Improve the accessibility and enjoyment of the heritage	For example, creating experiential exhibitions, using good museographical design	Using good museographical design to increase the interactive participation of the users
Develop an educational role	With educational materials, visits, ...	With educational materials, visits... Using ICT, users can send their requests and questions to the curators and workers of the museum

⁸ Proyecto desarrollado a partir del Convenio firmado con la Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació “Conveni per a la creació d’un model de museu virtual a partir de l’experiència de creació del Museu Universitari Virtual de Pedagogia”. 2008

- Potenciar la colección de patrimonio educativo y pedagógico común mediante la selección de objetos, representaciones y narraciones educativas que dieran voz a experiencias que habían condicionado imaginarios colectivos. Así, por ejemplo, en una de las primeras colecciones que se construyó-la referente al patrimonio educativo del CEIP El Roure Gros-se digitalizaron los documentos administrativos enviados por la inspección ya que daban cuenta del proceso de transición democrática en las escuelas de Catalunya.⁹
- Y, por otro lado, se quería potenciar la colección del patrimonio educativo y pedagógico singular mediante la selección de objetos, representaciones y narraciones educativas que dieran voz a experiencias singulares a partir de las cuales se podían inferir – o habían inferido- en las realidades colectivas. Sería ejemplo de ello la preservación de los materiales construidos en el proyecto de innovación pedagógica sobre ciencia y matemáticas desarrollado por la escuela citada del CEIP El Roure Gros.¹⁰

b) Respecto a las consideraciones político-jurídicas:

A nivel legal:

⁹ Proyecto “Inventari i documentació del Patrimoni Educatiu de la Comarca d’Osona” financiado por el programa *Beques d’Inventari i Documentació del Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació de la Generalitat de Catalunya*. IPEC. Curso 2006-2007.

¹⁰ A raíz del proyecto señalado se desarrolló la exposición que puede consultarse en http://www.uvic.cat/sites/default/files/muvip_exposicioElRoureGros.pdf. La relevancia de su trabajo queda constatada en la cantidad de premios recibidos por los proyectos de innovación en ciencias y matemáticas, como son: Premio Ensenyament 2011, Mención de honor, Parque de las Ciencias, 2011, Ciencia en acción 2012, Premio Àgora, Laboratorio de matemáticas, 2012

- La propiedad de los objetos, representaciones gráficas y documentos la mantienen las personas o colectivos que han cedido la reproducción digital de los materiales.

En cuanto a responsabilidades:

- La responsabilidad en la decisión de qué piezas debían ser conservadas tenía que ser compartida con la ciudadanía. Ejemplificaría este proceso, la donación de fondos documentales por parte del “Secretariat d’Escola Rural” que fue negociada entre el coordinador del Secretariado, Lluís Tous y Joan Soler, profesor de la UVic y colaborador del MUVIP.
- La responsabilidad de conservación del patrimonio objetual, gráfico y documental debía de recaer en los propietarios. El fondo Contijoch ejemplifica dicha responsabilidad: el propietario, en este caso el coleccionista particular Joan Contijoch, mantiene su colección documental en sus archivos.
- La responsabilidad de conservación de la memoria educativa y pedagógica debía de ser asumida por el museo. Una concreción de ello es el trabajo realizado con el material cedido por la familia de Mercè Torrents que dió lugar a una investigación y posterior exposición sobre su trayectoria pedagógica y educativa.¹¹

11 Exposición consultable en:
http://www.uvic.cat/sites/default/files/muvip_exposicioMerceTorrents.pdf

Y respeto a los derechos de uso, explotación y difusión que:

- La propiedad intelectual es de los autores (aun siendo estos niños o niñas). En este sentido, la propiedad intelectual de los dibujos realizados durante la Guerra Civil Española por los niños y niñas del Grupo Escolar Lluís Vives¹² son los propios dibujantes al igual que sucedería con el dibujo de un artista reconocido.
- Los derechos de uso y explotación es de los propietarios (personas o instituciones). En el caso explicado anteriormente, todos los dibujos forman una colección custodiada por el IMEB (Institut Municipal d'Educació de Barcelona) que es quien tiene la responsabilidad legal de preservar estos dibujos, y, por lo tanto, es dicha institución quien ostenta los derechos de uso y explotación del material.
- Los derechos de difusión son del museo y de los propietarios: de manera que el propietario consensua con el museo la forma de cesión de derechos digitales (*creative commons* o mediante licencias específicas), no implicando por ello una exclusividad en las posibles reproducciones. A través del convenio firmado entre el IMEB y la UVic, el MUVIP puede y debe difundir la selección acordada de dibujos pertenecientes a la colección indicada en los apartados

12 Proyecto: “Documentación, interpretación y difusión digital del patrimonio educativo producido entre 1936-1939 en las escuelas de Barcelona. Los dibujos de la infancia” desarrollados por el GREUV –Grup de Recerca Educativa de la UVic- conjuntamente con el MUVIP –Museu Universitari Virtual de Pedagogia-, ambos de la UVic. El proyecto cuenta con el soporte de la Dirección General de Investigación y Gestión del Plan Nacional I+D+I (Ref. EDU2010-20280). Equipo de investigación: Eulàlia Collelldemont, Isabel Carrillo, Anna Gómez, Pilar Prat, Josep Casanovas, Antoni Tort y colaboración de Nuria Padrós.

anteriores. Contemplando dicho requisito se ha creado una entrada específica en la galería del museo.

c) Respecto al tratamiento de datos:

Siguiendo la normativa internacional, estatal y nacional¹³ la gestión museológica de las piezas está suscrita a una base de datos que informa sobre las piezas de la colección. En el MUVIP y a raíz de las consideraciones sobre patrimonio común y singular presentadas anteriormente, se han ampliado estos campos debido a, como se apuntaba, aquel patrimonio más difundido y usado, y por tanto de menos valor económico, es valorado como elemento clave de la memoria educativa. Buen ejemplo de ello son los escritos realizados por los escolares que, aun cuando su valor económico es relativo, su valor pedagógico es altamente significativo por cuanto nos permite conocer como fueron las propuestas educativas, como se desarrollaron las prácticas y como las sujetivizó el niño o la niña. Ello ha implicado modificar la ficha técnica, parte de la cual se difunde en la web del MUVIP.

Obviamente, las líneas de actuación del museo determinaron, también, las características del *proyecto museográfico* por razones estéticas y pedagógicas. Una de las principales decisiones recayó en la voluntad de crear un museo enteramente virtual que no respondiera a un símil de museo físico sino que potenciara las posibilidades abiertas por las características técnicas de la virtualidad. Entre las mismas cabe destacar que el formato virtual del museo permite mostrar tanto el resultado como el proceso realizado en el tratamiento museológico de las piezas. En este sentido, en la página web del MUVIP las personas visitantes deben de poder consultar tanto la base de datos con los

13 Este análisis se presentó en el congreso “II Fórum Ibérico de Museologia da Educação” (CARRILLO, COLLELLDEMONT, PADRÓS, 2010).

detalles técnicos de las piezas como las exposiciones creadas para exhibir las interpretaciones de los fondos. Para ello se ha construido una galería de piezas y un espacio para exposiciones.

En la galería de piezas informadas se destaca la accesibilidad a los fondos completos mediante palabras para la búsqueda, aspecto que facilita el acceso a los y las estudiantes y a los y las investigadoras a las fuentes primarias de la historia. Por otra parte, y de manera complementaria, las exposiciones son el resultado de investigaciones y facilitan el acceso a interpretaciones desde la memoria.

3. ¿Revisar o evolucionar?

En este último apartado vamos a esbozar algunas propuestas de futuro que, aunque basadas en los objetivos iniciales del proyecto ya presentado, pretenden ampliar y reforzar algunos aspectos del mismo. Concretamente, las líneas en las que nos hemos propuesto trabajar en los próximos años son las siguientes:

- Incrementar la participación de la comunidad universitaria en el museo.
- Mejorar las actividades de divulgación y difusión
- Ampliar las propuestas educativas del proyecto

Incrementar la participación de la comunidad universitaria en el museo.

En lo relativo a la primera línea creemos que, teniendo en cuenta que el nuestro es un proyecto que nace en el seno de la universidad, no puede desentenderse de dicho contexto. Pensamos que es básico y necesario que la

comunidad universitaria (estudiantes, profesorado y personal de administración y servicios) participe más del museo.

Así, es nuestro deseo ampliar la participación de la comunidad universitaria en la ideación y creación de las exposiciones del museo. En los últimos tiempos hemos asistido a un incremento de la implicación del profesorado de nuestra facultad en este terreno (sobre todo en el campo de proponer ideas), lo cual nos ha permitido entender la riqueza que supone que personas que no están involucradas en el proyecto de forma permanente aporten sus propuestas y conocimientos. Es por esta razón que creemos necesario que también los estudiantes y el profesorado del resto de facultades participen en nuestro museo. Dicho programa estaría también abierto a la participación de antiguos estudiantes que deseen mantener el contacto con la institución en la que estudiaron.

En este sentido se está trabajando para crear un proyecto de voluntariado en el que participen estudiantes de toda la universidad aportando sus conocimientos y, al mismo tiempo, les sirva como experiencia formativa dentro de su trayectoria educativa (CARBONELL, CARRILLO, 2008).¹⁴

Mejorar las actividades de divulgación y difusión

En relación a la mejora de las actividades de divulgación y difusión pensamos que, una vez realizada la tarea de creación de la plataforma virtual del museo, es necesario darla a conocer con el objetivo que las personas que puedan estar interesadas en sus contenidos la utilicen. En este sentido cabe distinguir las

14 Esta idea se desarrolló a partir de la entrevista realizada a Clare Mullet (Research and Cultural Collections, Deputy Curator de la Universidad de Birmingham) en el marco de la estancia de investigación realizada por Núria Padrós en esta universidad en 201. Estancia financiada por la UVic (ref. 2012MOB015).

actividades dirigidas al público general de las dirigidas al público más especializado. En cuanto al público en general, consideramos que han de incrementarse acciones como las desarrolladas en el “Día de los museos”, en la “Selección de la pieza anual” o la edición de los catálogos de los museos del territorio. En cuanto al público especializado, inicialmente pensábamos en comunicarnos con personas investigadoras del ámbito educativo, pero a raíz del análisis de propuestas de museos universitarios ahora también creemos que puede ser interesante ampliarlo a personas de otros campos, como por ejemplo, artistas o activistas sociales, quienes, sin lugar a dudas, ofrecen una visión distinta abriendo así la perspectiva museística.

Ampliar las propuestas educativas del proyecto

Finalmente, decir primero que la ampliación de propuestas educativas del museo está estrechamente interrelacionada con las dos líneas explicadas anteriormente puesto que, por ejemplo, la participación en el programa de voluntariado tiene un impacto educativo importante en las personas que participen en él. No obstante, pensamos que la vertiente educativa debe de tener una importancia clave tanto en el proyecto museológico como en el proyecto museográfico.

Uno de los proyectos que actualmente estamos diseñando es la realización de guías de conservación de patrimonio educativo para los centros educativos. Estas guías tienen la voluntad de ofrecer mecanismos para la preservación del patrimonio in situ y fomentar la sensibilización con respecto a la propia historia.

Por otra parte tenemos previsto iniciar la publicación de los cuadernos didácticos del museo. Dichos cuadernos serían una miscelánea sobre con actividades educativas relacionadas con el fondo del museo con el objetivo de

educar las generaciones más jóvenes en la lógica histórica y en el uso formativo de la memoria.

Uno de los elementos educativos que ya se están desarrollando mediante trabajos de doctorado es la aplicación museística en el ámbito de la formación universitaria de los docentes (ya sea en historia, en psicología, en pedagogía, etc.), a modo y forma de las propuestas presentadas por OSSENBACH y SOMOZA (2010)

Para concluir creemos que debemos avanzar didáctica, formal y materialmente en la construcción de un museo pedagógico que ahonde en la democratización participativa de la ciudadanía en todos los proyectos educativos que son de nuestra responsabilidad.

Referencias Bibliográficas

- CARBONELL, J. y CARRILLO, I. Les practiques de cooperació en els plans de formació inicial. L'educació en valors com a vivència. In: Martínez, M. (Ed.) *Aprenentatge servei i responsabilitat social de les universitats*. Barcelona: Octaedro-Bofill, 2008. Pág. 151-175.
- CARRILLO, I., COLLELLEDMONT, E., MARTÍ, J., TORRENTS, J. Los museos pedagógicos y la proyección cívica del patrimonio educativo. Gijón: Trea Editorial, 2011. Pág. 191.
- _____, _____ PADRÓS, N. La normativización de los museos educativos: orientaciones políticas y prácticas éticas. In: II FÓRUM IBÉRIC DE MUSEOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 2010. Viana do Castelo. En prensa.
- _____, _____, _____ Patrimonio educativo [recurso electrónico]. Madrid: Wolters Kluwer España, 2010.
- COLLELLEDMONT, E., PADRÓS, N. Principes d'une muséologie virtuelle: L'expérience du MUVIP. In: 13TH INTERNATIONAL SYMPOSIUM

OF MUSEUMS OF EDUCATION AND COLLECTIONS OF SCHOOL HERITAGE, 2009. Rouen. En prensa.

NORA, P. (dir.). Les Lieux de Mémoire: La République. París: Gallimard, 1984. Volumen 1.

OSSENBACH, G. y SOMOZA, M. Los museos pedagógicos virtuales y la enseñanza de la historia de la educación. Posibilidades y desafíos. In: RUIZ BERRIO, J. (Ed.) *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva-Museo de Historia de la Educación Manuel B. Cossío, 2010. Pág: 295-320.

RABAZAS, T. y RAMOS, S. Patrimonio histórico-educativo de España. Museología y museografía. In: RUIZ BERRIO, J. (Ed.) *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva-Museo de Historia de la Educación Manuel B. Cossío, 2010. Pág: 169-200.

Documentos de Referencia

MUVIP. Projecte Museològic. Documento interno aprobado en la Universitat de Vic, Octubre 2007.

Convenio firmado con la Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació “Conveni per a la creació d’un model de museu virtual a partir de l’experiència de creació del Museu Universitari Virtual de Pedagogia”. 2008

Webgrafia

El CEIP El Roure Gros. Evolució d’un projecte escolar. Accesible en:
http://www.uvic.cat/sites/default/files/muvip_exposicioElRoureGros.pdf

Mercè Torrents: L’educació com a projecte vital. Accesible en:
http://www.uvic.cat/sites/default/files/muvip_exposicioMerçeTorrents.pdf

INTERVENCIÓN DE UN ARCHIVO ESCOLAR EN CHILE: ARCHIVO LICEO ABATE MOLINA DE TALCA (1827)

Gestores y Coordinadores:
Rodrigo Sandoval

Pontificia Universidad Católica - Chile

María José Vial

Pontificia Universidad Católica - Chile

Presentación

La necesidad de contribuir a la investigación y al conocimiento del pasado de la educación en Chile dio vida a un proyecto liderado por un equipo de investigadores de la historia de la educación del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile¹ cuyo objetivo es levantar una red de

Este trabajo se dio en el marco del proyecto Anillo SOC-17, *La educación ante el riesgo de fragmentación social: ciudadanía, equidad e identidad nacional*, Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 2007-2009.

liceos comprometidos con la conservación y difusión de su patrimonio documental. A raíz de esta iniciativa dicho instituto crea el Programa Archivos Escolares cuya primera intervención, realizada entre los años 2010 y 2011, es la recuperación y organización del archivo histórico del liceo Abate Molina de Talca, en la Región del Maule chilena.

El Programa de Archivos Escolares

El Programa Archivos Escolares del Centro de Ciudadanía y Democracia del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile se desarrolla desde el año 2010, en asociación con los doce liceos públicos de la zona más afectada por el terremoto que sacudió al país en febrero de ese año. Tiene por objetivo fundamental construir vínculos con establecimientos del sistema de educación pública y contribuir al desarrollo de su sentido de identidad nacional y ciudadanía. Esto mediante un modelo didáctico para el aprendizaje de la historia basado en la utilización de los archivos documentales que dichos establecimientos han conservado a lo largo del tiempo.

La metodología de trabajo empleada para este propósito se sustenta en el patrimonio documental y pedagógico de los liceos fundados en el siglo XIX en Chile. A partir de este acervo se ha desarrollado un modelo de intervención que contempla, en una primera fase, el rescate, la identificación y organización de los archivos y bibliotecas históricas de cada establecimiento. La puesta en valor de este patrimonio por la comunidad escolar –profesores y alumnos- en conjunto con un equipo experto de historiadores y educadores de la PUC, busca el reconocimiento y la valorización por parte de los estudiantes de la historia de su liceo, de su comunidad escolar y de la suya propia. En esta línea, ha realizado una

completa intervención en el archivo del Liceo Abate Molina de Talca además del censo de cada uno de estos establecimientos. Luego, en una segunda fase, el proyecto propone construir un modelo didáctico para el sector curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en base a la recuperación de estos archivos escolares y el uso en aula de las fuentes documentales de cada establecimiento. Además se busca evaluar el impacto de la metodología archivística en el aprendizaje de habilidades de indagación histórica. La hipótesis es que la experiencia de trabajo directo con documentos palpables mejora las habilidades de indagación histórica y el rendimiento en el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales, lo que se refuerza cuando esas fuentes remiten a la historia propia.

La recuperación y apertura de los archivos escolares contribuye a la reconstrucción de la memoria local que define vínculos de identidad, en este caso entre la comunidad escolar y la institución escuela. Se persigue impactar en un eje fundamental de la educación pública como es la formación ciudadana que implica precisamente, el conocimiento y la valoración por parte de los estudiantes de las instituciones públicas y privadas, desde las más cercanas, como la escuela, y vinculadas a su vida cotidiana, como un piso esencial para promover el respeto y valoración de las instituciones del Estado, la vida en democracia y la convivencia social. A su vez, incentiva el trabajo de la comunidad escolar en su conjunto, contribuye al cuidado de su propio patrimonio y crea conciencia de que a su vez es este un acervo nacional.

Los archivos públicos en Chile

Reflejo de la organización de la administración del Estado, la

institucionalidad pública de los archivos en Chile es centralizada. La estructura archivística nacional ha anulado los archivos históricos de las administraciones regionales y locales cuyos fondos deben ser transferidos regularmente al Archivo Nacional en Santiago, la capital. Esta transferencia documental de los documentos oficiales de carácter histórico es reglada por el decreto fuerza de ley 5200 del Ministerio de Educación del año 1929 que crea, la hasta hoy existente, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Dibam, identificando la exclusiva función cultural de estas unidades. Nula ha sido la actualización del cuerpo legal que regula la institucionalidad archivística.

La ley 20285 de Transparencia y Acceso a la Información Pública, promulgada en 2008, impulsa actualmente el desarrollo de los archivos en los niveles centrales y locales de la administración pública. A tres años de su sanción, se reconoce hoy una clave fundamental para la implementación de la ley: la organización de los archivos en los órganos de la administración, la consolidación de un sistema archivístico nacional, la actualización del marco legal que gobierna la gestión documental y de archivos.

La política centralizadora del patrimonio documental de archivos ha derivado en la inexistencia de una red de archivos públicos que pudiesen servir de base para la organización de un Sistema Nacional de Archivos. En la actualidad la vertebración archivística en el nivel regional es aún incipiente. Ejemplo de ello es el escaso número de archivos regionales -dependientes de la Subdirección del Archivo Nacional- consolidados: el Archivo Regional de la Araucanía (ARA, 1998) y el Archivo Regional de Tarapacá (ART, 2001).²

Se sumarán a ellos los anunciados archivos regionales de Magallanes, De Los Ríos y Los Lagos, abarcando seis de las quince regiones que componen el país. En estos casos y en el del Archivo de Tarapacá la creación de fondos documentales regionales obedece al vínculo de la Dibam con instituciones de educación superior de la región.

En el nivel local las municipalidades han comenzado a implementar archivos en niveles centrales de su administración e inclusive, se pueden observar iniciativas de creación de archivos de carácter histórico en estas corporaciones.

Antecedentes en cuanto al Patrimonio Educativo

El Estado ha intervenido en el patrimonio educativo mediante la implementación eventual e inorgánica desde el Consejo de Monumentos Nacionales del Ministerio de Educación de Chile.

A mediados de la primera década del presente siglo se implementa en el país el *Programa de Patrimonio Educativo* del Ministerio de Educación de Chile, a través del Consejo de Monumentos Nacionales y la UNESCO. Como se verá, predomina en la definición del patrimonio educativo la categoría de Bien Inmueble en detrimento de otras manifestaciones tales como los fondos documentales que son prácticamente invisibles para esta iniciativa. Así, mediante este programa fueron declarados en 2004, en la categoría de Monumento Histórico, los edificios del Liceo de Hombres Gregorio Cordovéz y del Liceo de Niñas Gabriela Mistral, ubicados ambos en la ciudad de La Serena. Posteriormente, las Colecciones de Bienes Muebles de los liceos Instituto Nacional General José Miguel Carrera de Santiago (2004), Aplicación de Santiago (2005), Niñas Javiera Carrera de Santiago (2005), Barros Borgoño de Santiago (2006), Internado Nacional Barros Arana de Santiago (2006) y Polivalente Sara Braun de Punta Arenas (2007). Con anterioridad al desarrollo del programa ya habían adquirido dicha categoría los edificios del Liceo Neandro Schilling de San Fernando (1995), del liceo Felipe Cortés de El Melón (1997, que fue desafectado en 1999) y el teatro del Liceo Enrique Molina Garmendia de Concepción (2009).

Además de estos, una serie de escuelas públicas tanto de provincia como de la capital.

La mayor parte de los bienes muebles declarados Monumento Histórico se encuentran en la ciudad de Santiago, la capital, y se componen sobre todo de objetos como muebles de oficina, cuadros, libros e instrumentos de pedagógicos de ciencias. Escasos son los documentos de archivo declarados. Así por ejemplo, en el caso del Liceo Javiera Carrera se incluyen solo cuatro tomos de libros de clases y un libro de registro de exámenes, todos de fines del siglo XIX, sumándose un libro de registros de compras de 1919. En el Liceo Barros Borgoño se incluyen tres volúmenes de actas y oficios, entre 1898 y 1960, mientras en el Internado Nacional Barros Arana se protege solo un libro de vida. El mayor corpus documental declarado Monumento Histórico lo posee el Instituto Nacional, primer establecimiento de educación secundaria chilena y modelo referencial de cuantos liceos se crearon con posterioridad en Chile. Las razones que justifican la declaratoria estipulan “que las valiosas colecciones que alberga constituyen la memoria histórica del primer liceo de hombres de Chile, conformada por los bienes muebles, libros, óleos, libros de matrículas, certificados y otros documentos”. Junto a esto, enfatiza el prestigio de sus aulas y las personalidades del quehacer político, social, intelectual, científico y artístico que allí se educaron. Entre ellos, dieciocho presidentes de la República. Sin embargo, el decreto de declaración respecto a sus libros de matrícula, certificados y correspondencia desde 1813 a 1899, caracteriza su patrimonio, irrisoriamente, como correspondiente a “6 estantes móviles”.³

Respecto del patrimonio documental escolar que este proyecto pretende

Decreto Exento 337/2004, Ministerio de Educación de Chile, Declara Monumento Histórico las colecciones de libros, óleos y bienes muebles que indica pertenecientes al Instituto Nacional José Miguel Carrera. En consulta 01/11/2012

rastrear, no se ha aplicado un instrumento de medición que proporcione información sobre la localización o estado de conservación de archivos escolares, por lo que se desconocen, en su gran mayoría, los establecimientos educacionales que guardan algún patrimonio documental. En el caso de los establecimientos de educación secundaria, que dependen como todo el sistema educacional público en Chile de las municipalidades, cuentan con recursos exiguos incluso para lo indispensable de su quehacer. Al no existir una política de conservación de archivos ni una conciencia ampliada de su valor, muchos de sus fondos se destruyen o simplemente se eliminan por falta de condiciones físicas y económicas para conservarlos. Si bien algunos establecimientos emblemáticos de la educación pública en Chile tales como el Instituto Nacional (1813), Liceo Abate Molina de Talca (1827) y el Liceo de Aplicación (1893), entre otros, almacenan documentos, en la mayoría de los casos estos se encuentran en estado precario de conservación, sin las condiciones ambientales necesarias y cerrados al acceso de público, desconociéndose la situación de organización de los fondos e inclusive su existencia.

La recuperación del archivo del liceo Abate Molina se produce en medio de un renovado interés por la relación entre archivos e historia, en paralelo con la mencionada ausencia de una política de preservación, tratamiento y difusión del acervo documental chileno. En este contexto, el ejercicio realizado se propone una lectura, análisis y proyección de un trabajo de dicho capital que se enfoca en vincular docencia, formación ciudadana, investigación histórica y disciplina archivística en el ámbito localizado de un liceo municipal -educación pública de nivel secundario- de la Región del Maule en Chile: la recuperación del patrimonio escolar como plataforma para crear una serie de dinámicas de acción y trabajo que van desde el uso del archivo escolar como laboratorio para los estudiantes universitarios de archivística, la formación de profesores y alumnos

liceanos en competencias de ciencias sociales y educación cívica y la creación de vínculos de aprendizaje a partir de lo patrimonial, entre otros.

Intervención en el liceo Abate Molina de Talca

El interés por indagar en la posible existencia y estado de conservación de archivos escolares regionales condujo al equipo de investigación que realizó la Historia de la Educación en Chile, 1810-2010 (2012) hasta el notable repositorio documental que guardaba el Liceo Abate Molina de Talca (1827). Este liceo, el cuarto creado en Chile como Instituto Literario de Hombres, es una pieza clave en la historia de la educación secundaria nacional dada su relevante jerarquía local y su temprana ubicación entre las ciudades de Santiago y Concepción. Actualmente, sigue siendo un referente educacional en la localidad como establecimiento co-educacional mixto municipalizado, de carácter científico-humanista, que recibe en sus aulas a 2100 estudiantes que se distribuyen en 50 cursos.

Su archivo guarda cerca de doscientos metros lineales de documentos precariamente conservados, que van desde mediados del siglo XIX. Al igual que el edificio que alberga al liceo, de 1926, y que debió ser sustancialmente demolido por los daños del sismo, el archivo se vio considerablemente afectado en su estructura material. La inquietud en términos de patrimonio en riesgo hizo eco en los directivos del liceo que, en medio de la conmoción generada a raíz de la pérdida de gran parte inmueble histórico, accedieron a elaborar un proyecto conjunto de recuperación y organización de su fondo documental. Por su parte, los investigadores decidieron hacerse cargo entendiendo la importancia de

Publicación derivada del proyecto Anillo SOC-17 “*La Educación...*”, op. cit.

devolver ese patrimonio a la sociedad.

El Archivo del Liceo Abate Molina es un caso emblemático en el ámbito del patrimonio documental escolar regional dada su importancia y envergadura. Es el primero que se abre a la comunidad desde el Programa de Archivos Escolares y representa un modelo inédito y experimental de trabajo que pretende replicarse en los otros archivos liceanos que cubre el programa. Contiene documentación que permite aproximarse a problemas inéditos, hoy indispensables en el campo de la historia de la educación. Los libros de matrículas y de fichas escolares de los alumnos permiten estudiar el origen social de los estudiantes a través de la ocupación de los padres y la movilidad social en un tiempo largo. Los libros de clase abordan las prácticas pedagógicas concretas pues contienen las materias estudiadas clase a clase. Mediante los libros de vida pueden seguirse los comportamientos de los alumnos en esa misma práctica pedagógica. La correspondencia del establecimiento comprende no solo los vínculos con las autoridades centrales sino también con la comunidad local. Finalmente, este archivo permite un estudio de caso para un siglo y medio desde una perspectiva nueva que es la del propio establecimiento, tal como aparece en el capítulo X, sobre liceo masculino, del Tomo II de la Historia de la Educación en Chile.

En su fase inicial el Programa de Archivos Escolares ha realizado una completa intervención enfocada en la recuperación, censo y organización del archivo, además de la realización del censo de cada uno de los demás establecimientos regionales que incluye el proyecto. En este sentido el equipo se cumplió el primer objetivo cual era la necesidad de hallar fuentes primarias que rebasaran el material oficial conservado en el Archivo Nacional y que fueron guardadas por los propios establecimientos públicos. En paralelo, se inició un proceso de vinculación y asociación entre el programa y los liceos seleccionados

cumpléndose así el objetivo prioritario y fundamental de generar vínculos con las comunidades escolares y docente y cooperar con el desarrollo de competencias en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, así como con el fortalecimiento de la identidad docente. El énfasis hacia la construcción de lazos con la comunidad deriva, en parte, del diagnóstico que la Comisión de Formación Ciudadana convocada en 2004 por el Ministerio de Educación de Chile emitió, determinando la necesidad de dotar a los profesores de una nueva mirada a su propio quehacer y de la importancia que este ha tenido en el proceso de modernización de la sociedad chilena.

En la experiencia han participado, además de la comunidad escolar – directivos, docentes, estudiantes-, historiadores y archiveros. En pos de la recuperación del patrimonio documental e iniciando, mediante la realización de talleres y actividades, procesos de valorización patrimonial dentro de la comunidad, se pretende incentivar la relación del archivo con el aula como con la identidad docente y escolar. Asimismo, se busca que cada institución se haga responsable de la gestión y comunicación de su patrimonio documental y se desarrollen desde ellas reflexiones vinculadas a políticas de archivo. En este sentido, el equipo ha detectado la necesidad de generar mecanismos que estrechen la relación entre patrimonio y sociedad, ya que en el caso de los establecimientos escolares chilenos hay una desvinculación entre lo conservado y quienes conservan.

El modelo de intervención puede ser problematizado a la vez que presenta ciertas claves que constituyen elementos básicos para la discusión de una nueva ley de archivos en Chile. A partir de este caso particular se proyectan diversos niveles de análisis de la relación del archivo con los investigadores y la docencia escolar y universitaria, permitiendo abordar la situación de los archivos en las instituciones públicas desde variables como el acceso, la descentralización del

patrimonio de los archivos, la enseñanza de la historia, el papel de los archiveros, entre otras.

El modus operandi de un ejercicio experimental

La experiencia de recuperación del archivo, realizada en conjunto con la comunidad escolar, se inserta en el marco del curso de archivística que dicta el profesor Rodrigo Sandoval en Instituto de Historia de la Universidad Católica desde 2008 y para el cual el archivo se transformó en verdadero laboratorio de análisis y procedimientos archivísticos. Es un curso de pregrado relativo a la relación de la historia y los archivos, que tiene por finalidad introducir a los estudiantes a conceptos archivísticos básicos que sirvan a la investigación y otorgar un primer acercamiento a la disciplina archivística desde una perspectiva moderna, problematizando además la situación del patrimonio documental de archivos en el país. La existencia del curso dice relación con la proyección de una malla de pregrado vinculada con una orientación -entre otras- por el patrimonio y su gestión y con la necesidad básica de los licenciados en el área de la investigación.

El objetivo fundamental fue el de asociar el curso al trabajo de rescate, limpieza y reinstalación del archivo del liceo a la vez de generar un vínculo de trabajo y diálogo con su comunidad docente y estudiantil. En este sentido, los talleres y actividades con la comunidad escolar son de gran relevancia y están enfocados fundamentalmente a incentivar el trabajo pedagógico con fuentes primarias y a suscitar una mayor valorización de este patrimonio documental por parte del liceo y su comunidad.

En sucesivos viajes a la ciudad de Talca, distante 240 kilómetros de

Santiago, comenzó el ejercicio que lideraron los alumnos universitarios. El archivo-bodega se encontraba instalado en la sección del edificio que hoy continúa en pie y las cinco repisas metálicas de cerca de tres metros de altura en que estaban instalados los documentos se encontraban desplomadas por efecto del movimiento sísmico. El cuerpo de mayor envergadura de las estanterías cayó sobre los otros llevando al suelo la casi totalidad de los documentos -tres cuartas partes de ellos en formato libro-. No existía ningún criterio de orden establecido en el depósito como tampoco descripción o control alguno.



* Estantería deformada y volúmenes



* Documentos en el suelo

El trabajo contempló inicialmente la limpieza y orden para posibilitar acceder a la sala del archivo. En cada una de las acciones desarrolladas por los universitarios fueron sumados alumnos del liceo que componen la Academia de Humanidades del mismo. Asimismo, durante el segundo semestre se realizó la identificación de los documentos que posee el archivo. Estos datos han sido cargados en <http://www.archivosescolares.cl> página que contiene el programa ICA ATOM de descripción de documentos de archivo.⁵ Por su parte, y en forma paralela, los investigadores de la historia de la educación efectuaron actividades y talleres de trabajo con profesores y escolares del liceo; además, dictaron clases en el curso universitario que posibilitaban a los estudiantes acercarse al contexto

Si bien el ALAM no se encuentra clasificado el ICA ATOM permite el control de la descripción básica relativa a una identificación de fondo. El programa es libre y gratuito y ha sido desarrollado por el Consejo Internacional de Archivos, Se espera tener los datos actualizados de los censos hacia marzo de 2013.

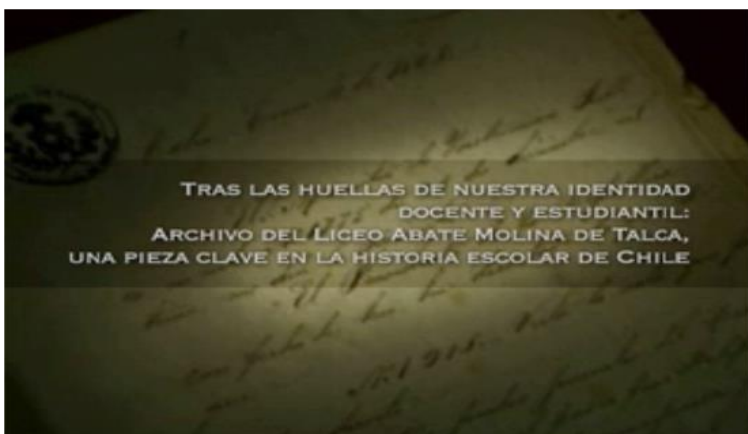
histórico de producción de los documentos.



Los documentos identificados dentro del archivo, producidos por la institución datan desde 1829 en adelante y corresponden a correspondencia oficial (enviada y recibida), libros de matrícula, registros, libros de asistencia y observaciones, libros de vida de alumnos, libros de clase, entre otros. Fueron identificados en un trabajo grupal en conjunto por los estudiantes del liceo y los estudiantes universitarios.

El proyecto contempla además el registro audiovisual de todas las acciones desarrolladas. El guión se sustenta en las necesidades comunicativas hacia los actores involucrados como en la difusión de la labor realizada y forma parte de una estrategia que permite sostener un relato dinámico e integrador.

Audiovisual⁶



El proyecto ha requerido un gran esfuerzo en la búsqueda de financiamiento. Los aportes estatales para la reconstrucción del liceo constituyen apenas una fracción de la necesaria para el restablecimiento de la jornada escolar con cierta normalidad. Dada la situación de emergencia en que se ha iniciado este trabajo, el financiamiento para su consecución es resultado de un esfuerzo conjunto entre el Instituto de Historia a través de su Programa de Archivos Escolares, el Programa de Bibliotecas y Archivos Latinoamericanos de la Universidad de Harvard y el liceo Abate Molina.

Harvard ha posibilitado la habilitación e instalación adecuada de los documentos y la instalación de estanterías y controles ambientales para la conservación de los documentos. Junto a esto, la capacitación del personal que se hará cargo de manejar el fondo y de talleres de gestión de archivos para

Visionar en
http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=RT9zebZh13c&gl=C
L

administrativos, directivos y encargado de biblioteca.



Finalización de la instalación del nuevo espacio del Archivo Liceo Abate Molina de Talca.

A modo de conclusión

El estado de abandono de los archivos en Chile dice relación con varios factores. El fundamental se refiere a la escasa valoración que existe en general sobre el patrimonio documental y en particular desde las mismas instituciones. El proyecto Archivo Liceo Abate Molina y de censo de archivos escolares apunta a cooperar en otorgar mecanismos de valoración, especialmente desde el amplio potencial de los archivos insertos en comunidades educacionales para transformarse en recurso y herramienta educativa y pedagógica. Esperamos que los documentos del archivo sean un corpus documental abierto que otorgue

posibilidades a la comunidad escolar/local como así también a investigadores de las ciencias sociales. Serán seguramente, estos dos sectores quienes terminen por afianzar la importancia del proyecto que hemos emprendido. Al menos en el corto plazo el trabajo de investigación se proyecta como fundamental. Asimismo, el currículum de Ciencias Sociales del Ministerio de Educación como los alumnos del liceo, agrupados en la Academia de Humanidades, permiten proyectar el interés de la comunidad.

González Quintana⁷ nos propone como camino hacia la valoración de la relevancia de los archivos dentro de la sociedad un camino diferente al tradicional intento de convencimiento de directivos, autoridades y políticos. Propone la consolidación de hacer evidente para individuos, organizaciones sociales y ciudadanía las dimensiones y ámbitos donde los archivos afectan tanto la vida cotidiana como derechos humanos, culturales. El análisis de nuestro ejercicio nos obliga a pensar que la constitución de este modelo tiene por marco este segundo camino. Se establece como componente básico de la intervención -pactada y colaborativa- que su primer valor de uso se ubique a nivel de la propia institución ya sea que hablemos de gestión/patrimonio o aula.

Pero a la vez se problematiza algo esencial a la situación del patrimonio documental de archivos en Chile y sus instituciones culturales: su localización en las instituciones productoras. Chile es un país unitario y aún cuando existe un proceso de regionalización iniciado en la década de 1980, durante la dictadura, este no se ha consolidado en términos efectivos. Son escasas -casi nulas- las posibilidades de acceso a fuentes primarias de archivo en las regiones. Si hablamos de vincular la enseñanza con procesos de identidad, memoria de la comunidad, las regiones poseen buena parte de sus fuentes históricas en la ciudad

Antonio González Quintana, *El impacto de los archivos en la sociedad*. En consulta 15/10/2012

de Santiago.

Chile requiere consolidar una visión moderna de los archivos, sacarlos de la exclusiva mirada cultural y comunicarlos como elementos básicos de una democracia participativa, contundente y provista de reflexión crítica hacia su pasado.

MEMORIAS Y HUELLAS DEL PATRIMONIO: INVESTIGACIÓN Y EXPOSICIÓN EN EL MUSEO DE LAS ESCUELAS

María Cristina Linares

Universidad Nacional de Luján - Argentina

Presentación

El siguiente trabajo es producto del equipo del Centro de Documentación del Museo de las Escuelas en el que participaron Silvia Paz como responsable de Guarda y Conservación y Mariano Ricardes del Archivo e Investigación.

El Museo de la Escuelas fue inaugurado en el año 2002 por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Luján.

Es un museo para el encuentro intergeneracional sobre las ideas, objetos y prácticas del mundo de las escuelas y la educación. A través de su propuesta

interactiva y participativa se ofrecen algunas claves de la génesis de la escuela argentina, sus rupturas y continuidades desde el siglo XVII hasta la actualidad.

El foco del museo son los visitantes. Se plantea como una experiencia de inmersión en espacios museográficos donde se recrean diversos momentos de la historia social de la educación en el contexto de la historia en occidente, hilvanados por el diseño conceptual de la exhibición permanente llamada *Lo que el borrador no se llevó...*

El Museo de las Escuelas fue creciendo y aumentando el capital de su acervo y se constituyó como un “museo de objetos y de ideas” en función de los siguientes criterios de la Historia de la Educación y de la Educación en Museos¹:

Criterios de encuadre historiográfico

- Historia Social de la Educación: Caracterizar y analizar los hechos educativos en el contexto socio-económico y político en el que se manifiestan. Una tarea fundamental es la "desnaturalización" de los fenómenos sociales para “develar” su carácter construido. El cambio histórico no es una sucesión de etapas en donde la anterior es descartada en favor de una nueva, sino que existe una suerte de acumulación geológica de modificaciones que configuran un perfil en donde lo "viejo" perdura y opera sobre lo "nuevo".
- Cultura Escolar: La escuela es una entidad productora de una cultura específica, original. Por ello se valorizan las fuentes materiales de la historia de la escuela y los objetos son concebidos como un texto que puede ser “leído”, comprendido, interpretado en sus contextos de

¹ Alderoqui S., Linares, M.C. (2012)

producción, circulación y apropiación, como “artefactos culturales” que encuentran significado y sentido en un proceso histórico.

- Marco temporal: Nuestra preocupación es fundamentalmente diacrónica, dando cuenta de la dinámica y los procesos, percibiendo a los fenómenos en su devenir y en su historia. No por ello dejamos de lado la mirada sincrónica de ciertos momentos históricos que son significativos, esto es enfocándonos en un periodo histórico determinado.

Criterios de educación en museos

- Conexiones significativas: Alcanzar a los visitantes para que la experiencia del museo empiece antes de que lleguen. Proverlos de conexiones significativas con el museo, construir una motivación positiva para la visita. Asegurar que las expectativas de los visitantes se encuadren con las realidades de lo que actualmente se exhibe y construyan conexiones entre las experiencias del museo y sus vidas, antes y después de la experiencia del museo.
- Intercambio generacional: Conservar y re-editar cierto enigma de los presentes y del futuro para que la narrativa de los visitantes adultos no quede atrapada en las redes de “todo tiempo pasado fue mejor”. Diseñar situaciones de intercambio de experiencias en la que los visitantes adultos puedan incorporar el punto de vista de los visitantes de las generaciones menores. Presentar dispositivos que permitan incluir las interpretaciones de los visitantes y enriquezcan conceptualmente las experiencias de los visitantes próximos.
- Niveles de abordaje: Presentar la experiencia en diferentes niveles de abordaje de modo que los visitantes puedan personalizar la

información presentada, elegir la complejidad y profundidad de la información que necesitan y desean en ese momento y se la apropien. Presentar experiencias para resolver problemas, formular hipótesis, clasificar, comparar elementos y fenómenos, verificar la veracidad o falsedad de una información, emitir juicios críticos. Colocar puntos de medida, desafío, controversia, recompensas y conciencia del propio aprendizaje de los visitantes. Agregar la emoción a la experiencia de aprendizaje (humor, eventos discrepantes, finales inciertos, interacción con otros)

La guarda e interpretación del patrimonio

Todo museo se instituye como el lugar donde se depositan – guardan los documentos y objetos que conforman el patrimonio museístico (aunque esto no sea lo único instituyente). La guarda se hace indispensable cuando se produce el pasaje de una residencia privada a otra pública, guarda que debería ser permanente. Ahora bien, el museo no solo asegura la integridad física del depósito sino que también a él se le concede el derecho y la competencia hermenéutica. El museo tiene el poder de interpretar los archivos.

El pasaje de un ámbito a otro no siempre quiere decir pasar de lo secreto a lo no secreto, en todo caso algunas cosas adquieren visibilidad pública mientras que otras no. Algunas cosas serán visibles solo para la investigación, algunas otras no querrán ser mostradas. El museo es el escenario de lo visible y lo invisible, esto último hasta que alguien lo quiera o lo pueda “visibilizar”.

¿Quién señala el orden de los archivos, la jerarquía de lo archivable, de lo coleccionable? ¿El interés, la contingencia, la necesidad? En nuestro caso el origen del museo partió de un interés en el que documentos, libros y utillaje

escolar no terminasen en los contenedores de basura de los colegios o de las personas, en bibliotecas públicas o privadas sin provecho para ellas. También la contingencia marcó el acervo ya que algunos (personas o instituciones) se enteraron de la posibilidad de poder realizar donaciones algunas veces por casualidad, ciertas cosas aparecieron al azar bajo una mirada distraída entre estantes y escaparates. Pero, además, la necesidad para la investigación o el armado de ciertos sectores o temáticas de la exposición dirigió la búsqueda de materiales.

El museo realiza tareas de guarda, accesibilidad y estudio de fuentes y transferencia de saberes. Las fuentes (documentales -tangibles e intangibles- bibliográficas y materiales) son obtenidas en las escuelas, en las colecciones particulares, en las memorias individuales.

Sea cual fuere el archivo logrado, éstos no responden por sí solos sino a través de las preguntas que se les formulan, preguntas que, por otro lado, están condicionadas por el interlocutor. Así es que la archivación no solo registra sino que también produce sentido.

El patrimonio como “artefacto cultural” de la escuela

Entendiendo que el propio objeto museístico ayuda a construir/interpretar la historia, el patrimonio del museo es considerado objeto histórico y como tal tiene un significativo valor como fuente para la historia de la educación y para la transferencia cultural de una sociedad.

Los historiadores de la educación, ya hace unas décadas, toman en cuenta a los materiales escolares para construir la historia de la cultura escolar. Así la escuela es entendida como una entidad productora de una cultura específica, original. El concepto de “cultura escolar” se fue definiendo como

“[...] el conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos [...]” (Julia, 1995) La historia de las prácticas culturales es la más difícil de reconstruir porque no deja huellas, éstas conforman la “caja negra” (Depaepe, Simon, 1995) de la historia de la educación al no poder visualizar el cotidiano escolar. Por este motivo comenzó un proceso de valorización de las fuentes materiales de la historia de la escuela, “[...] excluidas hasta no hace muchos años del patrimonio educativo por su subestimación frente a los testimonios de la cultura letrada [...]” (Escolano Benito, 2007:15) Los objetos pasaron a ser concebidos como un texto que puede ser “leído”, comprendido, interpretado en sus contextos de producción, circulación y apropiación, como “artefactos culturales” que encuentran significado y sentido en un proceso histórico.

El museo recibe entre otros materiales: libros, cuadernos, boletines, útiles y láminas escolares, diplomas, mapas, revistas, fotografías, mobiliario y todo aquello que haya pasado en algún momento por un aula del nivel inicial, primario y otras formas educativas.

Como generalmente son objetos que han sido desechados por particulares o instituciones, el estado de conservación de los mismos es muy deficiente. En el Centro de Documentación del Museo de las Escuelas nos encargamos de recuperar, limpiar, rotular, catalogar, investigar, guardar, exponer y difundir las piezas que conforman el patrimonio del museo.

Este patrimonio se socializa a través de distintos medios: El guión museográfico y la exposición, la consulta presencial por parte investigadores, imágenes de los mismos para ser publicadas en producciones editoriales, programas televisivos, publicaciones realizadas por el Museo y la web.

Guardar las huellas, conservar las memorias, construir la historia

La narrativa del Museo juega constantemente con las narrativas de sus visitantes, todos tienen algo que decir ya que en algún momento de sus vidas fueron escolares. Como bien señala Escolano Benito “la mirada sobre el objeto suspende provisoriamente la palabra y anula la escritura. Mas tras el intento de una respuesta emocional (tal vez estética, nostálgica, lúdica) inmediata, una especie de suspensión fenomenológica, se restaura la comunicación, y el observador entabla desde su horizonte hermenéutico, en el que interviene la experiencia y sus expectativas, todo un juego lingüístico de lectura, metáforas, interpretaciones...basados en señales, huellas, indicios y marcas” (Escolano Benito, 2007:22)

Los objetos escolares cuentan historias de nosotros y de nuestras relaciones con los demás y en algunos casos llevan un registro, una huella que profundiza el valor y la significancia del objeto. Como dice Mario Chagas (2006) *hay una gota de sangre en cada museo* y eso es señal de una dimensión específicamente humana y de la historicidad en las lecturas sobre los objetos. Admitir la presencia de sangre en los museos significa también aceptarlo como arena, como espacio de conflicto, como campo de tradición y contradicción.

No es lo mismo la valija de cuero que no sabemos dónde o cuando se utilizó que la que puede ser acompañada de una historia de vida. No siempre los objetos que nos llegan son acompañados con estas historias, pero cuando los objetos contienen marcas, huellas, rastros, esos registros nos pueden ayudar en la construcción de significado. Abarcando dos grandes dimensiones, la personal-individual y la general-histórica se modifica el sentido del patrimonio expuesto.

La marca labrada, escrita, en un pupitre por un alumno que en su momento estuvo enamorado de una compañera o que disputaba la

competencia de dos marcas de automóviles, el lápiz de grafito que estaba en la cartuchera de Juancito y que resultó ser el lápiz del Tramway, son datos que nos acercan a la pertenencia e identidad del objeto. De esta manera la pieza se humaniza y permite una lectura más personal por parte del visitante. A su vez, el registro del apellido “Titoferro” labrado en una valija escolar, apellido italiano que puede haber pertenecido a un inmigrante o hijo de inmigrante, nos permite articular con la historia particular de la Argentina de fines del siglo XIX y principios del XX.

La pretensión de leer en un objeto, el detalle que se expande en relaciones sociales, políticas y económicas, nos enuncia que el detalle no es detalle: es una de las perspectivas que podemos elegir para contar la Historia.

Algunas de estas huellas son seleccionadas para ser utilizadas en el guión museográfico, en las visitas al Museo y en la web institucional.

La huella que se expande

Abordamos a modo de ejemplo lo que hicimos a partir de las marcas grabadas encontradas en dos pupitres escolares consecutivos.

Estos dos pupitres, hasta hace muy poco relegados a la penumbra de algún rincón de escuela y lejos ya del uso diario que de él hacían los niños y niñas al entrar al aula llegaron al Museo. Pupitres de madera de cedro y hierro forjado, pupitres fijos e individuales, con mesas rebatibles de plano levemente inclinado y listón con ranura para portaplumas y hueco para tintero. Un dato más, dos inscripciones, labradas con puño y letra de dos alumnos, dos marcas de automóviles, Ford y Chevrolet. Por qué estos dos objetos, un tanto toscos, un poco desvencijados, pueden entrar en la categoría de “museables”. ¿Qué ideas, qué sentimientos, qué recuerdos, qué temporalidades pueden convocar

desde su materialidad y en su ubicación y su relación con otros objetos en la sala del museo? ¿Qué historias colectivas o personales traen, qué procesos culturales condensan, qué elementos simbólicos y subjetivos ponen en acto? Para llevar estos interrogantes a la muestra, pensamos en dispositivos de exhibición que permiten al visitante poner en juego su memoria–experiencia y en ese movimiento interroga, descubre, dialogue con cuatro dimensiones que encontramos implicadas en los objetos y en los rastros que contienen: Historicidad – Prácticas culturales – Normas/Transgresión – Sujetos/Identidad

1 - Historicidad: El mobiliario escolar permite pensar en la historia de la educación y en la cultura material escolar. El pupitre, como objeto material escolar, nos interpela sobre los sistemas educativos en los que fueron implementados, las distintas concepciones pedagógicas que alentaron el debate sobre su diseño, su calidad y funcionalidad, y los métodos de enseñanza de lectura y escritura y de regulación de acciones, prescripción de movimientos y control del cuerpo implicados en ellos. En fin, nos enfrenta a distintas formas de disciplinamiento y uniformización social impulsadas por el Estado a través de la escuela y a las resistencias, corrimientos y reformulaciones que esas políticas animan. Los bancos escolares desempeñan un papel fundamental en la organización del aula y el ordenamiento de los niños, en su definición como alumnos y alumnas y en la relación que se establece entre ellos, con el docente y el conocimiento (Puiggrós 1990).

Siendo Inspector General de Escuelas de la Provincia de Entre Ríos en 1849 Marcos Sastre introdujo un diseño de pupitre que llamó Bufete de escuelas y presentó el modelo en la Exposición Nacional de Córdoba de 1871 y los describió así:

"Cada mesa sirve para dos alumnos; el asiento con su respaldo está adherido a la parte posterior de la mesa, sirviendo para la mesa delantera. Esta conformación, entre otras ventajas, tiene la de acomodarse a las áreas de todas dimensiones, y ofrece la comodidad del respaldo, de las que hasta hoy carecen los niños en todas las escuelas públicas y privadas; lo que les obliga a una postura incómoda, opuesta a su desarrollo físico y a la conservación de la salud". (Cordero, 1968:111),

Una vez establecido el Sistema Educativo Nacional, el Estado tomó el control y aprobación del mobiliario que podía ser utilizado en las escuelas. Igual medida llevaron a cabo algunas provincias. Paralelamente las discusiones sobre los requisitos para el "buen pupitre" continuaron:

“Muchos son los detalles de una escuela, que reclaman la enérgica acción del higienista de nuestra tierra, pero ninguno más importante que el pupitre por lo que directamente interesa al niño. El pupitre es precisamente uno de los factores principales de las varias afecciones que contrae el niño en la escuelas [...].Estando el niño con el cuerpo inclinado hacia adelante, tiene la cabeza y los ojos junto al libro, posición que congestiona el cerebro y contribuye a determinar la miopía. Además un hombro levantado constantemente por el defecto de la mesa, se hace y permanece más alto que el otro, el pecho se hunde y las funciones de la respiración y de la circulación sufren por la posición viciosa y prolongada" (Lascano, 1896:435)

La mayoría de las argumentaciones sobre el mejor banco respondían a fundamentos relacionadas con la prevención de enfermedades y con las malas posturas que provocaban en los alumnos: el "higienismo estaba presente". Pero

la prevención debía ejercerse no solo sobre la enfermedad física sino también sobre la intelectual y "moral" del alumno:

"[...] además los bancos con capacidad para tres, cuatro o más alumnos, son sumamente molestos para las entradas y salidas de los niños y no permiten una buena vigilancia por parte del profesor. Han sido sustituidos hoy por los modelos norte-americanos Pat-Fer y Andrew. Bancos fijos para un solo alumno; de manera que cada niño queda aislado de sus compañeros, formándose filas de un solo banco separados por caminos de un metro, aproximadamente. Esta disposición facilita mucho la vigilancia del profesor y no se hace cómplice, por lo menos del fraude a que tan inclinados son los niños. Estos bancos se fijan bien en el suelo mediante tornillos." (Senet, 1928:157)

Fijos, individuales, para responder al disciplinamiento de los cuerpos al que se aspiraba como también a la adecuación a un modelo pedagógico: el "normalista". Este modelo tratará de homogeneizar conductas y prácticas. Una de ellas es la escritura y su preocupación por la "letra linda". La letra derecha o "parada" era la más recomendada llegando incluso a desaconsejar otro tipo de letra. Se sostiene que una adecuada inclinación de los pupitres incide en el tipo de letra. El diseño de los pupitres influirá en la escritura:

"Las tablas superiores de los pupitres tendrán una pequeña inclinación hacia el alumno, salvo la quinta parte superior que se dejará horizontal para mejor acomodo de tinteros y plumas. En el borde inferior de la tapa no se admitirá varilla alguna saliente. Debajo de la tabla, movable o fija, deberá haber siempre una tablilla de suficiente ancho para libros [...]". (Nadler, 1903:509)

Alrededor de 1920, las propuestas enmarcadas bajo el rótulo de *Escuela Nueva* promovieron la creación de la mesa de tablero horizontal, en versiones cuadradas, rectangulares, redondas u ovaladas, para cuatro, seis, u ocho plazas, acompañadas de sillas corrientes. Se trata de muebles con mayores posibilidades de articulación y desplazamiento, más acordes con las actividades propias de la nueva educación centrada en el trabajo personal del alumno, el trabajo en grupos, una mayor libertad de movimientos, la manipulación directa de objetos y materiales, el traslado al aire libre, etcétera. No obstante hasta la década de 1960 el pupitre descrito por Senet siguió siendo el más utilizado.

2 - *Prácticas culturales*: El detalle, la marca, que el uso diario de los alumnos ha dejado en los objetos nos devuelve algo particular, original, un extrañamiento que nos pone frente a otras historicidades, colectivas e individuales. Así, las marcas Ford y Chevrolet grabadas en los pupitres nos hablan de las *competencias*, de las rivalidades, de las disputas que, extrañas al mundo escolar, ingresan al aula. Esas dos marcas de automóviles son las que más carreras han ganado en el Turismo Carretera. Esta categoría, la más popular del automovilismo argentino desde mediados de la década de 1930, consiguió a lo largo de más de mil carreras mantener encendida la pasión y el fervor de niños, jóvenes y adultos. Categoría deportiva surgida al compás del proceso de industrialización por sustitución de importaciones en la Argentina, del desarrollo de la mecánica nacional y de la emergencia de un imaginario popular cargado de representaciones científicas y técnicas modernas (Sarlo, 1988).

Juan Manuel Fangio con Chevrolet en 1940 y 1941, los hermanos Gálvez con Ford entre el 1947 y 1960. Luego vendrían Di Palma en 1970 con Torino, Traverso con Ford en los 70' y con Chevrolet en los 90', en el medio, en los 80',

Mouras y Castellano los más ganadores de la década con Dodge. Es a partir de la actuación de Fangio y los Gálvez cuando comenzó la rivalidad entre Ford y Chevrolet, rivalidad que todavía hace vibrar a sus respectivas hinchadas antes de cada competencia con la expectativa que se genera desde la clasificación, las series y la largada, con el duelo de los pilotos durante la carrera y el disfrute o el sufrimiento después de la bandera a cuadros, con alegría o desazón según el resultado en la pista y de quiénes subieron al podio. Emociones que no quedaron fuera de algunas aulas como demuestran los grabados de los pupitres.

Haciendo referencia a la experiencia de esa rivalidad en los niños a la hora de jugar con sus autitos Goldar escribe:

“En mitad del siglo, alentados por las victorias en el automovilismo y las fotos de Fangio en Mundo Infantil, los varones preparaban sus coches de carrera. Son autitos de plástico, réplica del Ford y del Chevrolet. Remedan a los que utilizaban los hermanos Gálvez en turismo carretera. Para aumentarles el peso se los rellenaba con plastilina o masilla; para que corran mejor les adosaban una suspensión agrandando los orificios de los ejes. Es de rigor cortarles los guardabarros para que sus ruedas queden al aire. [...] la competencia es en circuitos laberínticos, en medio de la calzada o en el terreno.” (Goldar, 2006:58)

Ford y Chevrolet, esos rayones en los pupitres, además de mostrar cómo las representaciones de la cultura popular ingresaron a la escuela, espacio reservado a la cultura letrada, también puede llegar a hablarnos de las *diferenciaciones de género* en la educación. Rodolfo Senet, en 1928 prescribía que “en las escuelas mixtas los patios deben ser separados para ambos sexos” A la diferenciación y al estereotipo de género sobre los que operaban los distintos saberes impartidos y útiles escolares requeridos –dedales y agujas de coser para

la clase de costura de las niñas y sierra para madera para el taller de carpintería de los niños-, a las imágenes y textos que definían los roles y las funciones sociales de género en los libros de lectura escolar, se sumaba la separación de sexos a través de los juegos cuando las condiciones edilicias no se ajustaban a los requerimientos antes mencionados –los aros, la mano caliente, la ronda, el salto a la cuerda para unas; la mancha, el rango, el vigilante y el ladrón para otros.

3 - *Normas/Transgresión*: Bajo la máxima “la letra con sangre entra”, el castigo corporal estuvo presente en las escuelas durante siglos adoptando formas diversas como las palmetas, las posiciones incómodas, los cepos y los encierros. En el siglo XIX el castigo dejó de ser corporal y comenzaron a oponérsele los premios. Llegado el siglo XX, a medida que la escuela se fue expandiendo, los premios y castigos se volvieron simbólicos como la tarea de escribir cien veces “esto no debo...” o dispositivos específicos como el boletín y el cuaderno de comunicaciones. Estos últimos fueron los lugares donde se asentaban las marcas cotidianas en términos de calificaciones y buenas y malas notas. Las situaciones extraordinarias daban lugar al Cuadro de Honor, la medalla al mejor alumno y el nombramiento como abanderado por un lado, o a la suma de amonestaciones, suspensiones y hasta expulsiones por el otro.

Otras formas de control se dirigieron a los cuerpos y a los tiempos. La escuela "normal" disciplina la tarea cotidiana a través de los bancos fijos al piso, las rutinas, las campanas, prohibiendo objetos para ser ingresados a las escuelas, etc.

Sin embargo, siempre existieron mecanismos de resistencia y transgresión por parte de los alumnos. Los cajones de las maestras se llenaban, y quizá aún lo siguen haciendo, de materiales vedados para el espacio escolar

como juguetes, figuritas o cartas, golosinas, folletines o novelas rosa, teléfonos celulares, etc.

Romper la regla de no escribir en los pupitres fue, y aún es, otro de los mecanismos empleados por los alumnos para transgredir la norma. Podemos pensar en ¿qué momento estos dos alumnos tuvieron la oportunidad de tomarse el trabajo de labrar el banco las marcas de Ford y Chevrolet, qué sucedió luego que el maestro o el profesor lo haya percibido, habrán recibido algún castigo?

4 - Sujetos/Identidad: Durante los años escolares se vive en una alternancia de niño/a a alumno/a y viceversa, por lo general diariamente y a veces varias veces al día. Como un ritual o ceremonia que marca los movimientos a través de ciertos límites sociales, de hombre vivo a antepasado muerto, de soltero a casado, en estos “ritos de paso” hay un doble movimiento de separación y de incorporación. Cuanto más se quiere diferenciar los distintos ámbitos (escuela-sociedad o familia) las ceremonias de iniciación se hacen más evidentes.

Cuando comienza la escolarización de los niños y las niñas, como un rito iniciático, éstos adquieren una nueva dimensión. Este cambio a diario de roles se manifiesta no solo por la asistencia a una nueva institución (en el sentido material, el edificio escolar), sino a través de otros mecanismos como las vestimentas, las posturas, las ceremonias y una serie de prácticas específicas que solo pueden ser entendidas en el contexto escolar. Una de ellas es la necesidad de fijar o fortalecer la identidad frente a los demás. La definición literal del concepto de identidad remite al “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás”². No necesariamente todos los alumnos van a utilizar modos transgresores para ello

2 Diccionario de la Real Academia Española

como es el caso del ejemplo de los pupitres que nos ocupa. En las marcas que presentan algunos objetos de nuestro patrimonio se juegan distintas formas de inscripciones e identificaciones. En esos lápices, cuadernos, mochilas, guardapolvos marcados con nombres y apellidos -escritos, grabados o bordados- se reconoce la identidad del niño/a como alumno/a, en esos objetos se ponen en acto nombres propios que también indican *esto es mío y esto es de él o ella*, señalan a la persona a quién pertenece el objeto y también una disposición a marcar un límite, *esto es de mi propiedad y por ende no del otro*, una suerte de territorio a delimitar. Sin embargo, esas marcas nada dicen sobre las preferencias, las disposiciones estéticas, deportivas, políticas, etc. de los alumnos a los que hacen referencia como, en cambio, sí ocurre claramente con el rastro de esa pasión automovilística dejado en los pupitres. Así, estos dos alumnos dejan una huella que se convierten en signo que ha de ser leído, tanto por otros como por ellos mismo. Es de notar también que esa escritura no está hecha sobre un objeto personal sino sobre el mobiliario de la escuela, sobre un pupitre que pertenece al alumno sólo temporalmente, sólo hasta que el ciclo lectivo finalice y pase de grado, entonces esa marca que lo pone en relación con otros grupos sociales y con el poder regulador, también esta marcando un límite, *este banco por ahora me pertenece y esta es mi marca identitaria...* Todo esto lleva a preguntarnos sobre esa sintaxis particular que conllevan los objetos y sobre los mecanismos identitarios puestos en juego en ellos.

Reflexión final

A través de este trabajo quisimos presentar el modo en el que damos sentido a aquellas pequeñas huellas que muchas veces acompañan los objetos del patrimonio del museo y, porque están, no queremos dejarlas en el olvido.

Esas marcas son el producto del paso del tiempo en los objetos, de sus historias particulares, de los usos y prácticas que animaron, marcas que, a su vez, nos permiten reconstruir los procesos históricos y culturales que en ellos intervienen.

Ese detalle, esa huella, tiene la particularidad de funcionar en una múltiple direccionalidad y temporalidad, nos devuelve algo original, nos pone frente a la singularidad de una vida, nos permite abordar ese espesor, esa densidad, muchas veces ausente en el relato histórico y, a la vez, nos habilita a transitar por dimensiones estéticas, históricas, políticas, socio-culturales más generales y temporalidades más amplias. En ese cruce, en ese diálogo, buscamos crear un vínculo diferente con los visitantes.

Como dijimos anteriormente, el museo busca provocar una relación creativa y crítica entre el público para que los visitantes conozcan, perciban, sientan, se emocionen, imaginen y reflexionen acerca de las herencias, los presentes y los futuros de la educación.

Referencias Bibliográficas

- ALDEROQUI, S. y LINARES, M.C. *El libro del Museo de las Escuelas* Buenos Aires, Ministerio de educación GCBA.
- CHAGAS, M. *Há uma gota de sangue em cada museum*, Brasil, Argós, 2006.
- CORDERO, H.A. *Marcos Sastre. El propulsor de la educación y las letras desde Rivadavia a Sarmiento*, Argentina, Claridad, 1968.
- DERRIDA, J. *Mal de archivo: Una impresión freudiana*. Madrid, Trotta, 1997.
- ESCOLANO BENITO, A. *La cultura material escolar*, Berlanga de Duero, CEINCE, 2007.

- GOLDAR, E. “Las muñecas y el balero, la timba y el villar” en *Nivel Inicial: Volumen 1 Juegos y Juguetes Narración y Biblioteca*. Buenos Aires, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2006.
- LASCANO, M. “Material escolar: el pupitre”, en *El Monitor de la Educación Común*, N° 270. Buenos Aires. Consejo Nacional de Educación, 1896.
- NADLER, JR: “Las condiciones de pupitres y bancos” en *El Monitor de la Educación Común* N° 368, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1903.
- PUIGGRÓS, A. *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Ed. Galerna, 1990.
- SARLO, B. *Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930*. Buenos Aires. Nueva Visión, 1988.
- SENET, R. *Pedagogía*. Buenos Aires, Cabaut y Cía Editores, 1928.

ORGANIZAÇÃO DO ARQUIVO HISTÓRICO DO LICEU DE HUMANIDADES DE CAMPOS: PORTAS ABERTAS EM BUSCA DA DIVULGAÇÃO

Silvia Alicia Martínez

Universidade Estadual do Norte Fluminense - Brasil

Nas últimas décadas vivenciamos uma verdadeira revolução teórica e metodológica na história da educação, principalmente após diversos autores terem identificado a grande lacuna existente acerca do que acontecia no interior das escolas, sua “caixa preta”.

Assim, iniciou-se o estudo das instituições educativas sob a perspectiva da compreensão da sua cultura escolar (JULIA, 2001), entendida *grosso modo* como conjunto de normas e práticas, o que implica empreender um exercício de identificação, descrição e análise da composição e atuação dos sujeitos escolares (Diretores, Professores e Alunos) assim como significa apreender a dinâmica dos tempos e espaços escolares na “vida” institucional (VIÑAO, 2005) e reconhecer a importância dos conhecimentos escolarizados prescritos e

praticados em interlocução com a ambiência política, intelectual e cultural vigentes (GOODSON, 1995).

A análise das práticas implica numa tensão entre os aspectos macro (sociedade) e micro (escola) que nos remete a duas orientações identificadas por Magalhães (2004) na pesquisa sobre história da educação: a história das relações da escola com a sociedade, seu papel social, suas influências e determinações e a história da escola na sua singularidade, em suas características e relações internas e suas práticas.

Esse processo de estudo e conservação da memória institucional e sua cultura específica demandou maior atenção dos historiadores da educação nos *objetos-documentos-monumentos produzidos para e pela escola* e tem provocado nos últimos anos, em vários países, a criação de variados espaços, seja de pesquisa, de exposição, de guarda e organização de acervos bibliográficos, de arquivos escolares, bibliotecas particulares de professores e Centros de Memória para a preservação de fontes escolares documentais, alguns dos quais sob a responsabilidade de autores que formam parte desta coletânea.

Como lembra Moreno Martínez (2010),

junto a tales giros historiográficos otros elementos como los movimientos sociales a favor de la recuperación de la memoria, así como la redacción y difusión de declaraciones y recomendaciones internacionales han contribuido a impulsar políticas de protección, conservación y difusión del patrimonio, así como a ampliar las categorías de bienes susceptibles de ser salvaguardados.” (p.10)

No nosso caso particular, nos últimos dez anos nos dedicamos ao estudo e preservação do patrimônio educacional, na linha de pesquisa *História das*

*Instituições Educativas no Norte Fluminense (UENF)*¹, que tem estudado historicamente algumas instituições, dentre as quais o Liceu de Humanidades de Campos (LHC), objeto privilegiado deste texto.

Neste artigo nos propomos a descrever e problematizar parte do percurso percorrido pelo Grupo de Pesquisa e Extensão, trajetória esta composta por numerosos integrantes e sucessivos projetos que visam a preservação da memória histórica educacional, a produção de estudos científicos e a divulgação do patrimônio educativo. Especial atenção será dada aos trabalhos desenvolvidos na última fase, relativos à divulgação do patrimônio e à sensibilização da comunidade no sentido de evitar a destruição do patrimônio histórico educativo, em razão da escassa atenção recebida por parte do poder público.

O trabalho de organização das fontes escolares: os Fundos do Arquivo Histórico do Liceu de Humanidades de Campos

O Liceu de Humanidades de Campos foi criado em 22 de novembro de 1880, pelo Decreto Estadual N° 2503, na cidade de Campos, no norte do Estado do Rio de Janeiro. Seu regulamento foi aprovado em 21 de outubro de 1881, sendo Presidente da Assembléia Legislativa Provincial João Marcellino de Souza Gonzaga. Entretanto, a instituição só começou a funcionar em 1884,

1 Vinculada ao Grupo de Pesquisa *Educação, Sociedade e Região*, do Diretório de Grupos do CNPq, sob a liderança de Silvia A. Martínez. Financiada com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro Carlos Chagas (FAPERJ) e pela Pró-reitoria de Extensão da UENF (PROEX-UENF), nos programas de Extensão e Universidade Aberta. Apoiada pelo CNPq, através do Programa PIBIC, de Iniciação Científica.

após a compra de um prédio cuidadosamente escolhido para representar a importância que a educação escolar passava a ter no novo projeto de país — republicano — que seria vitorioso apenas quatro anos mais tarde.

Em 1901 foi equiparado ao Colégio Pedro II, o que demonstra os esforços iniciais da comunidade acadêmica para a obtenção e manutenção do padrão de qualidade requisitada à época. Tornando-se ícone do ensino secundário na região, no Estado do Rio de Janeiro e fora dele, a instituição nunca fechou suas portas apesar de numerosas mudanças políticas e curriculares, sendo atualmente o Colégio Estadual Liceu de Humanidades de Campos.

Refletir sobre o itinerário da investigação desenvolvida nos últimos anos não permite omitir o longo e inacabado trabalho realizado com os documentos escolares, que se encontram hoje organizados no Arquivo Histórico do Liceu de Humanidades de Campos (AHLHC)². Nesse processo foram identificados três fundos: o Fundo *Escola Normal*, o Fundo *Escola Modelo Seis de Março* e o Fundo *Liceu de Humanidades de Campos*.³

2 A primeira tentativa de organizar a massa documental do Liceu foi na gestão do diretor Ewerton Paes da Cunha (1966 a 1967) quando recebeu o nome de Museu Nilo Peçanha. Entre 1970 e 1976 nova tentativa de organizar o arquivo histórico do colégio esteve sob a responsabilidade das professoras Júlia Mauricio Zehury e Marluce Guimarães. Apartir de 1978, na gestão do professor Nestor Cristóvão Gomes Ribeiro (1976-1978) e sobretudo na da Prof^a Marilda Vieira de Azevedo (1979-1981), o Prof. Aristides Arthur Soffiati Netto ficou com a incumbência da organização documental (SOFIATTI NETTO, 1981), e o acervo foi denominado com o nome que mantivemos até o presente: Arquivo Histórico do Liceu de Humanidades de Campos. Aquele trabalho coletivo foi desfeito, não sabemos precisar o momento, mas especulamos que tenha sido no momento de desocupar o casarão no ano de 2000, quando o prédio foi submetido a um importante processo de restauração.

3 Neste trabalho não abordaremos a história das instituições relativas aos três fundos

Estes fundos guardam o importante e rico acervo documental do AHLHC que, desde outra perspectiva - o estado de deterioração e abandono em que se encontravam - constituiu-se no principal elemento complicador do trabalho de pesquisa, posto que sua organização tornou-se muito complexa e atrasou a fase inicial de coleta de dados.⁴

O trabalho de organização foi acompanhado da convicção da centralidade que todo arquivo escolar adquire, no sentido atribuído por Mogarro (2005) quando afirma que o arquivo garante “a unidade, a coerência e a consistência que as memórias individuais sobre a escola, ou os objectos isolados por ela produzidos e utilizados, não podem conferir, por si sós, à memória e identidade que hoje se torna fundamental construir” (p. 98).

Ao longo do processo acreditávamos também na vital importância do arquivo para o que Magalhães (1998) chama de *etnohistoriografia a partir da escola*, já que foi justamente o estudo da cultura escolar (JULIA, 2001) que tem deixado em evidência o valor dos documentos por ela gerados, e tradicionalmente negligenciados pelo campo da história.

Os documentos que se encontram no atual AHLHC⁵ podem ser classificados e separados em três grandes categorias apenas com finalidade

documentais, história esta abordada em vários trabalhos de autoria do grupo de pesquisa, alguns dos quais elencados na bibliografia do trabalho, como MARTÍNEZ; LOPES, 2007; MARTÍNEZ; BOYNARD; GANTOS (2006), BOYNARD (2006), MARTÍNEZ; BOYNARD (2008; 2010); MARTÍNEZ (2009); MARTINEZ; FAGUNDES (2010), dentre outros.

4 O estado de desagregação e deterioração inicial dos documentos encontrados e o processo de higienização, catalogação e organização desenvolvido entre os anos de 2002 e 2006 foi tratado em MARTÍNEZ (2007).

5 Até finais de 2011 haviam sido identificados aproximadamente 30 mil documentos do fundo Liceu de Humanidades de Campos, 3000 documentos do Fundo Escola Normal e 85 documentos relativos à Escola Modelo. Importante é destacar que o

didática e, portanto, arbitrária, posto que devem ser analisados na sua totalidade e reciprocidade.

- a) documentos cotidianos escritos ⁶
- b) fotografias como evidência histórica
- c) objetos escolares

Por último, é fundamental mencionar um elemento da cultura escolar da instituição em foco, que não está dentro do arquivo, mas o comporta, que é o seu prédio histórico, entendido aqui como materialidade significativa do currículo e da cultura escolar. O edifício do LHC pertencia ao espólio do Barão da Lagoa Dourada, e tinha sido construído na década de 1860 usando a mais moderna tecnologia conhecida à época, tornando-se o mais luxuoso da cidade e ícone do processo de urbanização da cidade de Campos.⁷

Preservação e difusão do patrimônio educativo

Após vários anos de trabalho percebemos que a pesquisa somava ao seu foco principal - a produção de conhecimento sobre as instituições escolares em

arquivo é um espaço dinâmico: o número de documentos vai aumentando na medida em que são enviados para o Arquivo Histórico documentos que não são mais importantes na Secretaria da Instituição. Além disso, trata-se de não permitir que o passo do tempo deteriore os documentos existentes, o que viria a produzir a diminuição numérica dos mesmos. Sobre a Escola Normal gostaríamos de explicitar que parte do arquivo se encontra no ISEPAM, instituição herdeira dessa escola.

⁶ Uma descrição dos documentos escritos pode ser encontrada em: MARTINEZ.; FAGUNDES, 2010, p-p 239-249.

⁷ Sobre o prédio ver: MARTÍNEZ; BOYNARD; GANTOS (2006).

questão - um outro foco, centrado na problemática do patrimônio, na sua preservação, disponibilização e divulgação.⁸

Avançando nas possibilidades investigativas dos arquivos escolares a pesquisa foi reinventada. Tendo por base algumas convicções que se aproximam das considerações de Felgueiras (2005), acreditamos que ao "*inventariar, estudar e preservar*" (p. 99) o patrimônio educativo se coopera com o resgate da herança educativa das escolas, contribuindo para a criação de uma "*identidade dos contextos escolares*" que, ao tornar-se pública, colabora com a melhoria da qualidade cultural da cidade, permitindo o resgate da memória coletiva.

O trabalho desenvolvido por longos anos, tanto de organização do arquivo como de análise acadêmica, apesar de fundamental pelo trabalho de preservação e estudo sistemático, limitava-se a espaços fechados ou de circulação limitada (salas do arquivo, salas de aula, congressos, palestras, mostras, workshops), e apresentava escassos momentos de contato com o grande público, tanto escolar como da cidade.

Por outro lado, também nos motivava a ideia de pensar na possibilidade de trabalhar as questões da(s) memória(s) escolar(es) em prol da melhoria da escola do presente, ou seja, incorporamos "expectativas de futuro" às atividades

⁸ Trata-se das pesquisas e projetos de extensão desenvolvidos até 2009: *Preservação do patrimônio histórico de Instituições Escolares do Norte Fluminense - o caso do Liceu de Humanidades de Campos (LHC): 1880-1980* e *Preservação do patrimônio histórico de Instituições Escolares do Norte Fluminense - o caso da Escola Normal de Campos (ENC): 1894-1954*), que visaram atividades de sistematização e normatização dos três fundos: da Escola Normal de Campos, Liceu de Humanidades de Campos e Escola Modelo, com vistas à realização de um Inventário de Fontes e digitalização de alguns documentos.

de preservação e organização do acervo e de escrita da história da escola, no sentido que fala Escolano (2007):

Como sabemos los historiadores, la reconstrucción del pasado de las instituciones y la creación de centros de memoria sólo se justifica y legitima si se plantea desde las expectativas de futuro, de las comunidades que impulsan estos proyectos culturales, no sólo desde planteamientos ritualizadores del pasado. Se recupera la memoria porque el futuro, desde los nuevos enfoques culturalistas, reclama la tradición. Y en verdad, sabemos quienes somos, y tal a dónde nos dirigimos, porque recordamos. Construimos nuestra cultura escribiendo y borrando en los juegos de arena, los contenidos del recuerdo. En estos juegos salvamos los bienes y valores que han pasado a formar parte de nuestro patrimonio, un capital que toda cultura considera inalienable para no poner en riesgo no la simple salvaguarda de las cosas, sino su misma identidad. Más allá de la llamada historia anticuaria de la que ya habló Nietzsche, nos importa el desvendamiento de las huellas culturales impresas en los objetos en que se materializa el patrimonio y el valor de estas señales para orientar la construcción de sentido que demanda toda estrategia de formación.

El futuro de la escuela (...) se intuye desde luego como apertura y creación, pero se escribe y diseña desde la memoria. Precisamente por ello, el patrimonio material e inmaterial de la escuela, que es un valor no sólo personal sino también público, ha de ser preservado, investigado y difundido... (p. 233-234).

A partir desta constatação e da necessidade de uma maior possibilidade de trocas, planejaram-se novas etapas, visando a ampliação do trabalho com os

documentos no arquivo histórico, extrapolando os limites do arquivo, e estimulando a participação dos alunos da escola.

Dessa forma, foi realizado no ano de 2010 o projeto de Extensão: *“Liceu de Humanidades de Campos: preservar a memória, divulgar a cultura escolar e afirmar a identidade na comunidade (escolar)”*⁹ que, além da continuidade do trabalho de organização das fontes e do estabelecimento de um plantão de atendimento no Arquivo Histórico do LHC, executou, basicamente, quatro novas ações, com o objetivo de conscientização da comunidade escolar acerca da importância da preservação da memória do LHC.

- 1) Foram realizadas com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental “visitas guiadas” pelas instalações da escola: prédios atuais, prédio histórico, Arquivo, com explicações sobre os espaços, construções, usos e ocupações ao longo do tempo.
- 2) Com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental que, após a visita guiada, interessaram-se por aprofundar esses conhecimentos sobre a história da escola, também foi realizada a Oficina “Memória, História e Preservação: elos da Identidade Cultural”.

Esta oficina foi organizada com diversas atividades que envolveram explicações e relatos sobre a história da instituição; trabalho com conceitos como memória, história e preservação, assim como produção de desenhos, cartazes, fotografias livres e textos, que demonstram o novo olhar desses alunos sobre sua escola. Estes

⁹ O projeto articula-se com o Plano Nacional de Extensão Universitária, no campo das Ciências Humanas, nas áreas temáticas de CULTURA E EDUCAÇÃO. Neste projeto participaram Lígia de Freitas Sodré, Michele dos Santos da Silva Gama, Jussara Scafura Mesquita, Fabiana Monteiro Viana e Michele Assis. Relatório Proex, jan. 2011.

trabalhos produzidos foram guardados em um baú de madeira, denominado “*Baú de Memórias*”, caixa de madeira depositada no Arquivo Histórico, a ser aberta quando estes alunos chegarem ao 3º ano do Ensino Médio, ou seja, quando concluírem seus estudos no LHC.

- 3) Por outro lado, uma das pesquisas realizadas com os documentos do Arquivo focou seu estudo na LAECE (Liceu Associação Escolar de Cultura e Esporte) criada em 05 de maio de 1938 e que existiu por várias décadas: estatuto, jornais, fotografias e documentos diversos. Além da identificação de integrantes da LAECE, foram detectadas suas ações políticas, culturais, sociais e/ou esportivas. Isto possibilitou duas outras ações, a saber: em um primeiro momento foram realizadas entrevistas com ex-alunos participantes do antigo Grêmio Estudantil que se tornariam informantes-chave para entendermos melhor a LAECE¹⁰. Foram feitas indagações a cada entrevistado sobre sua vivência no Grêmio, surgindo memórias reveladas sobre momentos significativos das pessoas e da escola.¹¹ No bojo das ações de intervenção, e perante a constatação da existência do Grêmio estudantil atuante no ano de 2010, decidiu-se também entrevistar as lideranças, cuja motivação nos levou a

10 Algumas pessoas selecionadas para entrevistas individuais tiveram destaque em diversas atividades que marcaram a história da LAECE, retratada em documentos encontrados no Arquivo.

11 Os entrevistados foram: Professor Hêlvio Santafé, Dr. Guy Lobato Augè, Professor Benedito Ribeiro Dias, Professor Luciano D’Angelo Carneiro, Professor e Sociólogo José Luiz Viana da Cruz, Empresário Cláudio César Soares, Empresárias Lia Mirian Aquino Cruz e Suzana Ferreira Paes, Professora e pesquisadora Maria Amélia de Almeida Pinto Boynard e os estudantes Fabrício Barreto dos Santos Moura, Hugo Pereira e Lucas Viana de Azevedo Rangel.

promover um encontro intergeracional de troca de experiências, principalmente ao se verificar a lacuna sobre a história LAECEana e o interesse por conhecê-la.¹² Surgiram, então, perguntas: Como era a LAECE? Tinha força representativa como a apresentada nesse momento? Que importância teve a LAECE para os seus integrantes? Os participantes da LAECE eram/são hoje membros atuantes na sociedade?

- 4) A partir de então foi realizado o Encontro Intergeracional do Grêmio Estudantil do Liceu de Humanidades de Campos – LAECE em foco. A atividade teve por objetivos: favorecer a troca de experiências e informações que permitem o enriquecimento dos envolvidos no Encontro; conscientização dos atuais e futuros integrantes do grêmio estudantil na identificação de suas raízes, determinando mudanças e permanências para uma LAECE sempre atuante; memórias reveladas para a (re) construção da história da LAECE.¹³

Dando continuidade ao projeto em questão, no ano de 2011, com novo sub-coordenador¹⁴, e a partir da experiência acumulada, planejou-se expandir o trabalho de valorização da herança educativa, tendo como público-alvo não apenas exclusivamente o acervo documental e os alunos de uma escola

12 Realizado em 18 de novembro de 2010, integrando as comemorações dos 130 anos do LHC. Esta atividade foi em parte inspirada no "Encuentro intergeneracional" realizado no CEINCE (Centro Internacional de la Cultura Escolar), localizado em Berlanga de Duero, Soria, Espanha. Ver em www.ceince.es.

13 Os participantes foram: Professor e Sociólogo Dr. José Luiz Viana da Cruz, Empresário Cláudio César Soares, Diretora Celina Mateus Barbosa, Professora e pesquisadora Maria Amelia de Almeida Pinto Boynard e os estudantes Fabrico Barreto dos Santos Moura, Hugo Pereira, Lucas Viana de Azevedo Rangel.

14 Trata-se do Prof. Dr. Leandro Garcia Pinho, do LEEL-CCH-UENF.

específica, mas os professores da rede estadual e o público em geral. Sendo assim, direcionou-se o olhar para sensibilizar a comunidade para o (re)conhecimento de seu ambiente escolar como patrimônio, visando fortalecer sua ligação com a herança cultural local.

Nesse sentido, além do trabalho no Arquivo Histórico, e das orientações de forma assistemática realizadas com alunos que mostraram curiosidade e requisitaram informações sobre a história do Liceu - o que comprova e justifica a importância e necessidade do trabalho além sala-arquivo - desenvolveram-se três novas ações:

- 1) Atividades com professores e funcionários da secretaria de Escolas Municipais e Estaduais do Município de Itaperuna-RJ, através de dois eventos de sensibilização e explicitação do trabalho de recuperação, catalogação e montagem de arquivos escolares realizados¹⁵. O intuito foi o de suscitar na equipe de Itaperuna a necessidade de se resguardar a documentação escolar existente nas escolas do município como forma de se preservar o passado das instituições escolares, bem como os vestígios daqueles que por estas instituições tenham estudado.
- 2) Fomentados por esta discussão, durante os meses de junho a novembro de 2011, foi realizado na Escola Estadual Buarque de Nazareth (Itaperuna) um trabalho de observação, organização e limpeza dos documentos do arquivo dessa escola, basicamente dotado de documentação escrita.¹⁶

15 Em 5 de maio e 21 de novembro de 2011.

16 Equipe composta pelo Prof. de História, Marcelo Medina Garcia Faria, que chefiava as atividades neste arquivo, alunos do ensino fundamental, dois alunos do Curso de Graduação em História de IES local, apoiados pelo diretor da instituição.

- 3) Com o objetivo de assinalar para a importância do Liceu de Humanidades como patrimônio histórico da cidade de Campos e, por isso, para a necessidade sempre presente de desenvolvimento de políticas de preservação do edifício, bem como de sua história, foi organizada a EXPOSIÇÃO *Liceu de Humanidades de Campos: Patrimônio Escolar, Patrimônio da cidade*. A mostra pretendeu propiciar ao público uma maior aproximação com o cotidiano de alunos e professores da instituição em variados tempos. Para tanto, cerca de 40 fotografias foram seleccionadas, entre mais de 200, utilizando-se como critério de escolha as imagens que possibilitassem algum tipo de identificação visual imediata com o cotidiano da instituição, dos alunos e professores.¹⁷ Além das fotografias, foram expostos objetos do Laboratório de Química e Física da centenária escola, como lupas, balanças e microscópios, e o casaco (dólman) de um uniforme masculino.

No bojo das comemorações do aniversário da instituição, aberta por uma semana no Hall do Solar e encerrando o ano letivo, a mostra recebeu ampla divulgação na mídia, e em sua inauguração pode contar com a presença do público em geral, além de alunos, professores, funcionários e ilustres liceístas. Aberta por apenas 8 dias, contou com mais de 350 visitantes da comunidade – assinantes do livro de presença- e permanece, em parte, ainda

¹⁷ Com a Curadoria da Coordenadora do Projeto, foi possível graças à parceria estabelecida com o Fotoclube Goytacazes, nas figuras do seu Presidente, Teófilo Augusto da Silva e do fotógrafo Paulo Damasceno. O primeiro, também, foi responsável pelo desenho da Exposição e dos Cartazes.

aberta no segundo andar do prédio histórico, oferecendo a oportunidade de se conhecer parte do patrimônio material e imaterial da instituição.

É importante ressaltar que durante os dias em que a exposição esteve aberta ao público, o Arquivo Histórico pode também ser visitado e seu acervo conhecido, cumprindo dessa forma, um dos objetivos de todo e qualquer arquivo e do próprio projeto em si, isto é, o de poder tornar público o seu acervo.

A realização da exposição implicou, ainda, no aprofundamento de conhecimentos próprios da museologia, aproveitando a revolução atual pela qual atravessa a área, ao almejar que esses espaços - que anteriormente eram reservados a poucos - passem a ser frequentados pelo grande público.

A esse respeito, temos nos inspirado bastante no movimento espanhol, que tem aumentado consideravelmente a oferta de museus que se relacionam com o passado educativo, de grande ou de pequeno porte, materiais ou virtuais, como explicita Yanes Cabrera, C. (2007). Da museografia, por sua vez, devemos aprender acerca da teoria e da prática da instalação (instalações técnicas, requerimentos funcionais e espaciais, circulação, preservação, medidas de segurança e conservação do material exibido) assim como de formas de comunicar a mensagem (missão) através dos objetos expostos, etc.

No presente ano, novos desafios somaram-se às ações anteriormente desenvolvidas desde o Arquivo Histórico do LHC. Um curso de vídeo está sendo ministrado para alunos do Ensino Médio, em parceria com o Atelié da Imagem (UENF)¹⁸, visando um concurso de curta-metragens com o tema de patrimônio escolar, vídeos a serem apresentados na semana de aniversário da

18 Coordenado pela Profa. Dra. Lilian Sagio, Professora Associada do LEEA-CCH-UENF.

instituição. Também foi aprovado projeto para o desenvolvimento de um DVD contando a história da instituição e para a elaboração de uma história em quadrinhos com o mesmo objetivo, direcionados a públicos diferenciados: o primeiro destina-se à comunidade em geral, alunos e docentes da instituição e de outras instituições de ensino médio e superior; já o segundo tem por objetivo atingir os alunos do segundo segmento do ensino fundamental.¹⁹

Nesse sentido, somos compelidos a apropriar-nos de novas linguagens expressivas e a aprofundar a distinção existente entre comunicação científica e divulgação científica (BUENO, 2010).

Considerações Finais: Preservar para compreender e re-inventar - resgate, conservação e divulgação da memória educativa

Os acervos escolares escondem uma variada e valiosa quantidade de documentos que muitas vezes não é valorizada pela comunidade educacional nem pela sociedade. Esses documentos, se guardados e identificados, possibilitam desvendar o cotidiano da escola em diversas épocas, compreender seu funcionamento interno, a constituição do currículo e as práticas diárias de professores e alunos, conformando a chave capital para o estudo das instituições educacionais. Sem abandonar outro tipo de documentação, consagrada e tradicional, como a legislação.

A preservação do patrimônio histórico educativo está intrinsecamente ligada ao conhecer, entender e divulgar a importância cultural e social da instituição escolar. A guarda e conservação da documentação escolar,

¹⁹ Edital 08-2012 “Material Didático” da Fundação de Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

fundamental para preservar a memória educativa, permite também valorizar os resquícios da construção da escola como espaço social peculiar da sociedade que a compõe. Resquícios estes que se tornam a cada dia plausíveis de esquecimento, abandono e, muitas vezes, descarte.

Entretanto, a ausência de uma cultura de preservação documental e de políticas definidas de avaliação que deliberem acerca da importância de determinados documentos, e ainda, o incentivo que a escola recebe no Brasil - desde a década de 1970 - a "eliminar" documentos dos arquivos mortos, ainda são empecilhos a serem superados.

Vidal (2005, p. 21) sintetiza o problema com o qual os pesquisadores se deparam ao observar os procedimentos seletivos que acontecem nas secretarias das escolas: “Em geral, interessadas no valor comprobatório dos documentos, (as secretarias escolares) mantêm cuidadoso registro da vida escolar de alunos e professores, atualizando com frequência os arquivos correntes”. Por outro lado, a autora reconhece que “o mesmo desvelo não é concedido à documentação histórica, na maioria das vezes, acumulada em arquivos mortos, e aos documentos produzidos cotidianamente pela atividade pedagógica”.

Nas páginas acima não perseguimos o intuito de apresentar um relatório de atividades desenvolvidas. Apenas buscamos reiterar, a partir de ações concretas, a necessidade de conservação dos arquivos escolares, possibilitando a percepção da viabilidade deste tipo de trabalho e sem esconder as próprias dificuldades inerentes a ele.

Por outro lado, o esforço investigativo e de organização dos arquivos escolares históricos se concebe articulado a ações que visam pensar o presente e o futuro. Agir nesse sentido favorece o desenvolvimento de atitudes e colabora com a formação de identidades docentes e discentes que olhem para a tradição

escolar no sentido de aprender do passado para poder imaginar uma nova escola para o presente e o futuro.

Ao destacar a história de uma das mais antigas instituições do Estado do Rio de Janeiro, como é o Liceu de Humanidades de Campos, não queremos contribuir para a cristalização da ideia de que apenas as instituições com uma longa história podem e precisam ser estudadas e seu patrimônio conservado. Também não queremos induzir ao falso entendimento de que sem arquivos escolares nem objetos “antigos” não se pode conhecer, estudar e escrever a história de uma instituição.

Toda escola tem história e tem memória(s). Seja uma escola recém-criada, seja uma centenária, as instituições, como os homens e mulheres, vão construindo uma história. Quando os documentos escritos e objetos materiais estão ausentes, recorrer aos depoimentos dos sujeitos que passaram pela escola ou que dela participam no dia-a-dia, sejam professores, diretivos, pessoal de apoio, alunos e familiares dos alunos, é muito promissor. Os trabalhos com memória podem ser realizados pelos próprios alunos e o envolvimento nessa tarefa pode ajudar também a desenvolver laços afetivos mais fortes com a instituição estudada.

A incorporação dos estudos sobre o patrimônio escolar nos cursos de formação inicial e continuada de professores é uma tarefa inadiável. Lamentavelmente, as políticas oficiais nem sempre valorizam estes saberes, priorizando aqueles que as tendências internacionais apontam como “mais importantes” ou mais urgentes.

Outra tarefa premente é o estabelecimento de políticas públicas de preservação do patrimônio educacional. Para isto, é vital a movimentação da comunidade científica, no sentido de sensibilizar os gestores e autoridades para a necessidade do estabelecimento de critérios claros para evitar o descarte de

documentos valiosos para a memória da escola e da escolarização. Pensar em constituir equipes de assessoria em arquivologia desde as Secretarias de Educação, sejam estaduais ou municipais, não parece uma tarefa impossível de ser concretizada.

Encerrando este texto gostaríamos de reiterar que acreditamos que a escrita e divulgação da história das instituições educativas possibilita a introdução de variados objetos, discursos e olhares para serem analisados, comparados, enfrentados, problematizados. Ações que talvez produzam um conhecimento mais aprofundado delas, que possam nos levar a reinventá-las...

Esperamos, portanto, contribuir com a preservação da memória e do patrimônio histórico-cultural da educação e, em consequência, com uma melhor compreensão da escola (pública) que nos permita melhorá-la.

Referências Bibliográficas

BUENO, W. C. *Inf. Inf.*, Londrina, v. 15, n. esp, p. 1 - 12, 2010.

ESCOLANO, A. *El espacio escolar como escenario y como representación*. Teías, Revista da Faculdade de Educação/UERJ – Rio de Janeiro, n.1, jun. 2000.

_____. *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, 2000.

_____. El Centro Internacional de la Cultura Escolar. In: ESCOLANO, A. (org.) *La cultura material de la escuela*. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007. Salamanca, Gráficas Varona, SA, 2007, p. 233-242.

ESCOLANO, A.; HERNANDES DÍAZ, José Maria (Coords.) *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia, Tirant lo Blanch, 2002.

- FILGUEIRAS, M. Materialidade da cultura escolar. A importância da museologia na conservação-comunicação da herança educativa. Campinas, *Pro-posições*, v. 16, n.1, jan-abril, p. 87-102, 2005.
- JULIA, D. *A Cultura Escolar como Objeto Histórico*. *Revista Brasileira de História da Educação*. SBHE, Campinas: Autores Associados, No. 1, jan/junho, 2001.
- MARTÍNEZ, S. A. Et alli. Preservar a memória, divulgar a cultura escolar e afirmar a identidade na comunidade (escolar). *Relatório de Extensão*, PROEX-UENF, 2011.
- _____. O estudo histórico da cultura escolar: da organização do arquivo ao projeto do museu do Liceu de Humanidades de Campos (RJ-Brasil). In: ESCOLANO, A. (org.) *La cultura material de la escuela*. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007. Salamanca, Gráficas Varona, SA, 2007.
- _____. Formando os professores no interior: a criação da Escola Normal de Campos no processo de implantação do sistema de instrução pública e de profissionalização do magistério no Estado do Rio de Janeiro. *Historia de la educación*. *Anuario*, v. 10, p. 99-122, 2009.
- _____; BOYNARD, Maria Amelia de A Pinto. O ensino secundário no Império e na Primeira República no Brasil: entre as ciências e as humanidades. O caso do Liceu de Humanidades de Campos/RJ (1880-1930). *História da Educação* (UFPel), v. 14, p. 121-153, 2010.
- _____; FAGUNDES, P. E. As memórias liceistas: o arquivo do Liceu de Humanidades de Campos (Rio de Janeiro). *Cadernos de História da Educação* (UFU. Impresso), v. 9, p. 239-249, 2010.
- _____; FAGUNDES, P. E.; DUTRA, P. V. Imagens e memória da educação: o Liceu de Humanidades e a Escola Normal de Campos na Era Vargas. *Argumento (Jundiaí)*, v. ano 10, p. 15-26, 2008.
- _____; BOYNARD, M. A. P. Depois de semeador da terra, o semeador das almas. O Liceu de Humanidades na cidade de Campos: espaço, história e memórias. *Revista da Academia Campista de Letras*, v. VI, p. 191-211, 2008.
- _____; BOYNARD, M. A. P.; GANTOS, M. C. Arquitetura, Escola e Memória: o edifício do Liceu de Humanidades de Campos. *Cadernos de História da Educação* (UFU), v. 5, p. 161-174, 2006.

- _____; LOPES, S. M. C. N. A emergência de escolas normais no Rio de Janeiro do século XIX: a Escola Normal do Município da Corte e a Escola Normal de Campos. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 15, p. 27-39, 2007.
- MOGARRO, M. J. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.º 10, Julho/Dezembro, 2005, pp. 75-99.
- MORENO MARTÍNEZ, P. L. Patrimonio y educación. Introducción. *Múrcia, Educatio Siglo XXI* Nº. 28.2 de 2010, p. 9-16.
- SOFIATTI NETTO, A. (1981). *Boletim do Arquivo Histórico do Liceu de Humanidades de Campos*, p.5, mimeo.
- VIDAL, D. Cultura e práticas escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, R. F. de e VALDEMARIN, V. T. (org). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas, SP, Autores Associados, 2005.
- VIÑAO, A. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTA, M. L. A. (org.) *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*. São Paulo, Cortez, 2005.
- VIÑAO FRAGO, A. e ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1998.
- YANES CABRERA, C.: “The Pedagogical Museums and the Intangible Educational Heritage: didactic practices and possibilities of safeguarding”. *Journal of Research in Teacher Education*. No. 4, (Special Issue on Historical Literacy). Umeå University, 2007.

UM OLHAR DESCRITIVO E BIBLIOGRÁFICO SOBRE AS OBRAS DO ACERVO DE UM EDUCADOR: A FORMAÇÃO DO GUIA ANALÍTICO DO ACERVO DA COLEÇÃO ESPECIAL MAURÍCIO TRAGTENBERG

Gildenir Carolino Santos¹

Universidade Estadual de Campinas - Brasil

1. Introdução

A Biblioteca “Prof. Joel Martins” da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (BFE/UNICAMP) é uma das 27 bibliotecas que compõe o Sistema de Bibliotecas da UNICAMP (SBU), fundada há 40 anos, comemorados recentemente. No ano de 2000, a BFE/UNICAMP adquiriu, através de compra, – a Coleção Especial Maurício

1 Diretor da Biblioteca Prof. Joel Martins da FE/UNICAMP, de 1994 a 2013; Bacharel em Biblioteconomia pela PUC-Campinas; Mestre e Doutor em Educação pela UNICAMP e Pós-Doutor em Divulgação Científica pelo LABJOR/UNICAMP. Portal Periódicos Eletrônicos Científicos UNICAMP, desde 2014.

Tragtenberg (FE-MT), totalizando 10.000 volumes. Junto à coleção estava o arquivo privado com a documentação do intelectual Maurício Tragtenberg que obteve, primeiramente, um breve tratamento técnico, demandando maiores cuidados por um especialista da área de arquivística.

Sobre esse entendimento, trazemos o conceito definido por Machado e Camargo (1998, p.14)², onde esclarecem que o arquivo privado é o “conjunto de documentos acumulados em decorrência das atividades de pessoas físicas e jurídicas de direito privado, depositados ou não em instituições públicas.”

A coleção (livros, teses e periódicos) foi higienizada, patrimoniada e catalogada, com ações integradas, através do empreendimento da Direção da Faculdade de Educação e por recursos obtidos em 2006 pelo FAEPEX³ (Linha Ensino) sob o título do Projeto: Preservação, conservação e higienização das obras da Coleção Especial “Maurício Tragtenberg” e implementação áudio-visual do acervo de vídeos da Faculdade de Educação da UNICAMP que contribuíram para a organização e disponibilização do acervo em ambiente adequado.

Desde 07 de março de 2002, data da inauguração da BFE/UNICAMP, a Coleção Especial FE-MT ocupa uma sala especial no 1º piso da BFE/UNICAMP, onde está o mobiliário preservado que pertenceu ao professor Maurício Tragtenberg. Composto de cadeira de repouso, máquina de escrever, de medalhas e prêmios, numa reconstituição do seu gabinete pessoal de trabalho onde passou boa parte de sua vida.

Com o estabelecimento desse projeto financiado pelo FAEPEX, visamos à organização dos livros e da documentação do arquivo privado do professor

² MACHADO, H.C.; CAMARGO, A.M.A. *Roteiro para implantação de arquivos municipais*. São Paulo : Porto Calendário, 1998.

³ FAEPEX - Fundo de Apoio ao Ensino, à Pesquisa e Extensão

Maurício Tragtenberg. A BFE/UNICAMP possui, organizados em suas instalações físicas, além da coleção de livros, as teses e os periódicos de uma vida toda, que servem como fonte de pesquisa ao público em geral e à comunidade de pesquisadores, contribuindo, nesse sentido, para a preservação da memória educacional do Estado de São Paulo e do país.

O presente relato apresenta as etapas que foram realizadas para a organização do acervo FE-MT durante o recebimento, tratamento, disponibilização das obras para consulta e a finalização do catálogo bibliográfico descritivo das obras apresentadas na FE-MT no formato digital, até começo de janeiro de 2013. Obra essa que, na medida do possível busca contribuir para a reconstituição da história da sociologia educacional e das ciências sociais por pesquisadores que objetivam realizar novas pesquisas através do acervo da Coleção Especial FE-MT.

2. Quem foi Maurício Tragtenberg?

Nascido em 4 de novembro de 1929, em Getúlio Vargas (RS), os avós, imigrantes judeus, instalaram-se no interior do Rio Grande do Sul cultivando como unidade familiar uma agricultura de subsistência. Foi lá que Maurício Tragtenberg iniciou sua aprendizagem de português, espanhol, esperanto e russo, além das leituras de autores russos como Kropotkin, Bakunin, Tolstói. Frequentou o grupo escolar em Porto Alegre, mas não foi além da terceira série do primário. O



sociólogo, educador e teórico libertário foi considerado um dos mais críticos intelectuais brasileiros entre os anos de 1960-1990, reconhecido pela defesa da democracia e por suas acuradas análises do fenômeno da burocracia, Maurício Tragtenberg foi professor na Faculdade de Educação da UNICAMP e em outras instituições.

No meio acadêmico, Tragtenberg ficou conhecido como um autodidata (o que era apenas parcialmente verdadeiro, embora ele próprio costumasse alardear, provocativamente, o seu "primário incompleto"). Preferia definir-se como um socialista libertário, ao contrário de "anarquista", e radical. Irreverente com relação aos símbolos e às artimanhas do poder autoritário, foi um intelectual independente e crítico em relação à burocracia acadêmica, que desprezava.⁴

Durante 40 anos, constituiu uma biblioteca particular composta por obras de extensas áreas de interesse e conhecimento adquiridas, em grande parte, em sebos. Por meio dela pode se conhecer aspectos significativos da trajetória e do pensamento do professor Maurício Tragtenberg, que faleceu em 17 de novembro de 1998 na capital de São Paulo.

3. Coleção especial: definição

Para entendermos melhor a definição sobre “coleção especial”, e aproximando o entendimento do que seria a Coleção Especial FE-MT, podemos conceituar este termo dentro da Biblioteconomia e áreas afins como o

⁴ MAURÍCIO Tragtenberg. In: **Wikipedia**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Maur%C3%ADcio_Tragtenberg>. Acesso em: 05 nov. 2012.

processo que visa identificar a coleção segundo suas características extrínsecas e intrínsecas, e analisar as suas relações de conteúdo e representatividade no campo da pesquisa em História da Ciência e da Técnica, além de definir o papel das coleções bibliográficas oriundas da aquisição de acervos particulares. (LINO; HANNESCH, AZEVEDO, 2006).

Em outra citação destacada pelos mesmos autores Hannesch, Lino, Azevedo (2006, p.), verificamos que:

As características das coleções especiais diferem do restante das obras gerais (que compõe o acervo da Biblioteca) por serem obras que, em princípio, não podem ser facilmente adquiridas e nas quais a instituição, por sua área de interesse (valor institucional), atribui importância na sua manutenção e preservação. São obras que inicialmente não podem ser substituídas ou descartadas sem causar prejuízo à missão institucional, à sua relação com outros itens do acervo e à expectativa do usuário.

Conforme esclarecimento de Pinheiro (1989, p.20), especialista em obras raras, e bibliotecária responsável pela área de Obras Raras na Fundação Biblioteca Nacional, sobre as atribuições que se aplicam às coleções especiais, destacamos que “a noção de raridade bibliográfica envolve tantos valores e circunstâncias, que é preciso formalizar uma metodologia para organizar este conhecimento. O primeiro passo está em por em confronto os conceitos de raro, único e precioso, distintos e ao mesmo tempo, complementares.” Esse entendimento também aplicamos na formação das coleções especiais.

Em outros aspectos na obra de Pinheiro (1989, p.24) quando se tratar de raridade, e seguindo a metodologia apresentada por ela, aplicamos no conjunto das coleções especiais os dois critérios abaixo:

- Deve-se observar a integridade física do exemplar (quanto mais preservado, maior será seu valor de mercado); características como a presença de marcas de propriedade (assinaturas, carimbos, ex-libris); a presença de anotações manuscritas de pessoa ilustre (notas marginais, grifos, observações manuscritas); a presença de dedicatórias e autógrafos.
- Exemplares cujo antigo proprietário é ou foi uma pessoa famosa ou importante para alguma área do conhecimento tendem a aumentar o valor de mercado do mesmo. Da mesma forma, autógrafos, inscrições ou dedicatórias, ex-libris, carimbos ou outras marcas distintivas, comprovadamente autênticas, também contribuem para tornar o livro raro: o objeto livro passa agora a representar o proprietário e toda a sua influência. Torna-se, portanto, um intermediário entre o leitor e o ilustre proprietário.

Ainda assim e de acordo com Rodrigues (2006, p. 115), “o uso de critérios de raridade bibliográfica justifica-se pelo fato de que tais livros merecem tratamento diferenciado, visto que seu valor histórico, cultural, monetário, e mesmo a dificuldade em obterem-se exemplares.” A autora ressalta a importância de aplicação de critérios de raridade bibliográfica, destacando os aspectos culturais, históricos e monetários.

Para Sant´Ana (2001)⁵,

O conceito de obra rara está mais ligado ao livro, mas pode incluir também os periódicos, mapas, folhas volantes, cartões-postais e outros materiais impressos. Fotografias, manuscritos, gravuras e desenhos são

5 Disponível em:

<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1886/1727>

obras únicas e originais, e, portanto não recebem esta denominação de obra rara; devem receber, no entanto, o mesmo cuidado dispensado às obras raras em relação à preservação e conservação. Neste texto, as palavras “livro” e “obra” são algumas vezes empregadas indistintamente, no sentido de caracterizar qualquer material impresso. De qualquer forma, as obras raras devem ser consideradas como um aspecto específico de um conjunto maior, que seriam as coleções especiais, dentro das bibliotecas.

Com essa preocupação, o SBU elaborou em 2002 um documento que menciona claramente a definição mais abrangente coleções especiais que:

São acervos reunidos, preservados, processados e disponibilizados para consultas e pesquisas. Coleções especiais em universidades é uma tendência que tem se firmado nas últimas décadas. Como a missão das universidades é, além do ensino, a pesquisa, reunir e processar fontes primárias de informação (documentos históricos) e obras escassas, i.e., muito procuradas e difíceis de serem encontradas, vem de encontro aos objetivos das instituições de ensino superior. A missão de acervos de obras raras e coleções especiais é distinta das demais bibliotecas por causa da natureza dos materiais dessas coleções: documentos únicos, escassos, raros, com valor no mercado livreiro ou valor como artefato, significado histórico, ou fragilizados. Esses fatores afetam a aquisição e administração desses materiais. A aquisição envolve compras especiais, ou negociações com proprietários do acervo, que formaram a coleção ou a herdaram. As coleções geralmente são formadas num longo período de tempo e devem ser mantidas, o mais possível, conservadas para as futuras gerações, pois seu valor intelectual ou artesanal é permanente. Para os usuários terem acesso a materiais valiosos, muitas vezes é preciso

copiar esses materiais em outros formatos. Isso requer o uso de equipamentos especiais para preservação, porque a fragilidade e o valor desses materiais requerem especial atenção quanto ao manuseio e segurança. (BRUNO et al., 2002).

Dentro desse contexto, conseguimos brevemente abrir o caminho para a diferenciação do que é raridade, apresentada por especialista, e, o que é especificamente uma coleção especial, quando começamos a receber, avaliar, selecionar e identificar entre as nossas coleções o que se pretende deixar em destaque como coleção especial de uma biblioteca.

4. Aquisição da coleção especial Mauricio Tragtenberg

O acervo da FE-MT é consultado não somente por usuários da UNICAMP, como também por usuários de todo o Brasil que buscam levantar dados para as suas pesquisas, pois a coleção recobre um amplo leque de temas, além de reunir exemplares que não podem ser encontrados em outras bibliotecas. A compra da Coleção Especial foi feita pela Faculdade de Educação em meados de julho de 2000. Na listagem das peças compradas, confeccionada a partir de amostragem, feita à época da aquisição, foram relacionados 8.500 livros e 1.500 itens do tipo folhetos, teses e periódicos especializados, num total de 10.000 volumes.

Desse total, o acervo de livros, traz uma diversificação temática vasta, caracterizada por assuntos ligados a área da sociologia, ciências humanas, educação, socialismo, grandes guerras. Os folhetos e documentos do fundo arquivístico estão organizados e armazenados em caixas bibliográficas, sendo a coleção disponível apenas para consulta local.

5. Sobre o processo de tombamento bibliográfico e o inventário

Logo após a aquisição da FE-MT em 2000, tivemos que realizar o patrimonialamento, ou seja, o tombamento bibliográfico das obras (livros) para constarem no processo de compra da Universidade. Nessa etapa, foi feito um pedido de contratação de um bolsista-trabalho através do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) da UNICAMP, que tombou todos os livros no prazo de quatro meses, trabalhando por 60 horas/semanais e 3 horas/diárias.

A bolsista usou equipamentos de segurança necessários ao trabalho de conservação/restauro: avental, luvas e máscaras que a protegiam dos agentes nocivos à saúde encontrados nos materiais durante o manuseio: mofo, traças, brocas e farelo de livros quebradiços.

Após o tombamento bibliográfico finalizado, e a partir do inventário do acervo realizado em outubro e novembro de 2006, obtivemos um panorama mais concreto sobre a situação da coleção em termos quantitativos, conforme exposto na tab. 1 a seguir:

TABELA 1 – Relação dos materiais do acervo da FE-MT

	Livros	Periódicos, Folhetos, Teses, Catálogos	Total Adquirido
Relacionados quando da aquisição da Coleção MT (por amostragem)	8.500	1.500	10.000
Relacionados pela inventariação em outubro e novembro de 2006 (contagem 1 a 1)	8.173	1.165	9.338

Elaborado pelo autor

Para a realização deste inventário no período citado acima, adotamos os seguintes procedimentos:

- Conferir o patrimônio dos livros na listagem já catalogada pela base de dados da UNICAMP (catálogo bibliográfico Acervus), quantificando os itens catalogados e automatizados, confrontando com a listagem original de aquisição da coleção;
- Conferir a classificação, tombamento, patrimonialização e localização dos itens na estante.
- Conferir listagem emitida pela Biblioteca Central (BCCL), extraída da base de dados (Acervus), que continha todo o acervo catalogado da FE-MT. O relatório emitido continha todos os campos para inventário de todos os materiais que haviam sido catalogados na base de dados Acervus⁶.
- Checagem de lista elaborada pela equipe da Biblioteca da Faculdade de Educação, contendo os livros que não constam no acervo devido à fragilidade das peças, necessitando de encadernação e restauro.

6. Sobre o processo de higienização e limpeza da coleção especial

Verificou-se a necessidade da realização da higienização de seus 8.173 volumes, bem como conservação por gás carbônico, prevenindo assim de infestação de fungos e insetos causadores da depreciação orgânica do material bibliográfico.

⁶ <http://acervus.unicamp.br>

A foto ilustrativa, a seguir, mostra o estado da obra analisada por um profissional da área que diagnosticou o estrago feito por broca no interior e lateral da obra.



FIGURA 1 – Obra com broca

6.1. Condições ambientais e Infraestrutura para execução do trabalho

O trabalho foi realizado no próprio ambiente onde está instalada a coleção FE-MT (na área do acervo), onde colocamos a máquina de limpeza que foi incluída na lista de prioridades da biblioteca para aquisição, e adquirida com recursos orçamentários da Faculdade de Educação, devido à urgência para desinfecção e limpeza dos livros. Portanto, é importante informar que a infraestrutura para realizar a atividade de desinfecção e limpeza dos livros foi favorável para dar continuidade ao projeto. Os recursos materiais, tais como: luvas, máscaras, toucas e aventais foram fornecidos pelo almoxarifado da Faculdade de Educação.

6.2. Sobre o treinamento e procedimentos adotados para a higienização

Os procedimentos adotados para a higienização da coleção seguiram os critérios e procedimentos adotados nas Coleções Especiais da BC, conforme especificado a seguir:

- Para realizar a higienização ou restauração das obras arroladas, cada um dos livros deveria permanecer por um determinado período dentro de um saco plástico de barreira com gás carbônico.
- Depois cada uma das páginas deveria ser limpa com uma escova com cerdas macias e especiais para que pudessem retirar a sujeira dos microorganismos mortos pelo gás.
- Todo este processo seria realizado com o uso de máscaras e luvas.
- Mesmo para higienização, a saída do material da Biblioteca seria evitada, pois, no documento que trata das Coleções Especiais, elaborado pela Comissão Técnica de Coleções Especiais e Obras Raras do Sistema de Bibliotecas da UNICAMP (SBU), menciona que: “as obras raras só poderão sair da sua área restrita com apólice de seguro feito pela instituição requerente.”⁷

7. Tratamento e processamento técnico

O tratamento do acervo bibliográfico pessoal do professor Maurício Tragtenberg incluiu os trabalhos de localização, higienização, catalogação, acondicionamento e preservação bibliográfica, prevendo-se o envolvimento da equipe da biblioteca e demais bolsistas contratados nas ações voltadas para a

7 BRUNO, VAL, CARVALHO, 2002.

preservação da memória institucional, aspecto que se considera fundamental no sentido de favorecer a pesquisa em sociologia, educação e ciências sociais e, ao mesmo tempo, promover o aprimoramento do ensino.

7.1. Localização, seleção, identificação básica e diagnóstico do estado de conservação

Nessa primeira etapa, foram localizadas as obras em bom estado para o processo de tombamento e carimbagem, procedendo-se ao levantamento de informações sobre as características de cada um dos livros que compõe o acervo especial, com vistas a reunir elementos que venham a orientar o trabalho de organização, tratamento técnico e disponibilização aos pesquisadores.

Foi realizado, o diagnóstico do estado de conservação, bem como das necessidades de intervenção, de modo a identificar as necessidades de pequenos reparos, que poderiam interromper processos de deterioração em andamento.

Na figura 2, abaixo, destacamos a limpeza dos livros pela estagiária até sua fase inicial. A própria estagiária realizava a identificação e seleção dos livros em bom estado para o processo de higienização. Muitos livros foram encontrados desfacelados, sujos, e mofados, conforme apresentado na figura 1 anteriormente.



FIGURA 2 – Identificação e seleção das obras pela estagiária

A estagiária contratada selecionou as obras de acordo com o estado de conservação e relacionou as obras em uma listagem para controle no momento da catalogação. Realizamos também a pesquisa na base de dados das obras para agilizar a catalogação pela estagiária.

7.2. Higienização

O trabalho de higienização do acervo foi realizado concomitantemente com a etapa inicial. Para podermos acompanhar essa atividade foram feitas algumas fotografias que registram essas ações. Na figura 3 a seguir, verificamos as obras identificadas, selecionadas, registradas e disponibilizadas em estantes de aço aguardando para a realização do processo de higienização com o nitrogênio (N₂).



FIGURA 3 – Obras separadas para o processo de higienização com N2

Nas figuras 4 e 5 seguintes, observamos os cilindros de N2 instalados no próprio acervo da Coleção Especial FE-MT. Estes cilindros de N2 seguiram especificações de instalação, conforme os requisitos básicos apresentados à BFE/UNICAMP pela bibliotecária especialista em restauro e conservação Maria Aparecida do Remédio, técnica responsável na época do Arquivo Edgar Leurenroth (AEL) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da UNICAMP. Ela comenta que o processo é eficaz - 100% dos insetos adultos, larvas e pupas são mortos -, a reincidência dos insetos é nula e o perigo de intoxicação é inexistente, tanto para as pessoas envolvidas no processo, como para os usuários.

Nessa etapa (figura 5), são acondicionadas as obras em sacos plásticos apropriados para injeção de Nitrogênio (N₂) que realizava a atividade de desinfecção de insetos localizados nas obras, prevenindo assim, a proliferação de mais insetos em obras não comprometidas pela infestação.

No âmbito da preservação documental, o AEL desenvolve o processo de conservação para papel, contra o ataque de insetos. O procedimento, intitulado Controle do Ataque de Insetos com Atmosfera Modificada Empregando o N₂ tem patente requerida. Consiste em controlar a atividade de insetos através de uma atmosfera letal para pragas.



FIGURA 4 – Instalação do tubo de N₂ para desinfecção das obras



FIGURA 5 – Obras acondicionadas com N2

Após a introdução do N2, que ficaria em torno de 7 dias para que o gás pudesse penetrar e agir nas obras provocando a eliminação dos agentes nocivos as obras, são retirados e acondicionados em outro local para que desse início aos processo de catalogação das obras, conforme podemos observar na figura 6.



FIGURA 6 – Obras higienizadas e restauradas para catalogação

Na figura 7 seguinte, verificamos que o acervo foi desinfestado, higienizado, e preparado para catalogação de acordo com as normas biblioteconômicas.



FIGURA 7 – Acervo desinfestado, higienizado, catalogado e organizado

Acervo desinfetado, higienizado, catalogado, etiquetado e organizado de acordo com as normas biblioteconômicas.

Nas figuras 8 e 9 verificamos que os livros foram tratados tecnicamente, e acondicionados com material especial para manuseio, naquelas obras que necessitavam de maior cuidado quanto à encadernação quando no momento da catalogação.



FIGURA 8 – Obras restauradas com material especial para manuseio



FIGURA 9 – Obras restauradas com material especial para manuseio

Havia obras com sérios problemas de agentes danificadores do livro, com problemas de identificação, pois não tinham capas e possuíam danos como folhas soltas, impossibilitando reparos e higienização, e ainda a recuperação (necessitaria de restauração mais aprofundada), decorrente do mofo e algumas perfurações por broca. Essas obras foram separadas em caixas inicialmente, conforme orientações da especialista que nos visitou, e depois armazenadas em estantes separadas da coleção geral em outro local, pois a contaminação biológica de insetos poderiam infestar as outras partes do acervo, forme observa-se na figura 10 a seguir.



FIGURA 10 – Obras contaminadas com resíduos de insetos e brocas

7.3. Classificação e ordenação

Para o processamento técnico do acervo bibliográfico privado do professor Maurício Tragtenberg, procedeu-se, na etapa seguinte, à classificação

e ordenação dos assuntos, com base no princípio básico da “Classificação Decimal de Dewey - CDD” adotado pela biblioteconomia, segundo o qual deve ser preservada a ordem atribuída da classificação ao primeiro assunto identificado da obra.

A seguir, na figura 11, observamos as obras que foram restauradas, encadernadas, catalogadas e disponíveis para consulta pelo público no ambiente da sala da Coleção Especial FE-MT.



FIGURA 11 – Acervo catalogado e etiquetado na estante para consulta

7.4. Acondicionamento e armazenamento

Essa etapa do trabalho previu o acondicionamento e armazenamento dos livros nas estantes adquiridas através da empresa SECURIT, visando anular ou reduzir os efeitos prejudiciais de agentes destrutivos, decorrentes quer das condições de armazenamento e uso, quer da natureza material dos próprios

documentos, dentre eles poeira, temperatura, umidade, luz solar, insetos, roedores, roubos, incêndios e inundações (SCHELLENBERG, 1974).

No arranjo das obras, foram respeitados os critérios biblioteconômicos, reunindo-se as obras de assuntos idênticos ou semelhantes por ordem crescente das classes encontradas no sistema de classificação de Dewey (CDD). Os volumes encadernados, depois de identificados, foram organizados em prateleiras, obedecendo à ordem da CDD.

A individualização dos autores, ou quando se dava a entrada pelo nome de entidades coletivas, ou entrada pelo título, quando não se tinha o autor foi padronizada pela tabela de individualização de autoria, a Tabela Cutter⁸.

7.5. Descrição na base de dados

A etapa seguinte consistiu na descrição das obras, quanto à autoria, tipo físico, título e estrutura, produzindo-se, a partir desse trabalho, os instrumentos de busca e organizando-se os dados bibliográficos na base de dados Acervus da UNICAMP. Essa base de acesso público permite o livre acesso aos dados bibliográficos das obras disponibilizadas através da catalogação, informando descritivamente a situação e onde se encontra a obra para consulta.

⁸ A Tabela de Cutter é uma tabela de códigos que indicam a autoria de uma obra literária elaborada por Charles Ammi Cutter em 1880 e é utilizada para classificar livros em bibliotecas. A tabela utiliza todas as letras para designar as categorias de livros, em contraste com a Classificação Decimal de Dewey que utiliza apenas números.

8. Coleção especial FE-MT após o tratamento técnico

Após todo o processo de higienização, patrimoniamento, catalogação e acesso da coleção ao público, vale a pena registrar através de imagens a disponibilização do novo espaço, envolvendo todo o ambiente de pesquisa e pertences do prof. Maurício Tragtenberg, que mereceu todo esforço e empenho da equipe e Direção da Faculdade para que o espaço pudesse favorecer a preservação da memória e também do acesso à pesquisa.

Nos ambientes das figuras 12 e 13, notamos a foto panorâmica com a disposição do acervo, bem como do ambiente físico com sinalização e organização das obras de forma adequada.



FIGURA 12– Foto panorâmica do acervo FE-MT e ambiente atual



FIGURA 13– Identificação do acervo – sinalização

Nas figuras seguintes, 14, 15 e 16, observamos o ambiente interno da coleção, com a disposição dos objetos pessoais do prof. Maurício Tragtenberg na vitrine em conjunto com o pôster biográfico, a vista geral do hall externo da sala do acervo, e por último a disposição do acervo dos livros nas estantes.



FIGURA 14 – Disposição de objetos pessoais e livros raros e expositor apropriado



FIGURA 15– Hall de entrada da Coleção Especial



FIGURA 16 – Acervo desinfectado, higienizado, catalogado e organizado

Entretanto, segundo recomendações e procedimentos adotados no SBU/UNICAMP, devemos observar atentamente os procedimentos para

manipulação do acervo das coleções especiais disponíveis em toda Universidade, não somente a coleção especial FE-MT:

O material bibliográfico das Coleções Especiais necessita de cuidados especiais no manuseio e as seguintes regras devem ser observadas:

1. Todo material raro e especial deverá ser consultado somente nas salas de leitura, reservadas às Coleções Especiais, não podendo ser feita anotação de espécie alguma nas obras. Os usuários devem preencher uma ficha de identificação no ato da consulta.
2. Os livros devem ser usados horizontalmente sobre a mesa, não devendo o usuário apoiar-se sobre eles. Após o uso, os mesmos devem ser deixados sobre a mesa.
3. Não é permitido: fumar, comer e beber em toda área das coleções por motivo de segurança e conservação do acervo.
4. As mesas e cabines das salas de leitura são destinadas aos usuários dos acervos das Coleções Especiais.
5. Casacos, bolsas de mão, capas devem ser guardados no armário.
6. No caso de pesquisas para dissertações, teses, livros, artigos e monografias, o nome da Coleção utilizada deverá ser citado como fonte de consulta. O autor deverá fornecer um exemplar do trabalho à Diretoria de Coleções Especiais para que conste do acervo da Coleção pesquisada.
7. O horário de funcionamento estará afixado na porta.
8. Os casos omissos serão resolvidos pela Diretoria de Coleções Especiais e Obras Raras. (BRUNO, VAL, CARVALHO, 2002).

9. Elaboração Do Guia Análítico Bibliográfico FE-MT

Após o acervo catalogado, extraímos da base de dados Acervus da UNICAMP um relatório com todos os dados catalogados referentes aos livros. Neste relatório constava também as obras raras e semi-raras, das quais a Coleção FE-MT possui em torno de 50 obras.

O projeto da elaboração do Guia Análítico Bibliográfico da Coleção Especial FE-MT conta na equipe com um bibliotecário e uma técnica em Biblioteconomia, que realiza a inserção dos dados separando-os pela ordem de arranjo do acervo, através da CDD, e inserindo no seu conteúdo a capa da obra.

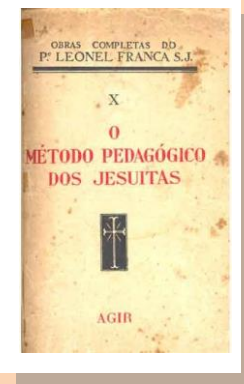
A capa é localizada através do Google, e quando não encontrada tratamos de digitalizar a capa salvando-a no formato JPG, e redimensionando para o tamanho adequado que estará constando no catálogo, obedecendo o tamanho das dimensões das outras capas encontradas no Google.

As descrições retiradas do relatório integra o catálogo com os seguintes campos bibliográficos⁹:

- Localização da obra na Biblioteca;
- Referência completa;
- Notas sobre peculiaridades da obra;
- Nota local sobre a obra;
- Tipo de encadernação;
- Assuntos (palavras-chave);
- Tombo do exemplar.

Abaixo segue o modelo da formatação do catálogo, com uma referência de exemplo:

QUADRO 1 – Modelo da descrição dos dados do guia analítico da FE-MT

	255 – CONGREGAÇÕES E ORDENS RELIGIOSAS
<p>Localização na Biblioteca: 255.53 F844m</p> <p>Referência: FRANCA, Leonel. O método pedagógico dos jesuítas: "o Ratio Studiorum": introdução e trad. Leonel Franca. Rio de Janeiro, RJ: Agir, 1952. 236p.</p> <p>Notas: Bibliografia: p. [95]-118; Obra rara.</p> <p>Nota local: O exemplar da FE pertence à Coleção Mauricio Tragtenberg (FE-MT).</p> <p>Tipo de encadernação: Encadernado com capa dura.</p> <p>Assuntos: Jesuítas; Educação.</p> <p>Tombo do exemplar: 101050527</p>	

O trabalho de ordenação dos dados pela técnica em Biblioteconomia foi iniciado em agosto de 2012, com data prevista para finalização em meados de janeiro de 2013.

Este catálogo abrigará todo acervo adquirido da coleção particular do prof. Maurício Tragtenberg, separando o acervo da Coleção Especial e da Coleção de Obras Raras.

9 Campo bibliográfico: elementos que são tratados dentro da área da Biblioteconomia, no momento da descrição bibliográfica (catalogação ou indexação), tais como autor, título, assunto, etc. (SANTOS; RIBEIRO, 2012).

Conclusão

Considerando a importância da Biblioteca “Prof. Joel Martins” para o bom andamento das atividades da Faculdade de Educação, a qual possui o maior programa de Pós-Graduação em Educação da América Latina, bem como cursos de Graduação, Licenciatura e Especialização, não temos dúvida de que a Coleção Especial FE-MT beneficia um grande número de pessoas – alunos, pesquisadores, docentes – que freqüentam a biblioteca e fazem dela espaço de estudo e de produção intelectual.

Os registros aqui feitos e apresentados nesse texto sinalizam o quanto foi necessário e importante à ajuda do FAEPEX na higienização, conservação e encadernação das obras em estado crítico da coleção especial Maurício Tragtenberg.

Após a finalização do projeto do FAEPEX, pois os recursos obtidos não foram suficientes para a conclusão do projeto, foi realizado junto à Biblioteca Central César Lattes da UNICAMP, especificamente na Seção de Coleções Especiais e Obras Raras, uma parceria para poder continuar o trabalho de restauro e conservação, tendo em contra partida a disposição de um dos nossos Técnicos de Biblioteconomia que se deslocava uma vez por semana das suas atividades de atendimento ao público, num intervalo de 4 horas/dia para encadernar e tratar das obras faltantes de conservação.

Diante disso, se verificou a importância de cuidarmos de uma coleção especial, mesmo que o livro seja orgânico, tendo vida precisa, necessita de cuidados especiais para a sua preservação.

Finalizamos dizendo as palavras de Moraes (1998, p.65):

Um livro não é valioso porque é antigo e, provavelmente, raro. Existem milhões de livros antigos que nada valem porque não interessam a ninguém. Toda biblioteca pública está cheia de livros antigos, que, se fossem postos à venda, não valeriam mais que o seu peso como papel velho. O valor de um livro nada tem que ver com a sua idade. A procura é que torna um livro valioso.

Referências Bibliográficas

BRUNO, S.L.; VAL, M.S.; CARVALHO, T.C.O.N. **Padrões de obras raras e coleções especiais**: seleção, processamento técnico, acesso e preservação. Campinas, SP: SBU, 2002. 8f. (Procedimento interno SBU).

COLEÇÃO Especial Maurício Tragtenberg. Campinas, SP: BFE, 2012. Folder.

HANNESCH, O.; LINO, L. A. da S.; AZEVEDO, F. C. de. Coleções especiais: um estudo de caso no Museu de Astronomia e Ciências afins. In: CONGRESSO DA ABRACOR, 12., 2006, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: ABRACOR, 2006. Disponível em: <<http://eprints.rclis.org/handle/10760/11894> >. Acesso em: 09 nov. 2012.

LINO, L. A. da S.; HANNESCH, O. AZEVEDO, F. C. de. Política de Preservação no âmbito do gerenciamento de Coleções Especiais: um estudo de caso no Museu de Astronomia e Ciências Afins. In: ENCONTRO NACIONAL DE ACERVOS RAROS, 7., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2006. Disponível em: < http://catalogos.bn.br/planor/documentos/Lucia_Alves.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2012

MAURÍCIO Tragtenberg. In: **Wikipédia**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Maur%C3%ADcio_Tragtenberg>. Acesso em: 05 nov. 2012.

MORAES, Rubens Borba de. **O bibliófilo aprendiz**: Prosa de um velho colecionador para ser lida por quem gosta de livros, mas pode também

servir para de pequeno guia aos que desejam formar uma coleção de obras raras, antigas ou modernas. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 1998

PINHEIRO, A.V. T. da P. **Que é livro raro?** uma metodologia para o estabelecimento de critérios de raridade bibliográfica. Rio de Janeiro: Presença, 1989.

RODRIGUES, M. C. Como definir e identificar obras raras? Critérios adotados pela Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul, **Ciência da informação**, Brasília, v. 35, n. 1, p. 115-121, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19652006000100012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 09 nov. 2012. ISSN 0100-1965.

SANT'ANA, Rizio Bruno. Critérios para a definição de obras raras. **Revista online Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 1-18, jun. 2001. Disponível em:<<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1886/1727>>. Acesso em: 09 nov. 2011.

SANTOS, G.C.; RIBEIRO, C.M. **Acrônimos, siglas e termos técnicos:** Arquivística, Biblioteconomia, Documentação e Informática. Campinas, SP: Átomo, 2012. ISBN: 9788576701859.

SCHELLENBERG, T. R. **Arquivos modernos:** princípios e técnicas. Rio de Janeiro: FGV, 1974.

TABELA de Cutter on-line. In: **Blog Biblioteconomia Digital**. Disponível em: <<http://biblioteconomiadigital.blogspot.com.br/2011/01/tabela-de-cutter-online.html>>. Acesso em: 07 nov. 2012.

VIEIRA, E. Para Maurício Tragtenberg. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 66, Apr. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 nov. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000100001>.

PROJETAR ESPAÇOS VISANDO A ORGANIZAÇÃO E A DIFUSÃO DA CULTURA MATERIAL ESCOLAR: DIÁLOGO ENTRE ACERVOS.

Maria Cristina Menezes

Universidade Estadual de Campinas – Brasil

1 - Introdução

O texto trata dos cuidados envolvidos no trabalho de preservação, organização e reconhecimento do patrimônio produzido pela educação, na articulação com o desenvolvimento de projeto de preservação da cultura material escolar. O projeto envolve acervos guardados em instituições escolares centenárias e patrimoniadas, que abrigam documentos manuscritos da escrituração escolar, bibliotecas históricas em que, entre outros itens de interesse, encontram-se manuais de ensino e rico acervo museológico, com mobiliário e materiais pedagógicos.

O projeto “Preservação do Patrimônio Histórico Educativo: acervos escolares de Campinas” se desenvolve *pari passu* com a organização dos acervos dos arquivos históricos de instituições escolares públicas estaduais antigas, da cidade de Campinas. O projeto já investiu tempo largo e intenso na desinfestação e higienização de itens documentais de diversas modalidades.

Inicialmente, utilizou-se da técnica de desinfestação com o gás nitrogênio. Recentemente, se passou a utilizar do sistema de sachês absorvedores de oxigênio, que são colocados junto aos documentos, acondicionados em embalagens de alta barreira, para evitar a troca de gases entre o ambiente externo e o material acondicionado dentro da embalagem. A posterior higienização, com pincéis macios, de documentos e livros segue todo o processo do projeto, assim como a embalagem dos documentos em TNT, antes do acondicionamento em caixas apropriadas.

Os trabalhos envolvidos na conservação do acervo têm sido replicados sempre que necessário e acompanham os procedimentos de organização dos documentos por tipologia documental e dos livros por área de conhecimento, por coleções, etc.

A aparente morosidade das etapas do trabalho – que se caracteriza como interdisciplinar ao contar com a participação de diferentes profissionais - esconde os múltiplos cuidados nele envolvidos - em não poucas ocasiões, exige que procedimentos sejam feitos de modo concomitante. É dessa forma que se insere a descrição dos itens bibliográficos, uma vez que a descrição dos documentos manuscritos foi finalizada na maioria das instituições.

A discussão específica proposta neste artigo recai, portanto, na elaboração de uma ficha de descrição que contempla e articula várias

modalidades e dimensões da cultura material que compõem os acervos de instituições escolares, e não somente os documentos escritos.

A descrição dos documentos manuscritos dos arquivos históricos foi organizada de acordo com a ISAD-G, Norma Geral Internacional de Descrição Arquivística. O trabalho de elaboração das fichas descritivas dos manuais escolares referenciou-se na base de dados para acervos bibliográficos subsidiados pelo CD-ISIS da UNESCO; o material museológico foi descrito a partir de fichas específicas para objetos de ensino e de mobiliário escolar integrantes dos museus educativos virtuais e presenciais com os quais se mantem interlocução, além da utilização das referências e dados relativos à organização de um *thesaurus* para a descrição de antigos instrumentos científicos, elaborado em projeto do MAST/RJ, no Brasil, e Museu de Ciências da Universidade de Lisboa.

A proposta inicial mostrou que a manutenção de um mesmo código de referência e de cotas, matizados por um repertório de descritores específicos, para todas as modalidades de objetos do acervo, adquire importância frente à variedade de elementos dos mesmos. Assim, a cota deve trazer, junto ao código de referência - com dados do país, estado e da instituição escolar que comporta e de que origina o fundo documental – outras informações, como a denominação da instituição no período de inserção, seja um documento escrito, seja um manual escolar ou um item museológico.

A tipologia documental pode identificar os documentos manuscritos, os manuais escolares, documentos iconográficos e museológicos como mobiliário e material de ensino.

Informações como a dimensão dos itens, a quantidade dos documentos de cada tipo, características e condições físicas do suporte etc, poderão

preencher o campo de notas, que também traz outros dados julgados relevantes pela equipe de descrição, como a procedência do suporte, que pode ser informada nas contracapas, nas etiquetas das casas comerciais, em carimbos administrativos nos manuais, além de nome de fabricantes de mobiliário e materiais de ensino.

Em suas práticas cotidianas, administradores, bibliotecários, professores e alunos deixaram outras marcas - as suas marcas – que se evidenciam, na medida em que estampam a cultura material escolar. Desta forma, o rastro, a distância, a mediação favorecem e possibilitam o contato com a história.

O acervo, em seu local de origem, guarda a sua história - a história que *pode* contar -, ganha vida e organicidade junto a uma instituição determinada. Não são apenas documentos, livros, mobiliário e material didático da escola de outros tempos, mas, sim, de um tempo e local determinados, de uma instituição determinada, com uma comunidade própria, na qual adquiriram sentido. É isso o que confirma a importância de fichas articuladas para a descrição dos vários itens da cultura material em uma mesma instituição: documentos manuscritos, iconográficos, museológicos, manuais escolares, acervos que compõem o mesmo arquivo.

2 - O CIVILIS e a recuperação de acervos escolares

O presente estudo se move na esfera das ações desenvolvidas no âmbito dos projetos de Preservação do Patrimônio Histórico Educativo do CIVILIS, Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Cultura Escolar e Cidadania, da FE/UNICAMP, do qual a proponente é coordenadora. Outrossim, vimos realizando a interlocução sobre tal tema com investigadores

de outras instituições e centros, por meio, sobretudo, dos contatos possibilitados pela RIDPHE, Rede Iberoamericana para a Investigação e a Difusão do Patrimônio Histórico Educativo, que se vem desenvolvendo como lista de discussão, localizada no rol de listas da UNICAMP/Campinas, no Brasil.

O trabalho, junto ao acervo documental, dos documentos manuscritos, de antigas instituições de Campinas, possibilitou que o inventário de fontes do arquivo histórico da antiga Escola Normal de Campinas fosse publicado em 2009, com o apoio da FAPESP e do FAEPEX/UNICAMP. A instituição, em suas várias denominações, que foram se modificando ao longo de sua existência, obteve em 1911 a denominação de Escola Normal Primária e o 2º Grupo Escolar de Campinas passou a Grupo Escolar Modelo. Em 1924, quando a escola passou a funcionar em prédio apropriado às suas funções, o 2º grupo escolar começou a funcionar em seu interior.

O prédio da Escola Normal passou, posteriormente a hospedar outras modalidades de ensino, o que acarretou o alargamento do acervo de sua biblioteca, em número e títulos de obras. Para os tantos itens encontrados, procedeu-se a um mapeamento, ainda que modesto, do que restou desta biblioteca - que talvez possa ser vista como “bibliotecas” - com o aporte das fontes manuscritas do arquivo histórico da instituição. A última revisão do inventário documental, publicado no âmbito deste projeto, inclui os Relatórios da Biblioteca de 1955, 1959, 1961, 1969, 1971, 1972 e 1976, escritos, em sua maioria, pela mesma bibliotecária, cujo nome, para ex-alunos e professores se confunde com o espaço que dirigia.

Os relatórios, que já tivemos a oportunidade de discutir, em outro texto, trazem importantes informações sobre o funcionamento da biblioteca, sobre o

número de consulentes, de consultas por área de conhecimento, o movimento das classes quanto a essas consultas, o aumento no número de obras e a proporção das mesmas quanto às áreas. É POSSÍVEL estender a organização e a descrição para outros tipos de materiais do acervo histórico, tais como os manuais e o material museológico, em especial, o mobiliário e materiais de ensino.

O inventário indica a importância de também organizar instrumentos de busca mais precisos ou seguros aos futuros consulentes do acervo. Foram as informações advindas da descrição das fontes documentais que permitiram abrir e perseguir outras importantes e necessárias veredas. Dentre as prioridades que se explicitaram, em meio às possibilidades de trabalho, mostrou-se a urgência do trabalho de reconhecimento, organização e recuperação dos itens do acervo bibliográfico e também museológico. Tal, embora possível, se mostrou complexo diante do emaranhado de dados que sempre brotam da leitura dos documentos descritos no inventário.

No caso da antiga Escola Normal de Campinas, o inventário possibilitou que se percebesse o movimento de/em uma instituição que, ao longo dos anos, se expandiu e deu ensejo ao surgimento de outras instituições. O movimento de expansão e adensamento da instituição – que se mostra nessa proliferação de cursos, disciplinas, períodos de funcionamento, multiplicidade de profissionais habilitados, etc. - também se reflete no movimento e na organização de sua biblioteca e do acervo por ela acumulado, nos vários anos de funcionamento. E isso faz, também, dessa única biblioteca, várias bibliotecas.

A guarda, a organização e a manutenção do acervo estão fortemente articuladas aos propósitos educacionais de um período e dos profissionais que então compunham o quadro funcional da instituição.

3 - Mapear documentos

Nos documentos, relatórios, livros de tomo, consultados com auxílio dos inventários analíticos e instrumentos de busca, muitas vezes se faz perceptível a marca de funcionários responsáveis por sua organização, seja um bibliotecário, seja um preparador de laboratório, seja um secretário, conforme nos revelam registros ou sinais presentes nos livros e documentos administrativos. Trabalha-se muitas vezes com pistas deixadas por esses profissionais em seus registros, o que, não raras vezes, se consegue decifrar com o auxílio daqueles que viveram no período e de alguma forma puderam compartilhar desses saberes.

No caso das bibliotecas, estas não deixam de refletir o movimento de expansão e de declínio de instituições educacionais do gênero das escolas normais ou dos Institutos. Acompanha-se, em recorte temporal, sobretudo entre o final do século XIX e meados dos anos de 1970, do século XX, o movimento de conformação de ideais pedagógicos imbricados a paradigmas científicos, concepções administrativas, que, em sua objetivação, também não deixam de explicitar subjetividades. Desse modo, relatórios, atas, registros de entrada e aquisição de materiais contam, “ao seu modo”, as atividades desenvolvidas por profissionais no interior das instituições.

E isso tudo pode se “integrar” ao projeto de preservação de acervos, que incide sobre um arquivo múltiplo e complexo de documentos, livros, material museológico etc. que indicam, apontam e sugerem perfis de usos e de sujeitos.

4 - Bases disponíveis

No caso dos manuais escolares, os relatórios e os livros de registro dos arquivos, bem como o sistema de catalogação em fichas, constituem-se em importante ferramenta/instrumento para o reconhecimento do acervo.

Quanto ao registro atual - embora se desligue da catalogação, realizada em outro momento - incorpora “aprendizados”, dados e conteúdos da mesma, ao mesmo tempo em que “busca ir além”, utilizando-se de outros referenciais informados por outras bases como o CDS/ISIS (Computerized Documentation System – Integrated Set of System). Este sistema genérico de armazenamento de informação - fornecido pela UNESCO, como domínio público - possibilita a construção e a administração de bases de dados não numéricos, ou seja, bases de dados que trabalham com textos.

Embora seja um sistema muito semelhante aos sistemas de processamento de texto, as características do CDS/ISIS vão além. Trata-se de um sistema cujo processamento está baseado em elementos que o usuário define, o que é uma das maiores vantagens na sua utilização, uma vez que forma arquivos de dados flexíveis e ajustados às necessidades daqueles que dele se utilizam. Além disso, por ser um sistema genérico, tem a capacidade de processar um número de bases ilimitado, que podem ser relacionadas com dados completamente diferentes. O sistema, em suas funções, oferece as possibilidades seguintes, apontadas por Magnere:

- a) definir bases de dados contendo os elementos de dados requeridos;
- b) incluir novos registros em uma base de dados;
- c) modificar, corrigir ou retirar registros existentes;

- d) construir e manter, automaticamente, estruturas que permitam o acesso rápido às bases de dados;
- e) recuperar registros na sequência desejada, através de uma sofisticada linguagem de busca;
- f) mostrar, em tela, registros (inteiros ou parte) de acordo com um formato desejado;
- g) gerar produtos impressos tais como índices e catálogos, de boa qualidade técnica;
- h) desenvolver aplicações especializadas, usando as facilidades de programação do CDS/ISIS. Através dessas facilidades, o usuário pode adaptar o sistema às necessidades de cada instalação;
- i) intercambiar (exportar/importar) dados entre as bases de dados do CDS/ISIS e/ou entre outros sistemas por meio da norma ISO 2709. (Magnere, 2009)

O CDS/ISIS, tal como se pode observar, é uma base de dados cujo conteúdo central é o texto que permite manipular um número ilimitado de bases de dados, incluir bases de dados e alterar registros (seja incluir, corrigir), disponibilizar registros de acordo com o que se queira (inteiros ou em partes), gerar produtos impressos, exportar/importar dados entre as bases de dados do próprio CD/ISIS, além de, também permitir a troca entre outros sistemas.

Bases assim pensadas, tal como CD/ISIS e a ISAD-G, diferenciam-se pela versatilidade e podem ser utilizadas como uma base de dados simples, ao mesmo tempo em que são instrumentos na construção de materiais mais avançados, como um catálogo bibliográfico. O CDS/ISIS trabalha com variados tamanhos de campos e não há a necessidade de se completar todos os campos - campos em branco são permitidos -, o que significa um diferencial em

termos de versatilidade. Por isso, pode ser utilizado como uma base de dados simples, ao mesmo tempo em que é instrumento na construção de materiais mais avançados, como um catálogo bibliográfico.

Dentre os projetos que já se utilizaram desta base pode-se citar como pioneiro o projeto ENMANUELLE, da França, idealizado por Alain Choppin e iniciado em 1980, quando Choppin foi encarregado de um projeto de pesquisa sobre a história dos livros escolares no departamento de pesquisa histórica do INRP - Institut National de Recherche Pédagogique de Paris.

Naquele momento, a produção de livros escolares da França era pouco conhecida, não havia bibliografia que organizasse os livros escolares disponíveis e as listas eram sempre incompletas. A base de dados ENMANUELLE, que deriva de “manuel”, manual, em francês, reúne toda a produção de livros escolares publicados na França, ou nos territórios sob sua jurisdição, desde 1789. Abrange diferentes assuntos e níveis de ensino. O projeto indica as edições publicadas e os locais em que estão preservadas. Sob a direção de Alain Choppin um grupo de especialistas de diferentes disciplinas passou a elaborar e desenvolver a base de dados. Tratava-se de um grande projeto que buscava considerar todos os livros destinados ao uso em sala de aula.

Para o caso dos manuais escolares, os dados foram obtidos a partir dos mais variados suportes informativos, advindos das bibliografias, dos catálogos de bibliotecas ou das editoras. Fichas padrão impressas eram utilizadas para agregar novas informações encontradas, tais como:

- indicações bibliográficas usuais (título, autor, editora, etc.);
- dados específicos nos livros escolares e sua história (os programas escolares, por exemplo);

- informações catalográficas (locais em que diferentes edições de um livro podem ser consultadas).

Todos os dados foram divididos em 35 ou 37 campos, dependendo da base de dados utilizada. Um grande número destes campos foi codificado e, dentre outras vantagens, este sistema de codificação, feito antes da entrada dos dados, permite a ligação de informações idênticas que são rotuladas de forma diferente ou para diferenciação de informações que, à primeira vista, parecem semelhantes, o que é importante particularmente para o historiador, considerando que as palavras mudam no decorrer do tempo.

No caso da descrição dos manuais pelo CDS-ISIS, cada página do menu pode compor-se por três partes:

- nome do campo, o que o campo contem e se um dicionário ou guia de códigos traduzidos pode ser mostrado;
- lista de seleção;
- páginas de acesso opcional, apenas informativas como selecionar histórico, os conteúdos da base de dados, etc.)

Este menu apresenta três diferentes formatos de visualização e os conteúdos de cada um deles são disponibilizados aos usuários antes que este faça a sua escolha. Todos os códigos inseridos, com a utilização das planilhas, são apresentados na tela **tal como** são recebidos. Desses dados, podem ser destacados como importantes e que foram utilizados pelas bases, os seguintes:

- Título completo do livro, incluindo subtítulo;
- Uso, indicando os usos específicos de um livro;

- Edição, registro da edição do livro, se não for a primeira, incluindo revisões e ampliações;
- Local onde a obra foi impressa;
- Editora que publicou a obra;
- Data e ano de publicação da obra;
- Volume, para obra dividida em mais de um volume se indica a que volume se refere;
- Número total de páginas contidas na obra, incluindo anexos;
- Coleção para obra pertencente a uma coleção ou série;
- Número da coleção ou volume da obra no conjunto total da coleção.
- ISBN registrado como no livro;
- Dimensão com altura e comprimento, em centímetros;
- Material Adicional, quando a obra estiver acompanhada de algum material adicional;
- Assuntos, com a Indicação do que é tratado na obra;
- Resumo indicativo da obra com os principais tópicos abordados;
- Observações para o registro de notas específicas como a ocorrência de vocabulários, ilustrações coloridas ou não, gravuras e outras informações importantes.

Na década de 1990, o Projeto MANES (Manuales Escolares), UNED/Espanha, se inicia em articulação ao ENMANUELLE, mas irá se expandir, inclusive, para América Latina. Tal como relatado neste livro no artigo de Kira Mahamud e Miguel Somoza (2016, p. 257-303).

5 - Descrever documentos de diferentes modalidades

Na nossa pesquisa, a base primeiramente utilizada, a ISAD-G, possibilitou a organização de uma ficha de descrição para os documentos manuscritos, como apresentado no modelo abaixo:

Código de referência:	BR EE CARLOS GOMES	Cota: ENC/AD/ID/LC 013
Título:	Livro de Correspondência	
Data:	1923 a 1929	
Nível:	Item Documental	
Dimensão:	01 livro de 500 folhas de seda, utilizado até a folha 393, medindo 23,5 x 30 x 2,5 cm; em estado físico regular (cópias borradas ou parcialmente apagadas).	
Conteúdo:	Registro da correspondência da Escola Normal de Campinas, contendo cópia dos ofícios e índice alfabético de assuntos, pessoas ou instituições referentes às cópias dos ofícios.	
Nota:	Termo de Abertura feito em 16 de março de 1923 pelo diretor da Escola Normal de Campinas, João Toledo. Índice alfabético com preenchimento manual. Cópias datilografadas, com carbono. Procedência do suporte: Casa Genoud, Campinas/SP.	

Ficha de descritiva de documento manuscrito da Escola Normal de Campinas.
(Menezes (org) 2009)

O diálogo que se estabeleceu entre bases, como o CDS-ISIS, para o caso dos manuais, ocasionou a ficha que se apresenta abaixo como modelo para a

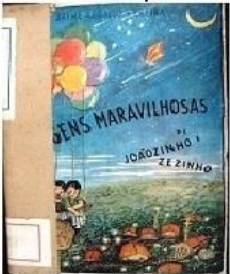
descrição dos manuais escolares das instituições educacionais, nas quais os acervos históricos são recuperados.

É importante que se coloque a interlocução que se manteve e ainda se mantém para a elaboração da ficha apresentada abaixo, que se vem utilizando para a descrição dos itens bibliográficos, manuais de ensino, livros de literatura, dicionários, entre outros. No caso dos livros, a interlocução primeira se deu com as fichas de descrição dos documentos escritos, manuscritos em maioria, a partir da ISAD-G, para posteriormente se proceder a interlocução com outros trabalhos existentes e que ganharam importância nas nossas investidas descritivas e que se utilizavam do CDS-ISIS.

O fato de os itens documentais pertencerem a um espaço institucional específico, e de carregarem as marcas da instituição e de seus sujeitos, levou à interlocução com pesquisadores que se identificam com uma história da leitura. Foi no âmbito desse diálogo que se atentou para as marcas existentes nos exemplares das bibliotecas, tais como os carimbos institucionais, o que permite demarcar um período possível da entrada do livro na instituição. As marcas dos leitores em anotações, marginalias e dedicatórias, folhas secas santinhos, poemas, entre outras relíquias encontradas entre páginas, instigaram o rastrear das marcas desses sujeitos ocultos, mas que quiseram deixar indícios de sua trajetória e de sua presença. Nesse âmbito, ganha importância uma ficha versátil e flexível, em que o diálogo possa perdurar a partir de novas pistas apontando novas veredas e possibilidades de trabalho investigativo.

As fichas são preenchidas e reservadas para revisões e correções posteriores, com a inserção de dados complementares, tal como a ficha abaixo, primeira versão de preenchimento do livro supracitado:

FUNDO: EE "Carlos Gomes" – Campinas/SP/BR
 GRUPO: Instituto de Educação "Carlos Gomes"
 SUBGRUPO: Literatura Infantil

<i>Código de Referência:</i>	BR SP EE Carlos Gomes/ Campinas	<i>Cota:</i> IECG/LI/IB	IMAGEM:	
TÍTULO: <i>Viagens Maravilhosas de Joãozinho e Zezinho</i>				
AUTOR (ES): <i>PEREIRA, Jayme Regallo</i>				
ILUSTRADOR: <i>Gastão Lorenzini</i>				
IDIOMA: <i>português</i>		Idioma Original: <i>português.</i> Tradutor: <i>não.</i>		
DATA DE PUBLICAÇÃO: <i>não consta.</i>	Edição: <i>1ª</i>	EDITORA: <i>Edição das Organizações Simões</i>		
COLEÇÃO: <i>não consta.</i>		SERIE: <i>não consta</i>	VOLUME: <i>não consta</i>	Nº EXEMPLARES: <i>01</i>
Nº de páginas: <i>65</i>		Dimensões: <i>16 x 21 x 1 cm</i>		
LOCAL: <i>Rio de Janeiro</i>		ISBN:	CDU:	
GENERO: <i>Literatura Infantil</i>		USO: <i>Ensino Primário</i>		
DISCIPLINA: <i>Biblioteca Infantil</i>		ASSUNTO: <i>não consta.</i>		
CARIMBOS: <i>Instituto de Educação "Carlos Gomes" Biblioteca Infantil</i>				
CARIMBO DE TOMBO: <i>Sim, número 464</i>				
FICHA DE EMPRESTIMO: <i>Sim, com 7 empréstimos de 1971 até 1974</i>				
CARACTERISTICAS E ESTADO DA OBRA: <i>capa dura, fita adesiva, etiqueta de tombo e de autor/título, costura de cadernos, páginas rasgadas, páginas com marcas do tempo e danificadas.</i>				
MARCAS DE LEITURA: <i>não</i>				
MARCAS DE POSSE: <i>não</i>			RELIQUIAS: <i>não</i>	
NOTAS: <i>Ficha de empréstimo: mudança do tombo, era número 919. Faixa etária: 6 a 9 anos. Valor Cr\$ 40,00. Carimbo na primeira página da livraria: "Livraria Editora Consorcio cultural"</i>				
Preenchimento da Ficha: <i>Giovana D. Ruffi e Danielle Oliveira</i>			DATA: <i>10/05/2015</i>	





COTA: Instituição, gênero literário, Item bibliográfico ou Coleção/Série, Disciplina.

Ficha descritiva de item bibliográfico da biblioteca histórica da Escola Normal de Campinas. (Projeto CIVILIS/FE/UNICAMP)

A ampliação das interlocuções, que abarcam também o material museológico, traz formas de inclui-los na base apresentada, considerando as especificidades, tal como se pode observar no modelo apresentado abaixo de um instrumento científico do acervo da EE “Culto à Ciência”. As interlocuções, com pesquisadores do Museu Laboratório de História da Educação da Universidade Complutense de Madrid, Espanha, do Museu de las Escuelas, em Buenos Aires, Argentina, do Museu de Astronomia do Rio de Janeiro, continuam a instigar o trabalho de descrição dos acervos museológicos, em especial, de materiais de ensino que compõem os arquivos históricos das instituições.

Na ficha apresentada, o código de referência se mantém em relação aos itens dos demais acervos da instituição, documentos e livros. Entretanto a cota GC/IC/F (Ginásio de Campinas, Instrumento Científico, Física,) traz elementos de identificação do acervo que comporta os instrumentos científicos da instituição, neste caso, de Física. Na ficha também se observa a inserção do vínculo com documentos de outros acervos do arquivo histórico da Instituição: o Livro de “Relação dos Apparehos e Productos Chimicos Existentes no Laboratório”; e o manual “Curso de Physica” escrito pelo Professor Anibal de Freitas que foi Lente Catedrático do Ginásio de Campinas.

Os vínculos, ainda timidamente ensaiados, direcionam para uma organização espacial e descritiva do arquivo histórico das instituições que busca o diálogo entre os diferentes acervos.

FUNDO: EE “Culto à Ciência” – Campinas/SP/BR GRUPO: Gymnásio de Campinas - SUBGRUPO: Instrumentos Científicos		
Código de Referência:	BR SP EE Culto à Ciência / Campinas	Cota: GC/IC/F
Nome do Objeto: Prisma de Newton		
Descrição: O objeto é composto por um prisma de vidro com base triangular que está inserido em um suporte de tripé.		
Função/Funcionamento: Observar a composição ou derivação da luz branca através de um prisma. Para que se possa verificar tais condições da luz, o prisma deve ser colocado em um ambiente escuro e ser submetido a um feixe de luz branca. O instrumento deve ser colocado no trajeto dos raios, fazendo com que o feixe de luz seja derivado. Desta maneira conseguimos observar o que Newton denominou de espectro de cores. O processo reverso deste experimento, a composição, necessita de dois ou mais prismas. Um segundo prisma é posicionado a partir da derivação de luz do primeiro instrumento e assim sua refração compõe novamente a luz branca.		
País / Origem:		Fabricante:
Placa identificação Fabricante: Não Consta	Quantidade: 1	Dimensão: 32cm (altura)
Ano de Entrada na Instituição: No livro manuscrito "Gymnasio de Campinas relação dos aparelhos e productos chimicos existentes "no laboratório" presente no arquivo, consta um exemplar do prisma de Newton no primeiro inventário de instrumentos da instituição em 1899.		Estado de Conservação: O instrumento encontra-se em bom estado de conservação, o vidro do prisma continua límpido e intacto. Apenas a parte articulada da base perdeu o movimento
- Vínculos – <p style="text-align: center;"><i>Prisma de Newton</i></p> 		<p>1- <i>manual de ensino:</i> FREITAS, Anibal de. Curso de Physica: 5ª série 2- Acústica, óptica, eletricidade. São Paulo: Comp. Melhoramentos, s/d, p.230.</p> <p>2 - Documento <i>manuscrito / 1899-1913</i> <i>Livro de Relação dos Aparelhos e Produtos Chimicos existentes no Laboratório</i></p>   

- Ficha descritiva instrumento científico do arquivo histórico do antigo Gymnásio de Campinas. (Arquivo Histórico EE “Culto à Ciência”)

6 - Considerações finais

Os quadros trazem os itens dos acervos do arquivo histórico institucional, das instituições arroladas, em suas modalidades, com a articulação a cada instituição em particular, o que os liga organicamente a mesma e ao seu desenvolvimento ao longo do tempo. A forja de uma base, construída com o aporte de bases já existentes, mas que se reconstrói a partir do movimento observado nas instituições ao longo de sua história, permite que se possa considerar a elaboração mais adequada às especificações em destaque que repercutem na formação dos acervos nos arquivos históricos institucionais.

O desenvolvimento do trabalho nas instituições educativas, que busca se articular ao histórico das mesmas, traz a importância de o arquivo histórico se manter em seu local de origem e possibilita captar vínculos entre os vários acervos na construção do diálogo entre os mesmos.

Entretanto, trabalhos desse porte, necessitam de braços e materiais necessários ao contínuo desenvolvimento. Aguardam, portanto, políticas públicas, editais de fomento e apoios institucionais mais contundentes.

Referências Bibliográficas

- CHOPPIN, A. (1989). ENMANUELLE: A Data Base for Textbooks' History in Europe. *Historical Social Research*. Koln, Germany, v. 14, n. 4, p.52-58.
- _____. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa* - Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez., p. 564-565.
- CUNHA, M. T. S. Uma biblioteca anotada (org.) Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, UDESC, 2009.

- GRANATO, M., LOURENÇO, M. (orgs) Coleções científicas luso-brasileiras: patrimônio a ser descoberto. Rio de Janeiro: MAST, 2010.
- MAGNERE, M. A. O. (2009). *Manuais de Didática e de Metodologia de Ensino: Construção da “Base ENSINO”*. Dissertação (Mestrado), UFPR, Curitiba, PR, 2009.
- MENEZES, M. C. (org.) et alii. (2009). *Inventário Histórico Documental. Escola Normal de Campinas (1903 – 1976). De Escola Complementar a Instituto de Educação*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, FAPESP/FAEPEX.
- MUHAMUD ANGULO, K., SOMOZA RODRIGUES, M. Evolución y nuevos retos de la investigación sobre manuales escolares tras dos décadas de trayectoria del Centro de Investigación MANES (1992-2012). In: MENEZES, M. C. (Org.). *Desafios Iberoamericanos: O Patrimônio Histórico-Educativo em Rede*. Campinas: CIVILIS/FE/UNICAMP - RIDPHE; São Paulo: CE/FEUSP, 2016, P. 257-303. (Coleção Patrimônio Histórico-Educativo, v. 1).
- UNESCO (1998). *CDS/ISIS for Windows: Manual de Referência – Sistema de Armazenamento e Recuperação da Informação*. UNESCO – Division of Information and Informatics – Sector of Communication, Information and Informatics.

PARTE II

REFLETIR SOBRE ESPAÇOS PROJETADOS,
ORGANIZADOS PARA O PATRIMÔNIO
HISTÓRICO-EDUCATIVO



EL MUVHE Y EL CEME COMO PRE-TEXTO:
REFLEXIONES SOBRE LA PROTECCIÓN,
CONSERVACIÓN, ESTUDIO Y DIFUSIÓN DEL
PATRIMONIO HISTÓRICO-EDUCATIVO¹

Antonio Viñao
Universidad de Murcia - España

El Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE) fue abierto al público el 24 de febrero de 2010 (<http://www.um.es/muvhe/user>) y el Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia fue creado el 3 de abril de 2009, casi un año antes (<http://www.um.es/ceme>).

¹ Este texto constituye una versión revisada y puesta al día del presentado, con el mismo título, en el III Foro de Museísmo Pedagógico y V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo que tuvieron lugar en Murcia del 21 al 23 de noviembre de 2012. Por otra parte, esta acción está financiada por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del II PCTRM 2007-2010, dentro del proyecto de investigación nº 11903/PHCS/09, sobre «El patrimonio histórico-educativo de la Región de Murcia. La memoria de los docentes».

Sin embargo, la gestación del primero, iniciada en el 2005, precedió en unos tres años a la del segundo. Digamos que fue más laboriosa y dilatada. En este texto se informa, primero, sobre algunos aspectos relacionados con sus orígenes, estructura y funcionamiento. Seguidamente se exponen algunos de los rasgos de índole general que comparten con otros establecimientos creados con objetivos similares, así como aquellos rasgos que les son propios o les confieren una identidad particular. Tomando como pretexto la experiencia de estas dos instituciones se ofrecen, por último, una serie de reflexiones prácticas, metodológicas y teóricas sobre la protección, conservación, estudio y difusión del patrimonio histórico-educativo.

Del MUVHE al CEME: génesis y evolución de una aventura museística, académica y científica

El 24 de febrero de 2010 se anunciaba, a través de la lista informativa de la SEDHE, que ya estaba accesible, vía internet, el *Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE)* de la Universidad de Murcia. Esta apertura al público, por emplear un término propio de los museos tradicionales, tenía lugar tras casi cinco años de trabajo y dedicación de unos pocos profesores de dicha universidad —seis en principio, ocho después— pertenecientes a las Áreas de Teoría e Historia de la Educación, Didáctica de las Ciencias Experimentales y Didáctica de las Matemáticas.

Visto dicho «acontecimiento» desde la perspectiva actual, desde el presente, parece claro, al menos para los que estábamos detrás de dicha aventura —pues de una aventura se trataba—, que la creación del MUVHE fue un ejemplo más de conversión de la necesidad en virtud. Decidimos crear un museo virtual

porque carecíamos de un espacio físico para crear un museo tradicional. En otras palabras, si hubiéramos dispuesto del local que varios años más tarde nos cedió la Facultad de Educación para instalar el CEME, el MUVHE hubiera nacido, en todo caso, como un apéndice del mismo. Su estructura y características serían diferentes. No fue así, y hoy pienso que es bueno que, con independencia de la conexión y complementariedad que exista entre ellas, cada una de dichas instituciones mantuviera y mantenga su autonomía y rasgos propios.

Contemplado desde el presente, el MUVHE es también un claro ejemplo de que se hace camino al andar. Su gestación, como se ha dicho, fue muy dilatada: desde que dimos los primeros pasos hasta que se abrió al público transcurrieron unos cinco años. Ello fue así:

- Porque éramos pocos los profesores implicados en relación con la tarea a llevar a cabo.
- Por la trabas y dificultades burocráticas e informáticas que planteaba algo novedoso.
- Porque nuestra tarea como docentes nos dejaba escaso tiempo y energías para una actividad de ese tipo —una actividad, todo hay que decirlo, no tenida en cuenta al evaluar la docencia o la investigación—.

Además, ignorábamos o teníamos muchas dudas acerca de qué era exactamente lo que queríamos. Pretendíamos crear un museo virtual de historia de la educación, eso es evidente, pero no teníamos claro —al menos ese era mi caso— cómo hacerlo, cuáles eran sus objetivos —¿investigación, docencia, museísmo puro y simple, ...?—, qué posibilidades tenía un museo de esta índole y, en definitiva, hacia dónde íbamos.

Se hace camino al andar y se hace con los pertrechos que se tienen y con el grupo o personas dispuestas, si uno no va solo, a compartir el viaje. Quiero decir con ello que el MUVHE, como todo o casi todo en la vida, es el producto que corresponde a los campos de investigación y docencia e intereses y disponibilidad de quienes nos decidimos a darle forma y crearlo. Eso explica que las salas, con sus “itinerarios”, sean las que son —«Espacios y Edificios Escolares», «Mobiliario y Enseres», «Material Científico y Pedagógico», y «Biblioteca» (catálogos y libros de texto)²—, y que las exposiciones sean, también por el momento, las que son —«Los ábacos escolares» y «Félix Martí Alpera (1875-1946)»—. Conociendo los intereses profesionales e investigadores de cada uno de los colaboradores del MUVHE, no es difícil saber quién o quiénes están detrás de cada una de dichas salas o exposiciones. No podía ser de otro modo. De ahí que las incorporaciones posteriores al mismo, como seguirá sucediendo en el futuro, hayan abierto o planteado nuevas posibilidades y configuraciones en su estructura y funcionamiento.

La «filosofía» que subyace tras dicha estructura y funcionamiento ha ido variando conforme se gestaba el proyecto y, sobre todo, una vez que el MUVHE quedó abierto y accesible. Un apreciado colega, buen conocedor de estos temas, me dijo en un aparte, tras la presentación provisional del MUVHE que hicimos en el coloquio de la Sociedad Española de Historia de la Educación que tuvo lugar en el 2007 en Guadalupe (Cáceres), que el MUVHE correspondía o debía más a la cultura gutenberiana y escrita que a la visual-electrónica. En aquel momento solo habíamos elaborado un cierto número de fichas de catalogación. No habíamos ido más allá. Sólo disponíamos de un incipiente banco de datos.

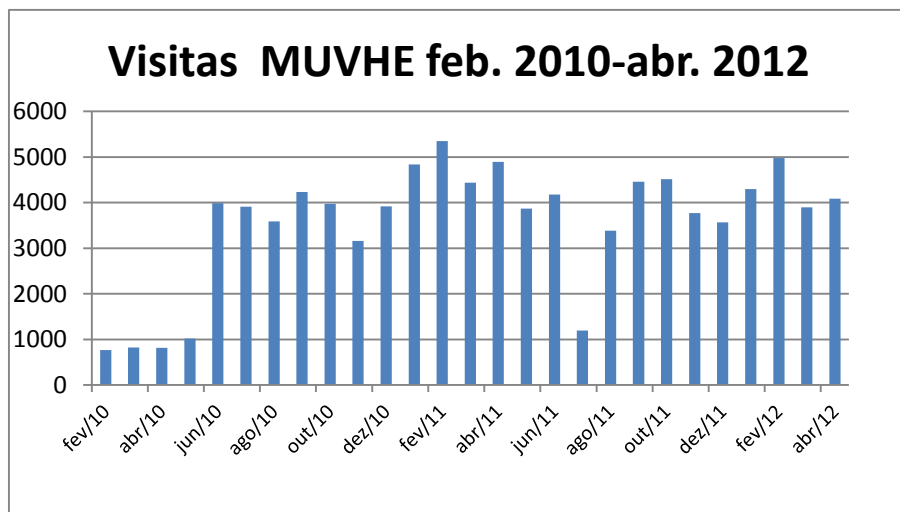
² El fondo de catálogos —unos 135— cubre desde 1866 hasta fechas actuales. El MUVHE-CEME cuenta, además con unos 850 cuadernos escolares fechados entre 1877 y 2011 y unos 500 libros de texto.

Además, era cierto que en dichas fichas el elemento escrito predominaba sobre el visual y que, con independencia de la más o menos valiosa labor científica y de catalogación realizada, no nos habíamos planteado todavía, quizás por falta de tiempo y de experiencia, otras opciones. La situación varió sensiblemente —al menos eso me parece— cuando se creó una nueva sala de exposiciones y, sobre todo, cuando, tras la apertura del MUVHE, se crearon lo que denominamos «itinerarios».³ Los itinerarios, en efecto, daban unidad y coherencia, textual y visual, a las fichas de una determinada sala. Creaban un orden y un sentido allí donde antes reinaba la simple acumulación de imágenes y textos. Y las exposiciones permitían el predominio de lo visual sobre lo textual dentro, asimismo, de una estructura lineal y narrativa. En ambos casos, el uso didáctico, en las clases, nos ha convencido de la utilidad del MUVHE más allá del valor científico y museístico que pueda tener. La tarea de elaborar fichas de catalogación siguió realizándose, pero con vistas a su inserción en itinerarios que implicaran una-historia-que-contar. Asimismo, las creaciones futuras de nuevas salas —por ejemplo, sobre cuadernos escolares o el material froebeliano— llevará consigo la de sus correspondientes itinerarios. Por otra parte, las exposiciones

3 Los doce itinerarios existentes actualmente se refieren a «La enseñanza mutua (finales del siglo XVIII-1ª mitad del siglo XIX)» y «Orígenes de la educación infantil» en la Sala de Espacios y Edificios Escolares, «El pupitre escolar (1881-1958)» y «Mobiliario del profesorado (1881-1958)» en la de Mobiliario y Enseres, «El material científico de Física y Química en los institutos durante el siglo XIX», «El material científico para la enseñanza de las ciencias naturales en los institutos», «La enseñanza de las ciencias en los institutos; las experiencias de cátedra» y «El material científico construido por profesores y alumnos en las clases» en la sala de Material Científico y Pedagógico, «Los catálogos de material de enseñanza», «La colección de libros de la naturaleza», «Lecturas científicas escolares: algunas valoraciones sobre los libros de la naturaleza» y «Los autores de los libros de la naturaleza» en la sala de Biblioteca.

materiales que en el futuro se hagan, tienen que constar de una versión virtual que pueda incorporarse al MUVHE.

El MUVHE, por otra parte, tiene una difusión nacional e internacional con un número de visitas mensual que, desde junio de 2010, oscila entre las 3.100 y las 5.300 visitas (35.050 de febrero de 2010 a febrero de 2011 y 47.925 de marzo de 2011 a febrero de 2012). Las 418 personas registradas, en mayo de 2012, pertenecen a 17 países: Alemania, Argentina, Bélgica, Brasil, Canadá, China, Chile, Costa Rica, Ecuador, España, Estados Unidos, Francia, Italia, México, Portugal, Reino Unido y Rusia.



El *Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME)* fue creado el 3 de abril de 2009 por acuerdo de la Junta de Gobierno de la Universidad de Murcia. Su creación hubiera sido inviable sin el apoyo del equipo decanal, y en su composición, aunque predominen cuantitativamente los profesores del departamento de Teoría e Historia de la Educación, hay representantes de la mayor parte de los departamentos de la facultad de Educación. Es una institución

claramente interdepartamental, y así se quiso que fuera. Su existencia fue resultado de la confluencia en el tiempo de las necesidades de la facultad con las de un grupo de profesores de la misma. Para la facultad, una institución de este tipo podía servir para revitalizar, revalorizándolo y dándole utilidad, el fondo antiguo de material científico y didáctico que poseía. Para dichos profesores —que ya contaban tras ellos con una no desdeñable trayectoria profesional con tesis doctorales, proyectos de investigación y publicaciones en el ámbito de la historia de las disciplinas y de la cultura material e inmaterial de las instituciones educativas—, el CEME abría nuevos campos de trabajo en relación con dichos temas, tanto desde la investigación como desde la docencia. Asimismo, les permitía disponer de un espacio físico donde materializar las tareas de catalogación, conservación, estudio y difusión del patrimonio histórico-educativo, y desde el que ponerse en contacto institucionalmente con otros centros docentes y museos pedagógicos o centros de memoria escolar. Constituía, en definitiva, una nueva plataforma en la que apoyar y asentar sus futuros trabajos. Una plataforma a la que había que dar cuerpo y consolidar, pues nacía en un contexto caracterizado, entre otras cosas, por un cierto recelo o desconfianza ocasionados por el desconocimiento que existía, entre algunos profesores o autoridades académicas, de lo que podía aportar un establecimiento de este tipo. Es posible que en la creación del CEME tuviera más repercusión y relevancia el trabajo que veníamos haciendo un grupo de profesores, en los que sí podía confiarse, que la idea en sí misma.

Tres años más tarde, y pese a todos los problemas financieros, burocráticos y de personal, típicos de esta clase de organismos, puede decirse que el CEME ha sido aceptado e integrado en la vida académica de la facultad, aunque en este aspecto queden todavía muchas cosas por hacer. Más complicada y difícil ha sido la apertura del CEME a los centros docentes y al alumnado y profesorado

de otros niveles educativos. Las relaciones establecidas con algunos centros —por ejemplo, con la antigua Escuela Aneja que ha donado al CEME su fondo antiguo de material didáctico y libros de texto— y profesores —por ejemplo, con los que protagonizaron los movimientos de renovación pedagógica en la región de Murcia en los años 60, 70 y 80— no son sino una mínima parte de lo que podría hacerse en este ámbito si se dispusiera de colaboradores que pudieran responsabilizarse de la organización de visitas de alumnos y profesores.

Algunos rasgos del MUVHE y del CEME comunes con otros establecimientos similares

Tanto el MUVHE como el CEME se han gestado, y han sido creados, en los años de expansión y auge en España de las sociedades y grupos específicamente dedicados a la protección, conservación, estudio y difusión del patrimonio educativo, la memoria escolar y la cultura material e inmaterial de las instituciones educativas, de la financiación nacional o autonómica de proyectos de investigación, de la celebración de seminarios, congresos y exposiciones sobre el tema, y de la creación o expansión de museos pedagógicos y centros sobre la memoria educativa.⁴ En esto, pues, no se ha hecho más que aprovechar la ola,

⁴ AA. VV.: *Etnohistoria de la escuela*, Burgos, Universidad de Burgos y Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003; AA. VV.: *Museos pedagógicos. La memoria recuperada*, Huesca, Museo Pedagógico de Aragón, 2008; ESCOLANO BENITO, A. (ed.): *La cultura material de la escuela. En el Centenario de la Junta para Ampliación de Estudios, 1907-2007*, Berlanga de Duero, Centro Internacional de la Cultura Escolar, 2007; MORENO MARTÍNEZ, P. L.: «La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: renovación historiográfica, patrimonio y educación». En Berruero Albéniz, R. (coord.): *El largo camino hacia la educación inclusiva. Aportaciones desde la Historia de la Educación*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, pp. 141-151; RUIZ BERRIO,

como diría un buen surfista, subiéndose a ella; es decir, seguir la orientación predominante en la historiografía de la educación española de los últimos años con todas sus fortalezas y debilidades.

Dentro de la tipología de museos y centros dedicados a la conservación y estudio del patrimonio educativo, definida en su día por Ruiz Berrio,⁵ el MUVHE y el CEME, en su doble vía virtual y material, se insertan en los llamados Museos/laboratorios de Historia de la Educación y, dentro de ellos, en los de naturaleza universitaria. Es decir, entre aquellos que, además de llevar a cabo las tareas propias de este tipo de instituciones, promueven y tienen como finalidad primordial la realización de investigaciones histórico-educativas.

Esta naturaleza universitaria pública, o sea no privada ni administrativamente autonómica, provincial o local, ha condicionado, como es lógico, su financiación. El CEME carece de presupuesto propio. Su financiación ha sido posible gracias a la inclusión en los presupuestos de la facultad de Educación de una partida específica, a la dedicación al MUVHE y al CEME de parte del presupuesto departamental de algunos profesores y, sobre todo, a la concesión de proyectos de investigación relacionados con la conservación, estudio y difusión del patrimonio educativo. Dos de estos proyectos — «La cultura material de las instituciones educativas en la España del siglo XX: arquitectura, mobiliario y enseres y material científico-pedagógico» (2004-2007)

J. (ed.): *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2010; VIÑAO, A.: «Memoria, patrimonio y educación», *Educatio Siglo XXI*, 28 (2), 2010, pp. 17-42.

5 RUIZ BERRIO, J.: «Museos, exposiciones y escuelas». En *El hombre y la tierra en la escuela madrileña de principios de siglo. Catálogo sobre la exposición de material escolar y textos didácticos*, Madrid, Facultad de Educación de la Universidad Complutense, 1996, pp. 5-14, y «Pasado, presente y porvenir de los museos de educación». En Escolano Benito, A. y Hernández Díaz, J. M^a (coords.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, pp. 43-65.

y «El patrimonio cultural de las instituciones educativas en la España contemporánea (siglos XIX-XX)» (2007-2010) fueron financiados, respectivamente, por los ministerios de Ciencia y Tecnología y de Ciencia e Investigación—, y el tercero —«El patrimonio histórico-educativo en la Región de Murcia. La memoria de los docentes» (2010-2013) — por la Fundación Séneca (Agencia de Ciencia e Investigación de la Región de Murcia). Sin ellos, justo es reconocerlo, no existirían ni el MUVHE ni el CEME.

Otros dos rasgos que comparten ambas instituciones con otras similares, son la inexistencia de personal cualificado y administrativo estable, siquiera a tiempo parcial, y la alta dosis de voluntarismo con que funcionan. Las relaciones o conexiones establecidas con asociaciones, institutos o centros de esta índole (Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo, Centro de Investigación MANES con sede en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Centro Internacional de la Cultura Escolar de Berlanga de Duero, museos pedagógicos o de la infancia, etc.) compensan, en parte, estas carencias.

Rasgos peculiares

Quizás el rasgo más característico, tanto del MUVHE como del CEME, dentro de la categoría de los museos-laboratorio universitarios de historia de la educación, sea el hecho de que estén integrados por profesores de diversos departamentos y áreas. En este punto, hay que destacar la colaboración, sobre todo, entre el área de Teoría e Historia de la Educación y las áreas de varias didácticas específicas: Ciencias Experimentales, Matemáticas y Ciencias Sociales. Dicha colaboración no surgió, como es lógico, de improviso, sino que fue el resultado de la realización de diversas tesis e investigaciones en el campo de la

historia de las disciplinas escolares en la España de los siglos XIX y XX. Como decía en otro trabajo anterior,⁶ desde 1992 hasta el presente se han realizado en la facultad de Educación de la Universidad de Murcia tesis e investigaciones sobre la historia de la enseñanza de la geografía, la aritmética, las ciencias naturales, la física, la química, el dibujo y la historia, así como sobre los libros de lectura en la enseñanza de adultos. Actualmente se llevan a cabo, asimismo, tesis doctorales sobre la historia de la enseñanza de la botánica, el dibujo técnico y la física, así como sobre la producción, comercialización y usos del material froebeliano. Los niveles o modalidades de enseñanza estudiados son, sobre todo, la educación primaria y la secundaria, junto con la formación del magisterio primario y la educación de personas adultas, aunque recientemente los intereses abarcan también la educación infantil, la formación profesional y la enseñanza universitaria.

La historia de las disciplinas escolares ha generado, por sí misma, una serie de estudios sobre profesores concretos (Félix Martí Alpera, Margarita Comas, José Loustau, Aurelio Rodríguez Charentón y José M^a Eyaralar, entre otros), así como sobre los libros de texto y el material didáctico utilizado y, en relación con ello, las metodologías de enseñanza empleadas. Si a todo ello se unen los estudios llevados a cabo en las dos últimas décadas por miembros del MUVHE o el CEME sobre la cultura material e inmaterial de las instituciones educativas —en especial sobre el espacio, el mobiliario y el menaje escolares, el material froebeliano, las historias de vida, los relatos autobiográficos y el material científico— queda clara la naturaleza universitaria de ambos organismos y, como consecuencia de ello, que las actividades relacionadas con la investigación y el estudio del patrimonio histórico-educativo y la cultura material e inmaterial de

⁶ VIÑAO, A.: «Historia de las disciplinas escolares», *Historia de la Educación*, 25, 2006, pp. 243-269 (referencia en pp. 260-263).

las instituciones educativas resaltan más que las orientadas hacia el museísmo pedagógico o la conservación de dicho patrimonio, aunque se trate de aspectos inseparables, y unas actividades conlleven y exijan la realización de otras.

Sobre las peculiaridades relativas a la gestación y puesta en marcha del MUVHE y del CEME algunas cosas han sido ya dichas. Queda solo añadir unas palabras sobre la complementariedad y conexión entre ambas instituciones. Como se dijo, la separación institucional entre el MUVHE y el CEME —todos los miembros del MUVHE lo son del CEME pero no a la inversa— permite una mayor flexibilidad en su funcionamiento. Se trata de organismos diferenciados y, según las actividades, las circunstancias y el momento, se puede recurrir a uno u otro, o a ambos distribuyendo tareas y compromisos. Por otra parte, la naturaleza virtual del MUVHE supone unos límites de los que carece el CEME como espacio de encuentro, de conservación física de objetos y de realización de actividades tales como prácticas de alumnos, grabaciones individuales o en grupo de historias de vida profesional, visitas o exposiciones, por poner algunos ejemplos.

La estabilidad relativa alcanzada por la MUVHE y el CEME, su asentamiento e integración en la vida universitaria —en especial en la de la facultad de Educación—, dependerán en el futuro de su financiación, de su capacidad de apertura a los centros docentes —alumnos y profesores— de todos los niveles y modalidades de enseñanza y, sobre todo, de las personas comprometidas en su funcionamiento. Recientes disposiciones relativas a la financiación de las universidades y la docencia del profesorado, no auguran un futuro prometedor. Más bien al contrario. Posiblemente haya que seguir haciendo de la necesidad virtud. Es decir, utilizar la imaginación para solventar las dificultades previsibles y —algo esencial— no marcarse objetivos irrealizables, ir paso a paso, gradualmente, aprovechar los resquicios y posibilidades que surjan,

y no frustrarse porque haya una mayor o menor distancia entre la realidad y el ideal que se tiene en la mente. Poco o mucho, siempre es posible hacer algo.

Algunas reflexiones generales sobre la protección, conservación, estudio y difusión del patrimonio educativo

Como se dice en el título de esta comunicación, las anteriores referencias al MUVHE y al CEME —necesarias para comprender su génesis, funcionamiento y problemas— son un pre-texto para plantear una serie de cuestiones, de índole general, sobre la protección, conservación, estudio y difusión del patrimonio educativo. Las reflexiones que siguen son, por supuesto, personales y se han generado en algún momento, a lo largo de estos últimos años, conforme iban tomando forma y cuerpo el MUVHE y el CEME, o conforme leía trabajos o evaluaba proyectos de colegas sobre el patrimonio educativo, la museología educativa o la memoria escolar, o, cómo no, mientras redactaba artículos, textos o proyectos de investigación sobre estos temas.

La primera reflexión, de índole general y ya abordada en otros trabajos anteriores, versa sobre la naturaleza de nuestra actividad como historiadores del patrimonio educativo.

Es obvio que, salvo algún caso excepcional, no somos coleccionistas, aunque tengamos algo de ello cuando nos preocupamos por disponer de colecciones de objetos o historias de vida lo más completas y significativas posible. Tampoco somos, por lo general, museólogos o archiveros, aunque, en este caso, tengamos bastante de ello siquiera como valor forzosamente añadido. No en balde una de nuestras funciones, —necesaria para el estudio del patrimonio educativo—, es la de protegerlo y preservarlo preocupándonos por su protección

y conservación allí donde se encuentre. Lo que, dicho sea de paso, plantea la necesidad de entrar en contacto con los establecimientos docentes, hacerles tomar conciencia del valor histórico-cultural de su patrimonio institucional, ponernos a su servicio para asesorar y colaborar en esta materia —dentro de nuestras posibilidades y en el marco de un plan general de conservación de dicho patrimonio—, y promover experiencias de utilización por dichos establecimientos del patrimonio propio como recurso pedagógico. Un aspecto, este último, en el que remito a lo dicho por Raimundo Cuesta en relación con el centro educativo como lugar de memoria, espacio público, «tesoro» patrimonial, contenedor físico y espacial, archivo, museo, lugar de innovación pedagógica e institución de producción de conocimiento histórico. 7 Y en el que me limito a señalar que el tema de las relaciones de los museos pedagógicos y centros de memoria educativa con los establecimientos docentes, en la línea indicada, constituye una de nuestras asignaturas pendientes, no por falta de ideas, sin duda, sino de tiempo y recursos.

Somos historiadores y, como tales, nuestra tarea fundamental en relación con el patrimonio educativo —aquella tarea en función de la cual tenemos algo de coleccionistas, archiveros y museólogos— es la de su estudio. Como recientemente ha observado Raimundo Cuesta, los «historiadores del patrimonio» constituimos «un naciente subespecialización dentro de la historia de la educación».8 Pero dicho estudio requiere como tareas previas, entre otras

7 CUESTA, R.: *El patrimonio como recurso pedagógico*, Ponencia presentada en el II Encuentro sobre el museo de escuela y los deberes de la memoria, Buenos Aires, 11 de agosto de 2011, pp. 20-27. Accesible en http://www.nebraskaria.es/nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones_files/Patrimonio%20recursos.pdf (consulta efectuada el 24 de mayo de 2012).

8 CUESTA, R.: *Memoria, cultura escolar y museización en España. Del Museo Pedagógico Nacional a la actual eclosión y proliferación de centros de memoria educativa*. Ponencia presentada en el II Encuentro sobre el museo de escuela y los deberes de la memoria, Buenos Aires, 11 de agosto de 2011, p. 19. Accesible en

cosas, la catalogación y elaboración de bases de datos compartidas como, por poner dos ejemplos, la del Centro de Investigación MANES y la del proyecto FISQED en relación, respectivamente, con los libros de texto y los cuadernos escolares. Todo eso requiere dedicación, tiempo y entrar en un campo, el de la catalogación y construcción de bases de datos, que pueden hacernos olvidar nuestra identidad más profunda y propia como historiadores. O bien, que dediquemos tanto tiempo y energía a dichas tareas que dejemos a un lado aquella que constituye nuestro objetivo último.

Como historiadores, además, junto al estudio del patrimonio educativo, como una función incorporada al mismo, nos incumbe la tarea de su difusión. Por varias razones. Desde una perspectiva general, porque la investigación histórica —la producción de historia— no puede quedarse en algo restringido a un mundo cerrado de unos pocos especialistas en el tema que, en el mejor de los casos, sólo se leen entre sí. El historiador, como tal, tiene una función social. Podrá ser entendida de un modo u otro —así ha sido, es y seguirá siendo—, pero es esa función, y su correlativa presencia en el espacio público, la que justifica su existencia. Lo cual implica ir más allá del limitado círculo profesional. Y, desde una perspectiva centrada en el patrimonio educativo, porque se trata de un patrimonio social. Público o privado, pero siempre social. Es decir, que atañe y se refiere a cuestiones o aspectos sociales y, por tanto, a la sociedad en su conjunto. Y ello por la simple razón de que los procesos formativos y educativos son procesos sociales que hoy además, desde un punto de vista formal o escolar, afectan a toda la población infantil, adolescente y juvenil.

El modo más específico —no el único— de llevar a cabo esa labor de difusión es, paradójicamente, una actividad escasamente valorada desde el punto

http://www.nebraskaria.es/nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones_files/Memo.%20cultura.%20museizacio%CC%81n.pdf (consulta efectuada el 24 de mayo de 2012).

de vista académico-científico, si se tienen en cuenta el tiempo y la dedicación que supone y lo que aporta, desde una perspectiva cultural, a la valoración social del patrimonio histórico-educativo. Me refiero a las exposiciones. Creo que no hemos reflexionado lo suficiente —al menos ese es mi caso— sobre el papel y función de las mismas. Una exposición que merezca tal nombre, como bien saben quienes han sido comisarios responsables de alguna de ellas, exige una reflexión previa sobre lo que se quiere mostrar, sobre el enfoque o mirada que quiere ofrecerse y, desde luego, una labor de indagación y reconstrucción histórica que va mucho más allá de la mera exhibición de unos determinados objetos, documentos o ilustraciones y de los aspectos técnico-materiales de la exposición. En otras palabras, tras una exposición hay un relato y un meta-relato. Algo que contar y un modo de contarlo. Exactamente igual, solo que mediante otros medios, que en la reflexión y producción histórico-científica.

Aclarado lo anterior, es cuando se está en condiciones de afirmar que, frente a los peligros del fetichismo, el anticuariado, el sentimiento nostálgico y el coleccionismo que suponen la mera acumulación de objetos y restos de la cultura material e inmaterial en el ámbito educativo —o en cualquier otro—, frente a la utopía irrealizable de la totalidad, a la que podemos vernos empujados —y por la que quizás hayamos sido arrastrados en alguna ocasión—, la mejor cura, el mejor remedio, es la inserción de dichos restos en estructuras narrativas, relatos y contextos interpretativos acerca o en relación con el mundo escolar. Es decir, contextualizar, interpretar, narrar macro, medio o micro historias con sentido porque poseen un comienzo, un desarrollo o trama y un final, o varios comienzos, desarrollos y finales. El que ello requiera una labor taxonómica, clasificadora y tipológica no debe en sí mismo preocuparnos. Como dejaron claro Georges Perec y Jack Goody, en dos libros sólo aparentemente distantes, clasificar, ordenar o catalogar son labores que no pueden llevarse a cabo sin

reflexionar, sin crear categorías, sin comparar, sin buscar semejanzas o diferencias; en definitiva, sin observar, analizar y pensar.⁹

La segunda reflexión se refiere a un campo que, en general, no ha sido objeto de la atención que merece en los estudios sobre la historia del patrimonio educativo. Por supuesto, una parte de dicho patrimonio se genera y produce en el interior de las instituciones educativas —por ejemplo, las fotografías escolares o muchos trabajos manuales—. En la mayor parte de los casos, sin embargo, lo que se produce en el ámbito escolar viene a añadirse a objetos que proceden del exterior. Tal sería el caso, por poner dos ejemplos, de los cuadernos o del mobiliario escolar. Así como en el desarrollo de la manualística escolar se han ido generando, de modo progresivo, estudios sobre las editoriales y la comercialización de los libros de texto —producción, comercialización, adquisición— y, en menor medida, su uso o usos posteriores en el aula o fuera del ámbito escolar, asimismo, en el campo de la cultura material de las instituciones educativas se está poniendo cada vez más la atención en el diseño, producción, comercialización y adquisición de los distintos objetos, así como en sus usos posteriores.¹⁰ Esto nos acerca, como ha señalado Juri Meda, a los historiadores de la economía y del patrimonio industrial, a sus fuentes, enfoques y métodos.¹¹ Asimismo, revaloriza, como fuentes primarias los catálogos de

9 PEREC, G.: *Pensar/clasificar*, Barcelona, Gedisa, 1986; GOODY, J.: *La domesticación del pensamiento salvaje*, Madrid, Akal, 1977.

10 HAMILTON, D.: «Patents: a Neglected Source in the History of Education». *History of Education*, 38 (2), 2009, pp. 303-310; HERMAN, F.; VAN GORP, A.; SIMON, F.; DEPAEPE, M.: «The School Desk: from Concept to Object», *History of Education*, 40 (1), 2011, pp. 97-117; MEDA, J.: «Mezzi di educazione di massa? Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una 'storia materiale della scuola' tra XIX e XX secolo», *History of Education & Children Literature*, VI (1), 2011, pp. 253-279.

11 MEDA, J.: «Mezzi di educazione di massa? Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una 'storia materiale delle scuole' tra XIX e XX secolo», op. cit., p. 260.

material escolar, los anuncios publicitarios, los contratos y concursos de adquisición de material, los registros de patentes, los archivos empresariales y todo aquello que nos acerque a los procesos de diseño, producción, comercialización y adquisición de los objetos que consideramos parte del patrimonio histórico-educativo.

La tercera y última reflexión, de entre las que venimos haciéndonos desde que, hace ya unos diez años, comenzamos a interesarnos por el estudio de dicho patrimonio,¹² versa sobre la naturaleza o carácter de los museos o centros de memoria educativa que se han ido creando en España en los últimos años en unos casos por iniciativa o con el apoyo de los poderes públicos regionales o locales; en otros, por iniciativas privadas ligadas, por lo general, a locales escolares abandonados, centros docentes o instituciones de formación del profesorado; o en otros, por último, a instituciones universitarias. Esta reflexión, aunque ha venido aflorando de modo más o menos periódico a lo largo de los últimos años, está motivada por la reciente lectura del Modesto manifiesto por los museos del novelista y premio Nobel turco Orhan Pamuk.

En este «manifiesto» Pamuk, sin menospreciar los «turistizados» museos monumentales, por lo general de índole estatal o nacional, reivindica los museos «modestos», «pequeños» y «baratos», a escala humana. Aquellos que nos hablan de «las historias cotidianas y ordinarias de los individuos [...] más ricas, más humanas, y mucho más gozosas que las historias de culturas colosales». Aquellos que nos cuentan «historias a escala humana», que recrean «el pasado de seres humanos singulares», en los que «los objetos no son arrancados de raíz de sus

12 Otras cuestiones sobre las que reflexionar serían, por ejemplo, la de las relaciones entre memoria, historia y patrimonio y, desde una perspectiva diferente, la de la profesionalización de quienes trabajan o colaboran en los museos pedagógicos y centros de memoria educativa.

entornos y de sus calles, sino situados con cuidado e ingenio en su propio hogar natural». Museos, en definitiva, «que conviertan los barrios y las calles, y las casas y las tiendas de alrededor, en elementos que formen parte de la exposición».13

¿Qué podemos tomar o aprender de esta concepción museística a escala humana?

- Primero, que, con independencia de los estudios interpretativos con enfoques macro, medio o micro que como historiadores llevemos a cabo, a partir del patrimonio educativo material e inmaterial, en relación con la historia socio-cultural de la institución escolar, o sobre los procesos formativos en general, nuestros museos o centros de memoria tienen que tener un relato o narrativa que ofrecer: un origen y un desarrollo propio que explica su naturaleza y características dentro de este tipo de instituciones.
- Segundo, que además dichos museos y centros tienen que ofrecer historias singulares en las que el elemento personal desempeñe un papel clave. Se trata, por supuesto, de centrar el relato —o sea, la disposición de lo mostrado— en personas concretas, relevantes o, hasta ese momento, anónimas, incluso ficticias, noveladas. También, de disponer los objetos de tal modo que tras ellos veamos a quien los diseñó, construyó, adquirió o usó. Si los objetos tienen su historia, esta historia remite siempre a personas concretas. Y cuando remite a otros objetos, estos, en último término, nos reenvían a alguien. Eso es mostrar el lado humano de las cosas.

13 PAMUK, O.: «Modesto manifiesto por los museos», *El País*, 28 de abril de 2012, pp. 44-45.

- Tercero, que entre nuestras tareas no está la de acumular en un lugar determinado el mayor número de objetos o grabaciones posible —aunque en ocasiones la protección, estudio y salvaguarda del patrimonio lo exijan—, sino hacer que se conserven y produzcan «in situ», allí donde tienen su sentido propio. Es decir, promover en los centros e instituciones docentes una mentalidad «patrimonial» que considere su patrimonio como un recurso pedagógico y un modo de abrirse, con fines formativos, al entorno.

EL LABORATORIO / MUSEO DE HISTORIA DE LA
EDUCACIÓN “MANUEL BARTOLOMÉ COSSÍO” DE
LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID.
ESTADO DE LAS COLECCIONES Y LÍNEAS DE
ACTUACIÓN.

Teresa Rabazas Romero

Universidad Complutense de Madrid - España

Sara Ramos Zamora

Universidad Complutense de Madrid - España

Universidad Complutense de Madrid

El Laboratorio/Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad Complutense comenzó su andadura en 1989 de la mano de un grupo de profesores de Historia de la Educación que mostraron interés por la

recuperación y preservación de la cultura material e inmaterial de la escuela¹. Esta iniciativa debe ser ubicada en un contexto clave en el que las reformas educativas, especialmente la concentración escolar iniciada con la Ley General de Educación de 1970 y la renovación de materiales por el aumento de las disponibilidades presupuestarias, pusieron en peligro mucho del patrimonio educativo de la provincia y del conjunto del país.

Sus primeras acciones se encaminaron a preservar y salvaguardar un fondo documental y material procedente de un colegio público de Madrid. La remodelación del Colegio La Paloma provocó el desmantelamiento del archivo y fondo bibliográfico. Gracias a la preocupación de los profesores D. Anastasio Martínez Navarro y D. Julio Ruiz Berrio por la conservación de este patrimonio, se logró establecer un convenio de colaboración con el Ayuntamiento de Madrid en 1990, autorizando a la Facultad de Educación la custodia y salvaguarda del archivo procedente de una institución escolar².

¹ Dicho Museo a lo largo de sus dos décadas ha contado con la colaboración de diferentes profesores del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, ejerciendo su tarea de manera honorífica, voluntaria y altruista, a los que nos gustaría mencionar, como principales impulsores, a los profesores Julio Ruiz Berrio (Director) y Anastasio Martínez Navarro, a las profesoras Carmen Colmenar, Miryam Carreño, Teresa Rabazas, Sara Ramos y al profesor Francisco Canes. Asimismo, quisiéramos señalar la inestimable ayuda que han aportado un gran número de alumnos de la Facultad de Educación.

² Los objetivos que se establecieron en el convenio fueron los siguientes:

- Clasificar, catalogar y conservar los documentos y materiales escolares antiguos de las escuelas dependientes de la administración municipal de Madrid.
- Ofrecer la posibilidad a los estudiantes de Historia de la Educación de participar efectivamente en las campañas de recuperación de fondos documentales.
- Ofrecer a los alumnos de las escuelas públicas municipales la ocasión de realizar experiencias prácticas en el marco de las ciencias sociales, gracias a las visitas o a los trabajos en el Museo.

Fruto de este acuerdo, el Ayuntamiento de Madrid trasladó el fondo del Colegio La Paloma a la Facultad de Educación, constituido por manuales escolares, obras de pedagogía, material didáctico, algo de mobiliario escolar, documentos administrativos, cuadernos escolares, exámenes, etc. Este conjunto patrimonial fue conservado en calidad de depósito en los locales cedidos por la Facultad y a partir de ese momento, se puede considerar que el proyecto museístico comienza a consolidarse con el apoyo institucional del Decanato de la Facultad.

En cuanto a sus características físicas, decir que el Museo cuenta con dos salas permanentes. La primera de ellas, desde la cual se accede al Museo, constituye el espacio principal o lugar de trabajo en el que se desarrollan las actividades de consulta e investigación así como las actividades docentes, principalmente los seminarios de investigación de Historia de la Educación, de ahí que reciba el nombre de “laboratorio-taller”, así como las tareas de recuperación y catalogación de los fondos del Museo. En dicho espacio se encuentra gran parte del patrimonio histórico-educativo proveniente del Colegio La Paloma.

Véanse en MARTÍNEZ NAVARRO, A. Le Musée d'Histoire de l'Éducation de l'Université Complutense de Madrid, *Histoire de l'éducation*, 178, 274-275, 1998.

Sala principal



La *segunda sala* muestra una colección de instrumentos y material didáctico del siglo XIX y parte del XX para la enseñanza de las Ciencias Experimentales de gran valor histórico porque proceden de los antiguos laboratorios de las Escuelas de Magisterio, concretamente la Escuela de Magisterio “Pablo Montesino” –primera Escuela Normal Central de maestros, fundada en 1839 por el pedagogo Pablo Montesino– y la Escuela de Magisterio “María Díaz Jiménez” –creada en 1858 como Escuela Normal Central de maestras–. La colección se encuentra inventariada y la mayor parte está formada por instrumentos relacionados con la enseñanza de la Física y Biología. También dispone de algunos materiales relacionados con la Química, aunque conviene señalar que al tratarse de un material frágil, fabricado en su mayoría con vidrio, ha resultado muy complicada su conservación. La doble procedencia de los fondos conforma la especificidad de este museo frente a otros, del ámbito estatal como el Museo “La escuela de ayer” de Huesca, el Museo del Niño y Centro de Documentación histórica de la escuela de

Albacete, el Museo escolar de Galicia (MUPEGA) o el Centro Internacional de Cultura Escolar (CEINCE).

Sala de materiales e instrumentos de ciencias experimentales



Por otra parte, las *actividades museográficas* del Museo se desarrollan en los alrededores del Museo, en la planta baja de la Facultad, en la que encuentra una serie de vitrinas y expositores ubicados en un espacio amplio donde el Museo adquiere un mayor protagonismo, y sus actividades una mayor proyección y difusión entre el alumnado de la Universidad. En palabras de su anterior director, Julio Ruiz Berrio, “el Museo y sus exposiciones no se quedan arrinconados en un almacén sino que salen al encuentro de su posible clientela”.

Sala de exposiciones



Fondos del laboratorio/Museo "M. B. Cossío"

El número de ejemplares con que cuenta el Museo supera los cinco mil volúmenes correspondientes a los distintos niveles de enseñanza en los que fueron utilizados: escuela primaria, preescolar y bachillerato. La procedencia de estos libros es múltiple, predominando las donaciones institucionales y de particulares. No obstante, se han adquirido algunos de ellos por compra directa en librerías de anticuario. La mayoría de este fondo ha sido editado en el siglo XX, aunque también se conservan algunos ejemplares del siglo XIX. Esta colección de manuales supone una riqueza patrimonial muy interesante para el investigador y el alumnado de Historia de la Educación porque de algún modo, los textos nos dejan entrever algunos aspectos del jardín oculto del currículo de la escuela: programas, contenidos, metodología, imágenes, ideología, actividades, etc. El giro historiográfico hacia la microhistoria nos permite desvelar los silencios de la Historia de la Educación que señaló Harold Silver

hace ya más de dos décadas³. El análisis de los manuales como los cuadernos o las imágenes nos acercan a la caja negra de la escuela, nos muestran la escuela por dentro, los métodos que se emplearon en la enseñanza, qué modelos de examen y disciplina se aplicaban, así como otros aspectos que permitan conocer la realidad educativa. Además de los 5.000 manuales escolares y libros de lectura (S. XIX y XX), el Museo conserva en torno a unas 1.525 monografías pedagógicas (S.XX); 313 libros de historia general (S.XX); 582 objetos escolares (linternas mágicas, proyectores, ábacos, etc); 641 instrumentos científicos completos; 890 memorias de distintas instituciones educativas y su entorno de los años 50 y 60; Colección de revistas (24 m lineales); Documentos educativos (30 m lineales); 60 mapas, entre los que se incluyen ejemplares de Paul Vidal de LaBlache -que podrían ser un legado de D. Ricardo Beltrán y Rózpide, primer catedrático de Geografía en la Escuela Superior de magisterio y en la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid, y discípulo de aquel⁴-, 893 películas y 400 casetes con entrevistas.

Durante todos estos años, el Museo como organismo vivo, ha incorporado nuevos fondos procedentes de donaciones particulares e institucionales, entre los que podemos destacar el Fondo Zacarías, perteneciente a la donación realizada por D. Zacarías Ramo Traver, Inspector de Enseñanza, o el Fondo SIGE, procedente del Seminario Interdisciplinar Género y Educación, compuesto por profesoras de la Facultad que desde distintas áreas de conocimiento investigan sobre educación y género. Asimismo el alumnado realiza donaciones particulares de manera continuada.

³ SILVER, H. Knowing and not knowing in the history of education, *History of Education*, XXI, 1, 97-108, 1982.

⁴ RODRÍGUEZ ESTEBAN, J. A. La Geografía en la Escuela Superior del Magisterio (1909-1932), *Ería: Revista cuatrimestral de geografía*, 42, 89-106. 1997

También se dispone de aparatos representativos del uso del cine en la escuela. El Museo cuenta con 3 máquinas de cine de diverso cortometraje, aunque lo más destacado sea la colección de más de 100 películas que fueron utilizadas en los años 60 y 70 para la didáctica de diferentes materias. Como antecedente del cine figuran en el Museo 2 linternas mágicas, de principios del siglo XX, así como una pequeña colección de transparencias grabadas en vidrio.

Proyector de cine y linterna mágica



Igualmente merece recordar la colección de mapas y de láminas para la enseñanza de la Geografía y la Historia Natural. La mayor parte fueron editadas en la primera mitad del siglo XX, predominando los elaborados por editoriales francesas y españolas. Actualmente, como se puede ver en la imagen, disponemos de 1 mapario moderno, metálico.

Mapario



Asimismo, para la didáctica de la Geografía se cuenta también con una esfera armilar y un globo terráqueo fabricados en el siglo XIX, de gran valor, así como una bola del mundo moderna.

Esfera armilar y globo terráqueo



En relación con la evolución de la enseñanza de la escritura, el Museo dispone también de algunos instrumentos interesantes, que podemos recordar por orden cronológico: 1 pluma de ave como testigo de finales del siglo XVIII, 1 plumín metálico montado sobre el palillero (mediados s. XIX y 1ª mitad del s. XX), el pizarrín y la pizarra. Por último, señalar la introducción del bolígrafo en la escuela, a partir de los años 60.

Materiales de escritura



El Museo cuenta con diversos útiles para el dibujo artístico o el dibujo técnico: escuadras, reglas, cartabones de madera, compases de madera y tiza, estuches de tinta china, plumines, etc. Aunque reviste especial interés las dos cajas portátiles correspondientes a pequeñas imprentas manuales que dan cuenta de las innovaciones educativas que se aplicaron en las escuelas españolas.

Imprenta



Así también cuenta con materiales de algunos sistemas de enseñanza, entre los cuales destacaríamos los dones de Fröbel, materiales del método Montessori y cuadernos de la pedagogía Waldorf.

Dones 1 Y 2 de Fröbel



La representación de juguetes es muy reducida, pero está iniciada la colección correspondiente. Le damos mucha importancia y se espera que se incremente en fechas próximas. Existen también algunos recursos didácticos para la enseñanza de diversas materias, Lenguaje, Aritmética, Ciencias, etc. Como por ejemplo, los puzzles o juegos didácticos para hacer más atractiva la enseñanza fabricados en los años 30 y 40.

Recursos didácticos para la enseñanza



Respecto a láminas diversas se dispone de una buena colección sobre artes aplicadas e industriales, y a ella se pueden añadir otras sueltas en torno a las anatomía y fisiología del cuerpo humano, a la Historia Sagrada, y a diferentes motivos, desde grabados o pinturas artísticas hasta varios carteles anunciadores. Carácter más singular tienen una serie de objetos escolares bastante representativos de amplios periodos del siglo XX, de los que quedan muy pocos ejemplares. Entre ellos podríamos citar algunos símbolos religiosos y

patrióticos: retratos de Francisco Franco, José Antonio Primo de Rivera, Virgen de la Paloma, banderas nacionales, unas huchas de petición por las Misiones o bien algunos aparatos de reeducación de sordomudos, etc.

Huchas de ayuda a las misiones



Otros materiales con los que cuenta el Museo son las cajas de sólidos geométricos, ábacos o instrumentos para medidas de peso o capacidad.

Cajas de sólidos geométricos



Por último, quisiéramos mencionar otra de las colecciones de índole diversa en la temática, pero de gran valor pedagógico y del patrimonio histórico educativo, como es el Fondo “Romero Marín”, compuesto por un conjunto de *Memorias o trabajos de fin de curso de las prácticas de Pedagogía*, que realizaron los alumnos durante las décadas de los años 50, 60 y principios de los 70. Cuenta con casi unos 900 trabajos monográficos de pedagogía general o memorias de fin de curso, que realizaron los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras, pertenecientes a la Sección de Pedagogía entre 1950 y 1975, a petición del profesor Catedrático de “Pedagogía General y Racional” de dicha Sección D. Anselmo Romero Marín –nombrado como Catedrático el 22 de marzo de 1949, BOE 8 de abril⁵–. Los estudiantes procedían de distintos lugares de la geografía española, y se les pedía realizar un trabajo sobre una realidad educativa, en algunos casos vinculada a su actividad laboral, dado que una parte del alumnado ya ejercía profesionalmente en el ámbito educativo⁶. En tal sentido, las memorias ofrecen estudios sobre distintos ámbitos de la enseñanza y diversos niveles educativos, así como de distintas zonas geográficas, tipos de población estudiantil, y de temáticas complejas como el analfabetismo, la pobreza, la educación especial, la educación de las mujeres, la enseñanza privada, la enseñanza pública, las escuelas rurales, las escuelas urbanas, la formación profesional, etc. Este patrimonio histórico-educativo se amplía con una variada y rica documentación educativa que va desde estadísticas, datos geográficos,

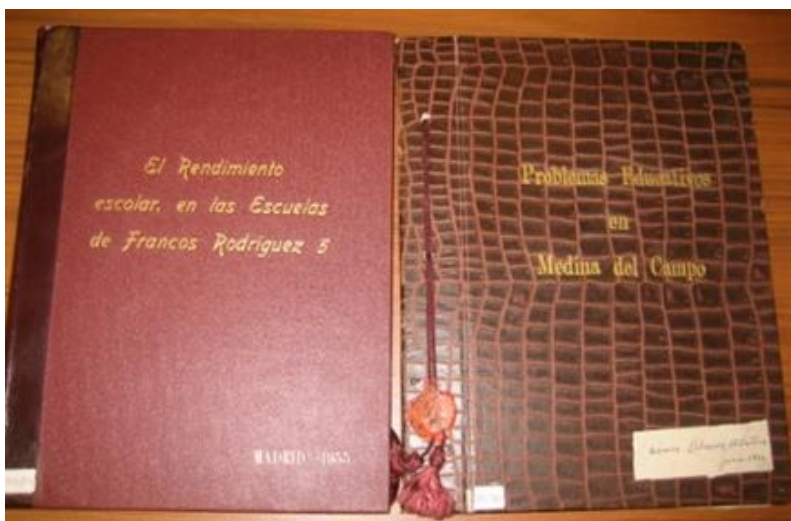
5 RUIZ BERRIO, J. Manuel Bartolomé Cossío y los comienzos de los estudios de Pedagogía en la Universidad Complutense de Madrid, en RUIZ BERRIO, J. (ed.) *Pedagogía y educación ante el siglo XXI* (pp. 117-142), Madrid, Departamento de Teoría e Historia de la Educación-UCM, 2005, p. 139.

6 COLMENAR ORZAES, C.: “El Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”, en Ruiz Berrio, J. (Ed.). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio* (pp. 339-361), Biblioteca Nueva, Madrid, 2010, pp. 348-349.

pruebas diagnósticas hasta un fondo fotográfico que abre una ventana privilegiada a la práctica educativa de aquellos años. Por todo ello, se puede afirmar que el Fondo “Romero Marín” (FRM) posee un gran valor etnográfico. En estos momentos se está realizando un archivo fotográfico a disposición de la comunidad universitaria en un entorno virtual. Los miembros del Grupo de Investigación Consolidado “Historia y presente de la cultura escolar: género e identidades” (CEGI)⁷ han comenzado ya a explorar sus posibilidades historiográficas y los primeros resultados han sido presentados en el III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico y VI Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el estudio del Patrimonio Histórico-educativo (SEPHE)⁸.

7 A partir de ahora, haremos referencia al grupo con las siglas CEGI y en su página *web* se puede encontrar más información: www.pixelcpg.com/clientes/grupo_invest/cultura_escolar.html.

8 COLMENAR ORZAES, C. El Fondo Romero Marín del Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”. Memorias sobre las prácticas escolares: la educación infantil. En MORENO MARTÍNEZ, P.L. y SEBASTIÁN VICENTE, A. (eds.). *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. Murcia: CEME, SEPHE, 2012, pp. 197-210; PERICACHO GÓMEZ, J. El Fondo Romero Marín del Museo “Manuel B. Cossío”. Documentos sobre las prácticas escolares: la labor pedagógica de la ciudad de los Muchachos de Vallecas. En MORENO MARTÍNEZ, P.L. y SEBASTIÁN VICENTE, A. (eds.). *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. Murcia: CEME, SEPHE, 2012, pp.311-322; RABAZAS ROMERO, T. y POVEDA, M. El Fondo Romero Marín del Museo “Manuel Bartolomé Cossío”. Análisis de las memorias de las prácticas de Pedagogía. En MORENO MARTÍNEZ, P.L. y SEBASTIÁN VICENTE, A. (eds.). *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. Murcia: CEME, SEPHE, 2012, pp. 323-336; RAMOS ZAMORA, S. Labor pedagógica de los Hogares de Auxilio Social a través de las memorias del Fondo “Romero Marín” del Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”. En MORENO MARTÍNEZ, P.L. y SEBASTIÁN VICENTE, A. (eds.). *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. Murcia: CEME, SEPHE, pp. 337-354. También cabe destacar el trabajo realizado por las profesoras DEL POZO ANDRÉS, M^a M. y RABAZAS ROMERO, T. Imatges



Finalidad del Museo de Historia de la Educación

Desde sus inicios como Museo Universitario de Historia de la Educación, sus diversas actividades han tenido como finalidad la investigación y la docencia. Ha centrado sus actividades en la puesta en marcha de seminarios teórico-prácticos de investigación histórico-educativa como actividades complementarias a las clases de Historia de la Educación al objeto de sensibilizar y motivar al alumnado para iniciar trabajos de investigación en esta área de conocimiento. Ya el mismo proceso de levantado de inventario in situ, de selección y catalogación del fondo almacenado en el Colegio de La Paloma, fue conformado a través de la actividad práctica de un seminario sobre

fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic, *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 15, 165-194, 2010.

documentación y catalogación bibliográfica, que introdujo a los participantes en los procedimientos de levantamiento de inventario y catalogación. El segundo seminario se centró en el entorno educativo del que procedían los fondos y un tercer seminario, dentro de estas primeras actividades formativas tuvo como foco de estudio la escuela en el Franquismo y, para ello, usó como fuentes las memorias del Fondo “Romero Marín” que, sobre distintos centros e instituciones educativas y asistenciales coetáneas, redactaron los alumnos en los años 50 y 60.⁹

Los seminarios llevados a cabo por D. Julio Ruiz Berrio, D^a Teresa Rabazas Romero y D^a Sara Ramos Zamora durante los años 2003, 2004 y 2005 sobre “Catalogación y documentación museística. Introducción a la investigación histórico-educativa”, o sobre “Los manuales escolares como fuente de conocimiento para la cultura escolar y la Historia de la Educación” han contribuido a esa labor de acercamiento del alumnado de pedagogía a las actividades de investigación histórico-educativa.

Las actividades museográficas del M.B. Cossío constituyen una de las aportaciones más significativas del mismo, sin olvidar la función de promover e impulsar proyectos de investigación donde se implementan las líneas de investigación actuales y futuras del Museo¹⁰. El primer director del Museo, Julio Ruiz Berrio, expone de una forma muy clara la finalidad del mismo:

9 MARTÍNEZ NAVARRO, A. Un seminario sobre fuentes históricas en el Museo de Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense, *Revista Complutense de educación*, Vol. 8, 1, 305-320, 1997.

10 Se pueden destacar el proyecto de investigación: “Creación de un museo virtual de etnografía escolar de la España contemporánea”, dirigido por el profesor D. Julio Ruiz Berrio, perteneciente al Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica (I+D+I). CICYT. Ministerio de Educación y Ciencia (2005-2008) (referencia: SEJ2005-07116/EDUC). “Género y Museografía de la Educación” dirigido por la profesora D^a Miryam Carreño Rivero financiado por la

“Un Museo de Historia de la Educación es claramente un establecimiento con profesores de Historia de la Educación y profesores expertos en todas las especialidades didácticas, con alumnos que pueden recibir clases prácticas, seminarios y cursillos sobre el terreno o que en su momento pueden realizar investigaciones específicas sobre parte del material conservado. Por otro lado, está abierto a los colegios que deseen mostrar a sus alumnos la memoria histórico-escolar de su tierra y de sus gentes, así como a los particulares interesados. Y por supuesto, un Museo que rescatará el patrimonio histórico-escolar de la Comunidad de Madrid, lo conservará y lo dará a conocer a través de sucesivas exposiciones, intentando evitar cualquier sensación de anquilosamiento, rigidez o inutilidad”.¹¹

Dicho Museo a lo largo de sus dos décadas ha contado con la colaboración de diferentes profesores del Departamento de Teoría e Historia de la Educación¹² de manera voluntaria y altruista, ejerciendo su tarea de manera honorífica.

Universidad Complutense de Madrid, ayuda competitiva asociada a los Grupos consolidados de Investigación de la UCM concedida al Grupo de Investigación consolidado “Historia y Presente de la cultura escolar. Género e identidades” (2008 a 2012) (referencias: 941322; 941322-853 y CCGO7-UCM/HUM-2280.)

- 11** RUIZ BERRIO, J. El Museo de Historia de la Educación, Manuel Bartolomé Cossío, en LOURO FELGUERAS, M. (Org.). *Inventariando a Escola*, Gondomar, Câmara municipal de Gondomar/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2008, pp. 8-9
- 12** Queremos destacar especialmente, además de los profesores mencionados en el texto a las profesoras D^a Carmen Comenar Orzaes, D^a Miryam Carreño Rivero y Francisco Canes Garrido.

El compromiso científico del Museo con la comunidad universitaria ha motivado la realización de un conjunto de actividades muy variadas como la organización de jornadas académicas, seminarios, así como actividades que han cobrado una gran proyección y difusión como son las exposiciones entre las que podemos destacar “El hombre y la tierra en la escuela madrileña de principios de siglo”, organizado en el año 1995; “En torno a Pestalozzi”, vinculada al Congreso Internacional sobre “La recepción de Pestalozzi en las sociedades latinas” realizada en el año 1996; “El libro y la educación, de las Cortes de Cádiz a la LOGSE” llevada a cabo en el año 2000; “Leer y escribir en Madrid en el siglo XX”, celebrada en el año 2001 en conexión con el XXII Congreso Internacional de Historia de la Educación (ISCHE); “Los libros escolares y la lectura ante la LOCE”, organizada en colaboración con el grupo de editoriales ANELE en el año 2003. Cabe destacar la exposición realizada en el año 2004 “La pedagogía científica en la Universidad Complutense de Madrid”¹³ vinculada al Congreso Internacional que conmemoró el Centenario de la Cátedra de Pedagogía Superior.

Aunque más reciente, la inclusión de la perspectiva de género en el ámbito museístico merece ser destacada como tendencia y corrientes de actuación del panorama museológico de la educación. La profesora Carreño subrayaba la escasa introducción de la perspectiva de género en la ciencia y en la práctica de los museos, destacando como estudio inicial el de la profesora

13 Como resultado de dicha exposición se publicó un catálogo, coordinado por el Comisario de la Exposición: Julio Ruiz Berrio y los Subcomisarios: Francisco Canes y Miryam Carreño: *Un siglo de Pedagogía Científica en la Universidad Complutense de Madrid*. Madrid: Departamento de Teoría e Historia de la educación-Universidad Complutense de Madrid-Fundación Santillana, 2004.

Irene Palacio basado en cómo “el discurso de una exposición puede apoyar la ideología dominante”. Como ya avanzábamos al comienzo de este trabajo el proyecto de investigación titulado “Género y Museología de la Educación” concedido por la Comunidad de Madrid y dirigido por la profesora Miryam Carreño ha intentado contribuir a que las mujeres no sólo participen sino que sean protagonistas de la creación del patrimonio educativo y de la memoria educativa y colectiva con la que poderse sentir narradas e identificadas. Por su parte, el Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” ha contribuido significativamente con esta línea de trabajo a través de la organización de varias exposiciones, una titulada *“La educación de las niñas en la España Contemporánea, 1875-1975”* celebrada en el año 2006 junto a la Jornada Académica en la que participó como conferenciante la profesora D^a Consuelo Flecha, profesora Catedrática de Historia de la Educación de las Mujeres de la Universidad de Sevilla, como puede comprobarse a continuación en el cartel anunciador de las Jornadas:



Por otro lado, el Seminario Interdisciplinar "Género y Educación" (SIGE), que organiza anualmente unas jornadas formativas y de sensibilización para conmemorar el Día de la Mujer, en el año 2009 celebró las III Jornadas dedicadas a *La perspectiva de género en la Formación del Profesorado* al objeto de consolidar la política de organización de una Jornada de trabajo y difusión de la perspectiva de género en el ámbito de la Formación del Profesorado; concienciar al alumnado universitario sobre el impacto de la variable sexo/género en la educación; visibilizar el papel de los proyectos docentes, las metodologías y los materiales educativos en la conformación de identidades de género; explicar, desde la perspectiva de género, aspectos de la mentalidad del presente en los discursos heredados del pasado y fomentar el intercambio de ideas y las redes de estudios de mujeres a través de la colaboración con

profesorado de otras Universidades. Estas jornadas se acompañaron de la exposición “*Educación a las mujeres. España: 1875-1975*”. Dicha exposición fue organizada por el SIGE y coordinada por las profesoras Sara Ramos y Juana Anadón, desde el Museo y con la colaboración del Instituto de Investigaciones Feministas de la UCM, la Facultad de Educación, la Asociación de Amigos de la Cultura Científica –representada por el profesor Francisco González-, el grupo de investigación “Historia y presente de la cultura escolar. Género e identidades” (CEGI) y sus alumnas colaboradoras en el proyecto de investigación “Género y museología de la educación”, así como de un grupo de alumnas y alumnos de Historia de la Educación de 2º de Pedagogía.

Cartel



La exposición contó con el apoyo económico del Instituto de la Mujer, de la Comisión de Actividades Culturales de la Facultad de Educación y de los Departamentos de Didáctica de las Ciencias Sociales y Teoría e Historia de la Educación.

Cartel exposición



El objetivo básico de la misma –articulada en 5 paneles informativos y 8 vitrinas con documentos de diverso tipo– fue mostrar cómo se ha desarrollado la educación de las mujeres en España desde finales del siglo XIX hasta la llegada de la democracia, dividiendo los espacios en tres periodos políticamente significativos: Restauración, II República y Franquismo. Con ese espíritu de visibilizar la cultura escolar femenina, se pretendió mostrar cómo se ha formado el colectivo de mujeres en el ámbito escolar y en el ámbito profesional, así como sobre el papel de las mujeres en la ciencia. En este sentido, se expusieron diferentes materiales escolares entre los que caben destacar los libros de lectura para niñas, manuales, cuadernos y trabajos escolares de diverso tipo, materiales de apoyo a la enseñanza, juguetes, diplomas y fotografías –entre otros-, materiales que, por otra parte, han adquirido y cumplido un valor especial al ser muchos de ellos aportados por el propio profesorado y alumnado de esta Facultad. La exposición, más allá del reconocimiento de estos materiales por su significado en el estudio de la cultura material de la escuela y de la

cultura de las mujeres, contribuyó, sin duda alguna, a dotarles de un mayor valor patrimonial desde el punto de vista personal y familiar. Junto a la cultura escolar se destacaron otros aspectos muy significativos: la formación de maestras en la Escuela Normal de Maestras de Madrid -planes de estudios, expedientes académicos y materiales escolares-, la relación de las mujeres con la ciencia (1910-1936) y el papel de las Cátedras ambulantes y de las Instructoras rurales de la Sección Femenina en la formación de las mujeres en el ámbito rural.

Vitrina II República



Por último, es importante señalar la relevancia de las numerosas fotografías de *escenas escolares protagonizadas por niñas y maestras*, fechadas desde los años treinta hasta los años setenta, que han dibujado una evolución clara de la educación diferenciada de las mujeres a lo largo de la historia, convirtiéndose en

un viaje simulado desde el presente con retorno al pasado y con miras de futuro¹⁴.

Las consecuencias pedagógicas de estas iniciativas museográficas nos permiten afirmar que la implicación activa del alumnado de historia de la educación en la búsqueda, localización, e interpretación de fuentes de su propio patrimonio histórico-educativo constituye un excelente recurso didáctico para acercar la docencia a la investigación y sobre todo favorecer una mayor motivación e implicación del alumnado por querer saber de su pasado educativo con el que además se sienten identificados. Además, de esta manera el alumnado de historia de la educación vive en primera persona el proceso de investigación histórico-educativa.

Esta labor tiene cierta continuidad a través de las actividades enmarcadas dentro de los Proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad Docente¹⁵ desarrollados por el grupo de investigación CEGI, al utilizar el Museo como herramienta y recurso clave de la docencia impartida en las nuevas titulaciones de Grado, en Pedagogía, Educación Social, Maestro en infantil y Primaria. Más concretamente a través de los fondos del mismo, el alumnado ha podido profundizar en las diferentes corrientes internacionales de la educación y ha

14 FERNÁNDEZ VALENCIA, A. y RAMOS ZAMORA, S. III Jornadas sobre Género y Educación. Seminario Interdisciplinar Género y Educación (S.I.G.E.). *Revista Complutense de Educación*, Vol. 2, 20, 475-477, 2009.

15 La profesora Sara Ramos Zamora como investigadora responsable, ha puesto en marcha en los proyectos de innovación titulados “*La construcción de material docente para la asignatura “Historia y corrientes Internacionales de la Educación”*”, concedido por el Vicerrectorado de Desarrollo y Calidad de la Docencia / Universidad Complutense de Madrid durante el curso académico 2010-2011 y el proyecto “*Recursos y materiales para enseñar Historia y Corrientes Internacionales de la Educación y de la Cultura. Los Movimientos sociales, renovación pedagógica y prácticas de educación alternativa*”, concedido por el Vicerrectorado de Evaluación de la Calidad/ Universidad Complutense de Madrid durante el curso académico 2011-2012.

podido realizar un acercamiento a autores como Dewey, Montessori, Freinet, Kerchensteiner, etc. a través de la prensa pedagógica, concretamente la *Revista de Pedagogía*, que Lorenzo Luzuriaga dirigió como órgano de difusión en España de unos de los Movimientos educativos más importantes en Europa, el Movimiento de Escuela Nueva. El estudio de esta fuente periódica ha llevado a la realización de una pequeña exposición donde se expusieron los materiales y números de la revista mencionada más destacados al objeto de dibujar con algunas pinceladas el contexto de innovación pedagógica de principios del siglo XX en España.

Perspectivas de futuro

Para finalizar este capítulo, quisiéramos señalar distintos ámbitos de actuación. Por un lado, decir que el Museo pedagógico universitario, ante todo, pretende seguir teniendo vocación de laboratorio de investigación histórica que le conforma como una herramienta didáctica para las asignaturas relacionadas con la Historia de la Educación, organizando prácticas docentes para las asignaturas del Grado y Postgrado que tiene el profesorado de Historia de la Educación: Historia y Corrientes Internacionales de la educación y la Cultura, Historia del pensamiento pedagógico, Historia de la educación de las mujeres, etc., Másteres: Máster de Investigación en Pedagogía, Master de Investigación en Estudios Feministas o el Master Interuniversitario Memoria y crítica de la educación.

Por otra parte, pretende seguir siendo un lugar donde se dinamicen y establezcan los posibles proyectos y líneas de investigación futuras, donde se organicen actividades académicas y de investigación que permitan establecer

debates, intercambio de impresiones y se expongan resultados de encuentros, jornadas, seminarios monográficos vinculados al grupo de investigación consolidado CEGI mencionado anteriormente. Asimismo tiene como objetivo prioritario difundir el patrimonio histórico-educativo que alberga a través de la organización de exposiciones relacionadas con líneas de investigación, proyectos de innovación docente, proyectos de investigación competitivos, etc. y organizar viajes y estudios de campo –tomando el testigo del profesor D. Julio Ruiz Berrio-, obteniendo información actualizada sobre la red de museos de educación y de historia de la educación en el territorio español y en el contexto internacional.

También es una línea prioritaria la colaboración e intercambio con otras instituciones y redes, especialmente museos de educación nacionales e internacionales y otros grupos de investigación. En estos momentos, hemos iniciado trabajos con el Grupo de investigación de Arquitectura Kri <https://sede.educacion.gob.es/tramite/solicitud/accion.jjsptica> (ARKRIT) de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Madrid, en un proyecto de I+D sobre arquitectura escolar, lo que permitirá a los usuarios del Museo consultar las bases de datos del mencionado grupo, que tiene como núcleo detallados planos de numerosos centros escolares españoles e internacionales. El Grupo de investigación está estudiando la posibilidad de realizar una exposición sobre arquitectura escolar usando también estos materiales y participar en una iniciativa de los movimientos de renovación pedagógica sobre el estudio de la relación de los espacios y los procesos educativos en la Escuela Nueva y las nuevas propuestas educativas.

El énfasis manifestado en la oralidad y en la materialidad de la nueva museología y de la Nueva Historia Social de la Educación ha favorecido que el Museo se haya interesado en colaborar con la Universidad de Mayores en las

tareas de recuperación de la memoria histórica a través de la memoria oral de sus alumnos y alumnas así como la recuperación del material docente del profesorado universitario de la Facultad de Educación a través de sus apuntes de clase, de preparación de lecciones etc. para contribuir a un mayor conocimiento e historización de la propia Facultad. Asimismo pretende abrirse a los especialistas de las didácticas de las ciencias para que pongan en valor la impresionante colección de instrumentos científicos.

También cabe destacar la intención de seguir manteniendo contacto activo con redes académicas como la SEPHE, siendo desde su creación, sede oficial de la misma, la RIDHPE o la Red de los Institutos históricos, entre otros y otras. Por último, señalar que la digitalización de las actuales colecciones así como del material cinematográfico didáctico, del archivo etnográfico fotográfico procedente del Fondo Romero Marín, se ha convertido en una actividad clave para lograr la difusión y uso del patrimonio material e inmaterial de manuales, instrumentos científicos, cuadernos, objetos escolares, fuentes orales, etc.

Los museos son espacios de memoria colectiva y como tal deben contribuir con una pedagogía que permite a través del patrimonio histórico-educativo, ya sea material o intangible, analizar críticamente la realidad educativa confrontando la modernidad con el tiempo histórico en el fueron creados y utilizados. El Laboratorio/Museo quiere contribuir a esta trascendental tarea.

EVOLUCIÓN Y NUEVOS RETOS DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE MANUALES ESCOLARES TRAS DOS DÉCADAS DE TRAYECTORIA DEL CENTRO DE INVESTIGACION MANES (1992-2012)

Kira Mahamud Angulo

Universidad Nacional de Educación a Distancia - España

Miguel Somoza Rodríguez

Universidad Nacional de Educación a Distancia - España

Resumen

El artículo hace una revisión crítica del desarrollo y resultados alcanzados por el grupo de investigación MANES (Manuales Escolares) en sus 20 años de existencia. Nacido en el año 1992 como grupo español interuniversitario de investigación con proyección casi inmediata hacia otros países europeos y de América Latina, sus objetivos se dividieron en dos grandes grupos: instrumentales, unos, y de investigación histórico-educativa sobre textos escolares, currículum y disciplinas escolares, otros. No es habitual en la

tradición académica española que un grupo interuniversitario e internacional de investigación en ciencias sociales y humanas alcance un periodo tan extenso de existencia y crecimiento, inserto, además, en un contexto cultural, tecnológico y científico de cambio de corrientes y paradigmas dominantes. Se exponen y analizan los problemas instrumentales y conceptuales a los que hubo que hacer frente y se examinan las respuestas y la producción científica resultante con el doble propósito de dar a conocer la problemática específica del campo de estudio y, al mismo tiempo, reflexionar sobre las vías elegidas para abordarla. Se pone en evidencia el propósito de continuar una reflexión sistemática sobre el campo de la educación escolar desde una perspectiva histórica pero también interdisciplinar, asumiendo la necesidad de la mirada “micro” dirigida al interior del aula y de la escuela para escudriñar prácticas, tradiciones profesionales, objetos, recursos, relaciones entre agentes, tiempos y espacios (la “cultura escolar”), junto con la mirada “macro”, en tanto las instituciones escolares están sujetas a condicionantes sociales y políticos generales inscritos, a su vez, en el juego de interdependencias e influencias culturales nacionales e internacionales.

1. Antecedentes y orígenes

Al haber transcurrido algo más de veinte años desde el comienzo del proyecto MANES, la ocasión parece adecuada para hacer un balance crítico de los propósitos alcanzados, de los logros y avances conseguidos, de los objetivos frustrados y de la situación presente, así como de las razones que favorecieron los unos u los otros, los aciertos y las debilidades de los procedimientos seguidos. Atendiendo a todo ello es posible plantearse nuevas metas de futuro para la investigación sobre los manuales escolares, uno de los elementos centrales de la cultura escolar prácticamente universal.

MANES fue creado en 1992 como proyecto de investigación. Hasta principios de la década de los noventa, los estudios educativos en España se centraban en política educativa, escolarización y movimientos de renovación social o pedagógica (por citar algunas líneas). Pero esta clase de trabajos, que marcaban nuevos rumbos y progresos en cuanto a los estudios sobre las ideas pedagógicas de los años setenta, y que fueron también cruciales para el conocimiento de las bases del sistema educativo español, comenzaron a dar paso y conceder espacio a otros temas (Ossenbach, 2009, 41-51). El historiador de la educación comenzó a interesarse por el interior de la escuela y del aula, por sus objetos y recursos, a lo que Dawn y Grosvenor (2005) se refieren como “materiality of schooling”, descubriendo lo que hoy se conoce como *cultura escolar* según fue definida por Dominique Julià (1995, 354) en la Conferencia de la *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE), que tuvo lugar en Lisboa en el año 1993: “*Pour faire bref, on pourrait ici décrire la culture scolaire comme un ensemble de normes qui définissent des savoirs à enseigner et des conduites à inculquer et un ensemble de pratiques qui permettent la transmission de ces savoirs et l’incorporation de ces comportements, normes et pratiques étant ordonnées à des finalités qui peuvent varier suivant les époques (finalités religieuses, sociopolitiques ou tout simplement de socialisation)*.”¹

Así es como va surgiendo una nueva mirada y se va incrementando el interés por los museos pedagógicos, las colecciones y los estudios sobre manuales escolares (Johnsen, 1993). Los estudios sociales dieron paso a los estudios culturales como nueva tendencia historiográfica predominante.

¹ La versión en castellano, titulada “La cultura escolar como objeto histórico”, puede leerse en Menegus, M. y González, E. (1995). *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, p. 131.

El Proyecto MANES surge en este momento de cambio de paradigma historiográfico dominante como una tarea cooperativa e interuniversitaria llevada a cabo por un gran número de historiadores de la educación en España y otros países. Nació por iniciativa del profesor Federico Gómez Rodríguez de Castro siguiendo el modelo establecido por el profesor Alain Choppin (1992, 345-356) en Francia, con su proyecto EMMANUELLE, fundado en 1980. En el año 1992 se firmó el Convenio de colaboración entre la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y el *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP) y ese año constituye, por lo tanto, la fecha oficial de nacimiento de MANES.

Es importante destacar la naturaleza interuniversitaria e internacional del proyecto MANES desde su fundación porque constituye un sello que ha influido en su actividad y variada investigación, hecho que es posible percibir ahora, con veinte años de perspectiva. Aunque fue creado por profesores e investigadores del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la UNED, contó prácticamente desde su origen con el apoyo y la participación de destacados profesores e investigadores de otras universidades españolas como Agustín Escolano Benito (Valladolid), Antonio Viñao Frago (Murcia), Julio Ruiz Berrio (Complutense), José María Hernández Díaz (Salamanca), Nieves Gómez García (Sevilla) y, poco después, también con equipos europeos, como el dirigido por Jean Louis Guereña, de la Universidad de Tours y de América Latina, como los dirigidos por Rubén Cucuzza, en Argentina; Olga Zuluaga, en Colombia; Luz Elena Galván, en México y Kazumi Munakata y María Rita de Almeida Toledo, en Brasil. La adhesión de numerosas universidades y grupos de investigación latinoamericanos en 1996 dio lugar a la creación del grupo interamericano llamado MANES-América

Latina, que consta actualmente de 19 universidades y otras instituciones e investigadores asociados.²

Pero, ¿qué se pretendía llevar a cabo en el Proyecto MANES? ¿Cuáles fueron las líneas de acción y los objetivos?

2. Objetivos

Las dos premisas iniciales con las que nació el proyecto eran, por un lado, la convicción de la importancia de la cultura escolar y de los libros de texto en particular como elementos configuradores de las mentalidades sociales, y, por otro, la toma de conciencia de la laguna que suponía no disponer de los datos empíricos e instrumentales mínimos para ese tipo de investigaciones, comenzando por la ausencia de un simple censo de textos utilizados en el sistema educativo español durante los siglos XIX y XX.

Por lo tanto, los objetivos iniciales del proyecto MANES se clasificaron en dos grandes grupos: instrumentales y de investigación. Entre los primeros, se precisó la:

- Búsqueda y localización de las principales bibliotecas, públicas y privadas, y los centros de documentación que cuentan con fondos valiosos de libros escolares publicados en los siglos XIX y XX.
- Realización del censo de los manuales escolares publicados entre 1808 y 1990, elaborando sus correspondientes fichas bibliográficas e incorporándolas a la base de datos MANES.

² El listado completo de universidades adheridas, otras instituciones educativas e investigadores individuales está disponible en:

http://servidorman.es/manesnuevo/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=35 [consulta 2013, 22 de mayo].

- Recopilación de todos los textos legales relativos a los manuales escolares, los planes de estudio, los programas y los cuestionarios de la primera y segunda enseñanza a partir de 1812.

Entre los objetivos de la investigación, se fijaron como prioridades:

- El estudio de las relaciones existentes entre las orientaciones pedagógicas de los diferentes planes de estudio, programas y cuestionarios y los correspondientes manuales escolares.
- La selección de los libros de texto más significativos o arquetípicos de las diversas materias y análisis de sus contenidos curriculares.
- El estudio de la evolución de las tendencias didácticas y científicas de las diferentes áreas y materias vehiculadas mediante los correspondientes libros de texto.
- El estudio de las correspondencias entre los contenidos curriculares de los libros de texto y las diferentes líneas de política educativa y política general del período estudiado.
- El estudio de los condicionamientos que operan en los manuales escolares desde las diversas perspectivas (política, sociológica, religiosa y cultural, entre otros).

Ambos conjuntos de propósitos iniciales desembocaron en una serie de actuaciones dirigidas a la creación de recursos para la investigación como la búsqueda, registro y catalogación de manuales escolares, creación de una base de datos, firma de convenios con otras universidades e investigadores, en la realización de coloquios, seminarios e investigaciones propiamente dichas que irían dando lugar a un conjunto de publicaciones. Sobre este último punto hay

que destacar la relevancia de la creación en el curso 1994-1995, del subprograma de Doctorado: Historia del currículo: el libro escolar, reflejo de influencias pedagógicas e intenciones políticas (Siglos XIX y XX),³ coordinado en sus orígenes por el fundador de MANES, el profesor Federico Gómez. Este breve recorrido por los orígenes, constitución y objetivos del Proyecto MANES nos permite adentrarnos en la valoración crítica de su actividad durante veinte años de recorrido.

3. Evolución de las cuestiones técnico-instrumentales y conceptuales: los recursos para la investigación

3.1. La primera década 1992-2002: elaboración de los instrumentos de recolección de datos y procesos de catalogación.

La primera e importante ausencia que se detectó para la investigación, como se ha dicho, fue, precisamente, que se carecía de los datos acerca de los libros de texto que se habían utilizado en las escuelas españolas durante los siglos XIX y XX. Este período fue escogido como límite temporal del proyecto por ser a principios del siglo XIX cuando se origina la estructura del sistema educativo español, a partir de las Cortes de Cádiz de 1812. Fue durante el transcurso del siglo XIX cuando se dictaron las normas y leyes que lo organizaron y dividieron en etapas o niveles; cuando se fijaron planes de estudio, se estableció una mínima estructura de financiamiento, se creó la inspección escolar y se organizó la formación de maestros. Por el otro extremo,

3 Enmarcado en el programa de Doctorado: Formación e investigación histórica y comparada en educación, que incluía los otros dos subprogramas: Educación comparada e Historia social de la educación.

se estableció el año 1990 como el último para la recogida de información instrumental y como límite superior temporal de las investigaciones, por ser al año en que se promulgó la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), ley que promovía una profunda reforma educativa que afectaba no sólo a la estructura del sistema sino también a los contenidos curriculares.

Respondiendo a otro de los objetivos iniciales del proyecto, se comenzó a reunir un fondo documental de manuales escolares españoles de los siglos XIX y XX correspondientes a los niveles primario y secundario. Por medio de donaciones y compras dicho fondo posee en la actualidad alrededor de 7.000 obras y está físicamente alojado e integrado en las colecciones especiales de la Biblioteca Central de la UNED.⁴

Para organizar el censo de manuales escolares se optó por el software CD-ISIS (que ya utilizaba el proyecto pionero francés EMMANUELLE), de la UNESCO, por ser de dominio público, lo que facilitaba la transmisión, difusión e intercambio de información. Se elaboró un modelo de ficha bibliográfica específica para libros escolares, en la que se recogían gran cantidad de datos que no estaban contemplados en la ficha bibliográfica estandarizada utilizada en la catalogación de libros en el sistema bibliotecario internacional.

Al principio dicho software funcionaba bajo el Disk Operating System (D.O.S.) y los datos se distribuían entre los equipos investigadores adheridos por medio de CD-ROM. El año 2002 marcó el primer hito y punto de inflexión en la vida del proyecto, creándose su primer sitio web, su primer portal al público. Al crearse el sitio web de MANES a finales de 2002 la consulta de la base de datos se libró al dominio público, lo cual facilitó en gran medida el

⁴ Disponible en:

http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,26764106&_dad=portal&_schema=PORTAL#Manes [consulta 2013, 22 de mayo].

acceso y la difusión de información especializada, tanto para estudiosos e investigadores como para estudiantes (sobre todo de pedagogía y magisterio) y para el público en general.

Aproximadamente en diez años (desde 1992 hasta 2002, en que se colgó en Internet la base datos) se llevaban registrados alrededor de 12.000 títulos, lo que no es poco, pero resultaba ligeramente insatisfactorio en relación a los 40.000 títulos escolares que se presumía habían sido editados en los últimos dos siglos.

Desde el momento presente podemos conjeturar que la relativa lentitud del proceso de búsqueda y catalogación respondió a dos factores principales: la laboriosidad del trabajo en sí mismo y la extensión y complejidad de la ficha de recopilación de datos, que recogía, quizás con excesiva minuciosidad, no sólo datos que proporcionaba el libro escolar directamente sino también otros que demandaban una cierta interpretación y conocimientos especializados en la historia del sistema educativo español. Por ejemplo y especialmente mencionamos las categorías de “género textual” y “materia” porque señalan categorías que están sujetas a variaciones internas según el periodo histórico del que se trata.⁵

La funcionalidad y adecuación del diseño de la ficha de recopilación de datos se vieron sometidas a nuevas tensiones cuando se incorporaron al proyecto universidades e instituciones de América Latina, a partir,

5 Ambas categorías exigieron el trabajo de investigación previo sobre ellas de destacados profesionales del campo de la historia de la educación, especialmente Agustín Escolano para la primera y Antonio Viñao para la segunda. Para dar una idea de la complejidad de las mismas, diremos que “género textual” comprendía 70 diferentes posibilidades, y “materia” recogía 145 denominaciones históricas oficiales para el nivel primario y 490 para el secundario, durante un periodo de doscientos años.

aproximadamente, del año 1996. Si bien la información bibliográfica básica era idéntica (según la estandarización internacional) había aspectos problemáticos, otra vez y especialmente, las denominaciones históricas de las disciplinas o asignaturas, el género textual y el nivel educativo y/o modalidad al que pertenecían, lo que no sólo afectaba al registro de la información sino, y es lo más importante, a la fiabilidad y precisión de la misma para ser utilizada posteriormente en investigaciones comparativas. En ese momento no se pudo dar una solución global a las dificultades y las mismas se fueron resolviendo de manera casuística. En el momento en que la base de datos se instaló en Internet contaba ya con algunos miles de registros de libros de texto latinoamericanos (Tiana, 1999), (Ossenbach, 2000).

Como se dijo, la apertura del sitio Web en el año 2002, otorgó al proyecto un conjunto de posibilidades nuevas: proporcionó una visibilidad pública y una presencia constante; facilitó la tarea interna de catalogación y la externa de comunicar los resultados de la investigación; facilitó el acceso a información especializada y puso a disposición de la comunidad académica, de instituciones de formación de docentes y de interesados en general, un material instrumental valioso para el desarrollo de las investigaciones en el campo de los libros de texto, de la historia del currículum y de la formación de la matriz disciplinar del saber escolar. Desde entonces, MANES ofrece un portal Web, dirigido a la comunidad educativa en general, que facilita la investigación histórico-educativa (Somoza, 2006).

3.2. La segunda década 2002-2012: mejoras instrumentales y accesibilidad Web.

La realización de la base de datos, por motivos diversos, continuó avanzando de manera más lenta de lo que era necesario y deseable. A raíz de la

concesión por parte de la Comisión Europea de un proyecto titulado “MANES: Base de datos y biblioteca virtual de manuales escolares europeos y latinoamericanos”, para el período 2005-2007, dentro del programa ALFA de cooperación académica entre universidades de Europa y América Latina, sobre el que regresaremos más adelante, volvió a presentarse con fuerza el problema de la compatibilización de criterios, denominaciones, niveles y formatos, de modo que fuera posible realizar una base de datos internacional que, al mismo tiempo que sirviera de recurso instrumental, facilitara la labor de investigación histórico-educativa orientada a la comparación internacional en el campo de la manualística y del currículum.

En dos encuentros de trabajo los equipos que componían la red de instituciones asociadas al proyecto (Red PATRE-MANES: Patrimonio Escolar-Manuales Escolares) debatieron esas cuestiones y propusieron cambios en el formato de la ficha de registro de datos, en el sentido de suprimir y/o aliviar la carga de información para dinamizar el trabajo de catalogación y evitar, en la medida de lo posible, las diferencias entre países en las denominaciones históricas de las disciplinas, en la estructura de niveles, en la clasificación en “géneros didácticos”, y aspectos similares. Junto con estas cuestiones, más bien técnicas, se desarrolló otro debate de tipo más conceptual, acerca de la medida en que el formato de ficha de recolección de datos utilizado hasta el momento (y que era heredera del formato francés del proyecto EMMANUELLE) podía ser un elemento condicionante de las investigaciones, en el sentido de que el proceso escolarizador que en los últimos doscientos años fue separando, clasificando, estableciendo cánones, jerarquizando y discriminando, organizando tiempos, espacios y saberes, proceso social y políticamente dirigido, pero naturalizado en la percepción de los sujetos escolarizados, tenía también, como una de sus manifestaciones naturalizadas y naturalizantes, la

recolección de datos de manuales escolares efectuada según los mismos criterios del proceso escolarizador: parcelando el saber en “disciplinas”, separando complejos fenómenos sociales en “materias”, estableciendo jerarquías de conocimientos científicos que, muchas veces, esconden jerarquías sociales. Es decir, de alguna manera, la ficha de recolección de datos de MANES, más que un instrumento neutro de recolección de información, podía ser producto de ese mismo proceso escolarizador que oculta en sí mismo, como procedimiento científico, la estructura social y cultural que lo originó. Dicho de manera resumida: algunos miembros de la Red manifestaron reparos acerca del formato y la estructura de campos de la ficha bibliográfica MANES por estar inscrita en los marcos conceptuales de la escolarización (Somoza, 2006).⁶

Una de las consecuencias principales de ese debate fue el acuerdo adoptado de simplificar la estructura de campos de la ficha bibliográfica. Junto con ello, se decidió renovar el diseño de la base de datos para hacer que las búsquedas fueran más intuitivas y con mayores posibilidades de búsquedas cruzadas (atendiendo a varias palabras clave al mismo tiempo). La incorporación de las bases de Bélgica y Portugal (Depaepe y Simon, 2005; Magalhães, 2006), al estar en idiomas diferentes al castellano, obligó a presentar la base de datos también en esos idiomas, incluyendo la posibilidad de buscar registros (por disciplina, por ejemplo) en todos los idiomas y en todas las bases nacionales al mismo tiempo. El nuevo diseño de la base de datos resultó ser, de este modo, más complejo en su estructura interna pero más sencillo para los usuarios, tanto para quienes catalogaban como para quienes buscaban

⁶ Los encuentros se realizaron durante el VII Congreso Latinoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, en la Universidad Andina Simón Bolívar (Quito, Ecuador, 2005) y el Primer Simposio de la Red Padre MANES, en la Universidad del Atlántico (Barranquilla, Colombia, 2005).

información específica sobre libros de texto, autores, editoriales y fondos documentales.

El año 2012 significó otro gran salto cualitativo para el proyecto, por la renovación de su portal.⁷ El portal alberga, aparte de las bases de datos y de los proyectos de investigación, seis bloques de contenidos, compuestos por, entre otros apartados: una galería multimedia; varias bibliotecas virtuales de manuales digitalizados de España y otros países; un sección de exposiciones temáticas y otra de documentos históricos; las publicaciones y las bibliografías por países. Nos detendremos en algunas de ellas.

3.3. La biblioteca virtual MANES de manuales escolares y las actividades museísticas

Al crearse el sitio Web en 2002, se puso en marcha una biblioteca virtual de manuales escolares españoles de los siglos XIX y XX, digitalizando una parte del fondo documental físico. La biblioteca virtual se organizó por periodos históricos (siguiendo criterios de periodización de tipo político) y, dentro de aquellos, por disciplinas escolares. De cada obra se digitalizaron, además de la portada y de la página de datos editoriales, entre 15 y 20 páginas y, en varios casos, el libro completo. El propósito con que se inició la biblioteca virtual no era, solamente, el de poner a disposición de los lectores una serie de textos, sino el más complejo de museo virtual, entendido como un recurso para la conservación y difusión del patrimonio histórico-cultural. En aquel momento se desechó la opción de digitalizar libros completos debido a que muchas obras

⁷ Disponible en: <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmunes.html> [consulta 2013, 22 de mayo].

conservaban los derechos de autoría intelectual. En estos momentos la biblioteca virtual cuenta con aproximadamente 150 obras digitalizadas.

Uno de los objetivos del proyecto de investigación ya mencionado “MANES: Base de datos y biblioteca virtual de manuales escolares europeos y latinoamericanos”, fue la creación de bibliotecas digitales de manuales escolares europeos y latinoamericanos con finalidad comparativa, lo que representaba un reto intelectual en el que estamos aún embarcados. El objeto de nuestras preocupaciones puede ser expresado de la siguiente manera: ¿cómo diseñar una biblioteca virtual de manuales escolares europeos y latinoamericanos que sirviera como instrumento para la comparación entre diferentes realidades nacionales?

Esta biblioteca virtual contiene un conjunto significativo de textos escolares europeos y latinoamericanos editados entre 1875 y 1930, que nos permiten observar cómo se expresaron en el material didáctico las identidades nacionales de estos países, y cómo la escuela fue un vehículo importante de transmisión de imaginarios colectivos con el fin de contribuir a la cohesión nacional. La organización de esta biblioteca virtual responde a un estudio de tipo comparativo que permite al lector combinar diferentes itinerarios, ya sea por países (Argentina, Bélgica, Colombia, España, México y Portugal) o a través de diversos temas vinculados al problema de la identidad nacional (homogeneidad/heterogeneidad en la construcción de la nación; representación del espacio; representación del tiempo; símbolos nacionales; religión y patriotismo).

3.4. *Las exposiciones temáticas virtuales*

Además de las bibliotecas virtuales se creó también una sección denominada “Exposiciones temáticas virtuales”⁸ en la que se analizan y exponen contenidos, orientaciones, recursos didácticos, y otras problemáticas relacionadas con los libros escolares bajo la forma de temas monográficos. La estructura de las exposiciones consiste en un texto explicativo ilustrado con imágenes y textos de manuales correspondientes al tema desarrollado.⁹

Estos trabajos podrían considerarse como vehículos de divulgación de la investigación, puesto que son textos redactados con un lenguaje más sencillo, menos académico y técnico, más ilustrados, permitiendo así la lectura a cualquier audiencia y no solo a la comunidad académica.

3.5. *Los documentos históricos*

Otra sección dentro del sitio Web del centro de investigación, también vinculada a los propósitos de preservar y dar a conocer un patrimonio cultural valioso, es la que se denomina “Documentos históricos”, en la que se

⁸ Disponible en:

http://servidorman.es/manesnuevo/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=12 [consulta 2013, 22 de mayo].

⁹ Entre otras exposiciones, “Los manuales de ‘Lecciones de Cosas’”, “*El Quijote* en la escuela”, “Los manuales de Francés en España entre 1938 y 1970”, “El primer manual de Historia Natural en lengua castellana”, “Nuestras primeras letras. Exposición de manuales escolares”, “El libro de lectura como manual de instrucciones para el sentimiento infantil durante el primer franquismo”, “El darwinismo en los manuales escolares de Ciencias Naturales del último tercio del siglo XIX en España” y “Un manual para la enseñanza de la Historia de América en España”.

reproducen testimonios históricos relacionados con la educación. En la sección se pueden encontrar, por ejemplo, textos de Platón y de Santo Tomás acerca de la relación entre la oralidad y la escritura y, especialmente, tanto por su importancia para la historia de los libros escolares como por su relativa dificultad de acceder al libro, una reproducción completa del *Orbis Sensualium Pictus* (en su edición inglesa de 1659). La obra de Comenius se considera fundadora del concepto moderno de manual escolar, dado que empleando de forma sistemática textos acompañados de imágenes de objetos, instituciones y seres aludidos en ellos, se daba a conocer a los niños las propiedades del mundo físico, cultural y espiritual, al mismo tiempo que, partiendo de la lengua materna, se les iniciaba en el aprendizaje de la lengua culta de la época, el latín.

3.6. Las publicaciones

Algunas de las tesis realizadas en los cursos de doctorado enmarcados dentro del subprograma de Doctorado anteriormente mencionado: Historia del currículo: el libro escolar, han devenido en publicaciones aparecidas en una colección especializada llamada “Serie MANES”, editada por la UNED, y en libros publicados por otras editoriales, tanto de España como de América Latina. La “Serie MANES” cuenta al momento presente con diecisiete obras publicadas,¹⁰ y comprende no sólo investigaciones presentadas y defendidas como tesis doctorales, sino también obras en que se recoge tanto la legislación promulgada acerca de los libros de texto en España y otras fuentes primarias del mundo escolar, como los listados de libros autorizados y de libros

10 Disponibles en:

http://servidormanes.uned.es/manesnuevo/index.php?option=com_content&view=article&id=7&Itemid=9 [consulta 2013, 22 de mayo].

prohibidos. La serie editorial también saca a la luz resultados, ponencias y comunicaciones de coloquios y congresos relacionados con la temática.

37. Las bibliografías sobre investigación con manuales escolares: BIBLIOMANES

Como instrumento de apoyo a la investigación, en el Centro MANES se recogen y organizan listados bibliográficos de artículos y monografías sobre manuales escolares, presentados por países y actualizados periódicamente. Al momento presente se encuentran disponibles, además de bibliografía sobre la producción investigadora en España, también la de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Grenada, Guatemala, Mexico, Nicaragua, Panamá Paraguay, Perú, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela, y bibliografías sobre países europeos como Bélgica,¹¹ Italia y Portugal.¹² En la sede del Centro de Investigación MANES en la UNED se conservan copias de una buena parte de los artículos de revistas y capítulos de libros recogidos en dichas bibliografías, lo que constituye, también y en sí mismo, un importante apoyo para los investigadores, dado que tales publicaciones especializadas, editadas por instituciones de diversos países y, en no pocas ocasiones, discontinuadas, no resultan de acceso fácil pues se encuentran desperdigadas en repositorios institucionales muy variados.

¹¹ Incluye el Congo belga.

¹² Las bibliografías están disponibles en:

http://servidorman.es/manesnuevo/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=11 [consulta 2013, 22 de mayo].

4. Evolucion de la investigación: temáticas, fuentes y metodología

4.1. *La primera década (1992-2002): consolidacion y crecimiento del campo de estudio*

Junto al creciente interés etnográfico por la escuela, por sus objetos y recursos didácticos, los manuales escolares fueron convirtiéndose durante esta primera década en objeto de examen y análisis, ocupando un lugar de relevancia en la investigación histórica¹³ en diversas reuniones científicas y publicaciones derivadas de las mismas. Citamos, por ejemplo, en orden cronológico, los tres grandes congresos de la década, nacional, internacional y latinoamericano:

1º El IX Coloquio de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) (Granada, España), en septiembre 1996, que versó sobre “El curriculum. Historia de una mediación social y cultural” e incluyó una sesión de trabajo sobre “El curriculum y los libros de texto”.¹⁴

2º La organización conjunta con la Universidad de Alcalá de Henares y la Universidad Complutense de Madrid de la XXII International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) (Alcalá

13 La publicación de la obra *Historia ilustrada del libro escolar en España*, dirigida por el profesor Agustín Escolano, en dos volúmenes, I: Del Antiguo Régimen a la Segunda República; y II: De la posguerra a la reforma educativa, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, en 1997 y 1998 respectivamente, surgía como constatación clave y decisiva, junto a las actividades citadas, de la consolidación del campo de estudio y del nacimiento de la “manualística”.

14 Producto del coloquio fue: *El curriculum. Historia de una mediación social y cultural*. Actas del IX Coloquio de Historia de la Educación. Granada, 23-26 de septiembre de 1996. Universidad de Granada, Instituto de Ciencias de la Educación, 1996.

de Henares, España), en el año 2000; organizada, precisamente, bajo el título “Books and Education”.¹⁵

3ª El V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (San José, Costa Rica), en el año 2001.¹⁶

También la organización de seminarios tuvo alcance nacional y latinoamericano:

1º El I Simposio MANES (Madrid, España), en 1996, bajo el lema “El libro escolar. Reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas”.¹⁷

2º El I Seminario Internacional, de carácter latinoamericano (Madrid, España), en 1996, con el título “Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina”.¹⁸

15 Producto de esta conferencia internacional fueron dos monográficos de revistas y un libro: (2000). *Los manuales escolares en la historia*, nº 19 de *Historia de la Educación*, Revista Interuniversitaria de la SEDHE; Pozo Andrés del, Mª del Mar; Dekker, J., Simon, F. and Wayne, U. (eds.) (2002). *Books and Education. 500 Years of Reading and Learning*; *Paedagogica Historica*, nº 1, Vol. XXXVII; y Guereña, J. L.; Ossenbach, G.; Pozo Andrés, del Mª del Mar (dirs.) (2005). *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid: UNED.

16 La publicación derivada de este congreso se puede leer en este enlace:

<http://www.historia.fcs.ucr.ac.cr/index.php/ponencias-v-congreso-de-educacion.html>
[Consulta 2013, 23 de mayo].

17 Una selección de los trabajos presentados en el I Simposio se publicaron en la obra de Tiana, A.(ed.). (2000). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED.

18 Producto del seminario fue la obra de Ossenbach, G. y Somoza, M. (eds.) (2001). *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, Madrid: UNED.

- 3º El II Simposio MANES (Sevilla, España), en el año 1997, con el título “Los manuales escolares en la enseñanza secundaria”.¹⁹
- 4º El II Seminario Internacional, también de carácter latinoamericano, en la Universidad de Quilmes (Quilmes, Argentina), en el año 1997, con el tema “Textos escolares en Iberoamérica. Avatares del pasado y tendencias actuales”.
- 5º El III Simposio MANES (Navacerrada, Madrid, España), en octubre de 2001.

Por su parte, los cursos de Doctorado relacionados con la historia del *curriculum* y con los manuales escolares que se dictaron en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la UNED constituyen una gran fuente de elaboración de tesis doctorales. En el citado subprograma sobre el libro escolar, dirigido por profesores de la propia UNED y de otras universidades españolas, se dictaron diez cursos de Doctorado. Alrededor de estos cursos de formación de investigadores se fue acumulando una importante masa crítica de investigaciones, de búsqueda y localización de fuentes primarias, y de recopilación y catalogación de bibliografía especializada.

Hacia finales de la primera década comenzó el proceso de reflexión, debate y revisión de una serie de cuestiones entre los miembros del Centro MANES. Apuntan, en su mayoría, a una ampliación del campo de estudio de la manualística. En primer lugar, se llevó a cabo una ampliación temporal. En sus orígenes, como ya se dijo, el proyecto se limitó cronológicamente tomando como parámetros dos importantes acontecimientos histórico-políticos: el

¹⁹ Producto del II Simposio fue la obra de Trigueros, G. y Gomez, N. (2000). *Los Manuales de Texto en la Enseñanza Secundaria (1812-1990)*. Sevilla: Kronos S.A.

surgimiento del constitucionalismo y del Estado liberal en España con las Cortes de Cádiz (1812), por una parte, y la promulgación de la LOGSE en 1990, por otra. Se consideró que ambos acontecimientos gravitaron decisivamente en las políticas educativas y en el desenvolvimiento de las instituciones, el currículo, la organización escolar, las prácticas pedagógicas y, en definitiva, en el conjunto de acciones y procesos, materiales e inmateriales, que se conoce actualmente como *cultura escolar*. La ampliación temporal que se planteaba al final de la primera década significó extender el periodo estudiado hasta el presente de los manuales escolares o libros didácticos en general. Tal decisión afectó al proyecto más de lo que se podría pensar en una primera formulación, porque, hasta entonces, la investigación tenía una orientación predominantemente histórica pero, la ampliación temporal obligó a emplear una metodología más diversa, incorporando a los instrumentos propios de la historiografía otros procedimientos empleados en los campos sociológico, antropológico y filosófico. La segunda década comenzó, por tanto, con nuevos retos metodológicos y conceptuales a los que nos referiremos más adelante.

En segundo lugar, se planteó una ampliación del mismo objeto de estudio. La investigación sobre el manual escolar como objeto de estudio se centraba casi exclusivamente sobre un conjunto de aspectos que priorizaban el momento de producción y emisión del mensaje o la comunicación (análisis de contenido ideológico, político, científico, didáctico; de las políticas educativas y de las prácticas comerciales de las editoriales). El momento de la recepción del mensaje, las condiciones de la recepción (la situación política, cultural, la aproximación o distanciamiento con los movimientos generales de opinión de la sociedad), el tipo de influencia que ejerce en los receptores (intensa, lábil, persistente u ocasional), las acciones que los receptores desarrollan frente al mensaje escolar e institucional (cuyos extremos serían la aceptación devota y el

rechazo frontal) quedaban relegados a un segundo plano, analizado superficialmente u olvidado. En definitiva, el papel que los libros escolares y el currículum desempeñaron y desempeñan en el proceso de socialización de las generaciones, atendiendo a sus variaciones según las épocas históricas, el desarrollo de las tecnologías (en particular las de la comunicación) y las tendencias generales del ecosistema social son procesos muy complejos que requieren una aproximación a los contextos y mecanismos de recepción. La respuesta de los investigadores a estas problemáticas y a nuevas perspectivas de estudio se tratará en el apartado siguiente porque en este espacio es necesario hacer una revisión crítica de la evolución de la investigación tradicional con manuales escolares para poder comprender cómo y por qué se llegó a tales cuestiones, así como situar en su justo lugar a las primeras investigaciones.

Los primeros estudios trataban de comprender *qué* era el manual escolar, quién lo producía, quién lo autorizaba o prohibía, qué contenía, cómo estaba organizado. Los historiadores revisaron la legislación sobre manuales, indagaron sobre la historia de algunas editoriales populares y prestigiosas y examinaron sus características materiales. Los estudios sobre contenidos, sobre el cuerpo de conocimientos que el manual trataba de transmitir, enfocaron inicialmente los conocimientos científicos y sociales que se convertían en conocimientos escolares, en asignaturas y en disciplinas. Conducían al historiador hacia el estudio de las disciplinas escolares, hacia los géneros textuales y hacia el estudio de la fragmentación y organización del conocimiento. El estudio de estas cuestiones permitía también percibir la influencia de ideas y teorías pedagógicas particulares.

Una mirada centrada en estos contenidos y mensajes buscó identificar elementos e influencias ideológicas y políticas, en especial durante el periodo histórico del franquismo. Se trató de una reacción natural del investigador ante

la posibilidad de analizar un documento hasta entonces desconocido como fuente política, histórica y educativa. Los estudios sobre la representación de la mujer y su papel en la sociedad y los estudios sobre minorías se sitúan también entre los primeros. Puede considerarse con certeza que todos ellos se sitúan dentro de la denominada *critical tradition* de la revisión sobre manuales escolares. A juicio de Foster (2011, 5-20) existe también otra línea de investigación, la *conciliatory tradition*, que comienza inmediatamente después del final de la Segunda Guerra Mundial, con la revisión y descontaminación de los manuales alemanes. Por otra parte, tiene sentido también que la tradición crítica en España se centre con fuerza en el periodo histórico del franquismo. Las publicaciones de esta primera década reflejan con claridad las temáticas comentadas.²⁰

-
- 20** Lebrero Baena, M.^a P. (1997). *Libros de iniciación a la lectura y a la escritura*. Madrid: UNED; Villalaín Benito, J.L. (1997). *Manuales escolares en España. Tomo I. Legislación (1812-1939)*. Madrid: UNED; Villalaín Benito, J.L. (1999). *Manuales escolares en España. Tomo II. Libros de texto autorizados y censurados (1833-1874)*. Madrid: UNED; Tiana Ferrer, A. (1999). La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el Proyecto MANES, *Clío & Asociados. La historia enseñada*, n° 4, pp. 101-119; Tiana Ferrer, A. (ed.) (2000). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED; Rabazas Moreno, T. (2001). *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las Escuelas Normales de España (1839-1901)*. Madrid: UNED; Ossenbach Sauter, G. (2000). La investigación sobre manuales escolares en América Latina: la contribución del proyecto MANES. *Historia de la Educación* (Salamanca), n° 19, pp. 195-203. Villalaín Benito, J. L. (2001). El proyecto MANES: una aproximación sistemática al estudio de los manuales escolares de los siglos XIX y XX. *Educación y Pedagogía*, n° 29-30, ene-sept., pp. 85-91; Villalaín Benito, J. L. (2002). *Manuales escolares en España. Tomo III. Libros de texto autorizados y censurados (1874-1939)*. Madrid: UNED; López Marcos, M. (2002). *El fenómeno ideológico del franquismo en los manuales escolares de enseñanza primaria (1936-1945)*. Madrid: UNED; Ruiz Berrio, J. (dir.) (2002). *La Editorial Calleja, un agente de modernización educativa en la restauración*. Madrid: UNED.

4.2. *La segunda década (2002-2012): exposiciones, proyectos de investigación, variaciones temáticas, ampliación de fuentes y renovación metodológica*

El interés por la preservación y difusión del patrimonio histórico escolar, en su sentido más amplio, derivó también hacia la vinculación del Centro MANES con las actividades museísticas y con la participación en la fundación de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE), que tuvo su primer encuentro de carácter nacional en mayo de 2005 en las instalaciones del Museo Pedagógico de Galicia, en Santiago de Compostela.²¹ Otras muestras del interés del Centro MANES por la conservación y puesta en valor del patrimonio histórico escolar lo constituyen la organización de exposiciones,²² entre las que se encuentran dos enmarcadas dentro de las semanas dedicadas a la ciencia de la Comunidad de Madrid. Los títulos dan cuenta de las temáticas abordadas:

1º “La enseñanza de la ciencia a través de los manuales escolares”, Semana de la Ciencia de la Comunidad de Madrid, en la Biblioteca Central de la UNED, en noviembre de 2002.

2º Aunque, estrictamente, no forma parte del sitio web del Centro de Investigación MANES, la Biblioteca Central de la UNED elaboró, además, una exposición titulada “Nuestras Primeras Letras” sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, a partir de los libros ya

²¹ Producto de este encuentro fue la obra de Peña Saavedra, V. (dir.) (2006). *I Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo. El museísmo pedagógico en España: actualidad y perspectivas, luces y sombras*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

²² Las exposiciones se pueden ver en la Galería Multimedia del portal: http://servidormanes.uned.es/manesnuevo/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=12 [Consulta 2013, 22 de mayo]

digitalizados y exhibidos en la biblioteca virtual,²³ en 2004. El Centro de Investigación MANES colaboró en la exposición.

- 3º “El Quijote en la escuela”. La primera exposición se llevó a cabo en la Biblioteca Central de la UNED en junio de 2005 y la segunda, mucho más amplia, en la Fundación Francisco Giner de los Ríos, en octubre y noviembre de 2005.
- 4º “El darwinismo en los manuales escolares”, en la Biblioteca Central de la UNED, en noviembre de 2006.
- 5º “Lecturas escolares para niñas”, en la Biblioteca Central de la UNED, en marzo y abril de 2007.
- 6º "Aprender a pensar en español. Manuales de Enseñanza Secundaria, 1845-1939", en el Centro Asociado de Madrid "Escuelas Pías", en octubre de 2007.
- 7º "Infancia, literatura y exilio del 39.Libros de la colección de Ana Pelegrín", en la Biblioteca Central de la UNED, en abril y de junio de 2009.
- 8º "Manuales escolares latinoamericanos", Semana de la Ciencia de la Comunidad de Madrid, en la Biblioteca Central de la UNED, en noviembre de 2008.

En la segunda década MANES continuó participando en diversos foros académicos y presentando paneles temáticos sobre manuales escolares en los VI y VII Congresos Iberoamericanos, realizados en México y Ecuador, respectivamente, más un tercero en Canadá:

²³ Disponible en: http://www.uned.es/biblioteca/primeras_letras/bibliografia.html [Consulta 2013, 22 de mayo].

- 1° El VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, en El Colegio de México (San Luis Potosí, México), en mayo de 2003, con el panel: "Cultura política, libros, manuales y textos escolares".
- 2° El VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, en la Universidad Andina Simón Bolívar (Quito, Ecuador), en septiembre 2005, con el panel "Manuales escolares: la organización de los datos y las nuevas líneas de investigación".
- 3° Coloquio Internacional "Le manuel scolaire. D'ici et d'ailleurs, d'hier à demain", en la Biblioteca de la Universidad de Quebec (Montreal, Canadá), en abril de 2006.²⁴

Cabe mencionar también la organización de varios seminarios:

- 1° I Seminario de la Red PATRE-MANES en la Universidad del Atlántico (Barranquilla, Colombia), en septiembre de 2005.

24 En las actas de este congreso internacional sobre manuales escolares se publicaron tres comunicaciones provenientes del Centro MANES: Depaepe, M.; Simon, F. Ossenbach, G.; Somoza, M.; Badanelli, A. M^a; "Le Réseau PATRE-MANES, une expérience d'intégration de bases de données de manuels scolaires européens et latino-américains et ses implications pour la 'nouvelle' histoire de l'éducation culturelle"; Disponible en : <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/integrantes.htm> [Consulta 2013, 22 de mayo]; Mahamud, K. "Mothers for Spain by the Grace of God: The emotional indoctrination of children in primary school textbooks during the first two ministries of national education in Francoist Spain (1939-1956); Hernández, M. "Darwinism in secondary natural Science Textbooks during the Restauration of the Spanish Monarchy (1874-1902)", en Monique Lebrun (dir.) avec la collaboration de Aubin, P.; Allard, M. et Landry, A. (2007). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- 2º Seminario de Coordinación Documental en el Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) (Berlanga de Duero, Soria, España), en junio de 2006.
- 3º II Seminario de la Red PATRE-MANES, también en el CEINCE (Berlanga de Duero, Soria, España), en octubre de 2006.
- 4º I Workshop italo-español, bajo el título “Historia de la cultura escolar”, llevado a cabo en el mismo centro de investigación(CEINCE), en noviembre de 2010.²⁵

Sin embargo, tres hechos convergentes caracterizan la segunda década del Proyecto MANES, revelando su consolidación y madurez como centro de investigación. El primero es, en el año 2003, la constitución formal y oficial del proyecto como “Centro de Investigación” en el marco del Instituto Universitario de Investigación de la UNED, aunque éste último tuviera corta vida. El segundo es la concesión de proyectos de investigación de ámbito nacional e internacional, y el tercero, los avances en cuestiones temáticas y metodológicas.

Desde el año 2005 MANES ha estado involucrado en seis proyectos de investigación, de los cuales ha sido el grupo investigador principal en tres de ellos. El primero, de ámbito internacional, que ha sido ya mencionado: “MANES: Base de datos y biblioteca virtual de manuales escolares europeos y

²⁵ Las actas han sido recogidas en la obra de Meda, J. y Badanelli, A. M^a (Eds.). (2013 en prensa). *La ricerca storico-educativa in Italia e Spagna: bilanci e prospettive. Atti del I workshop italo-spagnolo di storia dell'educazione (Berlanga de Duero, 14-16 novembre 2011)*. Macerata: Ediciones de la Universidad de Macerata (EUM).

latinoamericanos”,²⁶ obtuvo financiamiento para la formación de gestores académicos y realización de bases de datos internacionales y una biblioteca virtual de libros escolares. En él participaron cuatro universidades europeas y otras cuatro latinoamericanas, que formaron la Red Padre-MANES.²⁷

El segundo, de ámbito nacional, llevó por título “El Museo de Historia Natural del Instituto Cardenal Cisneros de Madrid. Materiales para el estudio de las Ciencias Naturales en la Educación Secundaria (1845-2004)”.²⁸ También comenzó en el año 2005 y fue financiado por la Comunidad Autónoma de Madrid. Sus objetivos fueron varios: catalogar, preservar y recuperar los elementos del laboratorio de uno de los institutos de enseñanza secundaria más antiguos de España, que albergaba un valioso conjunto de instrumentos y ejemplares de entomología, zoología, mineralogía y botánica. La colección que dicha institución guardaba en su biblioteca constituye un exponente destacado

26 Proyecto Padre-Manes disponible en: <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/index.htm> [Consulta 2013, 22 de mayo].

27 Las universidades e instituciones que integran dicha Red Padre MANES (Patrimonio Escolar-Manuales Escolares) son: Universidades Nacionales de Luján y del Nordeste (Argentina), la Universidad del Atlántico (Colombia), el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social, CIESAS, (México), la Universidad de Lisboa (Portugal), las Universidades Católica de Lovaina y Gante (Bélgica), y la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED (España). Para más información consultar la página web de la Red: <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/index.htm> [Consulta 2013, 22 de mayo]. También el “Blog” de la misma Red: <http://redpatreMANES.blogspot.com/> [Consulta 2013, 22 de mayo].

28 Disponible en: http://www.ceimes.es/museo_virtual/cardenal_cisneros/ciencias [Consulta 2013, 22 de mayo].

del patrimonio científico escolar que incluye libros de ciencias naturales (sobre todo del siglo XIX).²⁹

El tercero, “History on line”,³⁰ financiado por la Unión Europea, buscaba nuevas formas de hacer y escribir historia on line a través del acceso a las fuentes primarias, así como la creación de escrituras hipertextuales, construcción de bibliotecas virtuales de clásicos de la educación y fuentes históricas variadas. Participaron en él once universidades e institutos de investigación de nueve países europeos.

El cuarto, nacional, denominado “Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2006)”,³¹ tuvo como objetivo general una investigación comparativa sobre el tratamiento que los manuales escolares españoles desde la Transición hasta la Democracia habían dado al tema de la ciudadanía en un triple sentido: como soporte de las identidades que integran el concepto contemporáneo de España, como generador de una cultura política que fomenta la participación y el compromiso con los valores cívicos y democráticos y, finalmente, como estatus civil que hace posible el ejercicio de derechos y obligaciones.

El quinto proyecto, también nacional, “Ciencia y educación en los Institutos madrileños de Enseñanza Secundaria a través de su patrimonio cultural (1837-1936)”,³² (CEIMES) tenía como objetivo principal un plan de

29 Este proyecto fue el antecedente de otro, que viene a continuación, "Ciencia y Educación en los Institutos madrileños de Educación Secundaria" (CEIMES).

30 Proyecto *History on line*: <http://www.historyonline.eu/> [Consulta 2013, 22 de mayo].

31 Proyecto Manes-Ciudadanía: <http://servidormanes.uned.es/mciud/> [Consulta 2013, 22 de mayo].

32 Proyecto CEIMES: <http://www.ceimes.es/> [Consulta 2013, 22 de mayo]. Para una explicación extensa del proyecto ver: Badanelli, A. M^a y Somoza, M. (2002). The

investigación y de transferencia de resultados sobre el patrimonio científico y educativo existente en los seis Institutos de Enseñanza Secundaria más antiguos de Madrid, para protegerlo y revalorizarlo. Este patrimonio histórico-educativo estaba constituido por diversas colecciones de material científico, como láminas, ilustraciones y modelos vegetales y animales, instrumentos de laboratorio, animales disecados, material didáctico, libros de texto, mobiliario y enseres, los propios edificios y objetos producidos en el propio espacio escolar, entre otros, los ejercicios y exámenes de los alumnos, los trabajos manuales, los cuadernos y diarios escolares, las fotografías propias del mundo escolar, los diplomas y títulos o los expedientes académicos. La contribución del Centro de Investigación MANES fue, en particular, la catalogación de los libros de texto de los siglos XIX y XX existentes en las bibliotecas de dichos institutos y su inclusión y puesta al dominio público a través de sus bases de datos.³³

En el presente, principios de 2013, ha sido concedido un sexto proyecto de investigación titulado “La dimensión afectiva de la socialización política. Emociones y sentimientos en los manuales escolares de la Transición democrática española”, dentro del Plan Nacional de I+D+i, para el periodo 2013-2016. La finalidad del nuevo proyecto radica en estudiar la dimensión afectiva de la socialización política en España, en el ámbito del sistema educativo, durante el tardo-franquismo y la democracia. Se trata de identificar tipos de emociones y sentimientos transmitidos a través del currículum y de los manuales escolares para analizar los tipos de mensajes lingüísticos e

CEIMES project: recovering the scientific heritage of the historic secondary schools of Madrid. *History of Education & Children's Literature*, VII, pp. 341-355.

33 Catálogo disponible en:

http://servidorman.es/manesnuevo/index.php?option=com_content&view=article&id=171&Itemid=157

iconográficos con carga afectiva dirigidos a construir lealtades y voluntades políticas.

En cuanto a las cuestiones temáticas y metodológicas, naturalmente, el recorrido por la investigación sobre manuales escolares no ha sido lineal. Si bien algunas de las temáticas continúan vigentes, es cierto que llegó un momento en que los investigadores comenzaron a hacerse otro tipo de preguntas sobre el manual escolar: ¿qué otra información aporta el libro de texto? Si se trata de soportes donde se ha vertido el conocimiento social y científico, ciertamente proporcionan otras nociones del saber que merece la pena examinar. De ahí no solo se diversificó el análisis de contenido del manual sino también el análisis de otros géneros textuales de materias que tradicionalmente habían sido menos tratados, ampliándose también el estudio a otras épocas históricas.³⁴ Algunos de los temas de estudio de los últimos años y en el momento presente son: la enseñanza de la música y las matemáticas, la incorporación del darwinismo en los manuales de ciencias naturales en el siglo XIX, la representación de la energía nuclear en los manuales de la segunda mitad del siglo XX, la presencia de contenido emocional en los libros de lectura, manuales de formación socio-política y de historia en el franquismo, y el análisis de la convivencia y el conflicto social en los manuales de la Transición democrática en España. Algunas de las publicaciones de esta década

³⁴ La época histórica más popular entre los investigadores españoles ha sido el franquismo y el género textual más estudiado ha sido el libro de lectura, en particular la modalidad de lecturas históricas y patrióticas. En otros países ha existido también mucho interés en el estudio del manual de Historia en períodos históricos bajo dictaduras.

permiten ver tanto la diversidad y novedad, como también la continuidad de las temáticas.³⁵

Si bien es importante dejar claro que toda la investigación anterior resulta destacable y que fue crucial para la consolidación del campo de estudio, también lo es añadir que ha tenido lugar un despertar de la comunidad investigadora, percatándose del hecho de que los manuales escolares constituyen documentos más ricos y complejos de lo inicialmente pensado y que hablan sobre la sociedad en la que son creados, producidos, consumidos y usados, desde temáticas que en los comienzos de la investigación no constituían una prioridad, no fueron percibidas, fueron dadas por hecho o no fueron consideradas como posibles categorías de análisis.

35 Sebastián Vicente, A. (2005). *Educación básica de adultos y valores en España (1950-2000). Un estudio a través de los libros de lectura*. Madrid: UNED; Soto Alfaro, F. (2005). *Manuales escolares de primera enseñanza editados en Navarra de 1800 a 1912*. Madrid: UNED; Somoza Rodríguez, M. (2006). *Educación y política en argentina (1946-1955)*. Buenos Aires: UNED / Miño y Dávila; Valls Montés, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX y XX*. Madrid: UNED; Castillejo Cambra, E. (2008). *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo*. Madrid: UNED; Hernández Laille, M. (2010). *Darwinismo y manuales escolares en España e Inglaterra en el siglo XIX (1870-1902)*. Madrid: UNED; López Bausela, J. R. (2012). *Los programas escolares inéditos de 1938 en la España de Franco. El cerco pedagógico a la modernidad*. Madrid y Santander: UNED y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria; González Clouté, J. M. (2011). *El imaginario social de la radiactividad y la energía nuclear en los manuales escolares españoles de Física y Química durante la segunda mitad del siglo XX*. Tesis Doctoral inédita, UNED; Mahamud Angulo, K. (2012). *Adoctrinamiento emocional y socialización política en el primer franquismo (1939-1959). Emociones y sentimientos en los manuales escolares de enseñanza primaria*. Tesis Doctoral inédita, UNED; Milito Barone, C. (2013). *Conflicto y convivencia en la cultura escolar durante la transición democrática española (1969-1989)*. Tesis Doctoral en curso. UNED.

Por otro lado, resulta necesario explicar cómo se han ido subsanando los dos puntos débiles de la investigación con manuales escolares, de los que siempre hemos sido muy conscientes, y que nos han permitido buscar nuevas vías de abordaje. Nuestra preocupación por las cuestiones del uso real del manual en las aulas y el de la recepción de los mensajes transmitidos, nos ha conducido hacia la incorporación de otras fuentes complementarias, hacia enfoques interdisciplinarios de estudio y hacia nuevos planteamientos metodológicos.

Las fuentes primarias y secundarias provienen de diversos contextos y en el proceso de incrementar el rigor de la investigación, fuimos siendo conscientes de la necesidad de multi-contextualizar los libros de texto objeto de estudio. Los manuales pertenecen a varias áreas contextuales, enmarcadas dentro de los macro contextos de producción y de recepción. La primera característica y avance que surge de este nuevo cuadro de contextos es que los manuales ya no se pueden analizar de manera aislada de otras fuentes, aunque la legislación, el currículum y los manuales de formación de maestros constituyeron otras de las fuentes complementarias a los manuales desde los primeros estudios.

Periódicos, revistas y novelas están siendo introducidos en los estudios de manuales para obtener una visión más amplia de la situación social, política y económica de la sociedad, proporcionada por diferentes colectivos e individuos, y no sólo por agentes políticos o escolares. La prensa pedagógica profesional y los diarios son otros de los documentos incorporados a los análisis de manuales, porque constituyen la voz de la comunidad educativa. Una característica común a toda esta ampliación de fuentes es el distanciamiento de documentos prescriptivos y el acercamiento a documentos producidos por otros agentes de la sociedad. Para ser más exactos, la nueva tendencia es

acercarse a la información, impresión e interpretaciones de otras personas directa o indirectamente involucradas o influidas por los programas educativos, aunque no directamente en su producción. El valor de estas informaciones como fuentes para la investigación histórico-educativa ha sido puesto en evidencia por Viñao (1999, 2007) en varios escritos. Este giro, que a nuestro juicio forma parte de los estudios sobre otras formas de hacer historia (Sharpe y Levi, 1993), coincide también con otros cuatro pasos cualitativos, importantes y convergentes, en el campo de la investigación con manuales: el giro biográfico, el giro afectivo, la incorporación de fuentes de los contextos de recepción y el salto a las fuentes orales. El rigor de la investigación aumenta desde el momento en que se trabaja con la fuente dentro de sus coordenadas contextuales porque es posible descubrir si existe asociación o disociación entre el texto y el contexto, en el que los libros escolares adquieren su verdadero sentido, ya sea reforzándolo o negándolo.

Una especial atención se está prestando en estos momentos a las vidas de maestros e inspectores. El profesor Antonio Viñao (2009) publicó un meticuloso artículo sobre la temática, la obra de Osandón (2007) es un ejemplo claro de esta tendencia y varios colegas dedican sus investigaciones a este tipo de estudios de reconstrucción de vidas personales y profesionales de personajes histórico-educativos.³⁶ Coincide este interés por las vidas de personas involucradas en la educación con el resurgimiento del interés por las emociones y los sentimientos en la comunidad educativa. Nos percatamos de que se trata de un giro hacia el interior del individuo, hacia el “yo”, la persona, pero no el yo-político o el yo-económico, sino el yo-social y el yo-emocional, hacia los

36 En la actualidad, la profesora María del Mar del Pozo Andrés, de la Universidad de Alcalá, reconstruye la vida de la maestra Justa Freire y los profesores Badanelli, Somoza y Mahamud, la del inspector Agustín Serrano de Haro.

sentimientos y los sentidos, dimensiones del ser humano que tienen grandes implicaciones políticas y sociales. Esta tendencia comienza a percibirse también en los trabajos sobre manuales escolares. Una investigación reciente trata de la cuestión acústica en los manuales escolares alemanes, de cómo “‘silent’ textbooks evoke the ‘sounds’ of history” (Maier, 2011, 193-202). Otro estudio examina lo que la autora (Dussel, 2012, 222-227) denomina el giro visual en historia educativa, defendiendo el poder de las imágenes para despertar afectos e identificaciones, sacando a la luz las relaciones problemáticas entre las imágenes y las palabras. Nuevas preguntas exploran campos tan complejos y aparentemente etéreos dentro de la historia de la educación como son los sentimientos y los sentidos.

Los giros biográfico y afectivo son dos tendencias de la investigación con muchos denominadores comunes. Apuntan hacia el examen de los contextos de recepción y pueden, por tanto, compartir fuentes documentales. Este es precisamente el punto en que se encuentra el Centro de Investigación MANES mientras amplía las temáticas de interés y los objetos de estudio. ¿Cuáles son estas nuevas fuentes documentales y cómo se abordan metodológicamente?

Desde el año 2005 algunos miembros del equipo MANES han estado trabajando con un archivo familiar proveniente de dos generaciones de maestros a lo largo del siglo XX en España y con diversas colecciones de cuadernos escolares.³⁷ El archivo contiene una amplia variedad de documentación manuscrita e impresa: cartas, certificados, programas de clases,

37 Archivo donado a MANES por la profesora de la Facultad de Filología de la UNED, Pilar Ruiz-Va, hija y nieta de maestros nacionales. Manifestamos públicamente nuestro agradecimiento por confiarnos el extraordinario archivo personal con documentos personales y profesionales de incalculable valor para la investigación histórico-educativa.

notas, dibujos, postales, recortes de periódicos, colecciones de suplementos educativos, manuales de maestros, manuales escolares y cuadernos escolares. Se presentó desde un primer momento como el conjunto ideal de contextualización de los libros de texto, ayudando a responder a cuestiones como quién los tenía, si fueron usados y cómo trabajaban los alumnos sus contenidos.

Los primeros trabajos (Badanelli y Mahamud, 2007 y 2008) versaron efectivamente sobre estos asuntos que trataban de solventar la debilidad y la inquietud que provocaba la incertidumbre sobre el uso real de los manuales. Las investigaciones sobre los cuadernos de clase en general y, siempre que las fuentes primarias lo permitan o estén disponibles, haciendo el cotejo paralelo entre manuales escolares y los reflejos o manifestaciones expresas que de ellos aparecen en tales cuadernos, permite un mayor y más profundo acercamiento a dos cuestiones vitales en la historia de la educación. Primero, permite el análisis del traspaso de las políticas educativas generales a las prácticas efectivas de clase o de aula o, en otras palabras, de las prácticas de producción a las prácticas de recepción del mensaje escolar, pasando por las acciones, los soportes y los agentes que mediatizan e impregnan la comunicación. Segundo, posibilita el estudio de la intermediación del maestro, de su práctica docente con el manual como recurso: ¿es fiel a la secuencia de datos? ¿Recurre a las actividades propuestas por los autores? ¿Adapta y amplía los contenidos del libro de texto con otros libros o recursos?

La utilización de los cuadernos de clase como fuente para la investigación histórico-educativa y su relación recursiva con los manuales escolares esta en vías de exploración y exige desarrollar una metodología que permita analizar de forma fehaciente un fenómeno tan complejo como es la relación pedagógica, en la que, como se sabe, la instrucción o transmisión de

conocimientos, saberes y habilidades es sólo una parte de procesos confusos y problemáticos constituidos por el entrecruzamiento de fines expresos y mandatos furtivos, relaciones de poder, regulación y control de sentimientos y emociones, formación de identidades e, incluso, configuración de los patrones primarios que regulan el psiquismo de los sujetos, entre los que se cuenta, en primer lugar, la definición y codificación de los roles de género.

Las nuevas fuentes nos condujeron hacia sus protagonistas: los estudiantes y el maestro. Contactamos con algunos de los niños (ahora personas mayores) que firmaban los trabajos contenidos en los cuadernos escolares y procedimos a realizar una serie de entrevistas³⁸ para recuperar su memoria escolar, pasando de la fuente escrita a la oral. Los testimonios no solo sirvieron para solventar algunas de las lagunas sobre el uso de los manuales

38 Extractos de estas entrevistas pueden visualizarse en los siguientes programas de televisión elaborados por la UNED:

(1) Recuperación de la memoria escolar: 04/02/2011:

http://www.canaluned.com/#frontaleID=F_RC§ionID=S_TELUNE&videoID=6172

[Consulta 2013, 22 de mayo]

(2) Antonio Zarco, pintor, grabador y profesor: 11/02/2011:

http://www.canaluned.com/#frontaleID=F_RC§ionID=S_TELUNE&videoID=6217

[Consulta 2013, 22 de mayo]

(3) Memoria y cultura escolar entre generaciones: 17/06/2011:

http://www.canaluned.com/#frontaleID=F_RC§ionID=S_TELUNE&videoID=8034

[Consulta 2013, 22 de mayo]

y (4) Memoria escolar: aspectos políticos y religiosos:

http://www.canaluned.com/#frontaleID=F_RC§ionID=S_TELUNE&videoID=9240

[Consulta 2013, 22 de mayo]

escolares, sino que nos condujeron a su vez hacia el centro escolar y la práctica docente del maestro. Es decir, la investigación nos llevó a estudiar la vida y características de la institución y de la persona que influyó en la educación escolar del alumno y en las que tiene su razón de ser el manual escolar del que partimos.

Es necesario destacar dos últimas cuestiones relacionadas con la renovación metodológica que se trabaja en estos momentos. Se ha tratado de modificar la conceptualización del manual como objeto de estudio, distanciándonos de la tradicional percepción del mismo como un todo homogéneo, hacia una idea del libro de texto, como un libro de textos o como un macro-texto con diversos micro-textos o unidades textuales. Este enfoque conlleva una conceptualización del manual “as a small –scale didactic project with an internal design and a harmonious combination and composition of elements” (Mahamud, 2011, 121) que permite diferenciar unidades textuales y acercarse al trabajo escolar, a la producción de los alumnos, en función de lo que cada unidad textual demanda. También se considera que el manual está dirigido a más de una audiencia. No es un producto elaborado exclusivamente para los niños, y aún en los casos en que así fuera, los grupos receptores son inevitablemente variados. La teoría de la existencia de micro-textos se adapta a este hecho, porque se comprueba que en el manual pueden existir textos dirigidos a diferentes públicos o lectores: maestros, madres, padres, inspectores, otros familiares, investigadores, expertos, políticos, pedagogos.

Como evidencia llamativa de este hecho podemos mencionar el revuelo causado por unos padres en los años ochenta en Texas, criticando los contenidos de la educación progresista de los libros de texto de sus hijos. El matrimonio Gabler, con ayuda de Hefley (1985) publicaron un libro que incluía capítulos como “America is no longer beautiful in our textbooks”. Aun

coincidiendo en que la actitud más extendida de los padres hacia los libros de texto es de aceptación, en este caso se constata que éstos también constituyen un grupo particular de lectores. De manera similar, en España, la enseñanza de la asignatura llamada Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (EpC), implementada por el gobierno socialista en 2006 levantó también mucha polémica y provocó una notable reacción en una parte de la población española, a pesar de tratarse de la respuesta a la recomendación del Consejo de Europa, en el año 2002.³⁹

La conceptualización del manual como un macro-texto con una composición interna de micro-textos coincide con la visión del manual escolar del siglo XXI como una composición hipertextual e hipericonográfica similar a los textos de la prensa y a la información proporcionada a través de Internet. Si se analizan los contenidos del manual teniendo en cuenta estas unidades textuales logramos detectar si existe o no coherencia intra-textual (conexión entre actividades y cuerpo instructivo) y coherencia inter-textual (conexión entre manuales).

Este tipo de metodología permite también un acercamiento más sistemático y exhaustivo a los estilos narrativos y al lenguaje empleados en la redacción de los manuales. Si en un principio nos interesó lo que decían los manuales, luego nos percatamos de la importancia de los silencios y omisiones, lo que no decían. Ahora nos interesa mirar a fondo cómo expresan lo que dicen, y qué hacen realmente cuando dicen algo. Este interés nos remite, una vez más, al individuo, porque el manual escolar no se escribe solo, tiene un autor, una voz, o varias (autores mujeres, hombres, equipos; autores

39 Recomendación (2002) 12 del Comité de Ministros a los Estados Miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática. Adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002 en la 812ª reunión de los representantes de los Ministros.

institucionales o editoriales), y son esas voces que se pronuncian y esas plumas que narran y redactan, las que se analizan. De este modo, así como hemos tratado de estar atentos a la conexión entre el texto y el contexto, entre textos de un mismo manual y entre manuales, también proponemos que los estudios no desconecten los contenidos, las temáticas y las categorías de análisis, del lenguaje en que son transmitidos. Es necesario mantener un mínimo de equilibrio entre el estudio del conocimiento enseñado y los canales para su transmisión.

Una última cuestión a la que se ha prestado también atención es la influencia que los medios gráficos y digitales están teniendo sobre el diseño y presentación de contenidos de los manuales escolares. Las décadas finales del siglo XX y los primeros años del siglo XXI fueron profundamente innovadores en todos los ámbitos culturales y, en el campo de los manuales escolares, consolidaron códigos de comunicación, de edición, de producción y de diseño de las obras que pueden ser interpretados como la culminación de las transformaciones iniciadas por la industria editorial en los años sesenta, o bien, debido a la magnitud de los cambios, como el inicio de una fase nueva (asociada a la llamada cultura de masas, a la televisión, a la informática y a lo digital) en la producción de libros de texto. El esquema visual de estos nuevos manuales se transformó notablemente respecto del anterior, definido por la centralidad del texto escrito y la función secundaria o subsidiaria de las ilustraciones. En los libros escolares más recientes las imágenes son de gran calidad, ocupan cada más espacio e invaden el espacio de los textos, que tienden a reducirse y fragmentarse en cuadros de texto complementarios o paralelos al texto principal. El cambio de diseño y de patrones gráficos y textuales ha afectado a los procesos de percepción y de desciframiento de la información, asimilándolos al diseño y a las características del lenguaje hiper-textual:

fragmentación, no-secuencialidad e iconicidad. Actualmente los manuales escolares tradicionales (en soporte de papel) están acompañados por materiales audiovisuales accesibles en Internet o, directamente, son manuales on line para ser leídos en pantallas. Estas transformaciones del manual escolar, abordadas por Somoza (2006b), acompañan las transformaciones culturales y tecnológicas contemporáneas, actuando sobre la atención y la memoria de los escolares sin que sepamos aún las consecuencias sobre los procesos sociales de aprendizaje, de lectura y de comprensión.⁴⁰

5. Algunas consideraciones finales

Comprobamos que veinte años de andadura en el desarrollo de un proyecto de investigación es la ocasión perfecta para revisar lo hecho con cierta perspectiva *histórica*, valorar lo logrado, preguntarse por lo no alcanzado, conocer la situación presente y trazar nuevas líneas de pesquisa y reflexión.

Indudablemente, contamos en el momento actual con un conjunto importante de resultados. El *corpus* de recursos instrumentales y de conocimientos generado en y por el Centro de Investigación MANES acerca de los libros de texto en tanto objeto material y objeto intelectual, dicho con la modestia del caso, no estaba disponible al inicio del proyecto. Esto permite afirmar la consolidación nacional e internacional de MANES como centro de

⁴⁰ La investigadora Kira Mahamud participó asimismo en la Conferencia (y posterior debate) "*Das digitale Schulbuch. Schulbuch der Zukunft?*" que tuvo lugar en el Georg-Eckert-Institut (Braunschweig, Alemania) en octubre del 2012, versando precisamente sobre el creciente ámbito, posibilidades e inconvenientes, desde las perspectivas pedagógicas y económicas, de los manuales escolares digitales como los manuales del futuro en Alemania.

investigación, documentación y promoción de referencia de los estudios sobre manuales escolares.

Conviene destacar y hacer una mención especial a la actividad del centro en relación con América Latina y Europa. Se han establecido múltiples convenios de colaboración con universidades y otras instituciones; se han registrado e incorporado a la base de datos varios miles de fichas de obras escolares utilizadas en distintos países latinoamericanos y europeos; se han establecido redes de investigación y cooperación para la gestión del conocimiento académico; se ha posibilitado el intercambio de profesionales y estudiantes a través de conferencias, seminarios y estancias de estudio y de docencia; se han formado investigadores y doctores; generando una notable transferencia recíproca de conocimientos históricos, metodológicos y conceptuales. Este hecho es más significativo de lo que aparenta ser, puesto que desmarca la investigación de toda la red que se ha constituido en torno a MANES de posibles enfoques exclusivamente nacionales, evitando un enfoque exclusivamente europeo y asegurando siempre un mínimo de influencia inter o trasnacional, lo que, naturalmente, ha redundado en beneficios mutuos.

La integración de la Red PATRE-MANES y la participación de instituciones latinoamericanas y europeas en el Programa ALFA anteriormente mencionado y en el Proyecto *History on line*, llevados a cabo en la segunda década, tiene un valor de largo alcance. Constituyen en sí mismos una apertura no sólo a países y regiones con diferentes tradiciones históricas que comparten un tronco cultural amplio, sino también un cambio y una adaptación a otros enfoques y métodos de trabajo que, necesariamente, se dirigen a lo comparativo en el trabajo conceptual historiográfico, y a la organización y coordinación de redes y grupos de investigadores que deben afrontar una serie de dificultades humanas y técnicas: grupos relativamente numerosos, con diferentes grados de

formación y categorías profesionales, alejados en el espacio físico, y que hablan lenguas diferentes.

Entre los objetivos frustrados o incompletos se debe mencionar la falta de recopilación y análisis de los planes de estudio españoles de los siglos XIX y XX; las carencias en la base de datos, en la biblioteca virtual y en las exposiciones temáticas; la necesidad de mayores investigaciones sobre áreas y géneros textuales de ciencias naturales, físicas y matemáticas, así como la necesidad de seguir indagando acerca de la combinación de diversas fuentes primarias escritas y orales, y perfeccionado los estudios sobre el lenguaje en los textos educativos.

La ampliación de las preguntas que nos hacemos sobre nuestro objeto de estudio, los manuales escolares, así como la extensión a los cuadernos de clase y a otros recursos didácticos confirman que la investigación no está agotada. Se vincula además con el creciente interés por la relación existente entre las prácticas escolares, el trabajo escolar, y los recursos u objetos físicos del aula, que han dejado de ser “invisibles” constituyéndose en objetos simbólicos y pragmáticos de análisis, como por ejemplo “the blackboard as a symbol as well as a familiar classroom fixture and adaptable educational tool” (Wylie, 2012, 272) y el pupitre (Herman, Van Gorp, Simon, Depaepe, 2011). El interés en la materialidad del aula y de la escuela como objeto de estudio avanza en paralelo al creciente número de fuentes documentales provenientes de otras áreas contextuales (cultura, política, literatura, prensa) confirmando la tendencia investigadora histórico-educativa de Mc Culloch (2011, 79), cuando afirma que las lagunas en la historia de la educación están tratando de ser cubiertas a través del empleo “*of a broader range of documentary evidence, as well as asking different questions of the more familiar sources*”, así como también a través del empleo de “*oral history, visual history, sensory history and materiality in history*”. La incorporación de

estas nuevas fuentes a nuestro campo de estudio nos permite adentrarnos en terrenos interdisciplinarios que van desde la historia del currículum, la historia del libro, la cultura escrita, la etnografía y la antropología, las formas culturales y las formas escolarizadas de la cultura, a la conservación y puesta en valor social del patrimonio histórico-educativo y de las historias de vida, entre otros horizontes intelectuales. Por último, los nuevos planteamientos metodológicos también nos permite incorporarnos al cambio de “focus of research from the textbook as a product to its uses and perceptions” (Repoussi y Tutiaux-Guillon, 2010, 155). De este modo se proyectan retos y entusiasmos que deseamos se puedan materializar en el futuro en mayores conocimientos, en una mejor formación de educadores e investigadores, en aportes a la formación de ciudadanos inmersos en una cultura de la convivencia, del respeto mutuo de las civilizaciones, de la libertad y del bienestar, tanto colectivos como individuales. La continuidad y el desarrollo de los estudios sobre los libros de texto y otros aspectos relacionados de la cultura escolar demandarán tanto rigor intelectual como creatividad e innovación teórica y metodológica.

Referencias Bibliográficas

- BADANELLI RUBIO, A. y Mahamud Angulo, K. (2007). “La huella de los manuales escolares en la cultura escrita: un estudio de caso en la escuela franquista”, en Gómez Fernández, J; Espigado Tocino, G. y Beas Miranda, M. (eds.). *La escuela y sus escenarios. Actas de los IX Encuentros de Primavera en el Puerto*. El Puerto de Santa María: Concejalía de Cultura del Ayuntamiento, pp.207-228.
- BADANELLI RUBIO, A. M^a y Mahamud Angulo, K. (2008). “Cuadernos escolares: un ejemplo de la práctica de la escritura escolar en el franquismo”, en Castillo Gómez, A. (dir.) y Sierra Blas, V. (ed.). *Mis*

- primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)*. Gijón: Trea, pp. 259-279.
- _____. M^a y Somoza Rodríguez, M (2012). “The CEIMES project: recovering the scientific heritage of the historic secondary schools of Madrid”, *History of Education & Children’s Literature*, Vol. VII, 2, pp. 341-358.
- CULLOCH, Mc., G. (2011). *The struggle for the History of Education*. London and New York: Routledge.
- CHOPPIN, A. (1992). The Emmanuelle Textbook Project. *Journal of Curriculum Studies*, 4, pp. 345-356.
- DAWN, M. & Grosvernor, I. (2005). “Introduction: The materiality of schooling”, en Dawn, M. & Grosvernor, I. (eds.). *Materialities of Schooling: Design-Technology-Objects-Routines*. Oxford: Symposium Books, pp. 7-17.
- DEPAEPE, M. y Simon, F. (2005). “Libros de enseñanza belgas, 1830-1880. Presentación de nuestro repertorio basado en cuatro colecciones publicadas por los Archivos Generales del Reino, Bruxelles, Archives Générales du Royaume/Algemeen Rijksarchief, 2003”, en *Patrimonio Escolar. Manuales Escolares. Red Padre-Manes. Programa Alfa. América Latina – Formación Académica* (Primer Encuentro, Barranquilla, 19 al 21 Septiembre de 2005). Disponible en: http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/Libros_de_textos_belgas.pdf [Consulta 2013, 22 de mayo]
- DUSSEL, I. (2012). The visual turn in educational history: Just another fad, or a serious challenge to historians? *International Journal for the Historiography of Education*, 2, pp. 221-227.
- FOSTER, Stuart. (2011). Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision. *Education Inquiry*, 2, 1, pp. 5-20.
- GABLER, M. y N, con Hefley, J. C. (1985). *What are they teaching our children?* Wheaton, IL: Victor Books.
- HERMAN, F.; Van Gorp, A; Simon, F.; Depaepe, M. (2011). The School Desk: From Concept to Object. *History of Education*, 40, pp. 97-117.
- JOHNSEN, E. B. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Oslo: Scandinavian University Press.

- JULIÁ, D. (1995). La culture scolaire comme object historique. *Paedagogica Historica*, Supplementary Series, 1, *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, pp. 353-382.
- LEVI, G. (1993). “Sobre microhistoria”, en Burke, P. (ed.). *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza Editorial, pp.119-143.
- MAGALHÃES, J. (2006). O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. Universidade de Lisboa, pp. 5-14. Disponible también en: <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/UniversidadeLisboa.pdf> [Consulta 2013, 22 de mayo].
- MAHAMUD, K. (2011). “Exercises in primary school textbooks during the first two decades of the Franco ditatorship (1939-1959)”, en Matthes, E. & Schütze, S. (2011). *Aufgaben im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, pp. 121-134.
- MAIER, R. (2011). History Textbooks and the Acoustic Dimension. A New Field for Textbook Analysis? *Yearbook 2011 of the International Society for History Didactics*, 8, pp. 193-197.
- OSANDÓN MILLAVIL, L. (2007). *El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970)*. *Vidas de maestros y maestras en la educación primaria*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- OSSENBACH, G. (2000). “La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del proyecto MANES”, *Historia de la Educación*, n° 19, pp. 195-203.
- _____ (2009). La manualística escolar y la enseñanza de la historia de la educacion. *Cuadernos de Historia de la Educación*, 6, Sociedad Española de Historia de la Educación, pp.41-51.
- REPOUSSI, M. & TUTIAUX-GUILLON, N. (2010). New Trends in History Textbook Research: Issues and Methodologies toward a School Historiography. *Journal of educational Media, Memory and Society*, vol 2, 1, 154-170.
- SHARPE, J. (1993). “Historia desde abajo”, en Burke, P. (ed.). *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza Editorial, pp.38-58.

- SOMOZA, M. (2006). “El proyecto MANES y la investigación sobre manuales escolares: un balance crítico de resultados y nuevos desafíos”. *History of Education & Children’s Literature*, Vol. 1, 1, pp. 431-452.
- _____ (2006b). “Manuales escolares, nuevas tecnologías y procesos sociales de lectura”, en Escolano Benito, A. (ed.). *Currículum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Valencia: Tirant Lo Blanch, pp. 305-336.
- TIANA, A. (1999). “La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el Proyecto MANES”, *Clio & Asociados. La historia enseñada*, n° 4, pp. 101-119.
- VINAO, A. (1999). Las autobiografía, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. *Sarmiento*, 3, pp. 223-253.
- _____ (2007). Memoria escolar y Guerra Civil. Autobiografías, memorias y diarios de maestros y maestras, *Cultura Escrita & Sociedad*, 4, pp. 171-202.
- _____ (2009). Autobiografías, memorias y diarios de maestros y maestras en la España contemporánea. *Cultura Escrita & Sociedad*, 8, pp. 183-200.
- WYLIE, C. D. (2012). Sources and interpretations. Teaching manuals and the blackboard: accessing historical classroom practices. *History of Education*, 41, pp. 257-272.

APROXIMACIÓN A LAS FUNCIONES DEL MUSEO POSMODERNO DE PEDAGOGÍA, ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN

Pablo Álvarez Domínguez¹

Universidad de Sevilla - España

“Los museos de verdad son los sitios en los que el tiempo se transforma en espacio”. Orhan Pamuk.

A modo de introducción

¿Por qué hablar de Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación - ligados estudio y recuperación del patrimonio histórico-educativo, en general-, y de sus funciones, desde una perspectiva histórico-pedagógica en el marco sociocultural de la Posmodernidad?; ¿por qué cuando todavía algunos siguen entendiendo que la Historia de la Educación en nuestros días no ha terminado

¹ Profesor Ayudante Doctor, acreditado Contratado Doctor, adscrito al Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla. Contacto: pabloalvarez@us.es

de experimentar un giro en su estatuto científico, permaneciendo anclada en los parámetros que desde antaño se consideraban elementales, básicos, usuales e irremplazables?. Sabemos que entre las funciones de quien se encarga de hacer historia, en general, e historia de la educación, en particular, se encuentran las de preservar, recomponer, reinterpretar y desmitificar en cada momento la memoria individual y social. En esta línea, Viñao Frago (2002), nos incita a que historiadores e historiadoras de la educación, prestemos más atención a la memoria social e individual derivada de las experiencias y vivencias institucionales e individuales de índole formativa o educativa. Concretamente, esta labor exigirá, entre otras, la reconstrucción e interpretación del pasado educativo mediante la investigación y la promoción de Centros de Memoria Educativa o Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación (Hernández Díaz, 2000; Ruíz Berrio, 2000; 2002; 2003), popularmente conocidos como Museos Pedagógicos. De esta forma, las ocasiones que tengamos para estudiar, catalogar, organizar, exponer y difundir el patrimonio histórico educativo desde estas instituciones museísticas, condicionarán positivamente cuantas actuaciones se puedan emprender, ligadas a que las diferentes sociedades transmitan y comuniquen sus rasgos culturales y manifestaciones educativas a las generaciones venideras. Así, desde este planteamiento, la actuación pedagógica en estos museos viene a jugar un papel decisivo e importante en lo que respecta a la construcción de un diálogo intergeneracional en torno a la memoria, la identidad y los saberes de la educación.

Algo inherente al ser humano ha sido el recuerdo de su pasado como fuente de su propio desarrollo personal, socioeducativo y cultural. Los seres humanos necesitamos de una memoria y fuentes históricas de las que aprender, a efectos de identificarnos y reconocernos en un entramado de relaciones como seres únicos e irrepetibles, motivando así los resortes de la propia evolución y

desarrollo de la actual democracia cultural (Álvarez Domínguez, 2010: 139). Justamente, tal devenir histórico, ligado a la educabilidad de toda persona humana, se sustenta en este caso en posmodernos museos pedagógicos, a los cuales, históricamente, se les han venido dotando de distintos significados o, simplemente, se les han ido atribuyendo nuevas acepciones a sus clásicas finalidades. Los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación, como toda institución o proceso, han ido evolucionando de forma progresiva, al igual que también lo ha hecho también la propia historia de la humanidad.

La filosofía ilustrada que alentó a los fundadores de los primigenios museos, entendidos como centros de exposición, conservación y estudio de piezas, poco tiene que ver con los cometidos reales que hoy se exigen a la institución museal, en general, y al Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación, en particular. Si bien es cierto que estas tres funciones siguen teniendo plena vigencia en la configuración posmoderna del propio museo, a éste le corresponde adaptarse a los imperativos y exigencias de una sociedad compleja que sigue intentando crecer aceleradamente a un ritmo vertiginoso, en aras de propiciar la perfecta acomodación y supervivencia del sujeto en el idiosincrático entorno sociocultural que nos envuelve.

El patrimonio histórico educativo tiene un valor histórico como fuente para el conocimiento del pasado y, tanto por esta condición, como por su capacidad para estimular el recuerdo y perpetuar la memoria de la educación, requiere y merece ser estudiado, preservado, difundido y puesto al servicio de la comunidad. Es desde este planteamiento, desde el que justificamos la necesidad de redefinir y repensar, tanto el concepto (Álvarez Domínguez, 2012: 139-167), como las funciones del Museo Posmoderno de Pedagogía, Enseñanza y Educación. En este trabajo, precisamente, nos encargamos de establecer

algunas ideas, apuntes y reflexiones relacionadas con el desarrollo de tales funciones.



Imagen 1: Museo Pedagógico de la Facultad de CCEE de la Universidad de Sevilla.

1. Hacia las funciones del Museo Posmoderno de Pedagogía, Enseñanza y Educación

Desde su configuración moderna en los umbrales del siglo XX, el museo ha venido realizando una serie de funciones indispensables para la salvaguardia y el conocimiento del patrimonio histórico cultural. Los objetos que guarda, investiga y expone el museo, en general, y el de Pedagogía, Enseñanza y Educación, en particular, resultan en consecuencia elementos expresivos y, en muchos casos, los más significativos de esa evolución cultural e histórico-educativa de la humanidad. Quizás por esto, durante algunas décadas del siglo XX y hasta la puesta en cuestión del museo mismo en torno a 1968, la mayor

parte de los museólogos, conservadores de museos y demás especialistas en este campo estuvieron de acuerdo, al menos en las funciones fundamentales que deben cumplir estas instituciones: conservar, presentar, investigar y difundir el patrimonio cultural de la humanidad (Alonso Fernández, 1993). Tales funciones pueden concretarse un poco más en los siguientes términos: coleccionismo de bienes culturales, análisis e identificación de las piezas, documentación y clasificación de los objetos museísticos, investigación de las colecciones, preservación y conservación de las colecciones, seguridad en los museos, restauración de los bienes culturales, exposición y difusión, educación y acción cultural y, servicio a la comunidad (Alonso Fernández, 2001). Ante ello, y previamente a profundizar en los aspectos que conllevan el desarrollo de cada una de las funciones de la institución museística, puede resultar de interés establecer cuáles son los principales objetivos que deben tener en cuenta todo Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación, de cara a la implementación de tales funciones:

- a) - Fomentar el conocimiento del museo como institución que no sólo expone sino que conserva y estudia el patrimonio histórico educativo.
- b) - Conseguir que el museo sea entendido por los jóvenes y mayores de la sociedad como lugar de ocio, esparcimiento y disfrute del patrimonio histórico educativo.
- c) - Descartar la idea de un museo concebido como algo reservado al estudioso, al especialista y a los grupos sociales de alto nivel cultural.
- d) - Fomentar la conservación y difusión del patrimonio histórico educativo.
- e) - Potenciar en el ámbito museístico pedagógico relaciones intergeneracionales, y el trabajo interdisciplinar y en equipo.

- f) - Profundizar en la adquisición de destrezas y capacidades espacio-temporales a través del museo y su actividad didáctica y difusora.

A continuación, apoyándonos en históricas aportaciones y reflexiones museológicas (Alonso Fernández, 1993; 2001), vamos a tratar de establecer algunas consideraciones que nos ayuden a puntualizar y describir las funciones, que entendemos son necesarias encomendar, a todo Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación.

1.1. Coleccionar

Ortodoxamente hablando, al Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación se le encomienda la tarea funcional de coleccionar y conservar objetos patrimoniales histórico educativos insustituibles y que merecen ser exhibidos. A la hora de formar la colección de un museo de estas características, hay que tratar de responder a una serie de interrogantes; de tal forma que, el simple hecho de coleccionar, ha de implicar al menos, la consideración de tres aspectos fundamentales: qué queremos coleccionar, qué no queremos coleccionar y cómo vamos a coleccionar. De ellos se derivan otras acciones complementarias, concretadas en: cómo seleccionar y legitimar los bienes patrimoniales histórico educativos y, cómo ordenar y clasificar las colecciones; inevitablemente unidas a las otras dos tareas prioritarias de cómo conservar y cómo exhibir los materiales con los que se cuentan. De éstas, se derivan y resultan a la vez las funciones básicas de investigación, documentación, didáctica, restauración, reprografía, publicidad y, difusión y proyección sociocultural.

En relación con esta función y en teoría, hemos de ser conscientes de que en principio, sólo se deben coleccionar aquellos materiales y/o bienes histórico educativos que resulten insustituibles o irremplazables. Si un objeto pedagógico puede ser fácilmente duplicado o resulta individualmente insignificante, entonces no es imprescindible hacerlo, pues el verdadero sentido de coleccionar se adquiere en la medida en que seamos capaces de hacernos con viejas piezas de alto valor histórico pedagógico, difíciles de sustituir en nuestros días e irremplazables en el mañana. Conviene saber que lo ideal es que quienes se dediquen a conformar la colección de un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación, más allá de una cándida voluntad y motivación para con el tema - que también es algo no menos importante-, tienen que ser probados expertos en la materia de sus fondos y ser capaces de descubrir el valor intrínseco de los objetos, que depende esencialmente de dos notas conjuntas: cómo han sido concebidos y cómo han sido realizados. Porque como señala Alonso Fernández, (2001: 192), *“nunca puede aceptarse como objeto museable aquél mal concebido y pobremente ejecutado, aunque su autenticidad esté fuera de duda y su cotización sea alta”*.

Aunque la finalidad de la colección de un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación debe ser la adquisición de objetos uniformemente de alta calidad, hay algunos museos que en lugar de coleccionar relevantes ejemplos de todos los tipos de bienes patrimoniales histórico educativos, se especializan en la colección de piezas que responden a particulares intereses de trabajadores de la institución respectiva. Así pues, ante ello, un museo no debe permitirse ser atraído por los objetos basados en una información irrelevante. Las cuatro formas más habituales de ingresar los objetos en el museo y constituir sus colecciones (recolección, compra, donación y depósito) exigen, además de un dificultoso proceso administrativo, una serie de actuaciones previas de carácter científico, que no sólo garanticen el valor representativo y

significativo de las piezas, sino que aseguren su adecuada integración en el conjunto de los fondos del museo. Aspectos éstos que no debemos pasar por alto si queremos convertir a los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación en referentes museológicos y museográficos de los Museos de Ciencias Sociales. Conviene recordar que es el ICOM el que integra a los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación, dentro de los Museos de Ciencias Sociales y Servicios Sociales (Alonso Fernández, 2001; ICOM. *Programme 1975-1977* : 67).

Normalmente, un museo se inicia con una colección y, precisamente, ésta suele mantenerse como primera y primordial función. Un museo puede coleccionar cualquier cosa, pero hemos de ser conscientes de que no puede coleccionar todas las cosas, pues resultaría prácticamente imposible y no conveniente, de ahí que resulte oportuno y conveniente que los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación se centren o especialicen en áreas histórico educativas específicas coleccionables. Un museo, o colecciona continuamente, o se convierte él mismo en un objeto para ser coleccionado por algún otro. La excepción la confirma el museo poderosamente dotado que puede tener recursos para hacer lo que le plazca sea o no coincidente el beneficio con el valor del precio. Así pues, el éxito de una colección depende fundamentalmente de su adecuada planificación, que ha de estar muy por encima de vicisitudes y circunstancias determinadas, como pueden ser el gusto personal o la sucesión de un conservador por otro.

Resulta obvio que los objetos u obras que no hayan sido seleccionados bajo la consideración de su relevancia, no deben entrar en el museo. Sería un error de base, coleccionar y exhibir objetos histórico educativos por cuanto resulta en especial un ejemplo típicamente representativo. Lo típico o históricamente importante debe someterse a lo que es auténtico, de valor y sobresaliente. Un museo no debe contener aquellas piezas de cuya importancia

haya que convencer al visitante. Éstas valen, evidentemente, para otro tipo de instituciones o para el coleccionismo privado; los museos públicos deben aspirar a la máxima y evidente excelencia de los objetos u obras, como señala Alonso Fernández (2001: 194-195). Quede patente que el objetivo de un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación no puede estar solamente en coleccionar lo que es bello, atractivo o resulta placentero para la vista.



Imagen 2: Cuaderno y plumier del Museo Pedagógico de la Facultad de CCEE de la Universidad de Sevilla.

1.2. Identificar

Entre las funciones que debe desplegar un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación por medio de sus conservadores, están las de identificación, autenticación y datación de las piezas pertenecientes al museo. Establecer su autenticidad entrañará otro tipo de dificultades de cara a conseguir una buena colección en el mismo. No debiera ser posible encontrar

ningún coleccionista, director o conservador de museo que admitiera el riesgo de una desvirtuación en su colección o en las del museo. La segunda función que debe realizar un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación, es la identificación precisa de cada uno de los ejemplares previamente adquiridos. No podemos olvidar que una característica básica de cualquier museo ha de ser una completa honestidad y fiabilidad. En cualquier caso, la identificación, datación y autenticación de los objetos pedagógicos u obras en el mismo, son una tarea laboriosa y delicada, que supone esfuerzo y paciencia. El problema de la identificación, datación y autenticación de las piezas es un asunto complejo, no sólo cuando se analizan las pertenecientes al pasado histórico educativo, sino en el caso concreto de las producidas en nuestro tiempo por relativas falsificaciones.

Cuando un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación tiene que realizar funciones de asesoramiento o resolver la compra de una pieza concreta, debe tener presente siempre el problema de las posibles falsificaciones. Hemos de conocer que diversas son las técnicas y los métodos utilizados en los museos para descubrir las falsificaciones de las distintas piezas y obras existentes. Todos ellos están comprendidos en tres tipos de análisis o estudios: el relativo a la investigación crítica y estética; el basado en la aplicación de procedimientos ópticos, físicos y químicos; y el proporcionado por la alta tecnología actual, especialmente la electrónica y la informática. Al Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación ha de convertirse en un auténtico centro de identificación de cuantos elementos conforman la cultura material de la educación, en general, y de la escuela, en particular.



Imagen 3: Árbol de fotografías escolares del Museo Pedagógico de la Facultad de CCEE de la Universidad de Sevilla.

1.3. Documentar

Tal y como señala Alonso Fernández (2001:159), *“el museo es esencialmente un centro de documentación, donde se investiga y ordena la información”*. La documentación de las piezas en un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación es una labor de carácter complejo que incluye normalmente las funciones de registro, inventario y catalogación. Todo objeto que tenga entrada en un museo, en primer lugar, debe ser inscrito con la asignación de un número en el registro, base del inventario general y de los catálogos, indispensables para conocer adecuadamente la ubicación de los bienes patrimoniales histórico educativos, su encaje dentro de las líneas temáticas o el perfil de contenidos del museo, su identificación y análisis pormenorizado, y las conclusiones contrastadas de una catalogación concreta de las piezas.

El registro es un índice, vista o libro para cosas, hechos y personas. En nuestro caso se trataría del control de entrada y salida de los objetos del museo, a los que se les debe asignar un número de orden. Salvo excepciones de carácter mixto, las formas de entrada de objetos en un museo son de dos clases: 1) Entrada en régimen de propiedad, con tres variantes: a) por adquisición o compra; b) por donación; c) por recolección o hallazgo; y 2) En régimen de custodia: d) en depósito (temporal o indefinido) y e) como préstamo, una forma de entrada (siempre temporal y definida) que es un tipo de depósito habitual para exposiciones temporales e itinerantes. Sobre estas premisas debe estructurarse cualquier sistema de documentación en un museo (registro, inventario y catalogación). Todas estas acciones requieren la aplicación de un método adecuado que incluye al menos la diferenciación entre lo que son los datos de las piezas a documentar y los instrumentos o soportes donde deberán asentarse, y como las características particulares y específicas de las piezas (Gutiérrez Usillos, 2000). En el libro de registro de obras u objetos en propiedad pueden aparecer las siguientes casillas en las que se asienten los datos correspondientes a estos conceptos: 1) Número de entrada (número de orden) del objeto en propiedad; 2) Fecha de ingreso; 3) Número de inventario general; 4) Autor o procedencia del objeto; 5) Descripción, naturaleza y título del objeto; 6) Dimensiones; 7) Forma de ingreso en el museo; 8) Número de expediente; 9) Observaciones. Y en el registro de depósitos, deberían referenciarse, al menos: 1) Número de orden; 2) Fecha de depósito; 3) Autor o procedencia del depósito; 4) Título o naturaleza del depósito, 5) Dimensiones; 6) Entidad depositaria y lugar del depósito; 7) Contrato, acta u otra documentación sobre la recepción del depósito; 8) Propietario del depósito; 9) Plazo o clase de depósito; 10) Seguros; 11) Cancelación del depósito; 12) Acta y

otra documentación; 13) Retorno; 14) Otros datos. (Alonso Fernández, 1993: 204-205).

El inventario es un listado más o menos completo de la totalidad o de una parte de los fondos de un museo. A efectos de inventario, entrarían en este listado los fondos propios del museo y los depósitos, no así los préstamos para exposiciones temporales, que tampoco han de inscribirse en los libros de registro. Los préstamos deben ser controlados administrativamente tanto en su recepción, como en su salida del museo. La finalidad del inventario general consiste en identificar un objeto cualquiera del museo o conocer los fondos del establecimiento con independencia de su significación científica o pedagógica dentro de las colecciones. La utilización de los ordenadores en un museo o de una red informatizada interinstitucional son aspectos que poco a poco han acabado por imponerse, especialmente en los centros importantes, dotados generalmente de mayores medios económicos y de más amplios compromisos con el público y la investigación (Carretero Pérez, 1996). Los servicios administrativos internos y los socioculturales, han adquirido así en los museos, una configuración radicalmente distinta a la que anteriormente se ofrecía. En el periodo de tan sólo unos veinte años aproximadamente, el ordenador se ha instalado como un instrumento imprescindible en una institución como el museo, en general, y el Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación, en particular, que también ha llegado a entenderse como un banco de datos para la sociedad actual. Normalmente, el área de documentación de los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación, junto a la de investigación, se encarga de reunir y clasificar materiales y documentos escolares, que por su antigüedad o especial significación, pueden ser objeto de estudio en la realización de trabajos sobre el pasado histórico-educativo.

1.4. Investigar

La investigación es una de las tareas básicas que tiene encomendada los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación en todos sus ámbitos de actuación. Constituye, además, el fundamento de todas sus funciones, pues no se puede proteger, conservar, ni difundir de manera adecuada el patrimonio histórico educativo, sin conocerlo previamente. La investigación, en suma, es la base del desarrollo de todas las funciones museísticas. Para desarrollar esta función estos museos han de disponer de herramientas como biblioteca, archivo, laboratorio y talleres, entre otros. Con ellos la investigación en el museo ha de desarrollarse en una doble vertiente: como trabajo interno, y como resultado de la colaboración con otras instituciones investigadoras.

No solo es función del Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación la defensa de las piezas de cultura material histórico educativa (Escolano Benito, 2007), sino también de su estudio y conocimiento. Atendiendo a la heterogeneidad de materiales y objetos relacionados con el pasado educativo del ser humano y su entorno escolar, que puede recoger un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación, entre las funciones indispensables que éste debe realizar en la actual sociedad, la investigación científica resulta decisiva, no sólo para las tareas de urgente y hasta tradicional cometido (identificación, registro, inventario y catalogación de las obras), sino sobre todo para las que articulan el museo en sí mismo, considerado como centro de investigación y proyección sociocultural. En cualquier caso, los conservadores de museos necesitan estar en estrecho contacto con los científicos y fortalecer cada vez más sus objetivos comunes. El científico, a su vez, deberá ponerse al servicio del estudio de la preservación del patrimonio cultural e histórico educativo, pero sin utilizar, en este caso, los objetos en beneficio o como satisfacción de su propio interés

científico y personal. Debemos tener presente que la catalogación, al igual que el registro y el inventario de las piezas de un museo, pertenece a esa actividad más amplia que es la documentación. Pero tanto la catalogación, como sobre todo la documentación en sentido integral, no pueden ser sin el resultado de una cuidadosa investigación, tal y como lo deja patente Alonso Fernández (1993: 210).

La catalogación de los objetos coleccionados en un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación, es labor irrenunciable de los conservadores. Según los criterios que se establezcan y la naturaleza y perfil de las colecciones del museo, así han de completarse los distintos tipos de catálogos. Existen cuatro modalidades de catálogos: a) Catálogo topográfico, que atiende y especifica con todo detalle la ubicación de las obras en un museo; b) Catálogo sistemático, que tiene como fin dar a conocer los objetos del museo en relación con el cuadro artístico, arqueológico o histórico del territorio o comarca a que alcanza su área de acción, y que convenga a las necesidades docentes y científicas del mismo; c) Catálogo monográfico, en el que se reúnen y agrupan todos los antecedentes, noticias, trabajos, estudios y observaciones a que hayan dado lugar cada uno de los objetos del museo, siendo un repertorio abierto constantemente a la entrada de nuevos datos; y; d) Catálogo razonado o crítico, que no sólo clasifica científicamente las obras de un museo, sino que también las describe, discute, desentraña su historia, las valora e interpreta con la mayor objetividad.

Algunos autores como Hooper-Greenhill (1998), al hablar de investigación, establecen ciertas coordenadas en relación con la evaluación. Y así, argumenta éste que desde antaño, ni la investigación ni la evaluación han sido acogidas con mucho entusiasmo por parte de los museos. Muchos empleados de los mismos no han sabido ver la importancia que estas dos actividades pueden tener para sus centros, y han contemplado estas ideas con

desconfianza, como algo que en el mejor de los casos es una pérdida de tiempo, y, en el peor, el reflejo de una acusada falta de profesionalismo y competencia.

Señala Griggs (1992), que la evaluación puede tener lugar en tres grandes etapas del proceso de montaje de una exposición, aunque, por supuesto, pueden coincidir temporalmente. El análisis preliminar se lleva a cabo al principio, mientras se recopilan ideas para la exposición; el formativo somete a prueba estas ideas y a los objetos que se van a exponer durante el proceso de producción; por último, el final examina los logros conseguidos una vez concluido el proceso. Sin duda pues, podemos apuntar que la evaluación ha comenzado a atraer el interés de los trabajadores de los museos, empezando a constituir un aspecto cada vez más relevante para los encargados del área educativa. El actual énfasis en la responsabilidad y en la reorganización de los museos ha dado lugar a la necesidad de encontrar modos de evaluar los resultados de las actividades pedagógicas, y no sólo de la experiencia subjetiva extraída de las exposiciones. Algunos conservadores también se están preocupando de investigar la opinión del público acerca de los museos, la actitud con que llegan al centro, así como el significado y el valor que atribuyen a los objetos histórico-educativos expuestos y a las actividades que realizan cuando están dentro.

1.5. Preservar y conservar

La función de conservar los bienes culturales (González Varas, 1999), sigue siendo uno de los compromisos más complejos que ha adquirido el museo desde la perspectiva de su configuración y definición convencionales, de acuerdo con la propuesta y el impulso del ICOM. Un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación concebido así, se convierte en una pieza de reconocida

importancia en el entramado de los medios que nuestra sociedad ha dispuesto para salvaguardar el patrimonio histórico educativo y poder transmitirlo de esta forma, a las generaciones que aún están por venir. Philip R. Ward (1986), defendió que los museos cumplen cuatro funciones básicas: coleccionar, conservar, investigar y presentar e interpretar sus colecciones. De ahí resalta que la conservación es la principal de estas responsabilidades, ya que sin ella, la investigación y la presentación son imposibles, y la colección pierde sentido. De esta forma, la conservación se convierte en una técnica al servicio de la preservación. No obstante, los cometidos de cualquier museo, entendido como institución pública al servicio de la sociedad y de su desarrollo, son los de conservar toda manifestación de especial interés de la actividad humana, investigar ese patrimonio cultural, educar apoyándonos en el mismo a la humanidad y además entretener su ocio.

La conservación de los bienes culturales histórico educativos comprende tres áreas o estadios: la preservación y la conservación, por un lado, y la restauración, por otro. Tres fases de un solo proceso, el museológico y patrimonial, cuya significación puede resultar ambigua o confusa, no por su naturaleza o contenido en sí, sino por la utilización de aplicación en cierto modo arbitrarias que profesionales de los campos de la museología, de la conservación y de la restauración hacen a menudo, tanto de los términos como de su concepto.

1.6. Exhibir

La presentación o exhibición de objetos de valor cultural ha sido una función que histórica y sociológicamente puede rastrearse desde los precedentes y los orígenes remotos del museo; especialmente desde los tesoros medievales

hasta las diversas categorías que aparecen a finales del siglo XIX, coincidiendo con la configuración de lo que entendemos por museo moderno. A pesar del origen y la pertenencia de las colecciones a las clases ilustradas, al final la muestra o exposición de los fondos de un museo no ha tenido otra justificación o destino que el público, para cuya función han sido clasificados aquellos de acuerdo con algún sistema científico que cada época ha venido determinando.

Planificada una exposición histórico educativa y pedagógica y, diseñadas y construidas las instalaciones necesarias, el montaje e instalación de los objetos contenidos debe atenerse con rigor al guión o programa que se haya establecido con anterioridad. Pero en concreto, integrará en su presentación la adecuada ubicación en el espacio y medios físicos (paneles, soportes, vitrinas, etc.), el orden o secuencia para su mejor contemplación y lectura (concepto y mensaje a transmitir) y el ambiente más propicio (protección y seguridad, climatización e iluminación). Se ha de ser consciente de que cada tipología de exposición y cada naturaleza de objeto a exponer presentan particulares problemas. El montaje o instalación de los objetos pedagógicos debe atenerse, entre otras, a las reglas que la Proxémica aplicadas a las actividades expositivas que un museo demanda. La Proxémica (Hall, 1994), la entendemos como la disciplina que se encarga de estudiar la perfección y uso del espacio humano como elaboración especializada de la cultura. Trata de la noción de distancia fuera del campo de la conciencia. La manera que tiene el ser humano de estructurar el tiempo y el espacio constituye una forma de comunicación común a todos los miembros de una cultura de un modo tácito e implícito. La teoría de la imagen y los aspectos de la percepción visual son aspectos insoslayables a la hora de planificar la muestra e instalar las piezas. La colocación de los objetos pedagógicos, estará condicionada tanto por la tipología de la sala como por las posibilidades que le ofrece al visitante el circuito de la muestra permanente o temporal.

En definitiva, sabemos que los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación, conservan, investigan, comunican y exhiben elementos relacionados con la cultura patrimonial histórico educativa, en sentido amplio. Conservar e investigar son actividades minoritarias que muy pocos realizan. No obstante, comunicar y exhibir, funciones que nos ocupa, nos exigen pensar en un público muy mayoritario y diverso. Debe resultar obvio el hecho de que para hacer más atractivos los museos debemos comunicar y exhibir cada día mejor nuestra actividad. Y esto lo debemos hacer comunicando y exhibiendo, no tanto “desde arriba hacia abajo” como “de igual a igual”. Hay que intentar por todos los medios ponerse a la altura de los visitantes a la hora, tanto de comunicar, como de exhibir, aunque seamos conscientes de que en la mayor parte de nuestros museos se encuentran personas que saben mucho más que los visitantes (Toharia, 2005: 91).



Imágenes 4 y 5: Juguetes y Materiales de Educación Musical del Museo Pedagógico de la Facultad de CCEE de la Universidad de Sevilla.

1.7. Educar

La encomendada misión de carácter educativo que deben tener los museos ha sido uno de los factores más analizados y resaltados desde su renovación en el último tercio del pasado siglo. En la segunda postguerra

Europea la preocupación pedagógica y la acción cultural en algunos países, como por ejemplo en Estados Unidos, constituyeron en cierto sentido la punta de lanza de la ruptura formal que se produjo en estas instituciones e impulsaron hacia un futuro alentador, un nuevo diseño de participación del público. Éste, que ha terminado por asumir en los últimos años un protagonismo innegable en las instituciones museísticas, plantea serios problemas, tanto a nivel de relación con el objeto, como en el plano de una estructura adecuada y válida para todo tipo de visitantes. Lo cierto es que el Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación debe siempre ejercer su misión propiamente pedagógica y cultural teniendo en cuenta dos grupos o tipologías de público que acude a sus servicios, diferenciado por Alonso Fernández (1993: 258): el espectador (visitante pasivo) y el público actor (visitante activo). Además se deberá tener en cuenta un tercer grupo: el “público no visitante” del museo.

Para que se desarrolle con efectividad la función educativa del museo, podemos establecer una serie de condiciones, que se sintetizan en tres aspectos fundamentales de acuerdo con el mencionado autor: a) Respeto absoluto a los modos y formas culturales de cualquier comunidad; b) Sensibilización previa del público a quien va dirigida la experiencia del museo; y c) Posibilitar que sea el público (más que los técnicos y los especialistas) quien decida la forma en que el museo ha de hacer acto de presencia en su comunidad. Los museos deben percatarse de la necesidad de atraer la atención de la Administración central y local hacia su potencial educativo, y elaborar y revisar con regularidad una auténtica política educativa. Compartimos con Pittman (1991: 43), la apreciación que establece, referente a que *“la educación en el museo es un elemento demasiado importante como para dejarlo sólo en manos de los responsables del área educativa. Tiene que impregnar a todos los que trabajan allí (...) la política del museo debe ser una política educativa (...) la educación es el componente clave en la -raison d’être- de los museos”*.

En este caso, el binomio museos-educación se hace inseparable, de tal forma que conlleva una estrecha relación que actualmente se hace patente en nuestra sociedad cultural del conocimiento y que contribuye al fortalecimiento de la dimensión pedagógica del museo, junto con su acción cultural. Todas estas cuestiones se estudiaron en profundidad en el “Coloquio sobre el papel educativo y cultural de los museos”, celebrado en Leningrado, Moscú, del 11 al 21 de mayo de 1968. Algunas de las conclusiones que se establecieron en el mismo, conviene traerlas a colación, ya que a nuestro entender, siguen gozando de suficiente actualidad:

- a) - Una de las misiones esenciales de los museos es llevar a cabo la acción cultural y educativa en unión con otras instituciones educativas y culturales.
- b) - El museo ha de seguir evolucionando de acuerdo con los cambios de la sociedad y del progreso.
- c) - Partiendo de la base de que el museo es un factor clave para el desarrollo de la sociedad, tanto él como su acción educativa y sus métodos, han de adaptarse a sus cambios y transformarse a sí mismos.
- d) - Se hace patente la responsabilidad de las autoridades a introducir la integración progresiva de los museos en las estructuras nacionales y locales, y, conceder a ellos los medios para desarrollar su acción educativa.

En el mismo coloquio, se trató de definir acertadamente la educación desde el ángulo del museo, de tal forma que ésta fue definida como la acción que, por la adquisición de los conocimientos y la forma de la sensibilidad, sirve al enriquecimiento del visitante, cualquiera que sea su nivel social y cultural, su

edad y su origen. Junto a ello, una vez más se señalaron las funciones de base de los museos: recoger, estudiar, conservar y presentar los elementos del patrimonio natural y cultural, para recordar que éstos son los soportes imprescindibles de la acción cultural y educativa de los museos. Pittman hace constar con firmeza que, a día de hoy, la educación en el museo se debe entender no simplemente como un conjunto de clases a grupos organizados, sino que ha de considerarse como la fuerza que da forma y que se encuentra detrás de la política y de los objetivos generales del museo. Ha de saberse que a medida que los museos evolucionan para convertirse en instituciones que coleccionan, cuidan y comunican información sobre objetos, se amplía su función docente. El personal del museo está desarrollando sus funciones en el área educativa a través de unas nuevas formas de exponer, dando importancia al potencial educativo del museo posmoderno y con un mayor conocimiento del público que lo visita (Hooper Greenhill, 1998: 26).

Pensamos que el personal responsable del área educativa de un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación ha de formar parte del equipo directivo del mismo. En la creación de las nuevas relaciones con el público, con frecuencia es el personal docente, con su experiencia, el que puede desempeñar el papel clave con los visitantes de los museos. Así, de esta forma, estamos pasando de la consideración de la actividad educativa en un museo como un simple departamento, a valorar esa actividad como función fundamental del museo. El Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación es una institución que ante todo debe cumplir una función educadora. Es en el cumplimiento de esta función donde debe tenerse presente una serie de aspectos tales como: plantear los elementos patrimoniales de manera asequible y comprensible a todo tipo de público; no centrar la atención en el objeto, sino en lo que éste significa y en lo que el visitante demanda y, para todo ello, es posible emplear diferentes

recursos que están provocando una revolución en el concepto de museo (multimedia, talleres, juegos...). Justamente la presencia y exposición de objetos u obras seleccionadas por su valor histórico, educativo, artístico, simbólico, etc., es el rasgo que diferencia la institución museística de otros contextos e instituciones y lo que le proporciona su mayor capital educativo.

Un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación como tal debe enseñar, educar y forzar a razonar (Álvarez Domínguez, 2010). Por ello, no es difícil llegar a la conclusión de que uno de los papeles primordiales del mismo es la educación de la gente, dirigiendo su pensamiento y su curiosidad a través de los objetos pedagógicos expuestos hacia otras consideraciones y estudios más sistemáticos. El desarrollo de la educación consiste, por tanto, en animar al individuo a servirse de sus facultades intelectuales, enseñándole los medios para desarrollar su saber y para habituarse a razonar, entre otras cosas. Para quienes comparten esta idea, los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación serían unos instrumentos de reconocida utilidad histórico educativa, puesto que no se reducen exclusivamente a mostrar una serie de objetos inertes, sino que pueden indicar los mensajes y relaciones que existen entre los mismos, bastante mejor que puedan hacerlo los libros, por ejemplo. Las exposiciones de los museos estimulan fácilmente la reflexión, incitan a la observación precisa y, finalmente, favorecen una deducción lógica (Herrera Escudero, 1971). Consecuentemente, el museo ha de procurar siempre, mediante sus exposiciones, el desarrollo del pensamiento humano.

Estimamos oportuno resaltar, en estrecha vinculación con la misión educativa de la institución museística pedagógica, la figura del educador de museo (Herrera Escudero, 1971: 148). Resulta un reto emergente el hecho de que los museos que nos rodean en nuestra sociedad consideren a los destinatarios del mismo como eje central de sus proyectos y expectativas, de tal

forma que estén siempre abiertos a la ayuda y al consejo de profesionales expertos en el tema. Todo ello con la finalidad de que la educación museística deje de ser lo que menos importancia tenga en el museo, para empezar a disfrutar del reconocimiento que merece, atendiendo a las necesidades educativas de quien personalmente pase por las diferentes instalaciones del propio museo. Sabemos que desde antaño, han sido los grupos escolares los destinatarios principales de cuantas actividades o programas educativos se vinieron desarrollando; de tal forma que hacia ellos, se han dirigido todos los esfuerzos de los responsables de los Departamentos de Educación y Acción Cultural, popularmente conocidos como educadores de museos. Aunque esto, lenta y progresivamente intenta cambiar, lo cierto es que son necesarios una serie de planes y proyectos nuevos que den respuesta a la necesidad de adoptar una serie de planteamientos museográficos y didácticos y crear una serie de programas educativos que atiendan a los diferentes y posibles destinatarios de un museo. Nos referimos a escolares, desde la educación infantil hasta la educación universitaria, docentes de todos los niveles educativos y educadores en general; diferentes tipos de familias; grupos de niños o jóvenes pertenecientes a grupos o asociaciones de tiempo libre; adultos, bien sea de forma individual o en pequeño grupo, bien sean en grupos organizados por alguna institución o asociación; personas con alguna discapacidad física o psíquica; personas con problemáticas sociales especiales, como marginación, toxicomanías, delincuencia, etc.; enfermos crónicos (mentales por ejemplo); investigadores o expertos, etc.

Los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación -a través de sus áreas de difusión y dinamización-, se encargan de llevar a cabo una serie de acciones encaminadas a la presentación de materiales a otras instituciones y entidades educativas, con el fin de dar a conocer y difundir los recursos y métodos

didácticos que se han utilizado históricamente en la escuela. A través de estas áreas de trabajo, estos museos proporcionan actividades dirigidas a incentivar entre escolares, profesorado, familiares y demás miembros de la comunidad educativa, el respeto y valoración hacia aquellos elementos que conforman nuestro patrimonio histórico educativo y hacia una escuela construida digna de perpetuar en nuestra memoria histórica (Álvarez Domínguez, 2009).



Imagen 6: Profesorado universitario visitando el Museo Pedagógico de la Facultad de CCEE de la Universidad de Sevilla.

Reflexiones finales a modo de conclusión

A medida que las funciones del Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación han ido ganando en complejidad a través del tiempo, el proceso para configurar nuevos museos y/o reformar los ya existentes, conlleva cierto grado

de complejidad y altas dosis de esfuerzo, trabajo y compromiso para dignificar a un grupo de instituciones educativas merecedoras de un alto reconocimiento en cuanto difusoras, conservadoras y estudiosas del patrimonio histórico educativo. En el marco de la posmodernidad, reclamamos un hueco para una nueva forma de hacer Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación, caracterizada por una mayor profesionalización y por la participación coordinada de equipos de diferentes disciplinas, encargados de vincular el estudio de sus contenidos histórico educativos, con el diseño espacial y museográfico, y con las características de su acción difusora y educativa como instrumento transformador de la realidad socioeducativa. Es en esta nueva forma de entender el Museo Posmoderno de Pedagogía, Enseñanza y Educación, donde han de cobrar una importancia capital los nuevos canales de comunicación social (Hernández Hernández, 2011). En la actualidad, son las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Cabero Almenara y otros, 2000), e Internet, de forma especial, las que están permitiendo un mayor acercamiento de estos museos a la sociedad civil.

Entendemos que el ser humano está abocado continuamente a la comprensión del mundo que le rodea desde una dimensión abierta y plural, así como a todos los procesos estrechamente relacionados con el tiempo, el espacio, la memoria y los valores de las diferentes manifestaciones educativas que se han venido desarrollando a lo largo de la historia. Desde esta premisa, los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación, están llamados a acoger y exponer el resultado material e inmaterial de los diferentes modelos educativos que han ido sucediéndose en el tiempo, como consecuencia de los sistemas de pensamiento vigentes, en un intento de resolver los nuevos interrogantes de la sociedad. Estos museos no están concebidos solamente para exponer objetos de gran valor histórico educativo, como una simple representación modélica de

los mismos; sino también para ayudar a las personas a descubrir nuevos significantes y a repensar otros significados, que vayan más allá de su mera materialidad. Si el Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación se concibe como una realidad no estática, sino dinámica, y en continuo proceso de reconstrucción, éste debe permanecer siempre vivo un carácter aperturista y ser capaz de representar todos los aspectos históricos y educativos que constituyen la base de la memoria y patrimonio de la educación.

Las funciones de un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación ni están estrictamente cerradas, ni son eternamente inmutables. Tal vez las fronteras entre estas funciones sean algo permeables e imprecisas. Pero lo realmente necesario e importante es no confundir el desarrollo de las actividades del museo, con la necesidad de implementar o ejecutar cuantas funciones se encuentran estrechamente ligadas a la actuación museística. En cualquier caso, lo fundamental ha de ser siempre que las actividades del Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación, estén en todo momento impregnadas del espíritu de sus principales funciones.

El Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación, quizás sea uno de los lugares que en el presente mejor nos puede mostrar y proporcionar la más alta idea de un ser humano educable, que pasa gran parte de su vida dentro de una institución escolar, rodeado de pupitres y murales, libros y cuadernos, dictados y cuentas, camaradas y enemigos, sonrisas y lágrimas, etc. Un auténtico Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación ha de ser un sitio en el que el tiempo educativo se transforme en espacio de diálogo pedagógico intergeneracional. Y, justamente, desde el presente, mirar al pasado y reconocer lo que fue este tipo de museos -de una manera crítica, reflexiva, constructiva, socializadora e inclusiva- (Álvarez Domínguez, 2011), nos permitirá seguir proyectando y

redefiniendo las funciones que le corresponde desarrollar al Museo Posmoderno de Pedagogía, Enseñanza y Educación.

Referencias Bibliográficas

- ALONSO FERNÁNDEZ, Luís (1993): *Museología. Introducción a la teoría y práctica del museo*. Madrid: Istmo.
- _____ (2002): *Introducción a la Nueva Museología*. Madrid: Alianza Editorial.
- ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (dir.) (2009): *Pedagogía Museística: didáctica, virtualidad y difusión del patrimonio histórico-educativo*. Sevilla: Vicerrectorado de Relaciones Institucionales. Universidad de Sevilla. A3D Edición Digital.
- _____ (2010): Nuevo concepto de los museos de educación. En RUÍZ BERRIO, Julio: *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 139-167.
- _____ y BENJUMEA COBANO, Juan Rubén (2011): Aproximación al Museo Contemporáneo: entre el templo y el supermercado cultural. *API. Arte y políticas de identidad*, vol. 5, diciembre, pp. 27-42.
- CABALLERO ZOREDA, Luís (1980): El museo: funciones, personal, y su formación. *Boletín, ANABAD*, XXX, nº. 3, pp. 377-385.
- CABERO ALMENARA, Julio y otros (ed.) (2000): *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Madrid: Síntesis.
- CARRETERO PÉREZ, Andrés (dir.) (1996): *Normalización documental de museos: elementos para una aplicación informática de gestión museográfica*. Madrid: Comisión de Normalización Documental de Museos, del Ministerio de Educación y Cultura Español. Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (ed.) (2007): *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios 1907-2007*. Berlanga de Duero, Soria: CEINCE

- GONZÁLEZ VARAS, Ignacio (1999): *Conservación de bienes culturales. Teoría, historia, principios y normas*. Madrid: Cátedra.
- GRIGGS, Smith A. (1992): *Evaluating Museum Displays*, Cirencester: Committee of Area Museum Councils Museum Factsheet, Committee of Area Museum Councils.
- GUTIÉRREZ USILLOS, Andrés (2010): *Museología y documentación: criterios para la definición de un proyecto de documentación en museos*. Gijón: TREA.
- HALL, John (1984): *La Proxémica. De la nueva comunicación de Winkin*. Barcelona: Kairós.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (2000): Los museos de educación en España. En FERNÁNDEZ, Rogerio y LOURO FELGUEIRAS, Margarida (orgs.): *A escola primaria entre a imagem e memória*, Porto: s.e., pp. 94-104.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Francisca (2011): *El museo como espacio de comunicación*. Gijón: TREA.
- HERRERA ESCUDERO, María Luisa (1971): *El museo en la educación*. Madrid-Barcelona: Index.
- HOOPER GREENHILL, Eliean (1998): *Los museos y sus visitantes*. Gijón: Trea.
- ICOM. *Programme (1975-1977)*. Paris: Maison de L'UNESCO.
- PITTMAN, Norman (1991): Writing a museum education policy: introductory remarks, *GEM Newsletter*, 43, otoño, 22-24, Group for Education in Museums, Nottingham, pp. 43-47.
- RUÍZ BERRIO, Julio (2000): Hacia una tipología de los Museos de Educación. En *El libro y la educación*. Madrid: Anele, pp. 58-75.
- _____ (2002): Pasado, presente y porvenir de los museos de educación. En ESCOLANO BENITO, Agustín y HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coords.): *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 43-65.
- _____ (2003): El museísmo pedagógico en el mundo: pasado, presente y perspectivas de futuro. En PEÑA SAAVEDRA, Vicente (coord.): *I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico. O museísmo pedagógico en España e Portugal: itinerarios, experiencias e perspectivas*. Actas. Santiago de Compostela: MUPEGA.

- TOHARIA, Manuel (2005): ¿Cómo hacer más atractivos nuestros museos para llegar mejor al público?. En *Actas del XII Congreso Mundial de Amigos de los museos. Museos y amigos: frente a nuevas realidades*. Madrid: Federación Española de Amigos de los Museos, pp. 91-95.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (2002): La Historia de la Educación en el siglo XX. Una mirada desde España. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, mayo-agosto, vol. 7, número 15, pp. 223-256.
- WARD, Philip R. (1986): *The Nature of Conservation: a Race against Time*. Los Ángeles: The Getty Conservation Institute.

EXIBIÇÕES INTERNACIONAIS E MUSEUS
PEDAGÓGICOS. LIÇÕES DO PAVILHÃO
MEXICANO NA EXPOSIÇÃO IBERO-AMERICANA
DE SEVILHA 1929.

Carlos Martínez Valle.

Universidad Complutense, Madrid - España

Se bem a literatura reconhece o papel que as “world fairs” ou as “universal expositions” tiveram na conformação dos museus pedagógicos no último terço do século XIX e nos começos do XX, ainda não se estudou a museografia e os conteúdos educativos destas exposições ou exposições com uma atenção acorde à relevância concedida.¹ Como sabemos, estes museus serviam a fins e lógicas muito diversas daquelas das instituições que hoje

1 Eckhardt Fuchs. “All the World into the school: World’s Fairs e the emergence of the school museum in the nineteenth century”, in Martin Lawn (ed.), *Modelling the Future exhibitions e the materiality of education*, Londres: Symposium, 2009, 51-72. Eugenio Otero Urtaza “Manuel B. Cossío's 1882 tour of European education museums”. *Paedagogica Historica*, Vol. 48, N.º. 2, 2012,

conhecemos com o mesmo termo. Aqueles nasceram em boa parte das exposições internacionais para servir de repositórios e instrumentos de disseminação das novidades pedagógicas e seminários pedagógicos. Assim, a Exposição universal de 1851 deu lugar a seção de educação no *South Kensington Museum* (Victoria and Albert), a vienense de 1873 foi germe dos museus de Roma, Viena e Budapeste e a de Paris de 1878 formou o museu parisiense. Por contra, os museus atuais nasceram como produto da ameaça da perda dos acervos materiais escolares com a rápida urbanização e modernização da escola que tem lugar em tempos diversos em distintas regiões a partir dos anos 60 e assentaram-se por certa sentimentalização da escola e pelo interesse nas fontes espaciais, iconográficas, léxicas e documentais das novas correntes ou giros historiográficos. Os atuais museus pedagógicos fundam-se então numa racionalidade diversa daquela dos seus supostos precedentes ao serem, sobretudo, instrumentos de preservação da memória educativa e ao se constituir como repositórios dos acervos escolares em *settings* mais os menos originais.

Entre ambos mediam as lógicas antitéticas da pedagogia como prática das aulas e a pedagogia das práticas culturais e educativas. Se incluíssem bastantes conteúdos psicopedagógicos, os atuais museus de ciência estariam mais perto dos museus pedagógicos do século XIX do que muitos de nossos museus pedagógicos.

Contudo, uma genealogia dos museus pré-bélicos pode ser um bom instrumento de análise e prospecção dos problemas e desafios dos museus atuais no futuro. O artigo trata de alguns problemas museológicos intemporais através da historicização, da análise, da planificação e participação do México na Exposição Iberoamericana de Sevilha de 1929. O artigo analisa os conteúdos e o programa educativo e de extensão do pavilhão mexicano na Exposição Ibero-

Americana de Sevilha de 1929. A exibição de Sevilha não originou um museu pedagógico mexicano, que surgiria breve só nos 40 anos do século passado com o objetivo de coletar as fontes para a redação da história da educação mexicana.² As razões podem ser múltiplas e prová-las exigiria uma *probatio diabólica*, mas algumas podem ser plausíveis. Um dos motivos seria, sem dúvida, o foco dos materiais mostrados na obra educativa do Presidente Calles. Outra poderia ser o caráter informal de boa parte das políticas educativas dos governos pós-revolucionários. Uma terceira razão poderia ser que os governos revolucionários não encontraram no México a oposição e as pressões das instituições estabelecidas, em particular a resistência à mudança das escolas normais, pois a devastação da guerra permitiu aos governos (sempre com as limitações de recursos) reconformar com mais liberdade do que na Europa o conjunto do sistema educativo.³

Mais contendemos que os processos, problemas tratados e as soluções ofertas pela organização mexicana podem ser interessantes para mostrar as dificuldades da musealização das práticas educativas.

2 O Museu Pedagógico Nacional foi formado pela fusão do Museu Pedagógico e o Centro de Documentación Pedagógica. Os fundos encontram-se agora na Biblioteca da Universidade Pedagógica Nacional.

3 Rafael Altamira falando da criação do Museu Pedagógico de Madrid, pó o exemplo da criação da *Ecole Pratique des Hautes Etudes* como instrumento de transformação do sistema educativo seguindo o ministre francês de educação M. Duruy: «Este procedimiento es el obligado siempre que se quiere modificar de un modo radical la vida y funciones de los organismos viejos». Rafael Altamira. *La enseñanza de la historia*. Madrid, Fortanet, 1891, 56.

A Exibição Ibero-americana de Sevilha

A ideia duma Exibição Ibero-Americana apareceu depois do “desastre” de 1898, ano da perda de Cuba, Porto Rico e das Filipinas.⁴ O objetivo do primeiro projeto, redatado em 1905, era mostrar que a antiga metrópole podia ainda se mostrar como o capital das nações ibero-americanas. O projeto foi posposto por diversas razões até 1929. Somente com o programa de regeneração *top-down* e de crescimento econômico da Ditadura de Primo de Rivera as ideias de uma exibição começaram a se materializar no marco de um programa de ativação econômica de Sevilha. Naqueles anos têm lugar as exposições coloniais, a *British Empire Exhibition* de 1924, as *expositions coloniales internationales* francesas de 1924 e 1931, ou a *Exposition Internationale Coloniale* de Bélgica em 1930.⁵ A Espanha que não tinha quase colônias na África pretendeu avivar a ideia do “Hispanismo” que a considerava mãe pátria das Américas espanholas. Não somente porque a memória das Américas estava ainda, como escrevia um dos organizadores, muito vívida, mas porque a exibição tinha que

4 Eduardo Rodríguez Bernal. *La Exposición Ibero-Americana de Sevilla*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla, Icas, 2006.

5 Donald R. Knight e Alan D. Sabey. *The Lion Roars at Wembley*. London: Barnard & Westwood Ltd., 1984. Eric T. Jennings. “Visions and Representations of the French Empire”, *The Journal of Modern History* 77 (2005), 701–721. Matthew G. Stanard. “Selling the Empire between the Wars: Colonial Expositions in Belgium, 1920–1940”, *French Colonial History* 6 (2005), 159–178. Morton, Patricia. *Hybrid Modernities: Architecture e Representation at the 1931 Colonial Exposition, Paris*. Cambridge, Mass., MIT Press, 2000.

servir também para colocar à vista dos espanhóis seu glorioso passado como exemplo ou guia para o futuro⁶.

O minúsculo intercâmbio comercial entre a antiga metrópole e as colônias e o acento na “Hispanidade” conformaram um programa de caráter fundamentalmente cultural. E educação, sociologia, medicina e higiene que encontravam-se ao início da planificação no programa foram excluídas no programa final de 1927, o que plausivelmente tinha relação com o fato de que os oponentes à Ditadura de Primo de Rivera tinham uma forte presença nestas áreas de conhecimento.⁷

México em Sevilha

Os objetivos de México eram muito diversos dos espanhóis e foram mudando com os governos. O convite oficial foi recebido em Maio de 1924, México enviou uma resposta positiva em Maio de 1925 e estabeleceu um

6 Manuel Rodríguez Caso. “La exposición Hispano-Americana. Reunión magna en el Ayuntamiento”, *El Liberal* (Sevilha) 21 Fevereiro 1910. “Sesión Municipal”, *El Liberal* (Sevilha) 23 July 1910. “Las últimas conversaciones”. *El Noticiero Sevillano*, 23 Março 1910.

7 Tomás Ibarra, “La Exposición Hispano-Americana”. *El Noticiero sevillano* 13 Março 1910. O pequeno numero de comerciantes que visitaram a feira confirmaram esses medos: Eduardo Rodríguez Bernal, *Historia de la Exposición Ibero-Americana de Sevilla*, Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla, 1994. “Índice del programa”, *La Exposición* (Sevilha) 7 Janeiro, 1912. S.n. “La exposición Hispano-Americana. Reunión del Comité”, *El Liberal* (Sevilha) 31 Março 1912. S.n. *Exposición Ibero-Americana. Sevilla 1927: Programa*. Madrid: s.n., s.a.

comitê organizador dirigido por Francisco A. Sáenz, da secretaria de comércio no ano seguinte.⁸

Mesmo aceitando a ideia do “Hispanismo”, o México queria, em primeiro lugar se mostrar como o mais avançado dos países americanos e por tanto cabeça da América. Esta reivindicação tinha também como base a ideia, em si contrastante com a anterior, de que as raízes de México eram as culturas pré-colombianas e que México, como estado, antecedia o descobrimento. Como veremos esta ideia teve uma clara expressão no pavilhão.

O terceiro fim da representação mexicana em Sevilha foi o intento de transformar a imagem de México como país violento que criou a propaganda conservadora no tempo da revolução para a qual aquele foi “um movimento anárquico, falto de elevação e nobreza e dirigido por homens sem responsabilidade moral nem balanço mental”.⁹ Com este fim, conferiu uma relevância crescida na sua exibição e atividades às políticas sociais e educativas como reivindicações centrais e elementos imprescindíveis do progresso do país. Mostrando-as como um modelo para os países irmãos evitarem a violência revolucionária e iniciar o desenvolvimento socioeconômico.

Mais este objetivo era problemático para os organizadores espanhóis da exibição, pois o ditatorial governo espanhol era desafiado pelos movimentos republicanos que tinham bons contatos com intelectuais mexicanos e que

⁸ *Exposición Iberoamericana de Sevilla, 1929*, 11-13.

⁹ *México*. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1929, XXVIII. Mexican Ambassador em Madrid, Enrique González Martínez Embaixador de Mexico em Madri, “México confia en que su Exhibición en Sevilla llamará mucho la atención”. *La prensa* (New York), 29 Janeiro 1929.

consideraram os programas mexicanos de reforma social um modelo para Espanha.¹⁰

O comitê organizador na Secretaria de Fazenda preparou um esboço da exibição e o enviou aos delegados das outras secretarias (ministérios) pedindo sugestões de melhora. Apesar de que a organização do certame fixou que os núcleos da exibição eram a história, arte antiga e moderna, indústria, agricultura e criação do gado, as representações dos países participantes podiam determinar os conteúdos dos seus pavilhões.¹¹

O esboço preparado pelos ministérios mexicanos dividia-se em dez seções que ultrapassaram os âmbitos determinados pelos organizadores espanhóis: história, agricultura, mineração, indústria de processamento de matérias primas e petróleo, indústria pesada, indústria militar, papel e artes gráficas, pequenas indústrias e artesanato, comunicação, obras públicas e turismo, saúde pública, sociologia e educação.¹² As correções e sugestões ao esboço foram reelaboradas pelo comitê organizador num projeto final, ao qual foi agregada ainda a seção de estatísticas nacionais. Neste projeto revisado a maior modificação foi o notório incremento de peso da educação. Novos espaços sobre a escola primária e ensino dos mestres, com muita atenção aos novos métodos de ensino; editoriais e publicações, bibliotecas e a rádio educativa foram adicionados. Assim, os departamentos todos da Secretaria de

10 Mauricio Tenorio Trillo. *Artifugio de la nación moderna. México en las exposiciones universales, 1880-1930*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998, 300.

11 *Reglamento general de la Exposición Ibero-Americana*. Sevilla, Tip. A. Padua y Margall 7, 1927, arts. 3-4.

12 “Anteproyecto de clasificación para el contingente de productos nacionales que se enviarán a la Exposición Iberoamericana de Sevilla, 1927”, em AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, caixa 46, pasta 20, docs. 56-79.

Educação Pública (SEP) estavam representados na Exibição – Belas Artes e Museu Nacional, Cinema, Psicopedagogia e Higiene, Educação Técnica, Arqueologia, Educação Primária e Escolas Normais, Poupança e Cooperativas Escolares, Missões Culturais, Estadística, Escolas Rurais e Incorporação Indígena, Inspeção de Edifícios, Bibliotecas, Universidade Nacional e Publicações. Esta presença massiva manifestou-se na distribuição final dos espaços expositivos, pois a educação recebeu aproximadamente 1/8 do total da superfície expositiva.¹³ Em particular as escolas rurais e a educação indígena receberam uma atenção preeminente e, dentro delas, as Missões Culturais uma singular, pois, era a área onde a SEP podia expor as suas maiores inovações e a maior relevância sociopolítica. Significativamente, então, o delegado nomeado pela SEP para representá-la na comissão da organização da Exibição foi o chefe do “Departamento de escolas rurais e incorporação indígena”, José Guadalupe Nájera.

A ênfase na educação, contrastante com o abandono espanhol, era novo nas participações de México nas feiras internacionais e provava a importância que aquela tinha para os governos revolucionários como fonte de legitimidade.¹⁴ A SEP tinha como missão apresentar a educação como o instrumento central que devia melhorar a percepção da revolução como um passo necessário para o progresso e a modernização do país, mas, esse objetivo fica afetado por demandas externas e internas. Promover a educação era a realização das aspirações e promessas revolucionárias de justiça e equidade, o

13 Num edifício de 2600 m2, o espaço dedicado à educação ocupava 204 m2.

14 Para exemplo, apesar de que a classificação oficial da exibição de Paris de 1888 incluía a educação como uma das primeiras matérias a mostrar, no catálogo Mexicano dessa exibição não há referência a essa matéria. *Boletín de la Exposición Mexicana en la Universal de Paris*. México, Ofic. Tip. de la Secretaría de Fomento, 1888.

caminho para rebaixar as diferenças políticas e sociais que deram nascimento à revolução, e a maneira de desmobilizar as massas revolucionárias num projeto patriótico. A educação era, também, o epítome da revolução, um ato revolucionário em si.¹⁵ Mais ainda a educação era uma necessidade superior para a sobrevivência do país que não podia ser discutida pelos reacionários inimigos dos governos revolucionários.

Os temas indígenas eram especialmente relevantes para a exibição mexicana em Sevilha. México havia jogado a carta do exotismo indígena ao largo da história de suas participações nas exposições internacionais ao enviar reproduções de objetos das culturas mesoamericanas assim como objetos de artesanato indígena.¹⁶ Em Sevilha isso continua invariante, e as seções dedicadas à arte pré-colombiana e colonial eram equiparáveis. Ainda mais, os organizadores acentuaram a mistura ou a sobrevivência das culturas índias na colônia enviando uma série de objetos coloniais que deviam mostrar “a aplicação da nossa arte indígena à arquitetura, às artes decorativas e heráldicas espanholas”, e mesmo os artesanatos contemporâneos “dominados pelos povos indígenas, pois começaram no período colonial”.¹⁷ A ênfase nas coisas indígenas coincidiu com um esforço por criar uma cultura nacional revolucionária, na qual os indígenas e os sectores populares deviam ser partes fundamentais – o que não significava necessariamente uma reivindicação da cultura campeira ou indígena. Muito além disso, no projeto de modernização

15 José Manuel Puig Cassauranc. *El sistema de Escuelas Rurales*. Mexico: SEP, 1928.

16 Mauricio Tenorio-Trillo, *Mexico at the World's Fairs: Crafting a Modern Nation*. Berkeley, University of California Press, 1996.

17 Carta de Luis Castillo Ledón, diretor do Museu Nacional de Arqueologia, Historia e Etnografia ao Chefe do Departamento de Bellas Artes (16 Junio 1927). AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, caixa 46, pasta 7, doc 2).

imposto *top-down* o termo que designava a política para articular as relações entre, por um lado, indígenas e povoações rurais e povoação branca urbana, por outro, era, como disse o nome da mesma secção da SEP, integração. Isso é, a aculturação das povoações marginalizadas seguindo as normas da sociedade urbana branca. Em suma, uma das ideias que o pavilhão queria transmitir era a “incorporação dos indígenas à civilização”, que segundo o governo revolucionário havia sido posposta ou esquecida por todos os governos desde a independência. Assim, as soluções, mostradas na exibição, incluíram materiais sobre as instituições mais relevantes na implementação dessas políticas, as Missões culturais, as escolas de pintura ao ar livre, e o “experimento” da Casa do Estudante Indígena (*Casa del Estudiante Indígena*), um internato em Cidade de México no qual, índios “puros” eram educados e transformados em *gentlemen* castelhano-falantes que (seguindo a ideia do colégio colonial de Santiago de Tlatelolco) deviam voltar aos seus lugarejos para civilizar aos seus vizinhos.¹⁸

Enquanto que as retóricas políticas do momento tinham uma forte carga modernizadora e civilizadora do índio, a representação mexicana não conseguiu superar a tradição do envio de artesanato indígena, roupas, sandálias, ou imagens da piedade popular. Esta contradição foi percebida pelo cônsul mexicano em Berlim, F. R. Serrano, que numa carta de 1925 ao secretário de relações exteriores Aarón Sáenz, sobre os conteúdos que deviam representar a México escreveu: “Eu acho contraditório que, de um lado, pretendamos

18 Augusto Santiago Sierra, *Las misiones culturales (1923-1973)*. México, Secretaría de Educación Pública: Dirección General de Educación Audiovisual y Divulgación, 1973; Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, *Misiones culturales: los años utópicos 1920-1938*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes : Instituto Nacional de Bellas Artes: Museo Casa Estudio Diego Rivera y Frida Kahlo, 1999); Lazarín Mírea, “Las misiones culturales. Un proyecto de educación para adultos (1923-1932)”, *Revista interamericana de educación de adultos* 4 (2), 1996, pp. 105-116.

expurgar as roupas brancas e as sandálias dos índios da nossa nação, enquanto doutro fazemos o esforço de mostrar esses artigos nos países estrangeiros.”¹⁹ Esta contradição em definitiva era mesmo constitutiva das políticas indigenistas do México e da SEP dos anos 1920: o desejo de avaliar a cultura indígena como parte da cultura nacional mais ao mesmo tempo a integração na sociedade mestiça com a negação da maior parte de seus constituintes, como a língua, para a “civilização”.²⁰ A historiografia mexicana ainda tem que avaliar se as políticas do momento são modernizadoras e integradoras ou bem neocoloniais e segregantes.²¹

Exibindo a Educação

A preparação da mostra mexicana teve lugar num momento político crucial que determinou seus resultados, o último período do governo de Calles. Este foi o segundo presidente por trás das lutas armadas e procurou a estabilização do país e a consolidação das instituições seguindo a Constituição de 1917. Esta coincidência permitiu não somente apresentar alguns projetos ou programas, mas também os primeiros resultados, pobres como eram. Plausivelmente a campanha de informação pública, o caráter inovador das políticas e a mística revolucionária criada entre os historiadores próprios e estranhos foi determinante numa valoração desmedida que começou já como

¹⁹ Citado em Tenorio-Trillo, pp. 233-234.

²⁰ Alan Knight, “Popular Culture e the Revolutionary State in Mexico, 1910-1940”, *Hispanic American Historical Review* 74 (3), 1994, pp. 393-445.

²¹ Guillermo Palacios, *La pluma y el arado*, México: Colegio de México, 1999.

propaganda dos sucessos da presidência de Calles. Todos os departamentos da SEP trabalham desde 1927 até 1928 na recapitulação dos trabalhos acometidos baixo Calles, e produzem luxuosos relatórios para render contas ao parlamento ao término do governo. Muitos destes relatórios foram usados também para Sevilha ou vice-versa. Ambos, a Exibição de Sevilha e a SEP, propõem recompensas aos melhores trabalhos e práticas educativas e as obras das instituições educativas participantes. De maneira que, no tempo da redação dos reportes, os departamentos da SEP encontraram-se baixo às demandas simultâneas de produzir relatórios dos resultados das políticas educativas e doutro de mostrar aspectos de progresso e civilização. Ambas não eram necessariamente coincidentes, pois, apresentar os logros dos governos de Calles implicava depreciar a situação prévia, enquanto mostrar o estado da civilização não permitia degradar muito os precedentes. Mas as duas demandas influíram uma na outra, contribuindo ao processo de auto-reflexão da SEP no fim da primeira década de governo revolucionário, o que levaria a grandes mudanças na década seguinte.²²

A SEP enviou a Sevilha 33 caixas com reproduções arqueológicas e de peças de arte colonial, objetos feitos por estudantes (sobre tudo das escolas industriais), fotografias de escolas rurais e urbanas e das atividades das Missões culturais, livros e panfletos escolares e de leitura, e uma coleção de relatórios propagandísticos dos sucessos dos departamentos da SEP.²³ Só uma parte

²² Seguimos aqui as conceições de Niklas Luhmann dos educativos como sistemas sociais autorreflexivos Niklas Luhmann, *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997. Niklas Luhmann, Dieter Lenzen, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002.

²³ “Relación que manifiesta los objetos enviados por los diversos departamentos de la Secretaría de Educación, para su exhibición en la feria de Sevilla”, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, caixa 46, pasta 21, docs. 10-38.

destes materiais foi produzida para Sevilha – as reproduções de obras de arte, algumas pinturas e esculturas da escola de Belas Artes e algumas fotografias e mapas e um livro sobre a rádio educativa.²⁴25 O exame do processo de seleção e recolha dos materiais sugere que este foi contestado e dá uma ideia das tensões e mutuas influências das demandas externas e internas.

Os livros foram os meios mais usados para articular ambas, mostrar os resultados das políticas governamentais e o avance civilizatório.²⁶ Sua materialidade permitia mostrar as melhoras técnicas na impressão; na produção de papel, cobertas e cosidos; na qualidade das reproduções fotográficas. Mas eram também um meio idôneo para exprimir narrativas exitosas muito coloreadas, qualidades todas que os faziam objetos ideais para a exibição e regalo.

24 AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, caixa 46, pasta 13.

25 A SEP dispor de 19,265 pesos para a exibição de Sevilha, dos quais a maior parte alocou-se no Departamento de Belas Artes e o Museu Nacional (4,800 pesos para a reprodução das peças arqueológicas), o Departamento de Educação Técnica (2,000 pesos, maiormente para a elaboração de marcos para retratos de Calles e do Rey Alfonso XIII), o Departamento de Bibliotecas (4,000 pesos para a compra da coleção de luxuosas edições de livros, relatórios e livros), e a Universidade Nacional (2,2000 pesos, para a realização de pinturas e esculturas). “Proyecto de presupuesto [definitivo] de la Secretaría de Educación Pública y de la Universidad Nacional, para su contribución a la Exposición Ibero-Americana que se efectuará en Sevilla en la primavera de 1929”, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, caixa 46, pasta 9, docs. 21-25.

26 México havia enviado a Sevilha, junto a muito precisas instruções do que fazer com eles, 1000 cópias do livro *México*, 300 do *Las misiones culturales en 1927*, 300 cópias do *La Casa del estudiante Indígena*, 100 do *El sistema de escuelas rurales en México*, 400 cópias do panfleto *Situación total actual de la población indígena de México*, e 150 do panfleto *Educación rural y programa de la escuela rural*.

O epítome da representação de México em Sevilha foi o livro México, um volume luxuoso que mostrava o estado da cultura e a civilização no país. Estava dividido em capítulos sobre o sistema político, geografia e história, as relações internacionais, educação, finanças, comunicação e obras públicas, agricultura, criação do gado e pescarias, indústrias e trabalho. O livro, editado por Luis A. Herrera, era uma compilação das autodescrições das diferentes secretarias. Todos os departamentos da SEP foram requeridos para contribuir aos relatórios do governo com uma descrição que contivera: o significado do departamento na Secretaria, sua utilidade social, formas de trabalho, história e “seus sucessos no período do Sr. Calles”.²⁷ Aparte das correções editoriais textuais e da organização da informação, a mudança mais significativo entre as versões dos relatórios e as finalmente editadas no livro México foi a eliminação da informação referida explicitamente a Calles, o que distanciava o livro das políticas internas (quando a exibição ocorreu Calles já não era mais presidente).

28

Junto aos livros sobre as Missões culturais, as Escolas de pintura ao ar livre, a Casa do estudante indígena, o México enviou também o Anuário estatístico de educação, uma compilação do estado educativo do país,

27 Cartas do Chefe da Oficina da Administração A. Uruchurtu ao Chefe da Dirección de Misiones Culturales. AHSEP: Dirección de Misiones Culturales, caixa 46, pasta 20, doc. 7. e ao Chefe do Departamento de Escuelas Rurales. AHSEP: Dirección de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena, caixa 14, pasta 27, doc 29, ambas do 1 Junio 1928.

28 SEP. *Monografías de las Escuelas de Pintura al Aire Libre* (México, Cultura, 1926); SEP, *La casa del estudiante indígena: 16 meses de labor en un experimento psicológico colectivo con indios, febrero de 1926-junio de 1927*. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1927.; SEP. *El sistema de escuelas rurales*. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1927.; SEP. *Las misiones culturales en 1927: las escuelas normales rurales*. México: SEP, 1928.

elegantemente apresentada e sobretudo com uma aparência muito científica, de acordo a imagem que o México desejava projetar em Sevilha.²⁹

Se a exibição forçou aos departamentos de Escolas Rurais e de Estatística acelerar a publicação dalguns dos livros, não é possível afirmar que estes foram feitos de acordo aos requerimentos da exibição. Mas, por exemplo, no O esforço educativo de México na Administração de Plutarco Elías Calles (1928) produzido como uma edição especial dos relatórios anuais da SEP para o Congresso³⁰ encontramos descrições de todos os departamentos do ministério muito similares àquelas publicadas no livro México. As evidências sugerem que alguns dos departamentos como Escolas rurais - usaram as autodescrições preparadas para Sevilha no relatório oficial de Calles com algumas modificações.³¹

Sevilha foi a ocasião que forçou a publicação doutros livros que estiveram em preparação porém, que careciam de financiamento, como una bibliografía da Revolução mexicana e uma luxuosa reedição da Bibliografía Mexicana del siglo XVI de Joaquín García Icazbalceta, um historiador favorável

29 *Noticia estadística sobre la educación pública de México correspondiente al año de 1925*. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1926.

30 *El esfuerzo educativo de México: la obra del Gobierno Federal en el ramo de educación pública durante la administración del presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928). Memoria analítico-crítica de la organización actual de la Secretaría de Educación Pública: sus éxitos, sus fracasos; los derroteros que la experiencia señala. Presentada al H. Congreso de la Unión por el Dr. J. M. Puig Cassauranc, secretario del ramo, en obediencia al artículo constitucional*, 2 vol. México, Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, 1928.

31 A comparação entre o manuscrito da autodescrição do Departamento de Escolas Rurais e suas publicações nos livros *México* (enviado à exibição) e *El esfuerzo educativo de México* (enviado ao Congresso da Nação), sugerem que foi preparado para a exibição e corrigido depois para o Congresso. AHSEP. Dirección General de Educación Rural e Incoorporación Indígena, caixa 14, pasta 27, docs. 113-125.; *El esfuerzo educativo*, vol. 1, pp. 1-23.

ao “Hispanismo” e que, portanto, era uma boa escolha para a competição organizada pela exibição sobre o tema “O livro em Hispanoamerica”.³²

Os livros não só deviam estar nas estantes, acompanhando-os viriam as instruções para lhes mostrar. Assim, do livro *Las misiones culturales*, “várias copias deviam ser expostas em lugares apropriados e abertas em páginas ao azar, para que qualquer visitante leia e examine facilmente”.

Bons como eram os livros como instrumentos de propaganda e meios fundamentais de transmissão de informação, a focalização nos livros era contrária aos fins dos organizadores, pois não eram suficientemente acessíveis para todos os visitantes. Os livros tinham também o problema de serem muito inespecíficos, pois ao serem coletâneas de diferentes políticas não eram fáceis de situar numa secção ou outra da exposição. Tudo isto fazia necessário primeiro ter muitos exemplares para ler nas salas e muitos para regalar.

Contrastando com a ductilidade dos livros como testemunha dos avanços da civilização e mostra dos resultados concretos das políticas educativas do gabinete Calles, os objetos enviados pelas escolas não eram tão apropriados para ambas demandas. A SEP pediu a todas as escolas dependentes dela que enviassem materiais e realizações dos seus estudantes para a exibição. Mas como o prazo de envio fora muito curto e o requerimento foi enviado ao começo das férias, as escolas não foram capazes de preparar nada específico para Sevilha, tiveram que seleccionar entre os materiais reunidos no curso.³³ Se

³² AHSEP. Dirección de Misiones Culturales, caixa 46, pasta 8, docs. 9-10.

³³ O Departamento de Escolas Rurais e Missões Culturais enviou cartas ao início de Junho 1928 a todos os Inspectores Federais de Educação, que reenviaram os requerimentos aos Inspectores Escolares. A recolha devia enviar-se à cidade de México em dois meses. AHSEP, Dirección de Enseñanza Rural e Incorporación Cultural Indígena, caixa 14, pasta 27, distintos documentos.

bem que as escolas secundárias e tecnológicas responderam positivamente e enviaram uma boa coleção de produtos dos seus estudantes – têxteis, objetos mecânicos, ferramentas, esculturas e pinturas– as escolas rurais não forma entusiastas do pedido. Diversos funcionários de educação mostraram suas dúvidas e relutâncias ao envio de objetos preparados pelos estudantes da região – debuxos, artesanatos, brinquedos – pois pensaram não serem apropriados para uma exibição internacional, mesmo que fossem sistematicamente exibidos nas mostras escolares locais e regionais. Por exemplo, o Diretor Federal de Educação do estado de Sonora juntou o envio dos objetos de seu estado com um aviso para à SEP de que as obras enviadas somente eram “importantes desde um ponto de vista educativo, e servem para mostrar que nas nossas escolas não tem negligenciado um dos mais importantes propósitos da educação rural, mas não podem ser mostrados numa exibição fora, porque essas primeiras obras poderiam não ser devidamente apreciadas tendo em conta as circunstâncias nas quais foram feitas”.³⁴ Num tom similar, o diretor de educação rural do estado de Tabasco desculpou-se pelo feito de que os objetos enviados foram “poucos e de pequeno mérito” dado que o estado era, maiormente agrícola e os mestres rurais tinham pouca preparação em pequenas indústrias. E adicionava que o material enviado era “valioso somente nos termos do esforço feito pelos mestres e estudantes”.³⁵ Esta relutância contrasta com o uso reiterado de muitos desses produtos em exposições locais.

34 Carta do Inspector de Educación Federal, Sonora, ao Chefe do Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena, 18 Agosto 1928. AHSEP, Dirección de Enseñanza Rural e Incorporación Cultural Indígena, caixa 14, pasta 27, doc. 44.

35 Carta do Director de Educación Rural, Tabasco, ao Jefe de Misiones Culturales, 2 Outubro 1928. AHSEP, Dirección de Enseñanza Rural e Incorporación Cultural Indígena, caixa 14, pasta 27, doc. 55.

Estes exemplos apresentam claramente um dos problemas centrais dos museus escolares, a representatividade dos fundos duma instituição que se constitui para a seleção e melhoramento dos seus próprios produtos. A maioria das produções escolares que nos chegaram sofreu um complexo processo de seleção que os singularizam e diminuem a representatividade. Os problemas dos critérios de seleção ilustram a dificuldade de mostrar a educação e as tensões entre a demanda de mostrar os processos e as atividades e a exibição de produtos exemplares.

A análise e mesmo a exibição do conjunto das produções escolares teria grande importância para a história da conformação do nacionalismo pós-revolucionário. Ao fazer a seleção para Sevilha, mestres, diretores de escola e diretores de educação rural de todas as regiões enviaram quase os mesmos artigos, como bonecas representando tipos populares— china poblana, tehuana, mestiza, charro e índias de distintos grupos étnicos; têxteis com as mesmas roupas dos tipos populares; artesanatos de fibras naturais; e joguetes de madeira.³⁶ O processo de produção, recolha e seleção dos objetos de produção escolar contribuiu para conformação dalguns motivos regionais como símbolos de uma tradição nacional inventada, um processo que começou já antes da revolução (com a criação dos tipos charro e china poblana), e que continuou na estandardização e a elevação à categoria de símbolos da tehuana, das munhecas indígenas, dos objetos de ixtle e de algumas danças regionais. Este processo de invenção duma tradição comum (o México era no momento um mosaico desconexo de territórios, culturas, léguas e poderes contrapostos), foi talvez a mais importante das políticas da SEP, e através dela, esta conseguiu uma relevância e força política enorme. Mas, ainda é na formação destes estereótipos

³⁶ AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, caixa 46, pasta 6, docs. 56-60.

e símbolos nacionais como processo performativo, repetido também na exibição internacional, que se mostra mais claramente a contradição das políticas culturais do período com a tensão entre o “exótico” e a modernidade. Muitos destes símbolos eram parte das culturas indígenas, cujos indivíduos deviam se incorporar no corpo da nação. A pergunta que surge é se estas políticas de criação duma identidade índia pós-revolucionária não segregaram ainda mais aos índios ao encerrá-los num estereotipo atemporal.

O pavilhão, cujo caráter educativo vinha ressaltado pelo lema que Vasconcelos havia dado à Universidade Nacional “Por mi raza hablará el espíritu” inscrito na arquitrave da entrada, tinha planta de cruz grega girada 45 graus com espaços trapezoidais entre as alas e articulados entorno a um octaedro central coberto com uma abóbada de nervos com implementos de vidro que permitia a iluminação do oitavado central. Na planificação da Exibição as raízes espanholas de Ibero América deviam manifestar-se já na arquitetura dos pavilhões no estilo colonial. Contrariamente à maior parte dos outros pavilhões o governo mexicano optou já desde o concurso por uma arquitetura nacional, não colonial. O projeto ganhador era uma estrutura art nouveau com um pastiche de motivos ornamentais maias o que sugeria que México existia já antes da conquista. O arquiteto do pavilhão, Manuel Amábilis, sublinhou não só o “nacionalismo” do edifício, mas ainda, a capacidade dos elementos construtivos das culturas pré-colombianas para “solucionar os modernos problemas de edificação sem perda das suas características”.³⁷

37 “Este sentimiento nacionalista abriga hoy bajo sus inmensas alas el pabellón de México en Sevilla... El proyecto del Pabellón de México responde al propósito de demostrar que nuestro Arte Arcaico Nacional puede solucionar los modernos problemas de edificación sin perder ninguna de sus características”. Manuel Amábilis, *El pabellón de México en la Exposición Iberoamericana de Sevilla* (México, Talleres Gráficos de la Nación, 1929) pp. 24- 25.

Assim descreveu a cobertura do oitavado central como uma “abóbada tolteca” formada por “arcos toltecas”.³⁸ Mas os toltecas não utilizavam nem os arcos nem as cúpulas e a estrutura assemelha muito mais à cúpula califal de nervos, uma estrutura comum na Espanha desde o califado e usada para cobrir octaedro também de maneira similar com implementos de vidro. ³⁹ Uma contradição que apresenta bem as complexas relações e ambiguidades entre metrópole e ex-colônia.⁴⁰

Na documentação da SEP revisada, não há indicações precisas das formas de apresentação ou exibição dos conteúdos e as fotografias do pavilhão não permitem estabelecer uma estrutura museográfica clara na ordenação dos conteúdos. As fotografias mostram uma diversidade de fórmulas expositivas da profusão das salas do porão, dedicadas aos produtos industriais próprios da museologia do século 19 e à relativa moderna apresentação das peças de arte enviadas pela SEP. A experiência (e o valor dado) às peças artísticas mostra-se na ordenada exposição destas com maiores espaços de transição entre elas.⁴¹

Só até os anos 40 do século, e mais concretamente até as inovações formais de Fernando Gamboa, o criador da nova museologia mexicana e um

38 Ibid., p. 45. José María Morales Hevia y José María Cabeza Méndez, “El pabellón de Méjico”, *Revista de Aparejadores*, núm. 19, Agosto 1986. Alberto Villar Movellan, “Historicismo y vanguardia en la arquitectura de la Exposición Iberoamericana”, Bibiabo Torres Ramírez (coord.) *Andalucía y America em el siglo XX*. Huelva: Universidad de la Rapida, 1986. Vol. 1, pp. 183-202

39 A cúpula de nervos estrelada encontra-se na Mesquita de Cordoba, a Bib al Mardum em Toledo, e com implementos de vidro na Alhambra ou no *ochavo* da Capela do Condestable de Burgos.

40 *Recuerdos de la Exposición Iberoamericana 1929-30*. Sevilla: Excmo. Ayuntamiento de Sevilla, 1992.

41 O pavilhão contou com ao redor de seiscentos expositores particulares que mostraram produtos diversos.

dos mestres indiscutíveis da disciplina, não se introduzem as novas formas de apresentação com a clareza argumentativa e a necessária redução das obras expostas, os efeitos cênicos e a conformação dos espaços e os recorridos expositivos. As técnicas expositivas não estavam bem desenvolvidas e, por exemplo, não há painéis ou gráficos explicativos da evolução da construção das escolas. Uma sala foi dedicada à projeção cinematográfica de uma coletânea de pequenos documentários, que se mostraram também na “Noite Mexicana”. Na sala dedicada à educação ressaltam os púlpitos e as mesas onde estavam os livros e as livrarias. Alguns painéis com as fotos das Missões culturais e das escolas rurais (somente aquelas feitas de materiais mais nobres e alguma palapa também).

Em todo caso, as verdadeiras políticas educativas mexicanas pelo seu caráter de educação social não formal deixavam-se mal relatar nos livros, nos objetos ou mesmo pelo edifício do pavilhão.

Ensinando a revolução. O museu como instrumento performativo

A mostra do México em Sevilha não foi somente concebida como uma demonstração do progresso da civilização e dos logros da revolução. Os organizadores quiseram usar da exibição para promover o que consideraram as mais inovadoras das suas políticas, as educativas, para fazer do México um modelo a seguir pelos países ibero-americanos. Para isso apontaram, seguindo a tática e a retórica da revolução, a dois públicos distintos, os intelectuais e os sectores populares, que tinham que fazer unidos a cruzada pela modernidade e a reforma social.

Uma estratégia dirigida a engajarem o público todo foi encher de conteúdo a “Semana do México” que aconteceu na última semana da exibição.⁴² Contrastando com as outras semanas nacionais, a Mexicana tinha um claro caráter ideológico e didático. Como o Comissário real afirmou na apresentação do programa à prensa o “governo mexicano quer fazer desta semana algo educativo, pedagógico que (...) estabeleça uma relação durável com os intelectuais espanhóis”. Também para chegar à gente de Sevilha, a representação mexicana programou uma série de festas, que “havam de ter uma ampla e generosa significação”.⁴³

O método usado para engajar o público durante a semana Mexicana reproduziu os mecanismos desenvolvidos pela SEP para o treinamento dos missionários culturais, mestres rurais, estudantes e povoação em geral. Em Sevilha a SEP pôs em prática a sua versão da Escola Nova, supostamente baseada na obra de John Dewey, a “escola da ação”, que constituiu o modelo intelectual sobre o qual se produziu a expansão da escola rural no México pós-revolucionário.⁴⁴ De acordo com os princípios desta escola, a “experiência pessoal” era considerada “a fonte de todo conhecimento” e o “meio

42 Programada originalmente para a semana prévia ao fechamento oficial da exibição que havia de começar a 9 de Junho de 1930, trasladou-se aos últimos dias desta, o que a conferiu uma grã relevância protocolaria. Assim, algumas das suas atividades tiveram lugar ao mesmo tempo da cerimônia de fechamento presidida pelo Príncipe de Astúrias.

43 “Visita oficial del comisario regio a los pabellones de Panamá, Colombia y México”. *El noticiero sevillano*, 10 Junio 1930.

44 Para a recepção de John Dewey em México: Martínez Valle, Carlos y Bruno-Jofre, Rosa. “Ruralizing Dewey: The American Friend, Inner Colonization e the Action School in Post-revolutionary Mexico (1921-1940)”, Rosa Bruno-Jofre e Juergen Schriewer (eds.), *The Global Reception of John Dewey's Thought Multiple Refractions Through Time e Space*. London: Routledge, 2011.

fundamental” de “aquisição de conhecimento, hábitos, atitudes e ideais”. A “escola da ação” tentou “fazer uso das atividades dos estudantes no meio ambiente no qual estão inseridos... em condições agradáveis que fizeram [a atividade] espontânea, entusiasta e persistente”, para que os “estímulos ao trabalho não sejam externos mas internos”.⁴⁵

Além dessas, outras atividades da “semana Mexicana” ecoavam as “semanas educativas” instituídas pelo governo Calles, nas quais as escolas organizavam uma série de atividades festivas para atrair a participação das vizinhanças.⁴⁶ As festas foram as atividades de mais sucesso para atrair aos sectores populares de Sevilha. A *festa mexicana* celebrada nos jardins do pavilhão numa noite da semana esteve aberta a todos os estudantes e trabalhadores de Sevilha. O programa incluía projeções cinematográficas sobre a extração petrolífera no México, as mais importantes jazidas arqueológicas pré-hispânicas e danças “tradicionais” com as inevitáveis chinãs *poblanas*, *charros* e *tehuanas*. Esta *festa* replicava as que a SEP organizava por toda a república para fomentar os sentimentos e a cultura nacionalista. Nela já se encontra o repertório de temas que se conformou como canônico nas participações do México nas seguintes exposições: matérias primas que deviam assegurar o futuro do país, com a recordação das grandes realizações do passado que o diferenciavam da antiga metrópole, e com uma representação das tradições locais dos diferentes estados da república que haviam de se tornar componentes *standard* da cultura de todo mexicano.⁴⁷

45 *El esfuerzo educativo de México*, vol. 1, pp. 189-190.

46 *El esfuerzo educativo de México*, vol. 1, pp. 213-214.

47 Arquitetura e ruínas pré-colombianas, petróleo e diferentes aspetos da cultura popular foram parte também, por exemplo, da Exposição de Bruxelas de 1958, a cura de Fernando Gamboa, o ex-mestre rural e alto funcionário da SE, que se tornou o

Outras atividades estiveram especificamente dedicadas às classes populares. Uma festa infantil para 1500 meninos das escolas públicas de Sevilha e seus mestres incluiu a visita ao pavilhão, uma obra de teatro, bailes mexicanos e andaluzes, uma refeição leve e a visita ao resto da exibição, em particular ao parque de atrações. A refeição era uma réplica do café da manhã escolar que a SEP havia instaurado no México fazia uns anos⁴⁸. Noutro dia da semana a representação sofreu uma visita à exibição e um almoço aos membros das associações de trabalhadores de Sevilha. O presidente da organização socialista expressou a “profunda emoção dos trabalhadores da região que vieram à casa mexicana, falaram com a sua gente e admiraram a exemplar organização do bem-estar social do país”.⁴⁹ Este inusual convite não esteve listado no programa original que o pavilhão apresentou a prensa, seja porque foi decidido depois, seja para não molestar à organização da Exibição. O programa de extensão da semana mexicana constava também de emissões radiofônicas com músicas dos dois países, recitações e discursos literários. Ademais a representação mexicana organizou transporte público gratuito até os bairros populares de Sevilha durante toda a semana.

As estratégias para contatar os intelectuais foram diversas. O pavilhão convidou a visitar a exibição e tomar parte nas cerimônias de fechamento, tudo

curador de um amplo programa de exposições internacionais que serviram de ofensiva diplomática do México dos 50s aos 70s.

48 Os desjejuns *escolares* foram introduzidos no Distrito Federal por Vasconcelos em 1922, e desde então permaneceram uma parte essencial da educação popular dos governos mexicanos. Alberto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934* (México, CEE –UIA, 1998), pp. 318-320. “Hoy se clausura oficialmente el certamen”. *La Unión*, e “La semana de Méjico”, *El Noticiero sevillano*, 20 Junio 1930.

49 “Informaciones de la Exposición”. *El Liberal*, 20 Junio 1930.

pago, a 100 intelectuais, escritores, arqueólogos, acadêmicos, professores universitários e mestres de escola da península toda. Assim, pretendia “fazer um ato de união espiritual entre Espanha e as gentes de AmericaAmérica, levando este grupo de indivíduos bem preparados à exibição [.] para quando eles retornarem aos seus lugares contribuir para ensinar e disseminar o que viram aqui”.⁵⁰ Um marco definidor destas atuações foi a importância dada aos mestres de escola pela organização mexicana, o que é revelador da relevância concedida à educação primária popular como um objetivo, logro e justificação da revolução. Mais da metade dos hóspedes eram mestres de escola enquanto somente seis professores da universidade e 12 catedráticos de instituto foram convidados.⁵¹ A inclusão dos mestres na categoria dos intelectuais contrastava com a situação da Espanha, onde a criação de uma educação primária universal fora sistematicamente impedida pelos conservadores e a igreja católica, e onde a profissão de mestre de escola estava considerada ao mais baixo da escala laboral. Ainda mais, no elitista sistema educativo espanhol, a educação secundária e terciária tinha um prestígio infinitamente superior àquela.⁵² A concepção do mestre como intelectual foi sublinhada pelo protocolo das celebrações da semana mexicana, de maneira que lhes concederam a palavra por acima dos professores universitários. Um diretor de escola, também jornalista, elogiou as atividades do pavilhão mexicano como réplica das políticas culturais mexicanas e agradeceu o México por mostrar aos espanhóis que era possível

50 “Visita oficial del comisario regio a los pabellones de Panamá, Colombia y México”. *El noticiero sevillano*, 10 Junio 1930.

51 “Presentación de los coros montañeses”. *El noticiero sevillano*, 13 Junio 1930.

52 A importância dada à educação superior pelo governo da ditadura mostra-se no concurso cultural da exibição, uma redação sob o menino ibero americano e outro uma composição sobre a história das universidades espanholas na America.

esfumar as distinções entre académicos e outros intelectuais como “jornalistas ou especialistas, que tem a sua cátedra nos livros e nos jornais” formando uma nova aliança entre distintos tipos de intelectuais. E finalizou sua alocução pedindo a expansão da cultura às ruas.⁵³

Na visita ao pavilhão este grupo de intelectuais recebeu como regalo livros de propaganda do governo de Calles. Assim, do livro *Las misiones culturales*, “275 cópias levam uma dedicação pelo que hão de ser distribuídas entre indivíduos proeminentes, entusiastas dos temas educativos, e aqueles que mostrem interesse na obra a se realizar neste momento no México”, isso é “ministros, diplomatas, reitores, diretores de museus pedagógicos, diretores de educação pública e de escolas normais, e das maiores bibliotecas assim como jornalistas dos maiores jornais e revistas”.⁵⁴ Os mesmos que foram convidados para assistir à “Semana mexicana”.⁵⁵

53 “El Príncipe de Asturias declara clausurada la Exposición Ibero-Americana“. *ABC*. 22 Junio 1930.

54 “Os livros, em número suficiente, quedaram expostos em lugares apropriados, abertos ao azar, para que os visitantes possam lê-los e examiná-los facilmente. Dos 300 exemplares, 275 que portam um carimbo de presente, serão distribuídos entre pessoas proeminentes, entusiastas dos assuntos escolares, e que mostrem interesse no labor educativa do México... [tais como] chefes o secretários de Estado, diplomatas, reitores de universidades, chefes ou diretores de museus pedagógicos ou de educação pública, diretores de escolas normais, diretores de bibliotecas, jornalistas (...) Ao fim da exposição, os livros restantes serão obsequiados como acima indicado”. Rafael Ramírez, “Instrucciones para la exhibición y distribución de los libros *Las misiones culturales en 1927*”, 31 Outubro 1928. AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, caixa 46, pasta 20, doc. 37.

55 As 275 cópias repartidas do livro sobre as escolas rurais e as missões culturais contrastam com as 80 do luxuoso *Mexico, que foram dedicadas a diversas autoridades dos Governos e as instituições da Espanha e México*”.

A estratégia da legitimação passava pela adoção de vocais espanhóis para explicar e defender as posições mexicanas. Alguns dos mais relevantes professores e intelectuais de círculos opositores (socialistas) ao Ditador deram discursos apresentando o México como modelo a seguir ou aclarando os livros e materiais enviados. A conferência do pedagogo Juan Rubio Carretero titulada “A escola no México“, que os jornalistas julgaram uma “dissertação dedicada particularmente aos mestres de Sevilha” e que foi na prática o ato final da Feria⁵⁶ analisou as orientações dominantes na educação no México, sublinhando os elementos que ele considerou mais modernos. Para isso explicou os gráficos e modelos educativos oferecidas pelo comissionado mexicano Orozco Muñoz aos mestres e intelectuais na sua visita ao pavilhão e que estavam recolhidos no Anuario Estadístico.⁵⁷

Tanto Fernando de los Ríos, diretor da Institución Libre de Enseñanza e professor universitário que renunciou à sua cátedra no advento da ditadura como Luis Araquistain, futuro embaixador da República espanhola na França e organizador da representação espanhola na Feira de Paris de 1936 visitaram México e escreveram peças elogiosas sobre a educação e políticas sociais mexicanas, em particular sobre a promoção da educação rural primária e as *Misiones culturales* para à melhora dos mestres rurais. Em particular Araquistain criticou a propaganda reacionária e o papel da educação como expressão e necessidade revolucionária. Mesmo desde suas posturas socialistas, Fernando de los Ríos abundou nas concepções orientalistas frente aos índios ao afirmar que

56 “Hoy se clausura oficialmente el certamen”. *La unión* e “La semana de Méjico”. *El noticiero sevillano* 20 de Junio de 1930

57 “...En México la enseñanza primaria tiene un aspecto práctico y prepara al niño para su futura actuación social”. “El príncipe de Asturias declara clausurada la exposición iberoamericana”. *ABC*. 22 de Junio 1930.

o trabalho das ordens mendicantes da conquista servia de inspiração para as novas políticas educativas.⁵⁸ Assim, o México julgou contra as políticas e objetivos semicoloniais dos organizadores da exibição.

Os jornais relataram respostas entusiastas às ideias e à exibição mexicana, especialmente a “semana mexicana”, um tenor mantido nas alocações dos mestres e intelectuais espanhóis e que concordava com as posições e objetivos mexicanos.⁵⁹

Mas, ainda se consideramos as políticas educativas e sociais do governo Calles vemos que no conjunto de exposições e atividades da delegação mexicana em Sevilha há uma falta muito relevante, a ausência total de informação sobre as políticas anticlericais e de secularização que foi sem dúvida uma das maiores características do governo.⁶⁰ Essas políticas, que foram muito radicais e chegaram a produzir o levantamento conhecido como a Cristiada, podiam ter incomodado demasiado ao hoste espanhol e podiam colocar em perigo a imagem que México queria vender.

58 “La semana de México”. *La Unión*, 19 Junio 1930. Araquistain, Luis. *La revolución mejicana: sus orígenes, sus hombres, su obra*. Madrid, Compañía Ibero-Americana de Publicaciones, 1930. Um capítulo deste livro, chamado significativamente “A educação do Índio”, estava dedicado à educação, p. 225 ff.

59 “Había destacado matices culturales reveladores de la atención que presta el gobierno de México a la enseñanza en todos sus grados y a las manifestaciones del espíritu”. “El príncipe de Asturias declara clausurada la exposición iberoamericana”. *ABC*. 22 Junio 1930.

60 Alan Knight, "Popular culture e the revolutionary State in Mexico, 1910-1940", *Hispanic American Historical Review*, 74/3, 1994, p. 395-444. Lorenzo Meyer, *La Cristiada*+++

Conclusão

A larga preparação da participação, determinada pelas interrupções e demoras na organização da exibição, coincidiu com o fim do termo presidencial de Plutarco Elias Calles e com a compilação dos relatórios das atividades governamentais no termo, fato que serviu aos quadros da Secretaria de Educação Pública para ponderar as realizações e refletir sob os caminhos do futuro. No momento de apresentar ao público internacional as realizações educativas, os organizadores toparam com algumas contradições e três problemas.

A conflituosa relação do México com a cultura da “mãe pátria”, mais em particular o lugar das culturas pré-colombianas e dos índios no ideário da construção do moderno estado pós-revolucionário e as políticas sócio-educativas destinadas aos indígenas deram lugar a contradições no discurso educativo e arquitetônico, difíceis de esconder. Contradições que foram escondidas atrás das retóricas revolucionárias, mas que ainda podem ser rastreadas nos distintos e contraditórios discursos dos materiais recolhidos e expostos. Evidenciar nas coleções educativas as contradições dos discursos, escondidas atrás das retóricas e mistificações políticas e educativas com que os sistemas educativos justificam-se, é uma das tarefas dos nossos museus atuais que, significativamente, começaram suas andanças em muitos de nossos países com democracias e, portanto, como instrumentos da memória crítica.

Os problemas sinalizados acima põem questões que, por não conhecidas e debatidas na teoria e prática museográfica, são menos relevantes para nossas instituições. O primeiro problema foi a dificuldade de expor realizações materiais que só podiam ser valoradas no justo termo no contexto da produção, considerando o ponto de partida. Fora dele, muitos artesanatos, trabalhos e

produtos escolares eram julgados pelos educadores como muito pobres e impróprios de representar o México perante a comunidade ibero-americana, mesmo que estes materiais fossem expostos com frequência em exposições regionais. A seleção é uma constituinte clara dos processos educativos que temos que ter em conta quanto à valoração e compreensão dos acervos dos museus da história da educação que se encontram numa contradição entre as lógicas da exibição e da preservação.

Esta contradição torna problemática a aproximação aos produtos mais singelos ou generalizados, aqueles que, correspondentes aos labores rotineiros das escolas, não podiam prestigiar a instituição. Nem mesmo muitos dos cadernos escolares que conservamos são aqueles que mostram a realidade do trabalho diário das crianças na casa e na escola, mas alguns dos exemplares mais sobressalientes pela perfeição caligráfica, dos desenhos ou pela limpeza do conjunto. Mas, como todos bem sabemos os objetos mais simples, os menos valiosos são as melhores testemunhas das práticas educativas e culturais. Eram justamente os trabalhos miúdos os que melhor podiam mostrar primeiro a disseminação das atividades educativas entre a povoação rural e indígena e, segundo a imposição de um Canon de cultura material nacional, avesso à disseminação de temas e modelos por todo o país que fundassem uma tradição e identidade nacional inventada que superasse a fragmentação cultural e étnica do país. O problema da seleção dos fundos, em particular da antinomia entre valor documental e expositivo, é insolúvel mas necessário de ser teorizado.

O segundo problema era como exibir as práticas escolares e os programas de educação informal e as realizações de atuação social, um problema essencial, no quanto as políticas educativas pós-revolucionárias mais avançadas e dignas de se mostrar tinham um claro caráter de educação social informal. Um problema que poderíamos resumir como os limites expositivos

da educação como prática, mais que como conjunto de conhecimentos ou instituições. Se bem os organizadores mexicanos utilizaram um filme que mostrava alguns aspectos da história do México, os monumentos pré-colombianos ou a extração petrolífera, não consideraram as distintas práticas educativas ou os mesmos atos educativos suficientemente relevantes para merecer um filme. Perante este problema, o pavilhão mexicano optou por preparar uma série de atividades de extensão que, adaptadas ao contexto espanhol, reproduziam as feitas no México, desde o desjejum escolar até à integração e mobilização dos intelectuais para o apoio à educação popular. Os organizadores mexicanos pensaram que as práticas educativas, mais que exibidas deviam ser reproduzidas ou, melhor, performadas. Era preciso, pois, permitir ao público fazer coisas que não somente gerassem interesse na narração, se não experiências. Esta oferta performativa vai unida à capacidade do público de ressignificar as apresentações.

Outro problema surgiu com a apresentação das políticas de secularização que, apesar de parte central do projeto dos governos do maximato, podiam levantar as críticas dos outros países. Este é um exemplo dos silêncios tão recorrentes nos discursos oficiais. Os Museus de história da educação críticos prestarão particular atenção aos silêncios da historiografia oficial, e aos silenciados.

Como mostram os processos estudados, na configuração da exposição mexicana em Sevilha, toda coleção vem conformada por diversas demandas que marcam tanto as presenças (peças), como as ausências ou faltas. Parece então necessária uma historicização das próprias coleções que considere os fatores que determinaram sua criação e manutenção e que permitam explicitar, nas linhas argumentais da exposição, os discursos de poder (as demandas) ou as suas sub-rogadas, as narrativas educativo-pedagógicas constituintes da coleção.

Não somente como requisito expositivo, mas como requerimento historiográfico para desentranhar as ausências, os silêncios e os enganos nos discursos educativos do passado e mesmo para nos situar no espaço discursivo presente, precisamos desenvolver narrativas claras daquilo que queremos contar e narrativas diversas, incluindo contrastes, para organizar e entender a recolha e a exibição. Narrativas abertas e não excludentes que conectem com outras instituições, a sociedade e as pessoas. Só assim o museu ou a exibição deixaria de ser um singelo instrumento de legitimação.

Voltando à Sevilha, a recolha e revisão, pelos quadros da Secretaria, dos sucessos e dificuldades do novo sistema educativo mexicano, além da mudança de governo, coadjuvou, num processo que poderíamos considerar como autorreflexivo, à transformação das políticas educativas dos governos subsequentes em direção à Educação Socialista. Não queremos pensar numa tarefa similar para os nossos museus, mas servir a reconsideração pelos visitantes das práticas pedagógicas e sociais dos centros escolares não é um trabalho menor.

Referências Bibliográficas

- Eckhardt Fuchs. “All the World into the school: World’s Fairs e the emergence of the school museum in the nineteenth century”, in Martin Lawn (ed.), *Modelling the Future exhibitions e the materiality of education*, Londres: Symposium, 2009, 51-72.
- URTAZA, Eugenio Otero “Manuel B. Cossío's 1882 tour of European education museums”. *Paedagogica Historica*, Vol. 48, N.º. 2, 2012,
- DURUY, M.: «Este procedimiento es el obligado siempre que se quiere modificar de un modo radical la vida y funciones de los organismos

- viejos». Rafael Altamira. *La enseñanza de la historia*. Madrid, Fortanet, 1891, 56.
- BERNAL, Eduardo Rodríguez *La Exposición Ibero-Americana de Sevilla*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla, Icas, 2006.
- KNIGHT, Donald R. e SABEY, Alan D. *The Lion Roars at Wembley*. London: Barnard & Westwood Ltd., 1984.
- JENNINGS, Eric T. “Visions and Representations of the French Empire”, *The Journal of Modern History* 77 (2005), 701–721.
- STANARD, Matthew G. “Selling the Empire between the Wars: Colonial Expositions in Belgium, 1920-1940”, *French Colonial History* 6 (2005), 159-178.
- MORTON, Patricia. *Hybrid Modernities: Architecture e Representation at the 1931 Colonial Exposition, Paris*. Cambridge, Mass., MIT Press, 2000.
- CASO, Manuel Rodríguez. “La exposición Hispano-Americana. Reunión magna en el Ayuntamiento”, *El Liberal (Sevilha)* 21 Fevereiro 1910.
- _____ “Sesión Municipal”, *El Liberal (Sevilha)* 23 July 1910.
- _____ “Las últimas conversaciones”. *El Noticiero Sevillano*, 23 Março 1910.
- IBARRA, Tomás “La Exposición Hispano-Americana”. *El Noticiero sevillano* 13 Março 1910.
- BERNAL, Eduardo Rodríguez *Historia de la Exposición Ibero-Americana de Sevilla*, Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla, 1994.
- TENORIO TRILLO, Mauricio. *Artifugio de la nación moderna. México en las exposiciones universales, 1880-1930*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998, 300.
- Reglamento general de la Exposición Ibero-Americana. Sevilla, Tip. A. Padua y Margall 7, 1927, arts. 3-4.
- “Anteproyecto de clasificación para el contingente de productos nacionales que se enviarán a la Exposición Iberoamericana de Sevilla, 1927”, em AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, caixa 46, pasta 20, docs. 56-79.
- Boletín de la Exposición Mexicana en la Universal de Paris. México, Ofic. Tip. de la Secretaría de Fomento, 1888.

José Manuel Puig Cassauranc. *El sistema de Escuelas Rurales*. Mexico: SEP, 1928.

TENORIO-TRILLO, Mauricio, *Mexico at the World's Fairs: Crafting a Modern Nation*. Berkeley, University of California Press, 1996.

Carta de Luis Castillo Ledón, diretor do Museu Nacional de Arqueologia, Historia e Etnografía ao Chefe do Departamento de Bellas Artes (16 Junio 1927). AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, caixa 46, pasta 7, doc 2).

SANTIAGO SIERRA, Augusto, *Las misiones culturales (1923-1973)*. México, Secretaría de Educación Pública: Dirección General de Educación Audiovisual y Divulgación, 1973;

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, *Misiones culturales: los años utópicos 1920-1938*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes: Instituto Nacional de Bellas Artes: Museo Casa Estudio Diego Rivera y Frida Kahlo, 1999

MIREA, Lazarín, “Las misiones culturales. Un proyecto de educación para adultos (1923-1932)”, *Revista interamericana de educación de adultos* 4 (2), 1996, pp. 105-116.

KNIGHT, Alan, “Popular Culture e the Revolutionary State in Mexico, 1910-1940”, *Hispanic American Historical Review* 74 (3), 1994, pp. 393-445.

PALACIOS, Guillermo, *La pluma y el arado*, México: Colegio de México, 1999.

Niklas LUHMANN, *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997.

LUHMANN, Niklas y LENZEN, Dieter, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002.

“Relación que manifiesta los objetos enviados por los diversos departamentos de la Secretaría de Educación, para su exhibición en la feria de Sevilla”, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, caixa 46, pasta 21, docs. 10-38.

AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, caixa 46, pasta 13.

“Proyecto de presupuesto [definitivo] de la Secretaría de Educación Pública y de la Universidad Nacional, para su contribución a la Exposición Ibero-

Americana que se efectuará en Sevilla en la primavera de 1929”, AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, caixa 46, pasta 9, docs. 21-25.

Cartas do Chefe da Oficina da Administração A. Uruchurtu ao Chefe da Dirección de Misiones Culturales. AHSEP: Dirección de Misiones Culturales, caixa 46, pasta 20, doc. 7. e ao Chefe do Departamento de Escuelas Rurales. AHSEP: Dirección de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena, caixa 14, pasta 27, doc 29, ambas do 1 Junio 1928.

SEP. Monografías de las Escuelas de Pintura al Aire Libre (México, Cultura, 1926); SEP, La casa del estudiante indígena: 16 meses de labor en un experimento psicológico colectivo con indios, febrero de 1926-junio de 1927. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1927;

SEP. El sistema de escuelas rurales. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1927.; SEP. Las misiones culturales en 1927: las escuelas normales rurales. México: SEP, 1928.

AHSEP. Dirección General de Educación Rural e Incoorporación Indígena, caixa 14, pasta 27, docs. 113-125.; El esfuerzo educativo, vol. 1, pp. 1-23.

AHSEP. Dirección de Misiones Culturales, caixa 46, pasta 8, docs. 9-10.

AHSEP, Dirección de Enseñanza Rural e Incorporación Cultural Indígena, caixa 14, pasta 27, distintos documentos.

Carta do Inspetor de Educación Federal, Sonora, ao Chefe do Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena, 18 Agosto 1928. AHSEP, Dirección de Enseñanza Rural e Incorporación Cultural Indígena, caixa 14, pasta 27, doc. 44.

Carta do Director de Educación Rural, Tabasco, ao Jefe de Misiones Culturales, 2 Outubro 1928. AHSEP, Dirección de Enseñanza Rural e Incorporación Cultural Indígena, caixa 14, pasta 27, doc. 55.

AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, caixa 46, pasta 6, docs. 56-60.

AMÁBILIS, Manuel, El pabellón de México en la Exposición Iberoamericana de Sevilla (México, Talleres Gráficos de la Nación, 1929).

MORALES HEVIA, José María y CABEZA MÉNDEZ, José María, “El pabellón de Méjico”, Revista de Aparejadores, núm. 19, Agosto 1986.

- MOVELLAN, Alberto Villar, “Historicismo y vanguardia en la arquitectura de la Exposición Iberoamericana”, Bibiabo Torres Ramírez (coord.) Andalucía y America em el siglo XX. Huelva: Universidad de la Rapida, 1986. Vol. 1, pp. 183-202
- Recuerdos de la Exposición Iberoamericana 1929-30. Sevilla: Excmo. Ayuntamiento de Sevilla, 1992.
- “Visita oficial del comisario regio a los pabellones de Panamá, Colombia y México”. El noticiero sevillano, 10 Junio 1930.
- Martinez VALLE, Carlos y Bruno-JOFRE, Rosa. “Ruralizing Dewey: The American Friend, Inner Colonization e the Action School in Post-revolutionary Mexico (1921-1940)”, Rosa Bruno-Jofre e Juergen Schriewer (eds.), *The Global Reception of John Dewey's Thought Multiple Refractions Through Time e Space*. London: Routledge, 2011.
- MORALES, Alberto Meneses, Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934 (México, CEE –UIA, 1998), pp. 318-320. “Hoy se clausura oficialmente el certamen”. La Unión, e “La semana de Méjico”, El Noticiero sevillano, 20 Junio 1930.
- “Informaciones de la Exposición”. El Liberal, 20 Junio 1930.
- “Visita oficial del comisario regio a los pabellones de Panamá, Colombia y México”. El noticiero sevillano, 10 Junio 1930.
- “Presentación de los coros montañeses“. El noticiero sevillano, 13 Junio 1930.
- “El Príncipe de Asturias declara clausurada la Exposición Ibero-Americana“. ABC. 22 Junio 1930.
- RAMÍREZ, Rafael, “Instrucciones para la exhibición y distribución de los libros Las misiones culturales en 1927”, 31 Outubro 1928.
- AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, caixa 46, pasta 20, doc. 37.
- “Hoy se clausura oficialmente el certamen”. La unión e “La semana de Méjico”. El noticiero sevillano 20 de Junio de 1930
- KNIGHT, Alan "Popular culture e the revolutionary State in Mexico, 1910-1940", *Hispanic American Historical Review*, 74/3, 1994, p. 395-444.
- Lorenzo Meyer, *La Cristiada*+++

REPERTÓRIO DE FONTES PARA A HISTÓRIA COMPARADA DA ESCOLA PRIMÁRIA NO BRASIL

Rosa Fátima de Souza¹

Universidade Estadual Paulista - Brasil

Reunir e disponibilizar fontes de pesquisa vem se tornando uma atividade importante no ofício dos historiadores da educação no Brasil. A relevância desse empreendimento pode ser dimensionada levando em conta a dificuldade de acesso á cultura material da educação dispersa em diferentes instituições de guarda e muitas vezes em condições precárias de preservação. Dessa maneira, a organização temática de acervos bem como a elaboração de instrumentos de pesquisa produzidos por grupos de pesquisa ou projetos específicos constituem desdobramentos do processo de investigação, finalidade e produto que possibilitam o acesso à informação servindo de subsídios para outros pesquisadores.

¹ Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp / campus Marília. E-mail: rosa@fclar.unesp.br

Nos últimos anos, essa atividade foi potencializada com os recursos da informática que impactou tanto a relação dos pesquisadores com os arquivos favorecendo a reprodução de documentos pela digitalização ou pela fotografia digital quanto as formas de armazenamento das fontes e a disponibilização delas por meio eletrônico. As consequências dessa evolução tecnológica são perceptíveis na produção da pesquisa histórica e vem demandando o questionamento sobre as práticas de pesquisa e a análise cautelosa da preservação de documentos digitais.

Neste texto buscamos refletir sobre a prática de reunião e disponibilização de fontes em formato eletrônico tomando como base a experiência de desenvolvimento de dois projetos temáticos de pesquisa articulados: *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870 – 1950)*- primeira etapa - realizado entre janeiro de 2008 e junho de 2010 e *História da Escola Primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional (1930 – 1961)* – segunda etapa - com vigência no período de janeiro de 2011 a junho de 2014, ambos financiados pelo CNPq. A equipe envolvida com a realização desses dois projetos denominou o trabalho de “Projeto História da Escola Primária no Brasil”.

Em ambos os projetos, a comparação em âmbito nacional buscou alargar o conhecimento histórico sobre a escola pública primária no Brasil estabelecendo o diálogo com as diferenças e os contrastes identificados nos processos de institucionalização da escola pública nos diversos estados do país e enfrentando a fragmentação presente nos estudos regionais / estaduais, predominantes na área da História da Educação nas últimas duas décadas.

No exame do trabalho com as fontes, particularmente no que diz respeito à organização e divulgação do que estamos denominando de “Repertório de Fontes”, proposto neste texto, iniciamos situando a trajetória da pesquisa. Em

seguida, apresentamos os procedimentos de reunião e organização do acervo de fontes. Na sequência discorreremos sobre o conjunto documental reunido e sua potencialidade para a pesquisa histórica da educação.

A trajetória da pesquisa

O primeiro projeto intitulado *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870 – 1950)* incidiu sobre a história comparada da escola primária graduada, denominada grupos escolares no Brasil, em 15 estados brasileiros: Acre, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Mato Grosso, Goiás, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Integrou a equipe 27 pesquisadores doutores, pertencentes a 17 Programas de Pós-Graduação em Educação de várias instituições universitárias,² além de doutorandos, mestrandos e bolsistas de iniciação científica e de apoio técnico em informática.

Essa pesquisa objetivou a) perceber a constituição da escola graduada no âmbito da circulação dos modelos educacionais; b) verificar a organização e o

2 UNESP/Araraquara; UFAC, UFMA, UFPI, UFPB, UFRN, UFS, UFBA, UFMT, UFG, USP, UFF, UFMG, UFU, UFPR, UDESC, UFPel. Fizeram parte do projeto os seguintes pesquisadores: Alessandra Frota Martinez de Schueler, Andréa Maria Lopes Dantas, Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, Antonio de Pádua Carvalho Lopes, César Augusto Castro, Diana Gonçalves Vidal, Diomar das Graças Motta, Eliane Teresinha Peres, Elizabeth Figueiredo de Sá, Elisabeth Miranda de Lima, Fernanda Mendes Resende, Juliana Cesário Hamdan, Gizele Souza, Gladys Mary Ghizoni Teive, Irlen Antonio Gonçalves, Jorge Carvalho do Nascimento, José Carlos Souza Araújo, Lucia Franca Rocha, Luciano Mendes de Faria Filho, Marta Maria Araújo, Maria Cristina Soares Gouvêa, Marluvia Menezes de Paiva, Maria do Amparo Borges Ferro, Nicanor Palhares Sá, Rubia-Mar Nunes Pinto, Vera Lúcia Gaspar Silva, Vera Teresa Valdemarin. Coordenação: Rosa Fátima de Souza.

funcionamento das escolas primárias nos diversos estados brasileiros; c) interrogar acerca da permanência de sentidos (sociais, educacionais e simbólicos) associados aos grupos escolares nas lutas de representação sobre a escola e d) reunir fontes documentais de diferentes estados do país visando a subsidiar a investigação proposta e fomentar novos estudos histórico-comparativos. A equipe de pesquisadores estruturou-se em grupos temáticos organizados em torno de quatro eixos de investigação elegidos para viabilizar a análise comparada tendo em vista aquelas temáticas que vinham se sobressaindo na historiografia sobre as escolas graduadas até então. O eixo 1 envolveu o tema da institucionalização da escola graduada nos vários estados do país considerando as reformas educacionais, a expansão das instituições escolares e a organização pedagógica. O segundo eixo temático articulou-se em torno do significado, as iniciativas de adoção e as práticas geradas pelo método intuitivo e seus desdobramentos e inflexões a partir da difusão da escola nova. O terceiro eixo temático foi delimitado com base no estudo da materialidade da escola primária graduada pelo estudo da cultura material escolar. As representações sociais sobre os grupos escolares foram contempladas no quarto eixo temático.³

O segundo projeto intitulado *História da Escola Primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional (1930 – 1961)*, partindo dos resultados do primeiro, considerou o período subsequente ao abrangido pelo projeto anterior, isto é, 1930 a 1961, momento de redefinição da concepção e da organização da escola primária no Brasil e de intensos debates em defesa da democratização do ensino elementar e ampliou a temática abrangendo não apenas os grupos escolares, mas diferentes modalidades de escolas primárias - grupos escolares, escolas isoladas e reunidas - dando especial atenção a escola

³ Resultados dessa etapa do projeto encontram-se nas seguintes publicações: Castro, 2011, Araujo; Souza; Pinto, 2012, Souza; Silva, Sá, 2013.

primária rural. Nessa etapa, a investigação contou com a participação de 43 pesquisadores doutores, pertencentes a 21 instituições universitárias.⁴ Considerando os pesquisadores envolvidos, o projeto incidiu sobre a história da educação primária de 13 estados brasileiros: Acre, Piauí, Maranhão, Paraíba, Rio Grande do Norte, Sergipe, Bahia, Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina e Paraná e a equipe organizou-se em torno dos quatro eixos de pesquisa adotados na etapa anterior redefinidos os aspectos a serem investigados. O grupo temático um (GT1) - Institucionalização da escola primária voltou-se para o estudo da institucionalização da escola elementar para a população infantil, dando ênfase a três categorias de análise: expansão do ensino primário, discurso político sobre a educação pública tendo em vista a relação entre republicanismo, federalismo e educação, diferentes modalidades de escolas primárias existentes nas zonas urbanas e rurais. O grupo temático dois (GT2) – Método de ensino – dedicou-se ao exame da difusão e circulação da Escola Nova nas escolas

⁴ Estiveram envolvidos nessa etapa da pesquisa os seguintes pesquisadores: Alessandra Cristina Furtado, Analete Regina Schelbauer, Anamaria Golçalves Bueno de Freitas, Antônio Carlos Ferreira Pinheiro, Antônio de Pádua Carvalho Lopes, César Augusto Castro, Cláudia Panizollo, Diomar das Graças Motta, Ester Fraga Vilas-Boas Carvalho Nascimento, Elizabeth Figueiredo de Sá, Elisabeth Miranda de Lima, Fernanda Mendes Resende, Juliana Cesário Hamdan, Gizele Souza, Gladys Mary Ghizoni Teive, José Carlos Souza Araújo, José Mateus do Nascimento, Heloisa Pimenta Rocha, Ilka Miglio, Kílza Fernanda Moreira de Viveiros, Lucia Franca Rocha, Luciano Mendes de Faria Filho, Marta Maria Araújo, Marluvia Menezes de Paiva, Maria do Amparo Borges Ferro, Maria das Dores Cardoso Frazão, Maria Teresa Santos Cunha, Mariléia dos Santos Cruz, Miguel André Berger, Olívia Moraes de Medeiros Neta, Rosa Lydia Teixeira Corrêa, Rubia-Mar Nunes Pinto, Samuel Luis Velasquez Castellanos, Vera Lúcia Gaspar Silva, Vera Teresa Valdemarin. Coordenação: Rosa Fátima de Souza.

As instituições universitárias envolvidas foram UFAC, UFMA, UFPI, UFPB, UFRN, UFS, UFBA, UNIT-SE, UFMT, UFG, UFGD, UNESP/Araraquara, UNIFESP, UNICAMP, UFMG, UFU, PUC-MG/ Poços de Caldas, UFPR, PUC-PR, UEM, UDESC.

primárias. O grupo temático três (GT3) – Cultura material escolar – optou pelo aprofundamento do levantamento realizado pela equipe na etapa anterior elegendo três itens para análise: mobiliário escolar, livros didáticos e espaço escolar. O grupo temático quatro (GT4) deu continuidade ao estudo das representações sociais sobre a escola primária analisando os discursos veiculados em escritos de autobiografias e nos livros de história dos municípios / cidades.⁵

Nos dois projetos, os pesquisadores de cada eixo temático definiram os termos da comparação e as fontes a serem utilizadas levando em conta a necessidade de se construir instrumentos comuns de investigação e de se delinear de forma coerente e coletiva o tratamento e crítica das fontes e das categorias de análise. Como assevera Denice Catani (2007, p. 175): “Esse esforço unificador do modo de pesquisa é, então, fundamental para a investigação das situações educacionais brasileiras, pois, ao concentrarem-se investimentos no exame de diversos estados pode fazê-lo de modo comum e integrado.” Nessa direção, os pesquisadores partiram do pressuposto de que o conhecimento do processo histórico educacional de cada estado era imprescindível para a realização da comparação. Por essa razão, buscaram manter o diálogo permanente entre o local/ regional / estadual e o geral / nacional. Com base nos objetivos comuns do projeto, os pesquisadores de cada estado realizaram o levantamento sistemático das fontes e se debruçaram sobre as categorias de análise definidas pelo conjunto da equipe. O conhecimento produzido a partir das fontes de cada estado subsidiou a etapa da análise comparativa.

5 Os resultados finais dessa etapa da pesquisa serão divulgados em duas coletâneas em fase de organização: História da escola primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional organizada por Antônio Carlos Ferreira Pinheiro, Antônio de Pádua Carvalho Lopes e Rosa Fátima de Souza e Estudos históricos sobre a escola primária (AC, MA, RN, MT, SP, GO, MG, PR) organizada por Rosa Lydia Teixeira Corrêa, Analete Regina Schelbauer e Alessandra Cristina Furtado.

Um conjunto diversificado de fontes foi utilizado pelos quatro grupos temáticos tendo em vista os aspectos estabelecidos para o estudo. O grupo temático dedicado à análise dos métodos de ensino optaram na primeira etapa do projeto pela comparação dos sentidos que o método intuitivo adquiriu ao longo de sua implementação nos estados de Minas Gerais, São Paulo e Santa Catarina pelo exame das obras de três educadores desses respectivos estados, Firmino Costa, Sampaio Dória e Orestes Guimarães, que atuaram diretamente na difusão do método e na elaboração de prescrições para a adoção do mesmo nas práticas pedagógicas das escolas primárias. No segundo projeto, os pesquisadores desse eixo temático valeram-se da legislação, programas de ensino e livros didáticos para analisar a circulação dos princípios da Escola Nova.

O grupo temático responsável pela investigação da cultura material escolar tendo em vista a variedade de fontes de pesquisa em cada estado elegeu utilizar todas as fontes encontradas nos arquivos consultados como carta de professor, inventários, lista de materiais, relatórios de professores, jornais e a legislação. O grupo definiu que a perspectiva de análise contemplaria não os usos dos materiais, mas sim a identificação do conjunto de materiais usados nos diferentes tipos de escolas primárias – grupos escolares, escolas reunidas e isoladas.

Os pesquisadores integrantes do grupo temático dedicado ao estudo das representações sociais sobre a escola primária selecionaram como fontes de pesquisa os livros de história das cidades / municípios. Dessa maneira, lidando com uma fonte inédita na história da educação, essa equipe se propôs a examinar os discursos produzidos por pessoas que narraram a presença da escola primária em diferentes localidades dos estados de Minas Gerais, do Piauí e da Paraíba.

Na primeira etapa do projeto, o estudo sobre a institucionalização da escola primária (especialmente dos grupos escolares) abrangeu 11 estados: Acre, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe, Bahia, Mato Grosso, Goiás,

Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. O grupo temático responsável por esse eixo temático delimitou como fontes de pesquisa a legislação educacional, as mensagens dos governadores, anuários estatísticos, relatórios de diretores da instrução pública e programas de ensino. Ele elegeu quatro categorias para análise: expansão da escolarização primária, relação entre republicanismo, federalismo e educação, financiamento da educação pública primária e o exame dos modelos e modalidades de escolas considerando a organização pedagógica. Na segunda etapa do projeto, a investigação abrangeu novamente 11 estados, os mesmos mencionados acima, com exceção do Rio de Janeiro e com a inclusão do Paraná. Tendo em vista a significativa atuação do governo federal no âmbito da educação primária, o grupo incluiu como fontes, as mensagens dos presidentes da República e manteve as mesmas categorias com exceção do financiamento. Por envolver o maior número de pesquisadores e estados e pela natureza da temática abordada (a institucionalização da escola), esse grupo responsabilizou-se pela reunião e disponibilização de fontes de pesquisa. Os procedimentos adotados para a organização desses documentos digitais serão abordados na sequência deste texto.

Reunião e organização das fontes de pesquisa

Entre os vários desafios para a escrita de uma história da escola pública no Brasil, impõem-se as fontes de pesquisa como problema fundamental. Isso ficou bastante evidenciado no desenvolvimento dos dois projetos de pesquisa aqui considerados. As características da história da educação brasileira, marcada pela descentralização desde a reforma constitucional de 1834, resultaram na configuração dos sistemas estaduais de ensino. Dessa maneira, a história da

escola pública no país é tributária, em grande medida, das políticas estaduais para a educação. Portanto, a dispersão das fontes documentais pelos estados é constitutiva dessa configuração regional / estadual da educação no país. Cada estado brasileiro possui um acervo significativo de informações sobre a educação pública sob a guarda de distintas instituições. O volume, organização e facilidades de acesso a essas fontes são diferenciados e têm a ver com a história da constituição dos arquivos públicos no Brasil e com as políticas estaduais de investimento na preservação do patrimônio histórico e de acessibilidade à informação. Por isso, no estudo comparado proposto nos projetos de pesquisa mencionados, a consulta às fontes dos diferentes estados envolvidos na investigação tornou-se imprescindível. A decisão pela consulta às fontes documentais foi decorrente de uma opção teórico-metodológica. Sem desconsiderar a bibliografia já produzida em cada estado sobre a história do ensino primário, os pesquisadores tomaram a empiria como estratégia investigativa para o aprofundamento da análise comparada. Assim, para facilitar a realização das investigações, pesquisadores de cada estado se responsabilizaram juntamente com suas respectivas equipes de bolsistas de iniciação científica pela identificação, reprodução (fotográfica ou por digitalização) e reunião de fontes. Em cada estado, os documentos estabelecidos para a pesquisa – legislação educacional, mensagens dos governadores, relatórios dos diretores do ensino, dados estatísticos, programas do ensino e mensagens dos presidentes da República –, encontraram-se nos arquivos em diferentes suportes: livros, jornais e manuscritos. A reprodução dos documentos foi feita por digitalização, fotografias e cópia digitada dos originais.

A propósito da reprodução de documentos por máquinas fotográficas, apesar da facilidade de manuseio e de captação de imagens, a qualidade das imagens digitais emerge como um problema a ser considerado, especialmente,

quando a coleta, extrapolando o uso individual, se presta à disponibilização para outros pesquisadores. Em realidade, o uso dessa tecnologia não prescinde de conhecimentos sobre a linguagem fotográfica (enquadramento, luz, resolução, foco) de modo a potencializar o uso da fotografia como recurso metodológico na pesquisa histórica. O uso desse recurso demanda por sua vez conhecimentos básicos sobre tratamento digital de imagens de várias extensões em *softers* específicos, e armazenamento eletrônico de documentos históricos em diretórios e/ou outros dispositivos, inclusive na forma de backup.

Depois de coletadas e armazenadas em CD-ROM (objeto físico digital) as fontes foram encaminhadas para a coordenadora do projeto que, juntamente com o bolsista de apoio técnico, se encarregaram da organização do acervo mediante o tratamento das imagens, reunião das imagens digitais em formato PDF e armazenamento dos dados. Para a disponibilização desse repertório de fontes foram adotadas duas estratégias: a elaboração de um banco de dados acessado por meio de um site do projeto na Web e a produção de um DVD contendo o conjunto das fontes reunidas pelos pesquisadores.

O Banco de Dados do “Projeto História da Escola Primária no Brasil” foi concebido com o objetivo de subsidiar o trabalho da equipe de pesquisadores no estudo comparado e de disponibilizar para a comunidade dos historiadores da educação e dos pesquisadores em geral o registro, organização, busca e seleção de dados provenientes das fontes documentais reunidas pela equipe do projeto.⁶ Este Banco de Dados foi estruturado com um sistema de busca de documentos, *links* para *downloads* e ficha cadastral de cada documento contendo os seguintes campos: número do documento (ID), tipo, tipologia, autoria, número de páginas, ano de início, ano de término, estado da federação, origem, responsável, *link* (para

6 Cf. o site: <http://www.escolaprimaria.fclar.unesp.br>

download do documento), tamanho, descrição. O sistema de busca possibilita a realização de consultas a partir dos seguintes campos: tipologia, estado, título, ano.

O primeiro projeto possibilitou a reunião de um conjunto significativo de fontes de pesquisa de cada estado sobre o ensino primário. Ao todo foram inseridos no Banco de dados 437 documentos dos seguintes estados: Acre, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe, Bahia, Maranhão, Goiás, Mato Grosso, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Santa Catarina.⁷ Além do banco de dados foi produzido um DVD intitulado Fontes para o estudo da história da escola primária no Brasil (1889 – 1930) (SOUZA, 2011) utilizando o software Adobe Reader 9.

Durante a realização do segundo projeto de pesquisa, *História da Escola Primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional (1930 – 1961)*, visando a evitar os problemas com a qualidade dos documentos digitais, a coordenadora do projeto auxiliada pelo bolsista de Apoio Técnico elaboraram instruções para os pesquisadores para coleta e envio dos documentos digitais para inserção do banco de dados do projeto e para a produção de mais um DVD de fontes. Nessas instruções foi pedido para os pesquisadores observarem os seguintes aspectos: a) Atentar para a qualidade da fotografia: enquadramento, foco, luz e resolução; b) Fotografar sempre a capa de rosto do documento com indicações bibliográficas completas: título, local e data; c) Em fotografias de artigos de jornais observar o enquadramento do nome do jornal, data e página; d) Separar os documentos mantendo as referências bibliográficas; e) Fazer o

⁷ Os pesquisadores Gladys Mary Ghizoni Teive e Antônio Carlos Ferreira Pinheiro mesmo não fazendo parte do grupo temático institucionalização da escola primária cederam fontes coletadas por suas respectivas equipes de pesquisa referentes aos estados de Santa Catarina e Paraíba.

tratamento digital das imagens. Para o encaminhamento das fontes foi solicitado que os pesquisadores enviassem cada documento em arquivo separado e que listassem todos os documentos encaminhados e seus respectivos arquivos digitais. Foi pedido ainda, especial atenção para a indicação das referências bibliográficas completas de cada documento (título do documento, local, ano, número de páginas, instituição de guarda do documento).

Exemplo: RNleg1907 – Decreto n. 249, de 22 de novembro de 1907. Autoriza o Governo a reformar a Instrução Pública. 1907. (RIO GRANDE DO NORTE. Actos Legislativos e Decretos do Governo. Natal: Typographia d'A República, 1908.) Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Norte.

Esse segundo projeto possibilitou a reunião de 518 documentos incluindo legislação, programas de ensino, mensagens e relatórios de interventores e governadores, dados estatísticos, referentes aos estados do Acre, Bahia, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso, Piauí, Paraná, Rio Grande do Norte, São Paulo e Sergipe. Foram reunidas também mensagens dos presidentes da República e uma coleção de boletins do INEP. Essa documentação está sendo gradativamente inserida no banco de dados do projeto e um segundo volume do DVD de fontes encontra-se em elaboração.⁸

As múltiplas operações inscritas na organização desse acervo digital evidenciam os desafios da pesquisa histórica comparada em âmbito nacional e a potencialidade de instrumentos de pesquisa como este repertório que se constitui

⁸ Este DVD organizado por Rosa Fátima de Souza é intitulado Fontes para o estudo da história da escola primária no Brasil (1930 – 1961).

em informação especializada sobre fontes para o estudo histórico da escola primária no Brasil.⁹

Fontes para a história comparada da escola primária no Brasil

A conhecida citação de Michel de Certeau bem se aplica à natureza do repertório de fontes constituído pela equipe do “Projeto História da Escola Primária no Brasil”:

Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. (...) Ele forma a “coleção”. (CERTEAU, 1982, p. 74, grifos do original).

O conjunto documental que compõe o repertório de fontes em análise neste texto é constituído por cerca de 1.000 documentos digitais abarcando o

⁹ Como desdobramento dessa segunda etapa do projeto temático, encontra-se em desenvolvimento o projeto intitulado História da Escola Primária Rural no Estado de São Paulo (1931 – 1968): circulação de referenciais estrangeiros, iniciativas do Poder Público e cultura escolar, Processo Fapesp n° 2012/08203-5, coordenado por Rosa Fátima de Souza. Entre os resultados desse projeto, destaca-se a constituição de um acervo digital de fontes para o estudo histórico da escola primária rural no estado de São Paulo constituído pela reunião de documentos pertencentes a arquivos escolares de antigas escolas primárias rurais. Para maiores informações sobre esse acervo digital, cf. Souza, 2014.

período de 1889 a 1961, referentes a vários estados brasileiros (AC, MA, PI, PB, RN, SE, BA, MT, GO, SP, RJ, MG, PR, SC). Trata-se de uma documentação relacionada, em sua grande parte, à política educacional e à institucionalização da escola primária composta por mensagens presidenciais e dos governadores dos estados, legislação, relatórios da instrução pública e de diretores de ensino, relatórios de governos e programas do ensino primário.

Fruto das escolhas de um grupo de pesquisadores feitas em função das finalidades e categorias estabelecidas para a pesquisa em perspectiva comparada, a seleção de fontes compendia documentos considerados relevantes para a história da escola pública primária. Nesse sentido, o acervo facilita o acesso aos dispositivos legais que estabeleceram as reformas do ensino primário nos estados mencionados ao longo de boa parte do período republicano do Brasil, além do acesso a regulamentos e normatizações para o funcionamento das escolas. Afinal, como têm assinalado vários autores, a legislação educacional desempenha um papel relevante na estruturação do processo de escolarização. Gerada em decorrência de disputas e conflitos, ela busca intervir no campo educacional e normatizá-lo determinando aspectos administrativos e pedagógicos, disciplinando os dispositivos de controle e fiscalização criando órgãos e cargos e regrido o comportamento dos profissionais do ensino. (FARIA FILHO, 1998, G. SOUZA, 2004, ANDRADE; CARVALHO, 2012). Nesse sentido, a legislação serve aos propósitos da política educacional e também na configuração da cultura escolar. Ela se presta tanto às tentativas de moldar a realidade quanto a projetar futuros possíveis, seja no ato da reforma ou no compromisso com a inovação educacional. A esse respeito, comenta Faria Filho:

Produzir a legislação e defender reformas do serviço da instrução foram, e são, fundamentalmente as maneiras de produzir o fenômeno educativo

escolar como componente das políticas do Estado. São formas, também, de buscar prever e controlar a escolarização a parte dos saberes dominados pelos gestores dos bens ‘públicos’. (FARIA FILHO, 1998, p. 82)

As mensagens e relatórios presidenciais e dos governadores caracterizam-se pelo relato sobre o exercício da administração pública nos seus mais diversos aspectos: agricultura, estrada de ferro, serviço público, finanças, indústria, hospitais, pecuária, economia, instituições bancárias, assistência social, magistratura, saúde pública, sistema carcerário, polícia, terra, imigração, eleições, pecuária, edificações urbanas, educação, etc. Como observa Araújo (2012), as mensagens constituem-se numa modalidade de discurso político, que está inerentemente implicado com o exercício dos poderes federal e estaduais. Elas revelam práticas sociais e veiculam ideias e valores relacionados a um sentido republicano e federativo em processo, revelando utopias republicanas, de caráter liberal, bem como os problemas brasileiros, em particular do campo educacional.¹⁰

Por sua vez, os relatórios de inspetores da instrução pública e de diretores do ensino são também reveladores das políticas educacionais. Elaborados por administradores do ensino encarregados da orientação e fiscalização geral da rede escolar oferecem um balanço, quase sempre pormenorizado, das realizações, mas também dos problemas e desafios a serem enfrentados.

Os programas de ensino são fundamentais para o estudo do currículo, da organização pedagógica das escolas e da cultura difundida no ensino primário. A propósito, o argumento exposto por Ivor Goodson é elucidativo:

¹⁰ As mensagens dos presidentes de estado referentes ao período de 1889 a 1930 estão acessíveis a partir da página <http://www.crl.edu/content/provopen.htm>.

Penso que, hoje em dia, seria uma insensatez ignorar a importância central do controle e definição do currículo escrito. Num sentido significativo, o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares (GOODSON, 1997, p. 20).

Cabe ainda assinalar a peculiaridade da documentação do estado do Acre. O território do Acre anexado ao Brasil em 1903 foi inicialmente organizado em três Departamentos administrativos, com as denominações de Alto-Acre, alto Purus e Alto-Juruá, sendo acrescentado mais um Departamento em 1912 – o Alto Tarauacá. A unificação do território ocorreu somente em 1920. Por essa razão, os relatórios sobre a instrução pública encontrados pelos pesquisadores dizem respeito aos respectivos departamentos. A maior parte das informações sobre a educação no Acre referente ao período de 1889 a 1961 encontra-se em jornais publicados em diferentes localidades deste estado.

Vale também ressaltar outros documentos interessantes que fazem parte do acervo como o livro *O Ensino em Minas Gerais no tempo da República* (1889 – 1930) Paulo Krueger Correa Mourão, os *Anaes da Conferência Interestadual de Ensino*, realizada de 12 de outubro a 16 de novembro de 1921, o *Regimento Interno da Conferência de Ensino Primário do Estado de Santa Catarina* realizada em 1927 e os discursos proferidos nessa conferência.

Em relação à documentação do estado da Paraíba, ressalta-se o extenso levantamento de notícias de jornais que circularam nesse estado na Primeira República sobre ensino primário e de correspondências e atos do governo relacionados ao tema.

A guisa de considerações finais: o diálogo necessário com a preservação digital

A prática de reunir e disponibilizar fontes ocupa um lugar importante na produção da pesquisa em História da Educação no Brasil. Inserida como objetivo ou resultado da investigação, a produção de bancos de dados e DVDs ensejam uma discussão sobre o alcance, o uso e a preservação desses documentos digitais. Fato é que a evolução tecnológica propiciou facilidades para a pesquisa antes inimagináveis. No entanto, como observa Miguel Ferreira (2006), a dependência da tecnologia torna os documentos digitais vulneráveis à rápida obsolescência. O que está em jogo, portanto, são horas de trabalho de organização de acervos e recursos financeiros aplicados na sua disponibilização. Por isso, o diálogo dos historiadores da educação com a área da preservação digital torna-se cada vez mais necessário. Como garantir por mais tempo o acesso aos objetos digitais que produzimos? Como manter em funcionamento os nossos bancos de dados? Como assegurar a longevidade dos acervos digitais produzidos pelos grupos de pesquisa?

Como nos lembra Ferreira, a preservação digital “consiste na capacidade de garantir que a informação digital permaneça acessível com qualidades de autenticidade suficientes para que possa ser interpretada no futuro recorrendo a uma plataforma tecnológica diferente da utilizada no momento da sua criação.” (FERREIRA, 2006, p. 20). Entre as várias estratégias de preservação digital em discussão na atualidade, está a Migração que tem por objetivo manter os objetos digitais compatíveis com tecnologias atuais o que implica em políticas institucionais de preservação, questão a ser enfrentada pelas universidades como mais um elemento da política de apoio e infraestrutura à pesquisa. O problema da preservação digital compreende, portanto, um problema de enorme atualidade em debate no campo da Arquivologia, da Biblioteconomia, das Ciências da

Informação, do Patrimônio e da História interessada que é, nas políticas para a memória e para a preservação da cultura material.

Se pela prática da pesquisa histórica em educação fomos levados à necessidade de constituição de acervos de fontes, a preservação se insere nesse movimento de redefinição da prática da pesquisa, um horizonte de desafios inadiáveis.

Em síntese, o trabalho de reunião e disponibilização de fontes realizado pela equipe do “Projeto História da Escola Primária no Brasil” pode ser visto como um legado de um esforço investigativo *sui generis* na área da História da Educação no Brasil. De fato, ao agregar um grande número de investigadores de diferentes regiões do país, os dois projetos possibilitaram um trabalho coletivo que assumindo o desafio da comparação pôs em evidência a diversidade de escolas primárias, a desigualdade no oferecimento e no acesso à educação pública, a circulação de ideias, objetos e pessoas (educadores e intelectuais), aproximações e distanciamentos nos processos regionais de escolarização da infância. Visto dessa maneira, o repertório de fontes compreende um resultado importante dessa trajetória de pesquisa, pois, socializa certo inventário da documentação específica de vários estados. No cotejamento dessa particularidade está inscrita a possibilidade de avanço do conhecimento histórico sobre a educação brasileira.

Referências Bibliográficas

- CATANI, Denice. Escrever e comparar-se, mapear e apropriar-se: questões da pesquisa em História da Educação. In: GATTI JR, Décio & PINTASSILGO, Joaquim (orgs.). Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação. Uberlândia: Edufu, 2007, p. 165-182.

- ANDRADE, Renata Fernandes M.; CARVALHO, Carlos Henrique. Civilidade, legislação e escolarização primária em Minas Gerais: a organização da instrução pública (1835 – 1889). *Revista HISTEDBR On line*, Campinas, n. 46, p. 278 – 292, jun. 2012. Disponível em file:///C:/Users/Profa%20Rosa/Downloads/3780-13528-1-SM%20(1).pdf Acesso em 15 ago. 2014.
- ARAUJO, Jose Carlos S. Republicanismo e escola primária nas Mensagens dos Presidentes de Estado de Minas Gerais (1891-1930). In: ARAUJO, Jose Carlo Souza; SOUZA, Rosa Fátima; PINTO, Rubia-Mar Nunes (Orgs.). *Escola primária na Primeira República (1889 - 1930): subsídios para uma história comparada*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012, p. 100-149.
- ARAÚJO, Jose Carlos S.; SOUZA, Rosa Fátima; PINTO, Rubia-Mar Nunes. *Escola primária na Primeira República (1889 - 1930): subsídios para uma história comparada*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.
- CASTRO, César Augusto (Org.). *Cultura material escolar: a escola e seus artefatos* (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925. 1. ed. São Luís: EDUFMA/Café e Lápis, 2011. v. 1.
- CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A Legislação Escolar como Fonte para a História da Educação: Uma tentativa de Interpretação. In.: VIDAL, Diana Gonçalves.
- GONDRA, José Gonçalves, FARIA FILHO, Luciano Mendes de. DUARTE, Regina Horta. *Educação, Modernidade e Civilização: Fontes e Perspectivas de Análise*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- FERREIRA, Miguel. *Introdução à Preservação Digital*. Conceitos, estratégias e actuais consensos. Guimarães, Portugal: Escola de Engenharia da Universidade do Minho, 2006. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5820/1/livro.pdf> Acesso em: 13 set 2014.
- GOODSON, Ivor. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- SOUZA, Gisele de. *Instrução, o talher para o banquete da civilização: cultura escolar dos jardins de infância e grupos escolares no Paraná: 1900 – 1929*. 2004. Tese

(Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima; SILVA, Vera Lucia Gaspar; SÁ, Elizabeth Figueiredo. *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil*. Investigações comparadas sobre a escola graduada (1870 – 1930). Cuiabá: EdUFMT, 2013.

SOUZA, Rosa Fátima. Acervos digitais e preservação de fontes para a história da educação rural no Brasil. In: X Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. – Sujetos, poder y disputas por la educación. Toluca, México, 2014, p. 1-10.

PARTE III

ESTUDAR E DIFUNDIR O PATRIMÔNIO
HISTÓRICO-EDUCATIVO



LA MODERNIZACIÓN DE LA CULTURA MATERIAL DE LA ESCUELA PÚBLICA EN ESPAÑA, 1882-1936¹

Pedro L Moreno Martínez
Universidad de Murcia - España

Introducción

La renovación de la historiografía educativa, operada a lo largo de las últimas décadas del pasado siglo, derivada de la asunción por parte de los historiadores de la educación de las nuevas concepciones teóricas y

¹ Este texto fue presentado como ponencia invitada en las II Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE), celebradas en el Centro Internacional de la Cultura Escolar, en Berlanga de Duero, Soria, del 8 al 10 de mayo de 2007 (MORENO MARTÍNEZ, P.L. La modernización de la cultura material de la escuela pública en España, 1882-1936. En: ESCOLANO BENITO, A. (ed.). *La cultura material de la escuela*. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007. Berlanga de Duero: CEINCE, 2007. pp. 45-74). Una ponencia llevada a cabo gracias a la ayuda concedida por el Ministerio de Educación y Ciencia al proyecto de investigación SEJ2004-07268/EDUC.

metodológicas surgidas en el ámbito de la historia general, propició la emergencia de la llamada “nueva historia de la educación”². La década de los ochenta constituiría un punto de inflexión para la historia de la educación en España que, progresivamente, iría superando los modos tradicionales de hacer historia, característicos de los paradigmas positivistas y de las corrientes historicistas, experimentando un considerable desarrollo y transformación³. Más recientemente, en la década de los noventa, tendencias historiográficas emergentes han venido a enriquecer y diversificar aún más las miradas desde las que los investigadores han venido acometiendo el estudio del pasado de los fenómenos educativos. Una de las aportaciones, que ha contado con una amplia aceptación y un fecundo desarrollo, se debe a la propuesta efectuada por el historiador Dominique Julia, en 1995, de considerar la cultura escolar como objeto histórico. Una “cultura escolar” que Julia delimitaba, inicialmente, como “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos”⁴. Marc Depaepe y Frank Simon no tardaron en subrayar las potencialidades que este enfoque historiográfico ofrecía para ayudar a descifrar

² ESCOLANO, A. La historiografía educativa. Tendencias actuales. En: GABRIEL. N de, VIÑAO FRAGO, A. (eds.). *La investigación histórico-educativa*. Tendencias actuales. Barcelona: Ronsell, 1997. pp. 51-84, referencia en pp. 57-75.

³ Un balance de la investigación historiográfica educativa en dicha década puede verse en GUEREÑA, J.L., RUIZ BERRIO, J., TIANA FERRER, A. *Historia de la educación en la España contemporánea: Diez años de investigación*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia – C.I.D.E., 1994.

⁴ JULIA, D. La culture scolaire comme objet historique. En: *Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*. Gante: Paedagogica Historica, Supplementary series (I), 1995. pp. 353-382, cita en p. 354.

las claves de esa “caja negra” que constituía la realidad cotidiana de los centros docentes⁵.

Las potencialidades holísticas que la expresión cultura escolar ofrece para la comprensión de la realidad pasada de la educación también han sido objeto de atención por parte de historiadores españoles. Para Viñao la cultura escolar “estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas”⁶. Una cultura escolar cuyos elementos conformadores más visibles están constituidos, según el profesor Viñao, por los actores (los profesores, los padres, los alumnos, y el personal de administración de servicios); los discursos (lenguajes, conceptos y modos de comunicación utilizados en el mundo académico y escolar); los aspectos organizativos e institucionales (las prácticas y rituales de la acción educativa, la marcha de la clase y los modos organizativos formales); y la cultura material de la escuela. Pero, en realidad, más que hablar de una única cultura escolar monolítica hay que considerar la existencia de diferentes culturas escolares e incluso de subculturas, que coexisten e interactúan entre sí en el seno de cada institución educativa o en el conjunto del sistema educativo, derivadas, entre otras, de la diversidad de grupos y subgrupos de actores, las particulares diferencias de cada nivel educativo, la pluralidad de campos

5 DEPAEPE, M., SIMON, F. Is There any Place for the History of ‘Education’ in the ‘History of Education’? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in-and Outside Schools”. *Paedagogica Historica*, Gante, XXX-I, pp. 9-16, 1995, referencia en p. 11.

6 VIÑAO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata, 2002, p. 73.

curriculares, etc. Para Agustín Escolano las dimensiones principales que englobaría la cultura escolar son, al menos, tres: la empírica-práctica, construida por los enseñantes en el seno de la institución escolar; los saberes derivados de la especulación y la investigación, el denominado el conocimiento experto generado en las instituciones de educación superior; y, por último, el discurso y las prácticas de orden político-institucional asociados a entornos administrativos y burocráticos. Dimensiones entre las que se establece un complejo entramado de relaciones de autonomía, interdependencia y convergencia⁷.

Hacia la delimitación de la cultura material de las instituciones educativas

Si bien es necesario intentar acometer la delimitación de los principales rasgos que genéricamente caracterizan la cultura material de las instituciones educativas en unas coordenadas espaciales y temporales determinadas, no lo es menos partir, al unísono, de la afirmación de que más que considerar la existencia de una cultura material única, resulta más exacto reconocer la existencia de diferentes culturas materiales que, a su vez, se interrelacionan e interactúan entre sí. Sin llegar al extremo de mantener que la multiplicidad de casuísticas derivadas de las peculiaridades propias de cada centro educativo, que implica, de hecho, que no se hallen dos instituciones completamente idénticas, podemos proponer la utilización de categorías que permitan establecer y distinguir diferentes tipos de culturas materiales. Una de tales categorías puede

⁷ ESCOLANO BENITO, A. Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, Madrid, núm. Extraordinario, pp. 201-218, 2000, referencia en pp. 202-203.

ser, por ejemplo, los niveles educativos que en cada momento conforman la enseñanza formal, pues cada uno de ellos cuenta con estructuras académicas y curriculares específicas con las consiguientes repercusiones en la consolidación de sus condiciones materiales. Partiendo de dicho criterio podríamos distinguir diferentes tipos de cultura material asociadas a la educación infantil, la enseñanza primaria, la enseñanza secundaria, las enseñanzas profesionales, la enseñanza superior, las diferentes enseñanzas especiales o, aquellas que, a lo largo del tiempo, se hayan establecido en una sociedad dada. También cabría aplicar dicha categoría a las instituciones educativas de carácter no formal, lo que comportaría el estudio concreto de la cultura material de determinadas iniciativas de educación de personas adultas, como, entre otras, la extensión universitaria o las universidades populares; o de atención a menores, como, por ejemplo, los centros de reforma, las asociaciones juveniles o las colonias escolares de vacaciones. Sin duda, también cabría sugerir otras potenciales categorías de clasificación o de subclasificación como la titularidad pública o privada de la enseñanza, el sexo de los destinatarios de la oferta educativa (varones, mujeres o ambos sexos), la ubicación urbana o rural de los centros, etc.

Pero ¿cuál es el objeto de estudio de la cultura material de las instituciones educativas? Según Viñao la “cultura material de la escuela” aglutinaría “su entorno físico y material y objetos (espacios edificados y no edificados, mobiliario, material didáctico y escolar, etc.)”⁸. Tal definición delimita suficientemente tanto lo que denominamos, genéricamente, cultura material de las instituciones educativas, como las diferentes culturas o subculturas en las que aquella puede clasificarse o subclasificarse. A tenor de

⁸ *Ibidem*, p. 75.

dicha definición son tres los componentes fundamentales, que no únicos, a tomar en consideración al abordar el estudio de las culturas materiales de las instituciones educativas. El primero de ellos viene dado por el entorno físico en el que se desarrollan las actividades educativas, que abarcaría tanto los espacios edificados como no edificados. El segundo de ellos incluiría el mobiliario, y el tercero englobaría, según la denominación dada por Viñao, el material didáctico y escolar. Para otros autores, como Ramón López, uno de los tres elementos conformadores de la cultura escolar, junto con los personales y los funcionales, es el conjunto de elementos materiales que, a su vez, contendría, “las condiciones espacio-temporales que enmarcan y posibilitan la actividad educativa, el mobiliario que viste nuestras escuelas y los materiales o recursos didácticos utilizados en la enseñanza”⁹. Si obviamos la variable temporal, que por las consideraciones efectuadas por el propio López en su trabajo (sin menoscabo de su importancia central para la cultura de la escuela) presenta un interés menor en cuanto al papel que la misma desempeña en la configuración de la cultura material, podemos mantener que el entorno físico, el mobiliario y el material didáctico y escolar constituyen los tres componentes principales que conforman la cultura material de las instituciones educativas.

Los espacios donde se desarrollan las actividades educativas, las aulas, los patios, el mobiliario escolar, o los objetos cotidianos existentes en las escuelas son elementos cuya presencia está indisolublemente unida a la historia misma de la escuela, a la historia del currículum, a la de la cultura material. Son medios y objetos cargados de significados, que nos informan de la intrahistoria de los procesos educativos, las prácticas, las metodologías de enseñanza, la organización de las escuelas, las relaciones entre los alumnos, los docentes, las

⁹ LÓPEZ MARTÍN, R. La escuela por dentro. Perspectivas de la Cultura Escolar en la España del siglo XX. Valencia: Universitat de València, 2001, p. 29.

administraciones, la institución escolar y la sociedad. Es una parte central de la cultura de la escuela¹⁰.

La idea de que los espacios tienen influencia en las prácticas educativas no es nueva. Ya había sido destacada, entre otros, por Francisco Giner de los Ríos, cuando recordaba, en 1884, “la íntima relación que guarda, verbigracia, el local de la escuela con las funciones que dentro de él se cumplen”¹¹. Este elemento de la cultura material es el que ha experimentado en los últimos años una atención historiográfica más destacada, por lo que, dadas las limitaciones propias de un trabajo de estas características, ante la imposibilidad de prestarle la atención mínima requerida, remitimos al lector a la bibliografía consiguiente¹².

El examen de la historiografía educativa permite constatar, por el contrario, la escasa atención prestada, por lo general, al estudio de los restantes elementos de la cultura material de las instituciones educativas. El mobiliario

10 HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M^a. Etnografía e historia de material de la escuela. En: ESCOLANO BENITO, A., HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M^a. (coords.). *La memoria y el deseo: Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2002. pp. 225-246.

11 El texto, publicado inicialmente en 1884 (GINER DE LOS RÍOS, F. Campos escolares. Madrid: Establecimiento Tipográfico El Correo, 1884), se incluyó en: GINER, F. *Obras completas. Vol. XII. Educación y enseñanza*. Madrid: Espasa-Calpe, 1933. pp. 193-236, cita en p. 193.

12 Véanse, por ejemplo: el número monográfico doble de la revista *Historia la Educación*, núms. 12-13, 1993-94, coordinado por Antonio Viñao, dedicado al “Espacio escolar en la historia”; y, más recientemente, VIÑAO, A. Templos de la patria, templos del saber. Los espacios de la escuela y la arquitectura escolar. En: ESCOLANO BENITO, A. (dir.). *Historia ilustrada de la escuela en España: Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006. pp. 47-71 y VIÑAO, A. El espacio escolar: viejas cuestiones, nuevos escenarios. En: *ibidem*. pp. 289-308.

escolar no constituye una excepción a dicha regla. Es más, las aproximaciones realizadas al estudio de la evolución del mobiliario escolar, se han circunscrito, primordialmente, a las diversas modalidades de pupitre escolar¹³. No obstante, una tarea previa debería consistir en precisar que se entiende por mobiliario escolar y qué tipología o clasificación cabría hacer del mismo. En otro trabajo anterior tuvimos la oportunidad de efectuar una aproximación terminológica en la que observamos que la acepción “mobiliario escolar”, era relativamente reciente¹⁴. Así, por ejemplo, Mariano Carderera en su *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza* se refería al mismo, en la segunda y tercera edición de su obra, aludiendo a los “muebles” en la voz “enseres de las escuelas primarias”, bajo la nomenclatura genérica de “enseres”¹⁵. Ruiz Amado, en su *Enciclopedia*

13 V. gr., COSTA RICO, A. Mobiliario, dotación y equipamiento escolar en el siglo XIX. *Historia de la Educación*. Salamanca, n° 16, pp. 91-112, 1997; ESTEBAN MATEO, L. El mobiliario escolar o la evolución de la arqueología de la escuela en España (1875-1945). En: *La escuela en Elche: Una mirada histórica al mundo de la enseñanza*. Elche: Museo Escolar Agrícola de Pusol, 2000. pp. 267-296; MORENO MARTÍNEZ., P.L. History of School Desk Development in Terms of Hygiene and Pedagogy in Spain (1838-1936). En: LAWN, M., GROSVENOR, I. (eds.). *Materialities of Schooling: Design – Technology – Objects – Routines*. Oxford: Symposium Books, 2005. pp. 71-95.

14 MORENO MARTÍNEZ, P.L. El mobiliario escolar en los catálogos de material de enseñanza: consideraciones metodológicas. En: DÁVILA, P., NAYA, L.M. (coords.). *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. San Sebastián: Erein, 2005, 2 vols., vol. I, pp. 342-355, referencia en pp. 343-345.

15 CARDERERA, M. *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*. Madrid: Imprenta de R. Campuzano, 1858, 2ª ed., t. II, pp. 253-261; y, Madrid: Librería de Gregorio Hernando, 1884, 3ª ed., t. II, pp. 278-285. No ha sido posible la consulta de la primera de las tres ediciones que tuvo el *Diccionario*, publicada entre 1854 y 1858. Carderera introduciría en el primer tomo de la tercera edición una nueva voz, “bancos y mesas”, pero tampoco, es esta ocasión, definió el mobiliario escolar u otro término genérico análogo (CARDERERA, M. *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*. Madrid: Librería de Gregorio Hernando, 1883, 3ª ed., t. I,

Manual de Pedagogía, introducía la voz “moblaje escolar” y señalaba que éste “comprende principalmente las mesas y los asientos para uso de los alumnos (...). Además pertenecen al moblaje los enseres ordenados para la enseñanza (pizarras, cuadros murales, etc.), los aparatos de calefacción, ventilación, etc.”¹⁶. El término “mobiliario escolar” figurará en diccionarios más modernos, como, por ejemplo, en el *Diccionario de Pedagogía* de Lorenzo Luzuriaga¹⁷ o el *Diccionario de las Ciencias de la Educación* de la editorial Diagrama/Santillana¹⁸. La definición más clarificadora acerca del mobiliario escolar la hallamos en el *Diccionario de Pedagogía* de la editorial Labor, publicado en 1936, en el que se decía que “está constituido por todos aquellos objetos, de uso corriente en la escuela, que sin formar parte del edificio ni haber sido adscritos a él en el momento de la construcción, no son tampoco utilizables como medios de instrucción o enseñanza”¹⁹. Además, clasificaba el mobiliario escolar en función de los espacios de los centros educativos en los que se ubicaban, tales como “clases”, “clases especiales”, “vestíbulos y roperos” y “otras dependencias”, y dedicaba

pp. 283-296). El término enseres es definido por el *Diccionario* de la Real Academia Española como aquellos: “utensilios, muebles, instrumentos necesarios o convenientes en una casa o para el ejercicio de una profesión” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1979, 19ª ed., p. 539). Es decir, se trata de un término amplio que alude tanto al mobiliario como a otros útiles propios del desempeño de una actividad, en este caso, de la enseñanza.

16 RUIZ AMADO, R. *Enciclopedia Manual de Pedagogía y Ciencias Auxiliares*. Barcelona: Librería Religiosa, 1924, p. 566.

17 LUZURIAGA, L. *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 1966, 3ª ed., pp. 263-264.

18 GARCÍA SUÁREZ, I. *Mobiliario escolar*. En: *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: Diagonal-Santillana, 1984, Vol. II, p. 978.

19 SÁNCHEZ SARTO, L. (dir.). *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona: Labor, 1936, pp. 2133-2141, cita en p. 2133.

un apartado específico a tratar del “mobiliario del maestro”. No obstante, por su interés etnográfico está pendiente llegar a establecer otros posibles criterios de clasificación, así como las tipologías consiguientes.

Mayor dificultad ofrece el intento de delimitar terminológica y conceptualmente el tercero de los componentes fundamentales de la cultura material de las instituciones educativas, al que Antonio Viñao alude como material didáctico y escolar. La primera de ellas estriba en la dispersión de términos empleados para aludir a algún tipo de esta clase de materiales (medios auxiliares, material ilustrativo, material auxiliar, medios de enseñanza, material instructivo, material aplicado, representaciones, material adquirido, material formado, útiles, etc). Una de las dos denominaciones que con más frecuencia aparecen recogidas en los manuales pedagógicos coetáneos es la de “material escolar”. No obstante, aquellos que emplean dicho término, en la mayoría de los casos, no presentan una clara definición ni clasificación del mismo. Incluso, con frecuencia, el término material escolar venía a englobar también al mobiliario escolar. Era el caso, entre otros, de la formulación ofrecida por Pedro Díaz Muñoz que llamaba material escolar al “mobiliario y demás enseres que una escuela necesita para funcionar cumplidamente”²⁰, clasificándolo en material *fijo* y en *manual*, correspondiendo el primero de ellos al mobiliario y el segundo al resto del material, o de María Carbonell que indicaba que el material escolar “comprende los objetos que sirven para dar la enseñanza y los muebles”²¹. El *Diccionario de Pedagogía* de la editorial Labor también optó por esta expresión indicando que incluía “aquellos medios de enseñanza de que se

20 DÍAZ MUÑOZ, P. Compendio de Antropología y Pedagogía. Valladolid: Imprenta y Librería Nacional y Extranjera de Andrés Martín, 1907, 4ª ed., p. 288.

21 CARBONELL Y SÁNCHEZ, Mª. Temas de Pedagogía. Valencia: Imprenta Hijos de F. Vives Mora, 1920, p. 267.

sirve el maestro para su misión, independientemente de los auxiliares gráficos, es decir, aquellos que tienen carácter ilustrativo, los técnicos, instrumentos, utensilios, etc., y al mismo tiempo los que podríamos llamar «medios de instrucción», o sea aquellos que, hecha también abstracción de los libros, asisten al alumno en la prosecución del proceso instructivo, contando entre ellos los instrumentos que sirven para los ejercicios técnicos de toda suerte”²². Según el concepto esgrimido por este *Diccionario*, el material escolar engloba dos grandes grupos de material en función del usuario del mismo. El primero de ellos abarcaría el material empleado por el maestro en la enseñanza, con la particularidad de incluir en el mismo los objetos relacionados con la imagen (grabados, proyecciones luminosas –fijas y móviles-, etc.) y los aparatos correspondientes a los que les dará el tratamiento de material “auxiliar” por estimar que la idea de «escuela activa» o «escuela del trabajo» requería la transformación de los «medios intuitivos», en «medios de trabajo»²³. El segundo incluiría el material empleado por el alumnado, al que denomina, concretamente, «medios de instrucción», proponiendo una consideración particular para los manuales escolares.

La segunda denominación, la más utilizada, como lo hiciera el propio Cossío, fue la de “material de enseñanza”. No obstante, el grado de delimitación conceptual o clasificación del mismo no es superior al observado para el de material escolar. Es más, la delimitación que se hace del material de enseñanza vendría a coincidir, en líneas generales, con el efectuado por el *Diccionario* de la editorial Labor al acotar el término material escolar. Así, Ezequiel Solana define el material de enseñanza como la “multitud de objetos

22 SÁNCHEZ SARTO, L. (dir.): *Diccionario de Pedagogía*, op., cit., pp. 1983-1994, cita en p. 1983.

23 *Ibidem*, p. 1988.

de otro orden [distinto al local y al mobiliario escolar], instrumentos o utensilios, que el maestro y los alumnos emplean con harta frecuencia en las lecciones”²⁴. Los manuales de Pedagogía no suelen ir más allá de relacionar las clases de material, sus características o las condiciones que debe reunir el mismo, sin utilizar criterios de clasificación equiparables entre sí de unas obras a otras, ni establecen criterios mínimamente justificados previos que permitan explicar la “tipología” propuesta en cada obra²⁵. Así pues, podemos señalar que, más allá de las limitaciones observadas, el significado dominante atribuido a los términos “material escolar” y “material de enseñanza”, entre los autores coetáneos, resulta equiparable entre sí²⁶. Ambos términos fueron, indistintamente, las acepciones empleadas entre 1882 y 1936 para referirse al tercero de los componentes de la cultura material de las instituciones educativas.

24 SOLANA, E. Curso completo de Pedagogía. Tercera parte. Organización escolar e instituciones complementarias de la escuela. Madrid: Magisterio Español, 1931, p. 84.

25 VALLS Y ANGLÉS, V. El material de enseñanza, Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1928, 2ª ed. (1ª ed., 1924); BLANCO Y SÁNCHEZ, R. Pedagogía fundamental. Organización escolar. Madrid: Imprenta de la ciudad lineal, 1927, pp. 78-98; SOLANA, E. Curso completo de Pedagogía. Tercera parte. Organización escolar e instituciones complementarias de la escuela, op. cit., pp. 85-105; GIL MUÑIZ, A., PERTUSA PÉRIZ, V. Estudios de pedagogía moderna. Tomo V. Organización Escolar. Málaga: Tipografía de R. Alcalá, 1935, pp. 417-484.

26 En la actualidad, para autores como Gimeno Sacristán, “en un sentido amplio se entiende por [«materiales»] cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza” (GIMENO SACRISTÁN, J. Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, nº 194, pp. 10-15, julio-agosto 1991, cita en p. 10).

El objeto de esta ponencia es estudiar aquellos elementos de la cultura material de la escuela primaria pública en España menos conocidos, o sea, el mobiliario y el material de enseñanza. El período elegido se sitúa entre 1882 y 1936, es decir desde la creación del inicialmente denominado Museo de Instrucción Primaria, con posterioridad Museo Pedagógico Nacional, llamado a desempeñar un papel destacado en el proceso de modernización de la educación española, del que no estuvieron ausentes los aspectos materiales, y los inicios del fin de la segunda República marcados por el comienzo de la guerra civil que supondría, para las dinámicas de reforma educativa generadas desde la fundación de la Institución Libre de Enseñanza en 1876, la quiebra, entre otras esferas, del recorrido surcado por la renovación educativa.

La modernización de la cultura material de la escuela pública en España

Acometer el estudio global de la cultura material de las instituciones educativas o, en particular, de las diferentes culturas o subculturas en la que cabe clasificarla o subclasificarla permite, teórica y metodológicamente, aplicar el modelo de análisis propuesto por Escolano. Es decir, examinar los ámbitos correspondientes a los discursos o el conocimiento experto, el relativo a las instancias político-administrativas y, por último, el empírico-práctico, así como las interrelaciones existentes entre los mismos. Así pues éste será el esquema de análisis a seguir al abordar el estudio de la cultura material de la escuela primaria pública en España en el período comprendido entre 1882 y 1936.

Los discursos sobre el mobiliario escolar

La preocupación por el estudio y diseño del mobiliario escolar en Estados Unidos y en otros países europeos, a comienzos del segundo tercio del siglo XIX, surgió paralelamente a los procesos de consolidación y expansión de sus sistemas educativos nacionales y la emergente y creciente atención internacional prestada, entre otros, a saberes como la higiene escolar y la pedagogía. En España tales tendencias tendrían también su reflejo, aunque de forma lenta y tardía²⁷.

Las primeras reflexiones tendentes a racionalizar y modernizar el mobiliario escolar en España, expresadas con anterioridad al período considerado, se debieron a las propuestas formuladas en 1841 por Pablo Montesino, un médico y pedagogo de ideas liberales exiliado en Inglaterra a principios del siglo XIX donde había conocido el “sanitary movement” y ciertas reformas pedagógicas. Sus propuestas alcanzaban a aquellos elementos básicos que debían estar presentes en las aulas, como la iconografía religiosa, el mobiliario para el alumnado y el profesor, sus medidas y características fundamentales, su disposición en el salón de clase y ciertas repercusiones de carácter pedagógico, higiénico y prácticas. Montesino recomendaba, para los alumnos, los llamados *cuerpos de carpintería*, de origen francés, consistentes en unir las mesas y los bancos con travesaños cubiertos de tablas a modo de tarima, formando una sola pieza. Este tipo de mueble permitía incrementar su estabilidad y seguridad, disponer de mesas y bancos de diferentes tamaños para

27 TERRÓN BAÑULEOS, A. La higiene escolar: un campo de conocimiento disputado. *Areas: Revista de Ciencias Sociales*, Murcia, nº 20, pp. 73-94, 2000; MORENO MARTÍNEZ, P.L. The Hygienist Movement and the Modernisation of Education in Spain. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, vol. 42, nº 6, pp. 793-815, 2006.

los niños de diversas edades, y una distribución del mobiliario, de forma paralela a la mesa del maestro colocada sobre una tarima, que garantizaba a todos los niños la posibilidad de seguir las explicaciones del profesor, y facilitaba, a su juicio, la entrada y salida de los niños²⁸. Tratadistas españoles, del campo de la pedagogía, siguieron secundando en las décadas posteriores las orientaciones formuladas por Montesino ensalzando las excelencias de los cuerpos de carpintería. La defensa perduró hasta las dos últimas décadas del siglo XIX, en un momento en el que las corrientes pedagógicas e higienistas formulaban opciones más avanzadas²⁹.

La existencia de un mobiliario escolar antiguo e inadecuado que limitaba las posibilidades educativas de las escuelas, y al que se le atribuían gran parte de las llamadas enfermedades escolares, entre las que se destacaban la escoliosis y la miopía, convirtió en un problema de capital importancia para la higiene escolar la necesidad de adaptarlo a lo que la anatomía y la fisiología establecían. Los inicios y la propagación del debate científico acerca de la renovación del

28 MONTESINO, P. Métodos de enseñanza. Arreglo mecánico de las escuelas. En: *Boletín Oficial de Instrucción Pública*. Madrid, 1841, t. II. pp. 259-264, un texto recogido en MONTESINO, P. Liberalismo y educación del pueblo, edición y estudio introductorio de Bernat Sureda García. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006. pp. 102-107.

29 AVENDAÑO, J. Manual completo de instrucción primaria elemental y superior para uso de los aspirantes a maestros y especialmente de los alumnos de las Escuelas Normales de provincia. Madrid: Gregorio Hernando Imp., 5ª ed., 1880-1882, 4 vols, en concreto Vol. I (1880). pp. 238-245; CARDERERA, M. Principios de educación y métodos de enseñanza. Madrid: Imp. de la viuda de Hernando y C.ª, 7ª ed., 1886. pp. 275-278; ÁLVAREZ CARRETERO, A. Prontuario de Pedagogía. Burgos: Imp. y Librería de Hijos de Santiago Rodríguez, 1883 (véase, también, la 4ª ed., 1895, pp. 115-119); AGUILAR Y CLARAMUNT, S. Elementos de Pedagogía. Valencia: Imp. de José Ortega, 1889 (la 3ª ed. de esta obra, impresa en la misma ciudad de Valencia, en la Imprenta de Manuel Alufre, en 1898, seguiría manteniendo las mismas tesis; véanse, en concreto, pp. 199-202).

mobiliario escolar en España correrían paralelos a la recepción y difusión, en los años finales del siglo XIX y primeros del XX, de las nuevas corrientes higiénico-pedagógicas.

Una de las vías de reflexión pedagógica e higiénica sobre lo que debía ser el mobiliario escolar moderno fueron los congresos. Entre los ejemplos más destacables cabe citar el primer *Congreso nacional pedagógico* celebrado en 1882, o el *Primer Congreso Español de Higiene Escolar*, celebrado en Barcelona en 1912, que dedicó su sección tercera a la “Higiene de Edificios y Material Escolar”³⁰.

Mención especial merecen las exposiciones pedagógicas vinculadas, con frecuencia, a tales congresos. Pese al poco entusiasmo que las mismas despertaban en personalidades como Cossío que, en la conferencia pronunciada en Bilbao con motivo de la Exposición pedagógica promovida por su ayuntamiento en agosto de 1905, expresó abiertamente ser “decididamente contrario a las exposiciones escolares”³¹, las Exposiciones Universales celebradas en Europa y Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XIX incluían pequeñas secciones dedicadas al material escolar que, con el tiempo, cuajaron en exposiciones permanentes y dieron lugar a los futuros Museos Pedagógicos, como sería el caso del propio Museo de Instrucción Primaria de Madrid, creado en 1882 tras la celebración de la *Exposición pedagógica* con que contó el Congreso Nacional Pedagógico. Una Exposición, con importantes repercusiones en el proceso de modernización de la historia material de la escuela en España hasta el punto de que, como expresa el profesor León

30 En: PRIMER CONGRESO ESPAÑOL DE HIGIENE ESCOLAR, 1912, Barcelona. Barcelona: Imprenta de la Viuda de Francisco Badía Cantenys, 1913. pp. 255-324.

31 COSSÍO, M.B. El maestro, la escuela y el material de enseñanza. Madrid: La Lectura, s.a., p. 6.

Esteban, cabe afirmar “que en el mobiliario escolar hay un antes y un después tras la exposición del Congreso pedagógico de 1882”³². Es más, los Museos creados en diversos países llevarían a cabo, entre otras funciones, una

32 ESTEBAN MATEO, L. El mobiliario escolar o la evolución de la arqueología material de la escuela en España (1875-1945), op. cit., p. 283. Según Pedro de Alcántara García en dicha *Exposición* se pusieron de manifiesto los defectos de algunos modelos, se pudieron establecer comparaciones entre unos y otros y se dieron a conocer algunos nuevos que gozaban de prestigio en otros lugares. La aportación más notable de la *Exposición* estuvo a cargo del fabricante de Madrid Eusebio Moreno Martínez quien recibió un premio de primera clase. Entre los modelos que presentó se encontraban una mesa-pupitre con pies de madera, tanto para un niño como para dos, otra con tablero de corredera, otra fija y otra giratoria de dos plazas. Con los pies de hierro se exponía un modelo individual y otro doble para párvulos. Pedro de Alcántara García mencionaría que el premio que obtuvo Eusebio Moreno fue “no sólo por el mérito de algunos de sus modelos de mesas-bancos, sino especialmente por ser el primero en consagrarse entre nosotros con algún sentido pedagógico e higiénico al estudio y construcción del nuevo mobiliario escolar” (GARCÍA, P. de A. Tratado de higiene escolar. Guía teórico-práctica para uso de los inspectores, maestros, juntas, arquitectos, médicos y cuantas personas intervienen en el régimen higiénico de las escuelas, construcción de locales y mobiliario, y adquisición de material científico para las mismas. Madrid: Librería de Hernando, 1886, pp. 218-220, cita en p. 220). El reconocimiento obtenido por Eusebio Moreno propició que, al menos entre 1882 y 1886, su mobiliario se difundiera por un crecido número de establecimientos educativos, como la Universidad Central, la Escuela Normal Central de Maestras, la escuela modelo del ayuntamiento de Madrid, dos aulas de la cárcel modelo de Madrid y otros colegios sobre todo de la provincia de Madrid, pero también de Cuenca, Santander, Burgos, Cáceres, A Coruña o Guipúzcoa (Una relación de los centros en los que se instaló mobiliario de Eusebio Moreno se conserva en: Archivo del Museo Pedagógico Nacional, caja nº 6, carpeta nº 11. Si bien el documento manuscrito no está datado, Pedro de Alcántara García alude a la implantación del mobiliario de este industrial en términos idénticos a los contenidos en el mismo, por lo que cabe datarlo entre la fecha de la *Exposición*, 1882, y la de la publicación de su obra, 1886 (GARCÍA, P. de A. Tratado de higiene escolar, op. cit., p. 219).

importante labor de recepción e introducción de novedades y mejoras de todo tipo que también alcanzarían al mobiliario y al material escolar³³.

El *Museo Pedagógico Nacional* prestó, desde su gestación, una atención destacada al mobiliario escolar –en concreto a la mesa-banco– convirtiéndose, por sus logros y competencia técnica, en el principal referente en este campo en España. La actuación del Museo se desarrolló principalmente en tres parcelas. En primer lugar, contó con una exposición permanente de mobiliario escolar. En segundo lugar, el Museo contribuyó a la introducción de las innovaciones higiénicas y pedagógicas internacionales en España, diseñando un modelo de mesa-banco que por sus condiciones y bajo coste pudiera ser incorporado a las escuelas españolas. El modelo propuesto por el Museo evolucionaría a partir, en 1886, de una adaptación del diseñado por Cardot para las escuelas de París³⁴ al adoptado a comienzos de la segunda década del siglo XX. Los ensayos de reforma del mobiliario escolar extranjero y el diseño de nuevos muebles no se limitarían a la mesa-banco. Bajo la dirección del Museo se construyeron mesas, sillas y atriles para bibliotecas, o muebles destinados a exponer colecciones y objetos, que serían utilizados en las instalaciones del propio Museo con la pretensión de que sirvieran de modelo a otras instituciones. El diseño y construcción de mobiliario, en colaboración con industriales como Eusebio

33 DEL POZO ANDRÉS, M^a.M. Presencia de la pedagogía española en las Exposiciones Universales del XIX. *Historia de la Educación*, Salamanca, n^o 2, pp. 165-171, 1983; HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M^a. Las Exposiciones pedagógicas y la historia material de la educación. En VII COLOQUIO NACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. 1993, Málaga. *Educación y europeísmo de Vives a Comenio*. Málaga: Sociedad Española de Historia de la Educación, 1993. pp. 321-332.

34 GARCÍA, P. de A. Tratado de higiene escolar, op. cit., pp. 221-225; GARCÍA DEL DUJO, Á. Museo Pedagógico Nacional (1882-1941). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 1985, pp. 137-141.

Moreno o Juan Martín, convirtió al Museo en un auténtico centro de experimentación de mobiliario escolar³⁵. La tercera parcela de actuación del Museo tuvo lugar como consecuencia de su condición como organismo consultor técnico, desempeñando una labor de asesoramiento a diferentes instancias ministeriales siendo en algunos casos sus propuestas asumidas por el Ministerio de Instrucción Pública y publicadas en la *Gaceta*, con las consecuencias político-administrativas consiguientes.

Desde las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX tratadistas de los campos de la arquitectura escolar y sobre todo de la pedagogía y la higiene escolar se incorporaron al estudio y difusión del mobiliario moderno. En España cabe citar, excepcionalmente, a arquitectos como Enrique María Repullés, y, en especial, a pedagogos como Giner de los Ríos, Alcántara García, Díaz Muñoz, Carbonell, Blanco y Sánchez, Solana o Gil Muñoz y Pertusa Périz, y médicos como Tolosa Latour, Montaldo y Mariscal, Rosado Fernández, Masip, Rodríguez López, Sanz Blanco, Sáinz de los Terreros, Sánchez Freijo, Salvat Navarro u Hoyos Sáinz³⁶. Pedagogos e higienistas

35 Memoria sobre los trabajos del Museo. En: *Anuario de Primera Enseñanza correspondiente a 1886*. Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de sordomudos y de ciegos, 1887, pp. 247-266, referencia en pp. 252 y 259-260.

36 REPULLÉS Y VARGAS, E.M^a. Disposición, construcción y mueblaje de las escuelas públicas de instrucción primaria. Madrid: Imprenta de Fortanet, 1878, pp. 51-65 y láminas 2, 3 y 4 s.p.; GINER DE LOS RÍOS, F. Local y mobiliario escolar. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, n^o 128, pp. 134-135, 1882; GARCÍA, P. de A. Teoría y Práctica de la Educación. Curso completo y enciclopédico de Pedagogía. Tomo V. De la Educación Física. Madrid: Gras y Compañía, Editores, 1882, pp. 386-412; GARCÍA, P. de A. Tratado de higiene escolar, op. cit., pp. 181-232; DÍAZ MUÑOZ, P. Compendio de Antropología y Pedagogía, op. cit., pp. 289-293; CARBONELL Y SÁNCHEZ, M^a. Temas de Pedagogía, op. cit., pp. 267-269; BLANCO Y SÁNCHEZ, R. Pedagogía fundamental. Organización escolar, op. cit, pp. 68-71; GIL MUÑIZ, A., PERTUSA

incidieron especialmente, como referimos en un trabajo anterior³⁷, en el pupitre escolar cuyo prototipo ideal lo constituía la mesa-banco individual o bipersonal, en la necesidad de garantizar una posición adecuada en el desarrollo de los ejercicios de escritura y lectura, y en los principios que debían presidir la construcción de las mesas y asientos escolares para que los alumnos guardaran una posición higiénica, alcanzaran el mayor grado de aprovechamiento posible de las clases y se asegurara la disciplina en el aula. Estudiaron los diversos elementos que componían este mobiliario y sus relaciones entre ellos, así como los diferentes sistemas, tipologías, las dimensiones, el número de plazas, las formas y tamaños, los materiales, el costo y las diferencias del mobiliario en cuanto al sexo de los alumnos. Asimismo, trataron la disposición del mobiliario en el aula entre sí y respecto a la luz, la distancia entre los pupitres y respecto a las ventanas o los pasillos. También analizaron algunas de las cualidades con las

PÉRIZ, V. Estudios pedagógicos modernos. Tomo V. Organización escolar, op. cit., pp. 91-120; SOLANA, E. Curso completo de Pedagogía, op. cit., pp. 44-47; TOLOSA LATOUR, M. La manera de sentarse. *La Escuela Moderna*, Madrid, nº 9, pp. 673-677, 1891; MONTALDO, F., MARISCAL, N. Higiene de las escuelas. Madrid: Higiene Práctica, 1906, pp. 14-15; MASIP, E. Notas de fisiología, higiene general e higiene escolar. Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando, 1915, pp. 203-212; RODRÍGUEZ LÓPEZ, I. Apuntes de higiene general comprendiendo la higiene escolar. Barcelona: Tipo-Litografía Auber y Pla, 1915, pp. 149-159; SANZ BLANCO, J. Macrosquelos, braquisquelos y mobiliario escolar. Madrid: Imp. de los Suc. de Hernando, 1916; SÁINZ DE LOS TERREROS, C. Higiene escolar. Biología del alumno dentro y fuera de la escuela. Guía práctica para médicos y educadores. Madrid: Francisco Beltrán, 1933, pp. 294-308; SÁNCHEZ FREIJO, C. Paidología e higiene escolar. Madrid: Editorial Reus, 1935, 438-454; SALVAT NAVARRO, A. Higiene urbana y social. Barcelona: Manuel Marín editor, 1935, pp. 486-492; DE HOYOS SÁINZ, L. Higiene escolar y Antropometría pedagógica. En: *Libro-Guía del maestro*. Madrid: Espasa-Calpe, 1936. pp. 215-279, en concreto, pp. 233-237.

37 MORENO MARTÍNEZ., P.L. History of School Desk Development in Terms of Hygiene and Pedagogy in Spain (1838-1936), op. cit., pp. 81-82.

que debían contar tales como la limpieza, sencillez, solidez, durabilidad, estética, comodidad, etc. En suma, pretendieron asegurar la construcción de un mobiliario escolar moderno, como el pupitre individual o la mesa-banco de dos plazas, que permitiera una mayor movilidad y autonomía del alumno, salir a la pizarra, dirigirse al profesor o ser controlado y supervisado por éste, al tiempo que posibilitaba que la mesa-banco se acomodara al niño, y no el niño a ella, y, en consecuencia, la adopción de una posición anatómicamente correcta que propiciara el desarrollo saludable de los escolares.

Nuevas corrientes pedagógicas e higienistas, surgidas en el contexto internacional, asociadas a la pedagogía activa, la pedagogía científica o la escuela nueva comenzaron a realizar una revisión crítica de la mesa-banco, reclamando un nuevo modelo de mobiliario escolar que respondiera a las exigencias de las transformaciones educativas emergentes. John Dewey, la doctora María Montessori o Adolph Ferrière reclamaban frente a la mesa-banco inclinada y el asiento fijo, que mantenía al alumno inmovilizado, encorsetado y pasivo, una mesa plana, con silla independiente, que representara para el escolar una cierta libertad y el respeto a su individualidad, y generara en la escuela un entorno menos rígido y artificial y que un ambiente más distendido, natural, atractivo y agradable³⁸. En España, tales corrientes, no generaron, al menos hasta 1936, en el conocimiento experto, manifestaciones reseñables.

38 DEWEY, J. *La escuela y la sociedad*. Madrid: Francisco Beltrán, 1901 p. 52; MONTESSORI, M^a. *El método de la Pedagogía Científica aplicado a la educación de la infancia*. Edición y estudio introductorio de Carmen Sanchidrián Blanco. Madrid: Biblioteca Nueva, 2003, pp. 98-102; FERRIÈRE, A.: *Problemas de educación nueva*. Madrid: Francisco Beltrán, 1930, pp. 241-245. Este tipo de mobiliario sería recomendado en España por la *Revista de Pedagogía*, al tiempo que reclamaba al Museo Pedagógico que también proyectara este tipo de enseres (El mobiliario pedagógico. *Revista de Pedagogía*, Madrid, n° 35, pp. 425-426, 1924). Una detallada revisión de las limitaciones que al movimiento del niño deviene de cada

Los discursos sobre el material de enseñanza

El discurso de la higiene escolar no fue ajeno al análisis de las condiciones que debía reunir el material de enseñanza y las consecuencias que el mismo podía tener, por ejemplo, en las enfermedades oculares. Se estudiaron los libros escolares –el papel en el que se imprimían, el color, el tamaño de los caracteres utilizados, el tipo de letra y su tamaño, la impresión, los grabados, etc.–, los encerados –color, colocación–, el papel, la tinta, los mapas, los globos terráqueos o las láminas, y se recomendaron cuáles debían ser sus características para que no afectaran negativamente a la salud de los escolares³⁹. Pero el discurso acerca del material de enseñanza fue, ante todo, un discurso pedagógico.

Frente a la sobrevaloración que el profesorado hacía en ocasiones del material de enseñanza, institucionistas como Giner de los Ríos, Rubio o Cossío, así como otros autores como Costa, contribuirán a desmitificarlo. Para Cossío el material de enseñanza constituía un fetiche para los docentes a cuya carencia le atribuían la falta de éxito de su actividad y del que esperaban, ingenuamente, la inmediata transformación y mejora de la escuela. A su juicio, “no es lo que importa que el material sea poco o mucho, pobre o rico, grande o pequeño: lo que interesa es que sea *adecuado* a aquella obra de la educación, *activa* y *forjadora*, (...) y por *adecuado*, en este respecto, entiendo *vivo*; y vivo quiere decir por lo que

modalidad de mobiliario escolar puede verse en SACCHETTO, P.P. El objeto informador. Los objetos en la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje. Barcelona: Gedisa, 1986, pp. 51-56.

39 V. gr., MARISCAL, N. Higiene de la vista en las escuelas. Madrid: El Cosmos, 1888; GARCÍA, P. de A. Compendio de Pedagogía teórico-práctica. Madrid: Librería de Perlado, Páez y Compañía, 1903, p. 479; MASIP, E. Notas de Fisiología, Higiene General e Higiene Escolar, op. cit., pp. 263-269.

hace a la escuela primaria, fabricado en ella, como obra del trabajo común de maestro y discípulo⁴⁰. El primer material de enseñanza debía ser la realidad misma. Un material gratuito que requería el esfuerzo de interpretar y de utilizar metódicamente dicha realidad. El material consistente en aparatos o representaciones gráficas debía ser vivificado, construido en la propia clase; sólo de esa forma el alumno sería capaz de penetrar en las leyes naturales que los objetos representaban. Cossío propugnaba una escuela activa que en la que se aprendiera haciendo, a cuyo principio debía responder y supeditarse el material de enseñanza; “no es lo primero el material, decía, sino el espíritu del maestro que ha de vivificarlo”⁴¹. Anteponía a todo que los maestros contaran con las condiciones apropiadas, desde las económicas hasta las pedagógicas, y que dispusieran de la formación necesaria que les permitiera la utilización adecuada del material de enseñanza.

Los principios establecidos por Cossío serían secundados, reiterados y glosados durante las primeras décadas del siglo XX, por autores como, entre otros, Rufino Blanco, Ezequiel Solana –quien a partir de tales principios distinguiría entre “material adquirido” y “material formado”–, Pertusa y Périz y Gil Muñoz e, incluso en los inicios del franquismo, por Onieva⁴². No obstante, el paso del tiempo llevó a opiniones más eclécticas que, sin menoscabo de

40 COSSÍO, M.B. El maestro, la escuela y el material de enseñanza, op. cit., p. 19, cursiva en el original.

41 *Ibidem*, p. 20.

42 BLANCO Y SÁNCHEZ, R. Pedagogía fundamental. Organización escolar, op. cit., pp. 84-90; SOLANA, E. Curso completo de Pedagogía, op. cit., p. 85; GIL MUÑOZ, A., PERTUSA PÉRIZ, V. Estudios de pedagogía moderna. Tomo V. Organización Escolar. Málaga: Tipografía de R. Alcalá, 1935, pp. 417-418; ONIEVA, A.J. Metodología y organización escolar. Madrid: Ediciones Afrodisio Aguado, 1940, pp. 360-369.

mantener las ideas formuladas por Cossío, incluso priorizándolas, admitirían el valor que un buen material, producido en las fábricas, podía tener para la enseñanza⁴³. Autores habrá como Vicente Valls, imbuido de los principios pedagógicos sostenidos por Cossío, que dedicarán una obra a dar pautas generales sobre la construcción del material para la enseñanza, mostrando y difundiendo entre el profesorado los modos de llevar a cabo experimentos sencillos relacionados con el estudio de la naturaleza y la construcción de sus propios materiales de un modo fácil recurriendo a recursos elementales al alcance de todos⁴⁴.

Los congresos y, en especial, las exposiciones, serían un medio apropiado, más que de reflexión y generación de un discurso teórico, para dar a conocer al profesorado y al público en general, presentar y difundir, los materiales de enseñanza, desde aquellos más comunes a aquellos otros más o menos novedosos. En ellas se contemplaría una extensa panoplia de objetos procedentes de instituciones educativas públicas y privadas, industriales, editoriales, casas comerciales nacionales y extranjeras, así como invenciones de particulares⁴⁵. Las casas comerciales también hallarían otros medios de difundir

43 SÁNCHEZ SARTO, L. (dir.). Diccionario de Pedagogía, op. cit., pp. 1986-1987.

44 VALLS Y ANGLÉS, V. El material de enseñanza, op. cit. Vicente Valls, tras la creación de la sección de material del Museo Pedagógico Nacional en 1932, sería nombrado jefe de la misma en 1934 (GARCÍA DEL DUJO, A. Museo Pedagógico Nacional (1882-1941), op. cit., p. 184). Sobre el ideal de llevar el aula a la naturaleza y las posibilidades y modos de trasladar la naturaleza al aula, así como los recursos materiales utilizados, véase BERNAL MARTÍNEZ, J.M. La naturaleza en el aula: los seres vivos como objetos de la escuela. En XII COLOQUIO NACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. 2003. Burgos. *Etnohistoria de la escuela*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos, 2003. pp. 55-65.

45 V. gr., Revista de la Exposición Pedagógica celebrada en Madrid en junio de 1882 por iniciativa de El Fomento de las Artes. En: CONGRESO NACIONAL

sus productos entre el magisterio, al menos, a través de los anuncios insertados en revistas profesionales y la publicación periódica de catálogos de material de enseñanza, cuyas potencialidades para el estudio de la cultura material ya han sido puestas de manifiesto por diferentes autores⁴⁶. La presión comercial de unos productos que más allá de su valor pedagógico, son bienes elaborados, vendidos y comprados, sometidos a una dinámica social más amplia, requeriría estudiar cuales fueron sus repercusiones tanto en el conocimiento experto, como en el político-administrativo y el práctico.

El *Museo Pedagógico Nacional* también prestó una atención especial al material de enseñanza. En el informe leído por Cossío en la conferencia Internacional de educación celebrada en Londres en 1884 dejó constancia de cuales eran las directrices fundamentales de la institución a la que representaba. En su discurso apuntó los mismos principios que veintidós años más tarde presentaría y desarrollaría en su conferencia de Bilbao en 1905. El Museo, decía Cossío, “está llamado a ser (...), el órgano por donde en España se introduzcan todos los adelantos que en el orden de la primera educación se verifican en los

PEDAGÓGICO. 1882. Madrid. Madrid: Librería de G. Gregorio Hernando, 1882, pp. 421-450; PIMENTEL Y DONAIRE, M. La Pedagogía en la Exposición de Barcelona. Memoria relativa al Congreso Nacional Pedagógico. Badajoz: Tipografía “La Económica”, 1888, pp. 51-67.

46 ESTEBAN, L. Los catálogos de librería y material de enseñanza como fuente iconográfica y literario-escolar. *Historia de la Educación*, Salamanca, nº 16, pp. 20-21, 1997, y ESTEBAN MATEO, L. El mobiliario escolar o la evolución de la arqueología material de la escuela en España (1875-1945), op. cit., pp. 285-288; MORENO MARTÍNEZ, P.L. El mobiliario escolar en los catálogos de material de enseñanza: consideraciones metodológicas, op. cit.

demás países”⁴⁷. Para Cossío las condiciones materiales de la escuela en todos los órdenes y también en lo que al material de enseñanza se refería, no era una cuestión del arquitecto, el médico, el ingeniero o el industrial, sino exclusivamente del pedagogo. La reforma pedagógica, la mejora de la escuela, pasaba por la formación de los maestros, unos maestros a los que se les debía estimular a que produjeran por sí mismos el material de enseñanza. La acción del Museo se desarrolló, en este caso, por unas vías semejantes a las mencionadas para el mobiliario escolar. La exposición permanente del Museo, aludida con anterioridad, contó desde un primer momento con material de enseñanza en el que predominó, al menos en sus inicios, el material de ciencias naturales y geografía con publicaciones, entre otras, de las casas Fischer, Reimer y Chun de Berlín, Meinhood de Desde o Suzanne y Delgrave de París y, en menor medida, de historia de la civilización, trabajos caligráficos o colecciones de labores de aguja. En segundo lugar, se pretendía analizar la utilidad pedagógica del material de enseñanza e influir en los industriales para mejorar los procesos de producción de los objetos. Así, en los primeros momentos de existencia del Museo, en relación con los industriales Moreno y Martín, se fabricaron útiles como tinteros o cajas de sólidos geométricos a partir de modelos franceses e ingleses. El Museo pretendía ser un centro de experimentación de material de enseñanza⁴⁸. Asimismo, como detallaremos, el Museo también actuó como organismo consultor técnico de instancias ministeriales con ciertas consecuencias normativas.

47 COSSÍO, M.B. El Museo Pedagógico de Madrid. En: *Anuario de Primera Enseñanza correspondiente a 1886*. Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de sordomudos y de ciegos, 1887. pp. 235-245, cita en p. 238.

48 Memoria sobre los trabajos del Museo, op. cit., pp. 253-254 y 260; RUBIO, R. La Botánica y su enseñanza. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, XV, 346, pp. 199-204, 1891, referencia en p. 202.

La cultura política de la escuela

Los primeros intentos de regular los elementos materiales de la escuela corrieron paralelos a las propuestas progresistas y liberales plasmadas en el *Plan de Instrucción Primaria* de 21 de julio de 1838 y, en especial, el *Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción primaria elemental* de 26 de noviembre de 1838. Un *Reglamento* en el que, desde una perspectiva reformista, la escuela y el maestro aparecen como un instrumento privilegiado de mejora higiénica, moral y social⁴⁹. En el capítulo II, titulado “Del local y menaje de la escuela”, se citaban escuetamente ciertas condiciones que debían reunir la estancia, su decoración, el mobiliario y el material de enseñanza. La legislación decimonónica, que dejaba la escuela en manos de los municipios, no prescribió con detalle las características precisas que debían cumplir ni el mobiliario escolar ni el material de enseñanza, ni estableció unos cauces de financiación que garantizara la adecuada dotación material de las escuelas.

Aunque la norma básica que reguló esta cuestión durante la segunda mitad del siglo XIX fue la Ley Moyano de 1857, esta ley no fue derogada con el cambio de siglo pese a las respuestas dadas a la crisis del 98 que comportó la reactivación de la educación nacional como motor de regeneración y un amplio elenco de reformas tendentes a modernizar la escuela española. La instauración del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, en 1900, fue trascendental. La posterior creación de la primera cátedra de Pedagogía en 1904, de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en 1907, de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio en 1909, de la Dirección general de Enseñanza primaria en 1911 o de la Oficina Técnica para Construcción de

⁴⁹ VIÑAO, A. Higiene y educación en su perspectiva histórica. *Areas: Revista de Ciencias Sociales*. Murcia, XX, pp. 10-24, 2000, referencia en p. 10.

Escuelas en 1920 constituyeron medidas estratégicas para acometer la renovación de la escuela y, en cierta medida, la de su cultura material. De excepcional interés fue el plan de Romanones, contenido en el Real Decreto de 26 de octubre de 1901, con una orientación enciclopédica y cíclica, por el que se incorporaban nuevas materias a impartir en la enseñanza primaria (fisiología e higiene, química, trabajos manuales, música y canto, derecho o ejercicios corporales). Una reforma que conllevó, al menos, un nuevo impulso a una manualística escolar que ya había experimentado un importante desarrollo durante el siglo XIX, tendiendo a suplir los manuales escolares la carencia de programas oficiales. Asimismo, la reforma curricular conllevaba el requerimiento y la emergencia potencial de nuevos materiales de enseñanza⁵⁰.

Normas como la *Instrucción técnico-higiénica relativa a la construcción de escuelas* de 28 de abril de 1905 y su posterior desarrollo también tendrían consecuencias en la regulación de los edificios escolares, así como del mobiliario escolar. Una *Instrucción* que, con evidentes influencias del movimiento higienista, se ocupaba del mobiliario escolar para los alumnos: las *mesas-banco*. Un modelo bien distinto y distante de aquellas mesas largas, estrechas, inclinadas y separadas de los bancos, que constituían los *cuerpos de carpintería*, contemplados en 1838. En dicha *Instrucción*, partiendo de lo que debía ser la posición adecuada del niño para evitar perjuicios a su salud, se fijaban las dimensiones y características que debían reunir las mesas-bancos: altura, anchura y longitud de la mesa y del asiento, la inclinación de la mesa, la existencia, posición y condiciones del respaldo, o la distancia horizontal entre el borde posterior del tablero de la

50 ESTEBAN, L., LÓPEZ MARTÍN, R. Historia de la enseñanza y de la escuela. Valencia: Tirant lo Blanch, 1994, pp. 442-450 y 517-518; ESCOLANO BENITO, A. La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002, pp. 79-90.

mesa y el anterior del banco que debía ser negativa. La *Instrucción* también establecía, entre otras consideraciones, que las mesas y los bancos tenían que estar unidos entre sí formando un único mueble, así como una tipología compuesta por cuatro modelos en función de la talla de los niños incluyendo, para cada uno de ellos, las medidas de sus elementos, además de un quinto modelo para párvulos. Asimismo, consideraba la mesa-banco individual como la más adecuada desde el punto de vista higiénico y pedagógico, la cual debía adoptarse cuando fuera posible, recomendando, a un tiempo, las de dos plazas por razones de economía y disponibilidad de espacio⁵¹. La legislación promulgada en 1905 no innovó, pero sí vino a sancionar los avances experimentados en este campo en España desde las dos últimas décadas del siglo XIX.

El Estado comenzaría a tomar parte activa en la dotación de mobiliario y material de enseñanza de las escuelas primarias. Por Real Decreto de 22 de julio de 1912 (*Gaceta* del 30 de julio) el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes disponía que en el presupuesto general del mismo se consignara anualmente un crédito para proveer de mobiliario y material de enseñanza a las escuelas públicas. En la exposición de motivos se reconocía, abiertamente, que el material constituía una de las grandes necesidades de las escuelas primarias, afirmando que “causa honda tristeza ver el arcaico y antihigiénico mobiliario, que en la mayoría de ellas sirve de asiento y de mesa escritorio a los alumnos, con grave daño de su salud y perjuicio de la enseñanza, e igual impresión deja en los más de los casos la carencia, parquedad o vetustez de los objetos que se

51 Real Orden de 28 de abril de 1905. En: MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES. *Subvenciones para la construcción de edificios escolares*. Madrid: Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, 1909. pp. 20-22.

usan o deben usarse para mayor realismo de las lecciones⁵². El Estado, sin eximir a los ayuntamientos de su obligación de dotar de tales recursos a las escuelas públicas, pretendía coadyuvar con los mismos en el equipamiento de éstas. Las pautas a las que se deberían atener, tanto el mobiliario como el material de enseñanza, se establecerían en sendos dictámenes elaborados por el Museo Pedagógico Nacional.

El dictamen solicitado por la Dirección General de Primera Enseñanza al Museo Pedagógico Nacional sobre mobiliario escolar, probablemente con el propósito de disponer de unas orientaciones técnicas que sirvieran de referencia a la administración para el desarrollo operativo del Real Decreto de 22 de julio de 1912, llegaría a ser un referente normativo básico. El *Informe técnico sobre moblaje y decoración escolares*, de 23 de abril de 1913, para las escuelas primarias y de párvulos indicaba las condiciones indispensables a las que debía ajustarse dicho mobiliario. El *Informe* contemplaba las exigencias higiénicas que debían reunir la mesa-banco, sus características y sus dimensiones en función del tamaño y proporciones de la anatomía infantil en cada edad escolar, al tiempo que hacía recomendaciones diversas sobre el mismo. Asimismo recomendaba tres modelos de mesas-bancos: el modelo francés de la ciudad de París, concebido por Cardot, el modelo alemán Rettig y el modelo del Museo Pedagógico Nacional. También incluía un cuadro con las medidas para la construcción del moblaje escolar, fotografías de los modelos de la ciudad de

52 Real Decreto de 22 de julio de 1912. En: MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES. *Colección legislativa de Instrucción Pública. Años 1912*. Madrid: Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, 1912. pp. 169-173, cita en p. 169.

París y el del Museo, así como dibujos de la planta y sección de este último⁵³. El dictamen, promulgado por el Ministerio de Instrucción Pública por Real Orden 30 de junio de 1913 (*Gaceta* del 11 de julio), convertía la mesa-banco del Museo Pedagógico, de hecho, en el modelo oficial para las escuelas españolas.

La Dirección General de Primera enseñanza también promulgaría, por Real Orden de 30 de junio de 1913, el dictamen técnico e instrucciones redactadas por el Museo Pedagógico Nacional sobre *material escolar*, el cual debió ser solicitado con idéntico fin que el anterior. En este dictamen se aludía al interés pedagógico de los museos escolares dando pautas para su organización y formación con la colaboración de maestros y alumnos, aprovechando los paseos y excursiones escolares y solicitando aportaciones a las familias e industriales de la zona. También se refería al material más recomendable para la enseñanza de las diferentes asignaturas y a la necesidad de facilitar al maestro orientaciones para su utilización. En concreto, se sugerían determinados libros y material para la enseñanza de la lectura y escritura, aritmética, geografía, historia, historia sagrada, nociones de física y química, geometría y dibujo, ciencias naturales o música. El Museo prefería indicar los libros y las orientaciones que guiaran al maestro para la confección del material, que proporcionar el dato concreto del objeto con el precio y el punto de venta. No obstante, en algunos casos, si se llega a recomendar algunas casas comerciales; por ejemplo, la casa Dayrolle de París, para la adquisición de ciertos tipos de gabinetes de historia natural, con un precio entre 85 y 725 francos, o la casa L. Soler Pujol de Barcelona para conseguir la colección *Los tres reinos de la naturaleza y sus aplicaciones a la vida de la industria*, por 175 pesetas. Cossío daría especial

53 MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES. Informe sobre moblaje y decoración escolares. Madrid: Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, 1913.

importancia al aparato de proyección, refiriendo modelos, casas comerciales y precios⁵⁴. Cossío que, como Director del Museo, rubricaba el dictamen, volvía a ratificar su concepción, ya conocida, acerca de la importancia que el principio de actividad adquiriría para despertar el interés del niño y, por consiguiente, afirmaba que “no hay material de enseñanza superior para la obra educadora, que el que gradualmente se va construyendo en la escuela mediante la colaboración del maestro y los alumnos”⁵⁵. No obstante, a lo largo del documento, Cossío mostraba una posición de mayor tolerancia y aceptación hacia aquel material construido que, en su caso, estimaba como adecuado para la renovación de los métodos de enseñanza.

En base a los dictámenes elaborados por el Museo Pedagógico Nacional, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes convocaría concursos para la adquisición de mobiliario y material de enseñanza con destino a las escuelas públicas. Con tal fin el Ministerio constituyó, por Real Orden de 28 de diciembre de 1915 (*Gaceta* de 8 de enero de 1916), una Comisión Asesora de material y mobiliario pedagógicos de la Dirección General de Primera Enseñanza para la selección de tales materiales⁵⁶. No obstante, el primero de los concursos,

54 Véase LACRUZ ALCOCER, M., CASADO ROMERO, A., SARRIÓ MORAGA, F. Los primeros instrumentos tecnológicos para la enseñanza. En: XII COLOQUIO NACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. 2003. Burgos. *Etnohistoria de la escuela*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos, 2003. pp. 155-167.

55 MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES. Material escolar. Dictamen técnico e instrucciones. Madrid: Sucesores de Rivadeneyra, 1913, pp. 8-9.

56 Con anterioridad, por Real Decreto de 17 de marzo de 1911, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes había creado el Instituto del material científico con el fin de unificar y ordenar todo lo relacionado con la adquisición de material científico de los “establecimientos de enseñanza dependientes de este Ministerio”.

se había convocado con anterioridad, por Real Orden de 5 de septiembre de 1914 (*Gaceta* de 14 de septiembre), que, en relación con el mobiliario escolar, incluía la construcción de mesas-bancos bipersonales del modelo del Museo. El material pedagógico y científico que llegaría a licitarse para las escuelas de enseñanza primaria consistía en gabinetes de física y química, colecciones de pesas y medidas, de tecnología elemental, material para la enseñanza de historia –láminas, tarjetas postales, antologías de arte–, de geografía –colecciones de mapas, esferas terrestres–, de botánica, agricultura, geometría, juegos educativos para niños, microscopios, cajas con preparaciones microscópicas, aparatos de proyección para cuerpos opacos y de cuerpos transparentes, diapositivas, proyectores, películas, etc. En algún caso, como en el de los gabinetes de física y química, las convocatorias indicaban que debían comprender el material apropiado para que los aparatos pudieran ser contruidos por los maestros y los alumnos, es decir, emulando las recomendaciones dadas reiteradamente por Cossío. Según se desprende de la Circular de 27 de septiembre de 1934, la distribución del material, que se llevaba a cabo a propuesta de los inspectores, debía alcanzar al mayor número de escuelas posible. La aplicación de tal criterio tenía como consecuencia que no se llegara a dotar a cada escuela con el material que necesitaba. Una situación que

Unos centros que no parecían incluir a las escuelas primarias, sino, primordialmente, a institutos y universidades (Real Decreto de 17 de marzo de 1911. En: MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES. *Colección legislativa de Instrucción Pública. Años 1911*. Madrid: Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, 1911. pp. 120-124, cita en p. 121). Véase LÓPEZ MARTÍNEZ, J.D., DELGADO MARTÍNEZ, M^a.Á. El material científico de los institutos como indicador de intenciones pedagógicas y estilos de enseñanza en ciencias experimentales. En: XII COLOQUIO NACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. 2003. Burgos. *Etnohistoria de la escuela*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos, 2003. pp. 181-192, en concreto, p. 185.

se pretendía subsanar fijando una serie de prioridades –en parte ya contempladas por el Real Decreto de 22 de julio de 1912–, prevaleciendo las escuelas con el material en estado ruinoso, seguidas de aquellas que, con la propuesta, quedaban totalmente dotadas de material y, por último, las que carecieran de algún elemento que pudiera ser objeto de distribución. ¿Qué repercusiones reales tuvieron estas iniciativas ministeriales en la mejora del equipamiento de las escuelas públicas?

Desconocemos el verdadero alcance de tales medidas. Podemos deducir que la iniciativa ministerial originaría, entre otros efectos positivos, la progresiva dotación de material de enseñanza, o el reconocimiento de la necesaria superación de los trasnochados *cuerpos de carpintería*, afrontando lentamente la mejora del mobiliario escolar, pero también llegaría a tener, en el segundo caso, consecuencias perversas. La administración educativa cayó en la rutina de convertir el modelo del Museo, a través de las subastas de adjudicación de mobiliario, al menos a través de este sistema de provisión, en el modelo elegido para dotar de este equipamiento a las escuelas públicas de primera enseñanza. Una situación que propició que este tipo de mobiliario perviviera, en gran medida, con leves variaciones hasta, incluso, las décadas de los 50 y los 60⁵⁷. Estas prácticas constituyeron un freno al avance del proceso de renovación de estos enseres y, por ende, de la misma innovación pedagógica.

Un análisis etnográfico debería permitirnos poder establecer la historia de cada objeto material de la escuela, su gestación, sus transformaciones, su declive, su proceso de incorporación, así como su grado de aceptación tanto por los expertos y las instancias políticas como por los maestros, el papel desempeñado por estos últimos en su difusión o las resistencias dadas a su

57 ESTEBAN, L. El món escolar a través de la col·lecció de León Esteban. Valencia: Museo d'Etnologia de la Diputació de València, 1998, p. 99.

introducción, su uso e interrelación con el resto de panoplia de objetos materiales de la escuela, etc. La escasa atención prestada al estudio de la historia material de la escuela en España limita las posibilidades de ofrecer un análisis global, rigurosamente fundamentado, pormenorizado y concluyente acerca del proceso de incorporación real de los diferentes modelos de mobiliario o el material de enseñanza a las escuelas públicas de primera enseñanza entre 1882 y 1936.

No contamos con estadísticas oficiales que, periódicamente, nos informen a lo largo del período considerado, sobre el equipamiento existente en las escuelas públicas españolas. Sólo disponemos de cierta información estadística para el intervalo de 1850 a 1917. Una información que alude genéricamente al “menaje” de las escuelas, término que englobaba tanto al mobiliario como al material de enseñanza. Las escuelas se clasificaban en función de que contaran con el menaje completo —aquél establecido por ley— o incompleto. Tan sólo en las estadísticas de 1870, 1880 y 1885 se presentaba los datos desagregados de las escuelas de niños y adultos de las de niñas y adultas, aludiéndose asimismo al estado del equipamiento, pero sin introducir ninguna otra consideración cualitativa más precisa sobre las características del mobiliario o el material de enseñanza.

Cuadro nº 1

Menaje de las escuelas públicas españolas (1850-1917)⁵⁸

Año	Total escuelas	Escuelas con menaje Completo	%	Escuelas con menaje incompleto	%
1850	13.334	3.579	26,84	9.755	73,16
1870	21.327	7.964	37,34	13.363	62,66
1880	21.984	8.635	39,18	13.349	60,72
1885	23.495	10.873	46,28	12.622	53,72
1917	25.278	7.614	30,12	17.664	69,88

Como puede apreciarse en el cuadro nº 1, a mediados del siglo XIX, según muestran los datos relativos sólo una de cada cuatro escuelas (26,84%) disponía de menaje completo, situación que iría mejorando a lo largo de los 35 años siguientes, aunque los datos de 1917 –con un 30,12%–, evidencian un retroceso del nivel de equipamiento de las escuelas españolas a unos niveles próximos a los de 1850. En valores absolutos la tendencia era clara. Desde 1850 a 1885 el número de escuelas con equipamiento completo creció. A su vez,

58 DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. Estadística general de primera enseñanza, correspondiente al quinquenio que terminó en 31 de diciembre de 1870. Madrid: Imprenta y Fundición de M. Tello, 1876, pp. 43-44, cuadro nº 4 s.p., y apéndice nº 1, Memoria y resumen estadístico de 1850, pp. 19-21; DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. Estadística general de primera enseñanza, correspondiente al decenio que terminó en 31 de diciembre de 1880. Madrid: Imprenta y Fundición de Manuel Tello, 1883, pp. 45-46 y cuadro nº 12, s.p.; JUNTA DE INSPECCIÓN Y ESTADÍSTICA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. Estadística general de primera enseñanza, correspondiente al quinquenio que terminó en 31 de diciembre de 1885. Madrid: Imprenta y Fundición de Manuel Tello, 1888, pp. 49-50 y cuadro nº 12, s.p.; Estadística de instrucción primaria contraída a la fecha de 1 de enero del corriente año. *Gaceta*, Madrid, 23 de junio de 1917.

entre 1850 y 1917 tampoco dejó de aumentar el número de escuelas con menaje incompleto, salvo en el período de 1870-1885 en el que se estancó en torno a las 13.000 escuelas e incluso retrocedió, ligeramente, hasta las 12.622 en 1885. En el período considerado siempre fue mayor, tanto en valores absolutos como relativos, el número de escuelas públicas de primera enseñanza con una dotación incompleta que aquellas que disponían del fijado por las normas. Las escuelas de niños y niñas presentaban, en cuanto a su equipamiento en base a las dos categorías utilizadas en las estadísticas, una situación equiparable.

Las escuelas no sólo carecían, en una alta proporción, de la cantidad de mobiliario y material mínimo establecido, sino que además, cualitativamente, el estado del equipamiento del que disponían era deficiente. El menaje, según los términos empleados por las estadísticas, estaba en “regular” o “mal” estado en el 52,30% de las escuelas públicas en 1870, el 56,39% en 1880 y el 50,13% en 1885. Los resultados medios que las estadísticas arrojaban para el conjunto del país ocultaban diferencias notables en cuanto a la dotación y calidad de los equipamientos entre las diferentes provincias. Así, por ejemplo, en 1885, entre las provincias cuyas escuelas contaban con un nivel más alto de equipamiento en buen estado se encontraban Álava, Gerona o Vizcaya –con el 88,81%, el 78,74% y el 72,93% respectivamente–. En el polo opuesto se situaban Pontevedra, León y Cuenca –con el 28,14%, el 29,34% y el 34,01%–. Tendríamos que llegar a determinar qué consecuencias reales tuvo, durante el período comprendido desde la estadística de 1917 a 1936, la progresiva implicación del Estado en la dotación de las escuelas que comienza a producirse a mediados de la segunda década del siglo XX y, por tanto, en la mejora de la escuela pública en España.

La cultura empírico-práctica de la escuela

La escuela pública de las últimas décadas del siglo XIX era una escuela pobre en lo material y en sus espacios, instalaciones y recursos, con un profesorado escasamente retribuido y manifiestamente falto de formación, con unas tasas de escolarización que no alcanzaban al 50% de la población entre 6 y 12 años de edad, con desequilibrios notables en la matrícula entre ambos sexos, un absentismo escolar reseñable, unas ratios de alumnos por profesor elevadas y una enseñanza, desde una perspectiva cualitativa, no más halagüeña, con métodos rutinarios y programas limitados, prácticamente, a la enseñanza de la lectura, la escritura, el cálculo y la doctrina. La llegada del siglo XX irá acompañada de transformaciones, cuyas raíces se hundían en las últimas décadas del siglo XIX, en las que ciertas elites vinculadas a las corrientes kauso-institucionistas, reformistas y regeneracionistas denunciarán la situación de la escuela española y comenzarán a promover e introducir iniciativas y a constituir corporaciones como la Institución Libre de Enseñanza, fundada en 1876, o el Museo de Instrucción Primaria, creado en 1882, que contribuirán a propiciar, junto con otras iniciativas, la modernización y europeización de la educación española⁵⁹. Como hemos podido constatar, la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900, constituyó un instrumento fundamental para potenciar el proceso de modernización de la escuela española. Pero, como señala Agustín Escolano, “la cultura empírico-práctica de la escuela, en el ciclo regeneracionista, al igual que en otros períodos anteriores y

59 VIÑAO FRAGO, A. Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX. Madrid: Marcial Pons, 2004, pp. 15-20.

posteriores, estuvo sobre todo ligada al desarrollo de la profesión docente”⁶⁰. Una cultura que, como indica este mismo autor, no se sustentó en conocimientos académicos, ni respondió a patrones organizativos marcados por la administración educativa, sino que se originó en la misma experiencia y se comunicó a través de mediaciones internas dentro del propio grupo profesional docente. No obstante, innovaciones tales como la introducción de la escuela graduada, la ampliación del curriculum, o cierta sustitución progresiva de los métodos memorísticos por otros de carácter intuitivo, así como la recepción, con sus peculiaridades, del movimiento de la Escuela Nueva, contribuirían a favorecer los procesos de renovación pedagógica⁶¹.

La conciencia del atraso español y la actitud regeneracionista constituyeron dos factores detonantes que llevaron a una minoría inquieta de maestros a pretender conocer las experiencias de los países europeos con el propósito de impulsar reformas educativas en España. Los viajes pedagógicos de maestros españoles, efectuados por iniciativa propia, casi inexistentes a finales del siglo XIX⁶², se verían potenciados a partir de los inicios del siglo XX bajo los auspicios de ayuntamientos, diputaciones, y, en especial, por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE). Del conjunto de 280 personas pensionadas por la JAE, entre 1907 y 1936, relacionados con el mundo de la educación, el grupo más numeroso estuvo formado por 85

60 ESCOLANO BENITO. A. La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas, op. cit., p 80.

61 DEL POZO ANDRÉS, M^a.M. La renovación pedagógica en España (1900-1939): etapas características y movimientos. En V ENCONTRO IBÉRICO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 2003. Castelo Branco. *Renovação Pedagógica*, Coimbra – Castelo Branco: Alma Azul, 2005, pp. 115-159.

62 PEDRÓ, F. Los precursores españoles de la educación comparada. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1987, pp. 102-144.

maestros de primera enseñanza y 14 directores de Grupos escolares⁶³. De tales maestros pueden mencionarse, entre otros, a Ezequiel Solana, Félix Martí Alpera, Ángel Llorca o Rosa Sensat, personalidades del magisterio que ejercieron una función esencial de mediación entre las propuestas de teóricos y reformadores, su enunciación legislativa y su concreción en la práctica escolar. La difusión de las observaciones efectuadas en sus viajes a través de revistas pedagógicas y libros, así como la gestión realizada al frente de los grupos escolares que dirigían, contribuyó a dar a conocer, de una forma crítica, la realidad educativa de países como Alemania, Bélgica, Dinamarca, Francia, Holanda, Italia, Noruega o Suiza, y las condiciones materiales en las que se llevaba a cabo la enseñanza, sus edificios, mobiliario y material de enseñanza⁶⁴.

63 MARÍN ECED, T. La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en Pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1990, p. 142. Recientes investigaciones han evidenciado que la cifra de pensionados que llevaron a cabo en el extranjero estudios relacionados con la educación fue superior al indicado por Marín Eced. Véanse, v. gr., COMAS RUBÍ, F. Pensiones pedagógicas e innovación educativa en España. Aportaciones a un modelo de estudio a través del caso de Baleares. *Revista de Educación*, Madrid, núm. Extraordinario, pp. 91-115, 2007; MAINER, J., MATEOS, J. Los inciertos frutos de una ilusionada siembra. La JAE y la didáctica de las ciencias sociales. *Revista de Educación*, Madrid, núm. Extraordinario, pp. 191-214, 2007 o MORENO MARTÍNEZ, P.L. Los pensionados de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) y la Higiene Escolar. *Revista de Educación*, Madrid, núm. Extraordinario, pp. 167-190, 2007.

64 Entre los pensionados por la JAE, el maestro Juan Llerena, el inspector de primera enseñanza Pedro Riera y el arquitecto José M.^a Muguruza solicitarían estudiar los edificios escolares. Del mismo modo, el material de enseñanza sería objeto de estudio central de dos pensionados: Ezequiel Solana quien en 1910 visitaría la Exposición Internacional celebrada en Bruselas y cuya memoria sería publicada en los *Anales* de la JAE, y Francisco Manuel Noguerras, profesor de la Escuela Normal de Tarragona, a quien la JAE otorgaba en 1928, una pensión individual para estudiar en Francia, Bélgica y Suiza la elaboración del material como método pedagógico

En algunos casos también se exponían experiencias didácticas aludiendo a los recursos utilizados. Por ejemplo, Martí Alpera describía como se llevaba a cabo la enseñanza de la química en las escuelas suizas de un modo experimental recurriendo a “aparatos ingeniosos, contruidos casi siempre por los maestros o por los mismos niños”⁶⁵.

El grado de penetración de las ideas renovadoras procedentes de los viajes pedagógicos, de los discursos o las iniciativas públicas varió de unas regiones a otras arraigando con mayor prontitud y amplitud en zonas industrializadas como Cataluña y en grandes ciudades como Barcelona, Bilbao o Madrid, muy distantes, por lo general, de lo que acontecía en la España rural.

La opinión de maestras y maestros de diferentes poblaciones valencianas sobre las condiciones del mobiliario escolar, en 1908-1909, no dejaba lugar a

(MORENO MARTÍNEZ, P.L. Los pensionados de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) y la Higiene Escolar, op. cit.). También es destacable, entre otros, el papel desempeñado por los pensionados en la introducción de la didáctica de las ciencias en España (véase, BERNAL MARTÍNEZ, J.M., LÓPEZ MARTÍNEZ, J.D. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) y la enseñanza de la ciencia para todos en España. *Revista de Educación*, Madrid, núm. Extraordinario, pp. 215-239, 2007.

- 65 V. gr., SOLANA, E. La enseñanza primaria en Italia. Madrid: Imprenta Moderna, 1904; SOLANA, E. La enseñanza primaria en Bélgica. Madrid: El Magisterio Español, s.a.; LLORCA Y GARCÍA, Á. La escuela primaria. Instituciones complementarias de la educación popular en Francia, Bélgica, Suiza e Italia. Notas de viaje. Madrid: Librería de Hernando, 1912; MARTÍ ALPERA, F. Por las escuelas de Europa. Valencia: F. Sempere y Guarinos, 1904, 2ª ed., cita en p. 311; MARTÍ ALPERA, F. Las escuelas rurales. Enseñanzas, organización, construcción, instalación. Gerona: Dalmáu Carles, 1911; VIGNEAUX, C., SENSAT, R. CORTÉS, D. et al. Viaje pedagógico a Francia, Suiza y Alemania en 1911. Memoria presentada al Excmo. Ayuntamiento de Barcelona por varios maestros públicos de la ciudad. Barcelona: J. Horta impresor, 1912, pp. 88-108.

dudas⁶⁶. Siguiendo los dictados de la *Instrucción técnico-higiénica* de 28 de abril de 1905, y del Museo Pedagógico, los maestros más informados eran conscientes de las condiciones higiénicas y pedagógicas que el mobiliario escolar debía reunir y de sus repercusiones en la salud de los escolares y en las prácticas cotidianas de la escuela. La mesa-banco individual diseñada por el Museo Pedagógico era, para la mayor parte de los maestros que se pronunciaban al respecto, el modelo más adecuado. No obstante, reconocían que por la exigüidad de las aulas y la escasez de recursos económicos, debía recurrirse a la mesa-banco bipersonal. Pero la teoría contrastaba con la realidad. El mobiliario existente en las escuelas españolas a comienzos del siglo XX, según denunciaban los propios docentes, distaba mucho de ser el prescrito por las normas o el concebido por el Museo Pedagógico, y consistía en los antiguos cuerpos de carpintería, sin respaldo, de cuatro, cinco o seis plazas. Así, por ejemplo, resulta muy gráfica la descripción que la maestra Elisa Domench Mengual hacía en 1909 del mobiliario de las escuelas de la población de Alfara del Patriarca al decir: “Desgraciadamente las mesas de escritura que en la actualidad existen en esta localidad consisten en una larga tabla ligeramente inclinada capaz para cuatro niñas, con asientos fijos sin respaldo que ofrecen graves inconvenientes. Las mesas y bancos son de las mismas dimensiones

66 Los maestros de primera enseñanza estaban obligados a redactar durante sus vacaciones estivales, a partir del verano de 1908, una memoria técnica sobre un tema a elegir de un conjunto propuesto. Veintitrés de las 1.042 memorias manuscritas conservadas en el Archivo de la Diputación de Valencia, presentadas en 1908 y 1909, se ocuparían del mobiliario escolar (El listado completo de las mismas puede verse en FERNÁNDEZ SORIA, J.M., AGULLÓ DÍAZ, M^a.C. Los temas educativos en las Memorias del Magisterio valenciano (1908-1909). Valencia: Universitat de València, 2002, pp. 235-321).

resultando de esto que la mayoría de las niñas usan muebles que no se acomodan a sus condiciones antropométricas⁶⁷.

Al quedar el equipamiento de las escuelas a expensas de los ayuntamientos a lo largo de todo el período estudiado, pese a la paulatina colaboración del Ministerio en dicho equipamiento a partir de la segunda década del siglo XX, la falta de control ejercido por el Estado provocó con frecuencia que las escuelas no dispusieran de un mobiliario suficiente ni adecuado a lo sugerido por la pedagogía y la higiene y, a partir de 1905, por las disposiciones legales. Maestros, médicos higienistas y pedagogos denunciaron que el mobiliario escolar había sido uno de los aspectos más descuidados en las escuelas españolas y que el mobiliario que seguía existiendo en muchas escuelas eran los antiguos y pesados cuerpos de carpintería sin respaldo⁶⁸. El proceso de renovación del mobiliario escolar difirió sensiblemente de las pequeñas poblaciones rurales con menores recursos económicos, en las que siguió prevaleciendo el tipo de escuela tradicional con una sola aula y un único maestro a la que concurrían niños de todas las edades, a las grandes ciudades en las que, desde los inicios del siglo XX, comenzaron a construirse edificios destinados a escuelas graduadas y a equiparse en base a lo establecido por las normas legales. En un informe efectuado por la inspección médico-escolar sobre el estado sanitario de las escuelas nacionales de Barcelona, publicado en 1920, se señalaba que el mobiliario escolar era el modelo oficial, o sea el del Museo Pedagógico. Es más, se indicaba que en algunas escuelas de párvulos se contaba con mobiliario montesoriano “que cumple a maravillas su cometido

67 DOMENECH MENGUAL, E. Mobiliario escolar: condiciones higiénicas y pedagógicas: material pedagógico que se estime necesario, 1909, en Archivo de la Diputación de Valencia, E.9.3.15, caja nº 16.

68 MASIP, E. Notas de Fisiología, Higiene General e Higiene Escolar, op. cit., p. 210.

higiénico educativo”⁶⁹. Las mesas con asientos independientes no sólo fueron llegando a las escuelas de párvulos, sino que comenzaron a introducirse en determinadas escuelas públicas de primera enseñanza de ciudades importantes. Como afirmaba el *Diccionario de Pedagogía*, publicado por la editorial Labor en 1936, en los últimos diez años éste era el mobiliario con el que se estaban equipando los nuevos grandes grupos escolares⁷⁰.

Respecto al material de enseñanza, más allá del importante desarrollo experimentado por los manuales escolares a lo largo del período considerado, que merece una consideración aparte⁷¹, en la cultura empírico-práctica de la escuela prevaleció la tradición inventada por los propios maestros, quizá motivada no tanto por las corrientes renovadoras que irían teniendo una repercusión progresiva en los años veinte y, en especial, durante la Segunda República, que promovían el valor de la intuición y la actividad en la actividad educativa, cuanto por la necesidad misma de dar un respuesta práctica inmediata y económica a los problemas derivados de la enseñanza, desde la cultura de oficio. Más que un artesano el maestro fue, utilizando el concepto sugerido por Lévi-Strauss, un *bricoleur*, es decir, tuvo que desarrollar la capacidad de crear y adaptar a sus necesidades los materiales ideados o utilizados para otros fines⁷². Otras expresiones reflejaban y acentuaban, igualmente, esta

69 VILA CUÑER, E. et al. Inspección Médico-Escolar de Barcelona. Barcelona: Tip. de Serra y Russell, 1920, pp. 41-42.

70 SÁNCHEZ SARTO, L. (dir.). *Diccionario de Pedagogía*, op. cit., pp. 2134-2141.

71 Véase, por ejemplo, ESCOLANO BENITO, A. (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.

72 DÍAZ, C., PRIETO, B. Entre el bricolage y la ciencia. *Vela Mayor*, Salamanca, año III, nº 9, pp. 19-25, 1996.

condición requerida por la razón práctica del desempeño del oficio de maestro, como la del “maestro ingenioso” sugerida por Onieva⁷³.

El material de enseñanza y los aparatos adquiridos a través de concursos públicos por el Ministerio beneficiarían a algunos grupos escolares públicos de las zonas urbanas, pero frente a los productos fabricados, a los recursos producidos por la industria y adquiridos a través de catálogo a las grandes casas comerciales, la escuela siguió creando sus propias respuestas ante las necesidades inveteradas, resueltas con frecuencia más desde la tradición heredada del saber práctico característico del ejercicio de su oficio que derivada de los influjos renovadores. El material construido por los propios maestros, con el concurso o no del alumnado, por motivaciones diversas –las llamadas “tecnologías vernáculas”⁷⁴–, formarían parte del utillaje habitual de las escuelas públicas del primer tercio del siglo XX.

La renovación pedagógica de la cultura material de la escuela entre 1882 y 1936 se vería favorecida en el período comprendido entre 1925 y 1936, en una etapa en la que el movimiento de la escuela nueva experimentaría una influencia reseñable en nuestro país. Es más, como muestra María Mar del Pozo, los ensayos efectuados de los que tenemos noticias, que superan el centenar, se desarrollaron preponderantemente en escuelas de poblaciones pequeñas, de zonas rurales, extendidas en una gran parte de las provincias españolas⁷⁵. Así

73 ONIEVA, A.J. Metodología y organización escolar, op. cit., p. 363.

74 LÓPEZ MARTÍN, R. De las tecnologías vernáculas a la *escuel@.com*. Aproximación al sentido pedagógico de los objetos de la escuela en la cultura escolar de la España del siglo XX. En: XII COLOQUIO NACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. 2003. Burgos. *Etnohistoria de la escuela*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos, 2003. pp. 169-180.

75 DEL POZO ANDRÉS, M^a.M. La renovación pedagógica en España (1900-1939): etapas características y movimientos, op. cit., pp. 140-159.

pues, durante los últimos años de la dictadura primorriverista, y especialmente durante la Segunda República, se acentuaría el proceso de confluencia de las tres culturas, aquéllas derivadas del conocimiento experto, el político-administrativo y el empírico-práctico.

INSTITUTO SUPERIOR DE ENGENHARIA: UM TRAJECTO DE ENSINO E DE MUSEOLOGIA EDUCATIVA

Luís Alberto Marques Alves
Universidade do Porto - Portugal

Patrícia Carla Costa
Instituto Superior de Engenharia do Porto - Portugal

1. Introdução

A aparente estabilidade política conseguida em 1851 criou condições para Portugal concretizar apostas a médio prazo e olhar para a Europa enquanto espaço de comparação e modelo. O atraso económico foi uma dos aspectos que mereceu uma maior atenção e, entendia-se, seria pela via da educação que essa diferença seria superada. Logo a partir de 1852 assistiu-se ao estabelecimento de um sistema de educação industrial que permitiu a importação das novas ideias científicas que proliferavam por toda a Europa.

Este sistema educativo tinha uma forte componente prática, comprovada pela criação de inúmeros gabinetes e laboratórios para actividades experimentais. Anualmente eram adquiridos novos equipamentos e instrumentos científicos, com a finalidade de equipar estes estabelecimentos auxiliares de ensino.

As colecções didácticas, actualmente em exposição no Museu do Instituto Superior de Engenharia do Porto, foram adquiridas a fabricantes europeus de referência internacional, a sua maioria ingleses, franceses e alemães, produtores especializados em material didáctico. A presença destes objectos no actual acervo permite-nos concluir que existia uma rede de circulação de conhecimentos científicos transversal a vários países da Europa da qual Portugal acabou por fazer parte. Através desta coleção permanente o público pode obter uma percepção do desenvolvimento das ciências relacionadas com as indústrias, do espírito da educação industrial e da identidade da Escola de Engenharia assim como o seu impacto no Norte de Portugal, mantendo até hoje uma das suas funções principais – a educação.

2. O ensino industrial e o espaço educativo do Instituto (1851-1910)

A aprovação dos estatutos de uma escola industrial por uma associação empresarial do Porto, em 31 de Outubro, e a sua inauguração logo no mês seguinte a 22 de Novembro de 1852, reitera a vontade de se avançar com um tipo de ensino capaz de tornar a produção nacional mais competitiva.

Nesta iniciativa importa considerar não só a capacidade de antecipação de uma associação relativamente ao Estado (o diploma que legislará sobre o ensino industrial data de 30 de Dezembro de 1852), como ainda a rápida adesão de alunos a esta iniciativa, mesmo particular. Esta adesão funcionou como

alerta para as entidades públicas. Era tempo de se passar das iniciativas privadas às medidas coordenadas pelo Governo; era tempo de se ultrapassar um certo sincretismo educativo (onde a formação demasiado genérica ou teórica desse lugar a uma outra mais profissionalizante e técnica); era chegada a altura de nos aproximarmos do desenvolvimento económico europeu e para isso urgia formar os produtores do novo sistema – capitalismo industrial.

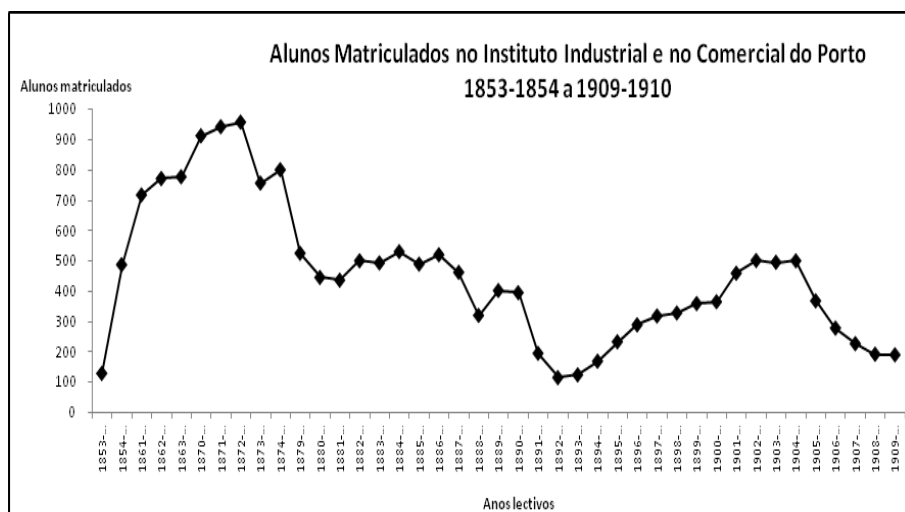
No primeiro diploma estruturador do ensino industrial (30/Dezº/1852), criava-se um “ensino genérico para todas as artes e ofícios” e dividia-se o ensino em “elementar, secundário e complementar”; assumia-se que apenas seria “professado em Lisboa e Porto”; e esclarecia-se sobre os conteúdos curriculares que deviam ser privilegiados. O ensino elementar era considerado preparatório para o ensino industrial, e podia ser suprido por meio de exame, com aprovação plena, perante os professores do ensino industrial. O ensino secundário compreendia várias cadeiras com Elementos de geometria descritiva, aplicada às artes, Noções elementares de química e física, Desenho de modelos e máquinas. O ensino complementar compreendia: Mecânica industrial, Química aplicada às artes; Economia e legislação industrial e Desenho de modelos e máquinas (2ª parte).

Paralelamente aos conteúdos, apostava-se no trabalho em oficinas de “forjar, fundir e moldar, serralharia e ajustamento, tornear e modelar e manipulações químicas”. Desejava-se ainda que “algumas fábricas do Porto” pudessem “servir de oficinas para o ensino do trabalho industrial, recebendo os proprietários uma retribuição”. Esperava-se que o dispositivo previsto – “três anos depois do estabelecimento do Instituto Industrial de Lisboa e da Escola Industrial do Porto, nenhum operário será admitido nas fábricas do Estado sem aprovação no grau do ensino respectivo” – fosse suficientemente incentivador

para justificar a atracção deste tipo de ensino, podendo posteriormente o Estado alargar e justificar um maior investimento.

No Porto, a população escolar respondeu a este desafio educativo e cerca de 130 alunos efectuaram 224 matrículas em várias cadeiras. Dificuldades de organização, de professores habilitados e de instalações permitiram apenas a realização de um curso livre (propedêutico e que serviu de habilitação de base no ano seguinte) que funcionou entre Maio e Julho de 1854 em salas cedidas pela Associação Industrial Portuense.

Os números disponíveis para analisarmos a frequência da Escola Industrial do Porto (que mantém esta designação até 1864, passando a Instituto Industrial do Porto até 1887, desigando-se por I.I. e Comercial do Porto entre 1887 e 1919, voltando a I.I.P. entre 1919 e 1924, a I.I.C.P. entre 1924 e 1933 e a I.I.P. entre essa data e 1974) evidenciam que não se tratou de um entusiasmo inicial pois é constatável uma adesão muito significativa até 1910.



Fonte: *Annuário Estatístico*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1875 a 1910.

Realce para os mais de 18 000 alunos que passaram pela Escola, Instituto desde 1864, do Porto até à 1ª República.

A vida da Escola Industrial do Porto ficou desde o início ligada à figura de José de Parada e Silva Leitão (primeiro diretor interino da escola), bacharel formado em Matemática e lente de Física e Mecânica industrial da Academia Politécnica. Este arranque ficou ainda marcado por alguns aspectos que marcarão a sua vida até à implantação da República:

- alguma interferência ou interligação excessiva entre a Academia Politécnica e a Escola/Instituto;
- a ausência de instalações adequadas que vão provocar frequentes conflitos entre os diferentes ocupantes do “Paço dos Estudos no Porto”(futuras instalações da Academia Politécnica e, actualmente, da Faculdade de Ciências);
- a impossibilidade de cumprir integralmente as suas funções educativas, nomeadamente as que exigiam espaços mais técnicos (laboratórios, oficinas...) provocando uma predominância do ensino teórico que, em dada altura, se confunde com o ensino académico e daí a fusão que chega a ser solicitada para a criação de um Instituto Politécnico (finais de 1881 e inícios de 1882).

Mas apesar das vicissitudes referidas, o esforço do diretor interino de colocar a Escola Industrial do Porto a funcionar em pleno acabou por ser compensado.

A primeira necessidade da escola foi encontrar um edifício para se instalar. O “Paço dos Estudos”, também conhecido como Edifício da Graça, foi considerado a opção mais viável, por reunir vários factores:

- localização central;

- já se encontrar neste espaço a Academia Politécnica;
- a existência no seu interior do Colégio dos Órfãos, que poderia fornecer alunos internos para a escola industrial¹;
- mais económico acabar o referido edifício, visto que o projecto nesta altura ainda não estava concluído, do que construir um novo.

A abertura oficial da escola verificou-se em Março de 1854. Para o ano lectivo seguinte foi organizado um orçamento que cobria todas as despesas de funcionamento deste estabelecimento, permitindo o início do seu funcionamento com regularidade e utilidade pública.

No que dizia respeito ao ensino prático, um dos principais enfoques deste ensino, houve desde do início uma preocupação constante em estabelecer condições para o seu funcionamento, apesar de nem sempre se ter atingido esse intuito integralmente.

Apesar de no Decreto de 30 de Dezembro de 1852 não ser referida a criação laboratórios e gabinetes de ensino prático, a instalação de um laboratório químico para a leccionação da 7ª cadeira – *Química aplicada às artes*, foi considerado imprescindível, pois em ele o ensino desta cadeira ficava comprometido. A falta de espaço para instalar este laboratório obrigou a direcção da escola a considerar várias alternativas. A solução encontrada foi o aluguer do laboratório químico da Associação Industrial do Porto, enquanto não fossem concluídas as obras para a instalação do mesmo no edificio da Academia Politécnica do Porto.

¹ Cf. Livro de correspondência expedida, Relatório enviado ao Ministério das Obras Publicas Comercio e Industria em Novembro de 1855. (documento pertencente ao Arquivo Histórico do ISEP)

Para o bom funcionamento do ensino prático aquisição de material didáctico era essencial. Em finais de 1853 surgem as primeiras referências relativamente a compra de material. Nesta data foi organizada uma encomenda de utensílios de vidro (fig.1), de fornos e aparelhos em grés, a serem comprados na Marinha Grande e em França², para o curso de Química e também alguns aparelhos de o ensino da Física³.



Fig.1 - Diverso material em vidro da colecção de Química do Museu do Instituto Superior de Engenharia do Porto. (n.º inv. 364, 730, 739)

A primeira fase do ensino industrial (1852-1864) ficou assim caracterizada pela organização e elaboração dos programas das cadeiras, pela escolha dos seus *lentes* e a criação das estruturas necessárias para o seu funcionamento.

2 As compras realizadas em França foram da responsabilidade de José Maurício Vieira, preparador de Física da Escola Politécnica de Lisboa, nomeado comissário do Governo de Sua Majestade para estudar e examinar os instrumentos de precisão, de matemática, física e química. (Livro de correspondência recebida, Ofício Instruções para a compra de que é encarregado em Paris, o preparador de physica da escola Polytechnica de Lisboa José Maurício Vieira, 3 de Dezembro de 1853, documento pertencente ao Arquivo Histórico do ISEP)

3 Talvez estes instrumentos tenham sido comprados para dar apoio à 4.ª cadeira - *Noções elementares de química e Physica*.

A primeira reforma, publicada em 20 de Dezembro de 1864, foi um importante ponto de viragem na abordagem do ensino prático. É nesta altura que foi criado oficialmente o Laboratório *Chimico*, o Gabinete de *Physica* e o Museu *Technologico*⁴, assim como outros estabelecimentos auxiliares, não referenciados no referido decreto, como por exemplo o Laboratório de Mineralogia, criado para cobrir as necessidades do ensino professado.

Anualmente eram adquiridos instrumentos científicos e máquinas para equipar com o que de melhor havia em material didáctico, à semelhança do que se passava em estabelecimentos de ensino similares por toda a Europa, nomeadamente Inglaterra, França ou Alemanha.

(...)Para o estudo da physica possui já este Instituto um gabinete com uma numerosa e muito escolhida collecção de machinas e aparelhos, em todas os ramos ou sessões da physica experimental, podendo-se talvez dizer que elle está em condições de bem satisfazer ás necessidades do ensino, e já mais quando o mesmo se vá ampliando com as machinas e aparelhos de novos inventos para se estar ao par com a sciencia. (...)⁵

Todavia, muitas vezes as verbas disponibilizadas para compra de equipamento não suprimiam as necessidades reais do ensino prático. Apesar deste facto, havia sempre um grande esforço por parte do Conselho Escolar da escola em disponibilizar algum orçamento para tais aquisições.

Na sua grande maioria, os equipamentos foram adquiridos a reputados fabricantes europeus de referência internacional (fig. 2).

⁴ Cf. *Colecção Official da Legislação Portuguesa*, Decreto de 20 de Dezembro de 1864, Capitulo IX, p. 962.

⁵ Carta enviada para à Direcção Geral do Comercio e Industria de 15 de Outubro de 1872. (documento pertencente ao Arquivo Histórico do ISEP)



Fig. 2 – Construtores de instrumentos científicos franceses de referência, G. Fontaine e F. Ducretet & E. Roger, fornecedores do Instituto Industrial do Porto. (instrumentos pertencentes aop Museu do ISEP, nº inv. 177 e 178)

Os docentes do Instituto tiveram um papel preponderante na *importação* dos novos inventos e de manterem os alunos actualizados no conhecimento das novas técnicas empregues na indústria. A responsabilidade das encomendas do material didáctico estava a cargo dos mesmos, os quais eram igualmente responsáveis pelo gabinete de ensino prático associado à cadeira que leccionavam.

Durante a segunda metade do século XIX o ensino industrial sofreu consecutivas reformas, os gabinetes e laboratórios foram mudando de nome, sem alterar muito as suas funções principais, e foram surgindo outros acompanhando a evolução da ciência.

Com a aproximação da viragem do século, as convulsões políticas que caracterizaram este período tiveram, como seria óbvio, as suas repercussões na educação nacional.

3. 1ª República: instabilidade política com repercussões educativas

Num quadro de grande instabilidade interna e externa não seria de esperar grandes «milagres» sobre o ponto de vista educativo. Desde logo a formação de produtores não aparecia nas primeiras prioridades educativas, embora fosse visível uma crescente especialização profissional.

Nos Institutos comerciais e industriais passou-se de 665 para 1221 alunos (+ 83,6%), número que inclui os institutos superiores de comércio e o recém criado Instituto Superior Técnico (282 alunos em 1925).



Fonte: *Anuario Estatístico de Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1923 a 1931.

Apesar de algum alheamento em relação ao Ensino Técnico, vários dirigentes republicanos pronunciaram-se sobre a importância deste ensino (Brito Camacho, no relatório que acompanha o Decreto de 23 de Maio de 1911 afirma que “ (...) o nosso atraso provém, apenas, de insuficiência do nosso

ensino técnico, insuficiência que ontem era um mal e hoje é um perigo dada a luta de competência que é preciso suportar na concorrência aos mercados de todo o mundo”) e defendem algumas alterações que consideravam imprescindíveis a um desenvolvimento adequado do País e como resposta às expectativas educativas de muitos alunos.

Defendia-se, na sequência do que vinha sendo afirmado ao longo do século XIX, uma maior interação entre as escolas do ensino técnico elementar e o meio local, uma maior confiança dos empresários na formação veiculada pelas escolas, empregando os seus alunos, a necessidade de se passar os serviços do ensino técnico para a alçada do Ministério da Instrução Pública (estavam adstritos ao Ministério do Fomento), um maior investimento em instalações e equipamento (nomeadamente nas Oficinas), a necessidade de se desenvolver o ensino nocturno (embora adequando o seu currículo) e, sobretudo, intervenções legislativas que procurassem adequar o ensino técnico às suas funções sociais e económicas.

Os fins da educação técnica, obrigarão necessariamente a reformular o *topo* tornando-se necessário equacionar o papel que os Institutos deveriam desempenhar, numa perspectiva simultaneamente articulada com o ensino secundário e com o ensino superior. A 23 de Maio de 1911 uma medida ajudará a clarificar o novo papel que a República pretendia atribuir aos Institutos. O Instituto Industrial e Comercial de Lisboa dava origem ao I. Superior Técnico e ao I. Superior de Comércio, mas mais do que o simples desmembramento, importa referir não só a sua “vertente” superior, como as justificações que são aduzidas para este acto legislativo. Tinha-se ultrapassado a fase de algum *sincretismo profissional* e as escolas técnicas secundárias, implementadas a partir de 1884, começavam a fornecer alunos com alguma ambição educativa. Criar um ensino técnico médio constituía uma necessidade,

não só sob o ponto de vista de aspiração social, como sobretudo económica. É neste âmbito que devem ser entendidas um conjunto de outras medidas – aprovação das bases do Instituto Superior de Comércio de Lisboa (1913), criação da Escola de Construções, Indústria e Comércio (1914), criação da Faculdade Técnica do Porto (1915), por exemplo – que de alguma forma prepararam e ajudam a entender as reformas de 1918 e 1919, estas já com incidência nas novas funções destinadas ao Instituto Industrial do Porto.

A regulamentação do Instituto Industrial do Porto (decreto 6 099 de 15 de setembro de 1919), explicita e adapta um conjunto de aspectos. O ensino devia ser “teórico”, constituído sobretudo por prelecções dos professores, “prático”, em gabinetes, laboratórios ou através de visitas, missões de estudo (Fig.3), trabalhos de campo, ou outras actividades entendidas como convenientes, e “profissional” contando para isso com as oficinas anexas ao Instituto (de carpintaria geral e moldes, de serralharia mecânica e de fundição e forja).



Fig. 3 – Fotografia da viagem de estudo ao Lindoso dos alunos do Instituto, Junho de 1929, tirada no Jardim dos Poetas, em Ponte da Barca. (fotografia pertencente ao acervo do Museu do ISEP, nº inv.6242)

Para complementar esta vertente profissional, estavam previstos “tirocínios” obrigatórios, em estabelecimentos do Estado ou em particulares, contando-se aqui com a colaboração da Associação Industrial.

Era visível uma grande preocupação em explicar a qualificação, mas também a importância social e profissional da certificação. O curso geral era correspondente ao curso complementar dos liceus; os cursos especializados permitiam que os seus frequentadores pudessem ser professores das escolas industriais (nas especialidades correspondentes), habilitava-os para os lugares de condutores (designação já ultrapassada) ou engenheiros auxiliares de obras públicas e em minas, para profissionais dos correios e telégrafos (o curso de electrotecnia e máquinas) e para chefes de oficinas, caso frequentassem o curso de especialização de indústrias químicas.

Um dos aspectos a que os vários regulamentos deram sempre uma grande importância foi o espaço que neles aparece consagrado aos “estabelecimentos anexos”. Por um lado, é a corporização de uma pedagogia e de uma didáctica muito próprias. Por outro, significa o espaço privilegiado que eles ocuparam no âmbito do Instituto, com os inerentes investimentos em novos recursos, objectos ou materiais. Por outro ainda, e neste regulamento com particular ênfase, porque “os laboratórios e oficinas do Instituto, além da sua missão pedagógica, poderão executar também análises, ensaios e trabalhos que forem solicitados por entidades oficiais ou particulares”. Se associarmos a estes laboratórios, gabinetes e oficinas, a biblioteca e a incorporação no Instituto dos objectos do extinto Museu Industrial e Comercial do Porto, entendemos o riquíssimo património que ficou ao serviço dos estudantes, do tecido empresarial e da população em geral.

As dificuldades de instalações, a exiguidade dos recursos financeiros, a ausência de moderação nas negociações que se seguiram à reforma, a intromissão dos governos na nomeação de alguns directores sem receptividade junto do corpo docente e, até, algumas tomadas de posição políticas, no contexto da instabilidade da primeira república, tornaram particularmente difícil a vida do(s) Instituto(s) durante este período.

É notório, através da leitura de diversa documentação existente no arquivo histórico do ISEP, que as aquisições de material didáctico diminuíram consideravelmente durante este período, apesar de serem inúmeros os estabelecimentos anexos, deixando ainda aberta a possibilidade de serem criados outros por proposta do Conselho Escolar e autorização do Governo, a direcção da escola há muito que se debatia com a falta de espaço para a instalação de alguns destes estabelecimentos, tão importantes para a progressão do ensino.

Apesar destes factores, podemos destacar algumas aquisições de material de ensino prático já no final deste período.

Um dos exemplos é a compra de material na área de mineralogia (fig.4), em virtude do docente, Artur Mendes da Costa, considerar que as matérias deveriam ser leccionadas na presença de modelos de minas e de espécimes que reproduzissem os principais depósitos existentes.



Fig. 4 – Etiquetas da marca Dr. F. Krantz, um dos principais fornecedores de espécimes do Instituto em finais da década de 20 do século XX.

Apesar de todo o esforço não podemos confirmar se os conhecimentos adquiridos e este método de ensino contribuiriam de facto para o desenvolvimento prático e intelectual ou para a melhoria do fabrico dos objectos que correspondiam às suas *artes*.

4. *Estado Novo - A luta do Instituto Industrial do Porto por um espaço educativo honroso e por uma certificação digna (1926-1974)*

O quadro orgânico do ensino secundário técnico, diminuiu, por um lado, o espaço educativo do Instituto – porque o sentido de uma melhor formação,

com um currículo mais exigente e conteúdos mais consistentes ao nível das escolas, permitiu ultrapassar definitivamente o “sincretismo de formação técnica” que se vinha vivendo – mas, por outro, aumentou a sua responsabilidade – porque teoricamente receberia alunos melhor formados e preparados para encetarem alguma especialização intermédia. Acresce a esta nova “funcionalidade” a preocupação de distanciamento por parte do ensino superior, nomeadamente da Faculdade Técnica, de Engenharia a partir de Dezembro de 1926, que parecia querer diminuir o papel dos Institutos e descredibilizar os seus diplomados, intenção esta que beneficiou, em certos momentos, da complacência e até da concordância dos poderes públicos e até dos poderes profissionais instituídos (por exemplo a Ordem dos Engenheiros).

Este problema de fronteiras educativas, e de formação, associou-se a uma ausência de rumo nas linhas do desenvolvimento do país, à falta de um espaço profissional digno para os diplomados dos Institutos (de Comércio, de Agricultura ou Industriais) e, sobretudo, a uma constante indefinição das instalações a ocupar pelo I.I.P., que era o culminar da falta de vontade política para investir seriamente na Educação.

A partir de 29 de Julho de 1926, a vida desses diplomados passou a ter de conviver com o título de “Agentes Técnicos de Engenharia”, mas sobretudo com uma clara desvalorização social dessa certificação. Coexiste com acontecimentos que ajudam a acentuá-la, vindas tanto das tomadas de posição políticas, como profissionais (Congresso Nacional de Engenharia em Junho de 1931). Convive também com opções de natureza económica que não facilitam a abertura de um mercado de trabalho mais qualificado ou mais abundante – seja devido ao condicionamento industrial (1931), seja ao novo Estatuto do Trabalho Nacional (1933) ou, ainda, à indefinição dos espaços e papéis

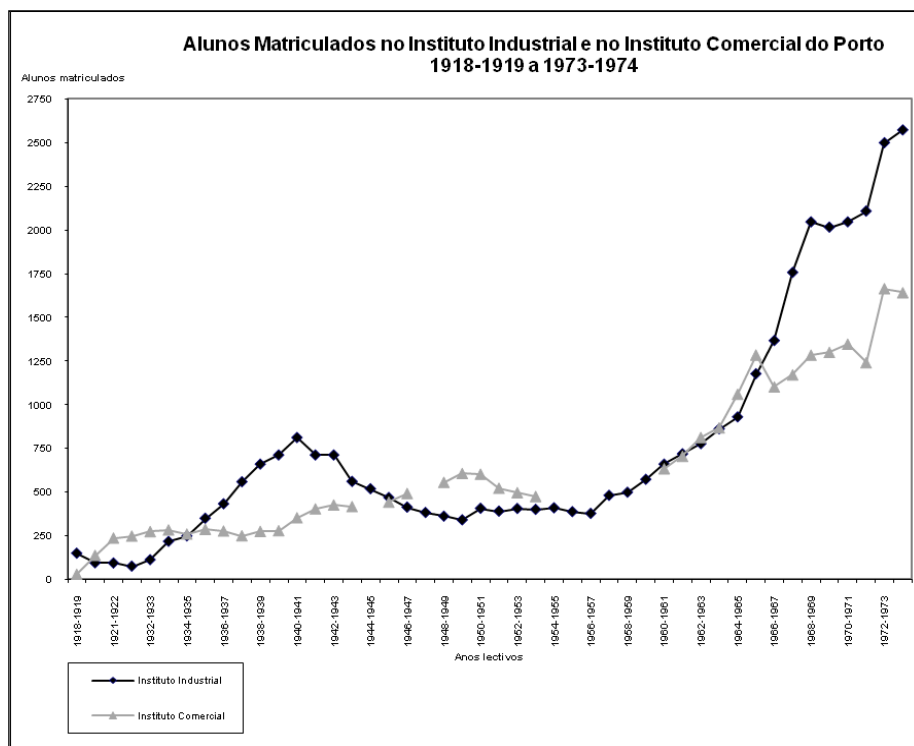
reservados aos Institutos (extinção do Instituto Superior de Comércio do Porto em Outubro de 1933).

Com o objectivo de responder a este quadro, não será possível evitar, no contexto das alterações que se vão concebendo para o ensino técnico secundário, uma nova organização do ensino técnico médio comercial e industrial, em concordância com algumas mudanças e sugestões que vão surgindo em diversos sectores: estas no âmbito do Conselho de Economia Nacional criado em 1931, e aquelas ao nível das Estradas (criação da Junta Autónoma em 1927), dos Portos (em 1929) ou das Minas (em 1930). Curiosamente são sectores e áreas contempladas nos cursos que se professavam nos Institutos.

Reproduzindo toda esta indefinição surge a Reforma de 1931 que se assume como pretendendo “esclarecer a finalidade dos institutos médios industriais e comerciais, por forma que a ninguém ofereça dúvidas a sua indiscutível utilidade”. Procura-se rentabilizar a complementaridade com as escolas técnicas, acabando nos institutos com cursos que possam aí ser professados “com economia para o tesouro”, como é o caso dos “cursos elementares de construções civis, de auxiliares de obras públicas e de montadores industriais”. Regressa-se ao ultrapassado título de “condutor de ...” (máquinas e electrotecnicia, de obras públicas e minas e de quimicotecnicia), com justificações discutíveis e inadequadas.

No ensino médio industrial restringiu os cursos a “máquinas e electrotecnicia; construções, obras públicas e minas; quimicotecnicia e química laboratorial”, criando expectativas que nunca poderão ser satisfeitas – “Os laboratórios e oficinas de cada instituto industrial, além da sua missão pedagógica, executarão as análises, ensaios e trabalhos que forem necessários para os diferentes serviços, por ordem do director do instituto, e poderão ainda

executar os que forem solicitados por entidades oficiais ou particulares” – por inexistência de condições apropriadas.



Fonte: *Anuário Estatístico de Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1923 a 1974.

Olhando para os números da adesão ao Instituto Industrial, por exemplo durante a década de 30, se é visível alguma irregularidade quantitativa, nota-se por outro uma crescente conquista de alunos que atingem em 1940/41 o número incomportável, para as degradadas e reduzidas instalações, de 811. Esta aparente contradição, entre a adesão e o menor significado social do título, tem de ser explicada, muito mais pela qualidade do ensino ministrado, com a correspondente taxa de empregabilidade em empresas que solicitavam junto

dos directores, alunos dos últimos anos, do que às manifestações líricas do poder político que, no final do relatório da reforma, esperava que a diminuição do significado dos titulares dos diplomas não afectasse o “sentido patriótico da educação” – “(...) será próspero, será feliz e será dominante o povo que consiga dos seus dirigentes espirituais uma adaptação mental justa e criteriosa às suas mais instantes e vitais necessidades.”.

O impacto do ensino na sociedade poderá também ser observado nas notícias acerca das exposições de trabalhos escolares que se realizavam todos os anos. Em 1930 o Instituto é descrito como uma instituição possuidora de “com um escrúpulo e inteligente orientação pedagógica”, constituindo estas iniciativas uma valiosa afirmação da vida e das actividades da escola, onde saíram várias gerações de profissionais que em muito contribuíram naquela altura para o desenvolvimento económico do país e em especial do norte⁶.

Os acontecimentos económicos estavam a ultrapassar a cinzentez política e os quadros médios competentes começavam a ter um espaço de inserção imediata no mercado de trabalho, não saindo marginalizados de uma concorrência com os engenheiros. Apesar do “ruralismo salazarento”, os engenheiros começavam a chegar a postos de decisão política e, uma vez aí, incutiam uma dinâmica que sugava todos os competentes para o espaço da transformação económica, e, nesse contexto, os quadros médios dos institutos davam provas de que mereciam crédito.

Era, no entanto, urgente que se repensasse a função do ensino técnico, secundário, médio e superior, e daí o aparecimento, nos inícios da década de 40, de comissões de reforma destinadas a estudar o problema e a proporem as alterações. O fim da 2ª Guerra Mundial e os benefícios económicos e

⁶ Cf. *Instituto Industrial e Comercial do Porto, Notícias e Impressos*, Outubro de 1930.

financeiros dos sectores produtivos que conseguiram *façer render* a neutralidade portuguesa, garantiram um outro fôlego para opções mais arrojadas, mais aproximativas do desenvolvimento de outros países, mais resistentes aos princípios da autarcia, claramente derrotada face aos acontecimentos recentes, e mais consistente relativamente ao papel a desempenhar pela educação e formação. A reforma do ensino técnico secundário de 1948 trouxe importantes novidades e criou, através de uma rede de escolas mais e melhor distribuída, espaços de resposta à pressão social sobre as escolas que não se destinavam a preparar futuros universitários. Dos Institutos esperava-se que correspondessem a esta nova procura, adaptassem a sua formação às novas necessidades económicas, mas mantivessem a qualidade de ensino que tornassem os seus diplomados, requisitados (e desejados) no mercado de emprego empresarial.

É este o sentido dos trabalhos da Comissão encarregada de reformar o ensino técnico. Ouvidas as principais autoridades educativas, auscultadas as empresas e analisadas as condições criadas pelo ensino superior da Engenharia (desde 1911), fácil foi constatar um conjunto de realidades que suportarão as propostas de reforma:

- afirma-se, frontalmente, que “a criação do IST em 1911, havia aviltado os IIs”;
- constata-se que “a formação de um engenheiro custa ao Estado mais de duas vezes a de um técnico dos IIs e, como 80% dos trabalhos de engenharia são proficientemente desempenhados por agentes técnicos, o desperdício é considerável”;
- verifica-se que, das empresas que responderam a um inquérito lançado pela Comissão, “nenhuma acha que os IIs são inúteis”, embora solicitem uma melhor preparação científica dos seus diplomados

porque “o diplomado dos IIs tem de vir a ser um engenheiro sem deixar de ser um operário”.

Baseados nestas constatações, os membros da Comissão vão reafirmar a necessidade de se investir nos Institutos, de se dignificar o seu estatuto profissional e de reorganizar os cursos tendo em vista a melhor preparação dos candidatos e a adequação da sua preparação ao renovado mercado de trabalho. A corporização das mudanças inicia-se logo em 19 de Junho de 1947 quando, pela Lei 2 025, se clarifica o papel do ensino médio, renunciando as mudanças que se irão implementar a partir da década de 50 e conferindo um espaço digno aos seus diplomados – “Nos institutos industriais poderão ainda ser organizados cursos de aperfeiçoamento e especialização, desde que as necessidades da indústria nacional o justifiquem.”.

Os decretos de 4 de Novembro de 1950 (38 031 e 38 032) serão por isso o ponto de chegada de um conjunto de mudanças e de novos sentidos para o ensino técnico e, por outro, antecipadores de uma década caracterizada por substanciais alterações económicas, enquadradas agora por uns inovadores Planos de Fomento. Defende-se um “ensino teórico, prático e oficial”, alicerçado numa “sólida preparação científica”, não esquecendo o “conveniente adestramento na prática de operações próprias das suas futuras profissões, que lhes permita vir a exercê-las com proficiência”. Há uma grande aposta nos laboratórios, nas oficinas (fig.5), na biblioteca e nos estágios profissionais. Os cursos – electrotecnia e máquinas, construções e minas e química laboratorial e industrial – “constituem habilitação legal para os lugares de engenheiros técnicos de engenharia ou equiparados”.



Fig. 5 - Interior da oficina de carpintaria, nas instalações do Instituto na Rua de São Tomé, mostrando alunos a trabalhar (1971?) (fotografia pertencente ao acervo do Museu do ISEP, n.º inv. 6082)

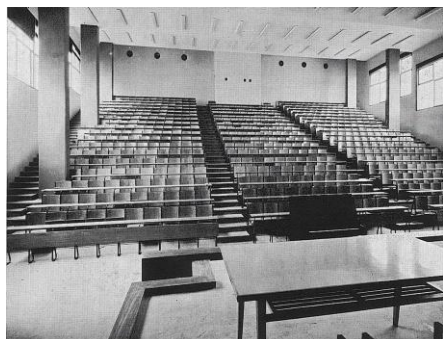
Esta reforma, assinada por Pires de Lima, fechava o arco das grandes mudanças educativas de meados do século passado e respondia à crescente necessidade de técnicos, sobretudo para os sectores que o Estado apostava agora em desenvolver, permitindo aos alunos dos Institutos uma inserção laboral fácil e extremamente requisitada pelas empresas mais diversificadas (barragens, caminhos de ferro, hidroeléctricas, siderurgia...).

Os anos de 1960 foram responsáveis por um incremento notável das necessidades destes profissionais, não só nos sectores que beneficiaram de um incremento e de uma planificação fomentadora a partir de finais da década de 50, mas também de um mercado de emprego colonial, ou melhor, ultramarino, que, repentinamente, passou a merecer um outro olhar dos poderes políticos. É nesta fase de desenvolvimento, metropolitano e colonial, que o “(...) número de engenheiros cresce regularmente e se diversifica a sua actividade profissional:

em 1972 estimava-se a existência de cerca de 11 200 diplomados pelo ensino universitário (engenheiros) e de 4 300 diplomados pelo ensino médio (agentes técnicos); nas Colónias estavam recenseados cerca de 726 engenheiros e 639 agentes técnicos de engenharia; a especialidade dominante é a engenharia civil no caso dos engenheiros, mas, no caso dos agentes técnicos, é a electrotecnicia e máquinas, o que desde logo é revelador de uma maior orientação para actividade nas empresas industriais privadas (...).”⁷

É neste contexto que, finalmente, o Instituto Industrial do Porto no ano de 1968 passa a funcionar em novas instalações (figs. 6 e 7), na rua de S. Tomé, onde se encontra até hoje. Este novo espaço tinha capacidade para cerca de 2000 alunos, sendo ministrados os cursos de Construções Cívicas e Minas, Electrotecnicia e Máquinas e Química Laboral e Industrial.

7 BRITO, José Maria Brandão de; HEITOR, Manuel; ROLLO, Maria Fernanda (coord.): *Engenho e Obra – Uma abordagem à história da Engenharia em Portugal no século XX*, Lisboa, Dom Quixote, 2002.



Figs. 6 e 7 – Anfiteatro com 620 lugares e laboratório de Química Analítica das instalações do Instituto Industrial, na Rua de S. Tomé, inauguradas em Junho de 1868⁸.

São estes os traços indicativos de um cenário onde vão agora entrar em cena novas e mais radicais mudanças, protagonizadas por Veiga Simão que, ensaiadas em espaços coloniais, vão ser implementadas numa Metrópole que caminha rapidamente para revolucionárias mudanças políticas mas onde, mais uma vez, outras alterações se antecipam, mostrando o caminho da democratização do acesso ao ensino, mas também do reconhecimento público de um trajecto difícil mas honroso dos Institutos Industriais.

É interessante ler os princípios gerais da Lei nº 5 de 1973, que ilustra de forma claro todo o pensamento do Estado Novo relativamente ao ensino:

- 1. A educação nacional visa a formação integral dos portugueses, preparando-os, pela valorização das faculdades espirituais e físicas, para o cumprimento dos seus deveres morais e cívicos e a realização das finalidades da vida.*
- 2. A educação compreende não só as actividades integradas no sistema educativo, mas quaisquer outras que contribuam para a formação dos indivíduos,*

⁸ Imagens retiradas do folheto do Ministério das Obras Publicas, Junta das Construções param o ensino técnico e secundário, Novas instalações do Instituto Industrial do Porto e da Escola Industrial e Comercial de Espinho, Inauguradas em 19-06-1968.

nomeadamente as que se desenvolvem no âmbito da família e das demais sociedades primárias e outros grupos sociais ou profissionais.

Uma parte considerável da importância de Veiga Simão prende-se com a espantosa importância atribuída à educação no nosso país, por um lado, a forte confiança que os governantes depositaram na educação e por outro lado a proeminência histórica do papel do ensino em Portugal e a sua ligação com o catolicismo e a sua função específica na mudança social. Porém, as “realidades portuguesas” determinaram a falta de condições necessárias para que se pudesse efectuar qualquer mobilização com êxito. Os primeiros sinais de uma mobilização mais séria e mais coerente surgiram a seguir à revolução de Abril (STER, 1983: 793-822).

Com o golpe militar de 25 de Abril de 1974, que pôs fim ao Estado Novo iniciou-se um processo que viria a terminar com a implantação de um regime democrático.

O ensino iria ser novamente alvo de alterações como reflexo do novo regime que iria vigorar em Portugal.

5. Conclusões: o impacto da democratização – de ensino médio a superior, de industrial a politécnico

“(…) A democratização do ensino exige uma remodelação das actuais estruturas escolares que são reflexo de uma situação hierarquizada, antidemocrática e imobilista. Exemplo flagrante desta realidade são as escolas médias, em que uma população escolar, de um modo geral oriunda de classes menos favorecidas do que as que entram na

Universidade, era ministrado um ensino intencionalmente destinado a manter os seus diplomados durante a vida profissional numa situação de desvantagem ou subalternidade relativamente aos diplomados pelas escolas superiores. (...) Assim com o propósito de pôr fim a esta situação, julgou-se conveniente a reconversão dos institutos industriais em escolas superiores, que passam a ser designadas por institutos superiores de engenharia (...).” (Decreto Lei nº 830/74 de 31 de Dezº)

A consumação desta decisão que estava a ser preparada desde 1973, nomeadamente por iniciativa de Veiga Simão, estava longe de ter efeitos imediatos e, sobretudo, estava longe de contentar as estruturas educativas, em particular as do ensino superior, provocando ainda em termos profissionais algumas reservas por parte, nomeadamente da Ordem dos Engenheiros.

Bem avisado estava o legislador ao tentar explicar o passado histórico institucional das escolas agora “promovidas”: “(...) os institutos industriais remodelados pelo presente diploma são escolas com um longo passado que formaram gerações de profissionais que, indiscutivelmente, têm dado fundamental contributo para o desenvolvimento da indústria portuguesa (...)”. As referências elogiosas das diversas Associações Patronais ao longo do Estado Novo aos diplomados dos Institutos, concedendo-lhes mesmo bolsas e prémios para os que mais se distinguiam, e o elevado índice de procura por parte das empresas, reiteravam as palavras introdutórias da lei. No entanto, a sua marca excessivamente “classista” – “pretende-se que cada vez mais possam ter acesso aos institutos superiores de engenharia alunos vindos das classes trabalhadoras” – fruto fundamentalmente da época política que se vivia, impediu uma adesão sem reservas por parte das entidades escolares e profissionais envolvidas.

As modificações ao nível do ensino, faziam antever estas mudanças, e por certo também, a percepção da possibilidade de algumas reticências:

- a grande frequência dos Institutos, nomeadamente industriais, que levou as suas direcções a criarem o ensino nocturno;
- a maior especialização no ensino secundário com uma reforma em 1973 que multiplica as áreas técnicas e profissionais, respondendo a uma maior procura e à necessidade de uma outra preparação para poderem aceder aos Institutos;
- a lei 5/73 que previa a possibilidade de os Institutos Politécnicos conferirem o grau de bacharel;
- a criação de novas universidades e de Institutos Politécnicos em Lisboa, Porto, Coimbra; Santarém e Vila Real com claros objectivos de promoverem o “desenvolvimento económico e social do País”.

As intenções do legislador não impediram algumas ambiguidades – “os ISEs eram escolas de nível universitário mas não integradas nas universidades; podiam conceder licenciaturas e doutoramentos mas só o ensino correspondente aos bacharelatos foi activado”.

Objectivamente pretendia-se adaptar e regularizar a identidade de escolas que, desenvolvendo um ensino muito próximo do superior mas com uma grande componente prática, responderiam de forma adequada, até pela “sua história” às modificações em curso e previstas após a democratização e a crescente apetência pelo ensino superior.

Apesar da história do ensino industrial em Portugal ser vasta e complexa, o Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP) é orgulhosamente a herdeiro deste passado, tentando ser uma escola na vanguarda da engenharia,

mas com raízes muito solidas proporcionadas pelo trajecto percorrido desde 1852.

O museu do ISEP e o seu acervo, com origem nas colecções didácticas dos laboratórios e gabinetes e utilizadas no passado pelos numerosos alunos e professores da casa em demonstrações e experiências nas mais diversas áreas, **são a prova de um elevado conhecimento científico e uma circulação de novas ideias e técnicas.** Ao longo dos tempos o ISEP manteve a sua principal missão, a formação de engenheiros, no espírito dos modernos paradigmas do ensino politécnico, norteados por um *saber-fazer* de alta exigência científica, técnica e experimental.

6. Fontes e Bibliografia

Fontes:

- *Colecção Official da Legislação Portuguesa* - Decreto de 20 de Dezembro de 1884.
- *Diário do Governo* de 15 de Setembro de 1919 - Capitulo I, Secção VII, Artº 45º, nº2.
- *Instituto Industrial e Comercial - Notícias e Impressos*, Outubro de 1930.

Referências Bibliográficas

- ALVES, Luís Alberto Marques: *O Porto no arranque do ensino industrial (1851-1910)*, Porto, Edições Afrontamento, 2003.
- _____ (coord.): *Ensino Técnico (1756-1973)*, Lisboa, Secretaria Geral do Ministério da Educação, 2009.

- BASTO, Artur Magalhães: *Memória Histórica da Academia Politécnica do Porto*, Porto, Universidade do Porto, 1987 (reimpressão).
- BRITO, José Maria Brandão de; HEITOR, Manuel; ROLLO, Maria Fernanda (coord.): *Engenho e Obra – Uma abordagem à história da Engenharia em Portugal no século XX*, Lisboa, Dom Quixote, 2002.
- GOMES, Joaquim Ferreira: *Estudos Para a História da Educação em Portugal*, Coimbra, Almedina, 1980.
- GRÁCIO, Sérgio: *Ensinos Técnicos e Política em Portugal 1910/1990*, Lisboa, Instituto Piaget, 1998.
- HORTA, José Maria da Ponte: *Estado e Crítica do Nosso Ensino Oficial*, Lisboa, (s.n.), 1881.
- SOUSA, Fernando de e ALVES, Jorge Fernandes: *A Associação Industrial Portuense. Para a História do Associativismo Empresarial*, Porto, A.I.P., 1996.
- STER, Stephen R. – “A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou “disfarce humanistas” in *Análise Social*, Vol. XIX (77-78-79). Lisboa: ICS, 1983.

EL PATRIMONIO ESCOLAR EN LAS
REPRESENTACIONES DEL PASADO
PREHISPÁNICO EN ALGUNOS LIBROS DE TEXTO.

Luz Elena Galván Lafarga

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social - México

Introducción:

En México, nuestro patrimonio escolar se compone principalmente de los documentos que guarda el Archivo de la Secretaría de Educación Pública, así como de los libros escolares y de diversos elementos de la cultura material que encierran muchas de nuestras Escuelas Normales., desde sus propios edificios, hasta sus pupitres, pizarrones, lavabos, libros y cuadernos, principalmente.

En lo que se refiere al Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, éste contiene tanto los expedientes personales de maestras y maestros de ayer, así como documentos relacionados con la vida cotidiana escolar.

Sobre los expedientes personales que se están empezando a analizar se encuentran algunas historias de vida de maestras y maestros que vivieron durante el siglo XIX y principios del XX. Al respecto se pueden consultar algunos artículos y ponencias presentadas en Congresos Internacionales.¹

En cuanto a los documentos relacionados con la vida escolar, existe una amplia bibliografía que forma parte de la historiografía de la educación en México hoy día.²

En lo que se refiere a los libros escolares y de texto, en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social se ha desarrollado un Seminario relacionado con esta temática. De aquí que se tengan ya dos libros publicados al respecto: el de *Lecturas y lectores en la historia de México*, y el de *Las disciplinas escolares y sus libros*.³, además de artículos y ponencias presentadas por

1 L.E., Galván. Soledad compartida. Una historia de maestros, 1908-1910, 2ª ed., México, CIESAS, 2010, 214 pp. (1ª edición, 1991); L.E. Galván “Teachers of Yesteryears: A Study of Women Educators during Porfiriato”, en Cortina R y San Román S. Ed(s.), *Women and Teaching. Global Perspectives on the Feminization of a Profession*, New York, Palgrave, 2006, pp. 243-268; L. E. Galván “Memoria escrita de maestras decimonónicas”, en Galván L.E. y López O Coord(s), *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, El Colegio de San Luis, PUEG/UNAM, 2008, pp. 153 a 190; Galván, L.E. “Pensamientos de maestras decimonónicas a través de sus escrituras”, en Disco Compacto del XV Congreso Internacional de AHILA, Universiteit Leiden, Países Bajos, recibido el 18 de agosto del 2009.; L.E.Galván, “Brilliant minds in sick bodies. Stories of the nineteenth Century mexican women teachers” in CD, International Standing Conference for the History of Education 33, San Luis Potosí,, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y El Colegio de San Luis, 2011

2 Para mayor información sobre la historiografía de la educación en México consultar: L.E. Galván et al Coord(s), *Historiografía de la educación en México*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003,400 pp.

3 C. Castañeda et al Coord (s), *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y Universidad

los diferentes miembros del Seminario en Congresos Nacionales e Internacionales. De aquí que el presente artículo se desprenda de estas investigaciones.

De hecho, considero que parte importante del patrimonio escolar en México se basa en dos elementos importantes: a) el pasado prehispánico, y b) su enseñanza a través de los libros de texto. Por ello, en este artículo me propongo buscar cómo éste ha sido representado en algunos manuales escolares de historia.

Desde 1867 en que la asignatura de Historia se incorporó al currículum escolar, en sus libros de texto apareció como un tema importante nuestro pasado prehispánico. Éste no siempre ha sido enseñado de la misma forma. Hay personajes que aparecen y desaparecen, existen centros ceremoniales a los que se les da gran difusión y, otros que han sido olvidados. Esta enseñanza forma parte de nuestro patrimonio escolar, de aquí la importancia de su investigación, analizando rupturas y continuidades.

Desde 1890 se consideraba que la historia era la materia que lograría la unión de todos los mexicanos. Se trataba de la formación del nuevo ciudadano, capaz de lograr el progreso de la nación y, en caso necesario, capaz de defenderla. Se esperaba que el aprendizaje de la historia “despertara sentimientos y moviera voluntades”.⁴

Autónoma del Estado de México, 2004, 372 pp; L.E. Galván y L. Martínez Coord(s), *Las disciplinas escolares y sus libros*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Universidad Autónoma del Estado de México y Juan Pablos Editor, 2010, 421pp.

4 Secretaría de Educación Pública, Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, en Galván L.E. “Memorias en papel. La historia como disciplina en el currículo de la escuela primaria 1867-1940”, en Galván y Martínez (coords), *Las disciplinas escolares y sus libros*. México, Juan Pablos Ed., UAEM, CIESAS, 2010, pp.109 a 136-

El objetivo de este artículo es comparar entre algunos libros de texto de historia que fueron editados en las primeras décadas del siglo XX, hasta llegar al de 1994 que fue el que estuvo en circulación hasta el 2009. Asimismo se darán recomendaciones para mejorar su enseñanza en los libros de cuarto grado que aún no han sido editados, ya que actualmente se cuenta con los de 1° y 6° grados, en donde no aparece este tema.

La principal fuente utilizada en esta investigación han sido los libros de texto, los cuales “constituyen hoy una fuente de primera línea en la configuración de la nueva historiografía de la educación”, afirmación de Agustín Escolano, con la cual estamos totalmente de acuerdo. (2001).⁵

Análisis de diversos libros de texto de Historia de México; 1897-2009.

El primer libro que se analizará es el del profesor egresado de la Escuela Normal de Xalapa, y abogado Rafael Aguirre Cinta, *Lecciones de Historia General de México*, el cual se editó por primera vez en 1897, sin embargo el que se analiza es el que corresponde a la edición de 1912. Varios de los libros de texto de autores mexicanos fueron editados por la Casa Bouret, la cual siempre los apoyó para que estos materiales entraran a la escuela primaria, y los alumnos no sólo aprendieran en libros extranjeros. Otra característica de los libros editados a finales del siglo XIX y principios del XX, es que la mayoría fueron escritos por profesores que habían estudiado en diversas Escuelas Normales.

Algo interesante en estos primeros libros es que se van a centrar en las civilizaciones que surgieron en el altiplano central, debido al poco conocimiento que se tenía de olmecas, zapotecos y mayas-quichés, entre otros. El autor menciona a todos estos grupos, sin embargo dice que “como de ellos nada nos

5 A. Escolano “El libro escolar como espacio de memoria”, en Ossenbach y Somoza (eds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED, 2001, p. 35.

dicen ni las tradiciones ni los jeroglíficos, considerándolos tan solo como aborígenes, los pasaremos por alto, para estudiar la vida de los tolteca, chichimeca y azteca”.. Se centra en los aztecas debido a que dice que es esta civilización a la que se “refieren los acontecimientos más notables que vamos a considerar”. La primera imagen es la de las pirámides de Teotihuacan, como el lugar que se encontraron los Toltecas. Ésta se muestra en la mayor parte de los libros analizados. El autor no explica nada sobre ella.

La influencia española en este libro se distingue al representar a un guerrero azteca con rasgos europeos y muy poca vestimenta para ser un guerrero. (p.45).

La piedra del sol, es otra imagen que aparece con frecuencia en estos libros. El autor comenta que se realizó en la época de Axayacatl y que sus “jeroglíficos, descifrados por el sabio don José F. Ramírez, nos hablan del notable adelanto de aquel pueblo en cuestiones cronológicas”.

En seguida tenemos a Moctezuma II, a quien se le representa de diversas formas en estos libros. Aquí nos encontramos con una representación de un monarca con rasgos más europeos que aztecas. Sobre este personaje el autor comenta que, “de ser un hombre bondadoso y humilde”, se convirtió en un hombre “altivo y tirano”.

En este libro es en el único en donde se encuentra una representación de la derrota de Hernán Cortés, por medio del árbol de la noche triste. El autor comenta que fue una “noche desastrosa para los conquistadores, quienes perdieron sus tesoros y cuanto habían logrado”. Considera como una anécdota el que se diga que fue ahí en donde Cortés “lloró de rabia y de dolor” por su derrota. Termina por comentar que, “sin embargo, el suceso no pasa de ser una leyenda popular”. Es interesante ver cómo ni él mismo le da certeza a este hecho, sin embargo lo incluye en su libro con la imagen correspondiente.

Un héroe que aparece con frecuencia en estos textos es Cuauhtemoc. Su representación de nuevo tiene más rasgos europeos que aztecas. El autor explica que después de que Cuitlahuac, hermano de Moctezuma había muerto debido a la infección de la viruela, subió al trono Cuauhtemoc, hijo de Ahuizotl. Su nombre significa águila que cayó. Comenta que el soldado Bernal Díaz del Castillo lo describe como un “mancebo de hasta 25 años, bien gentil hombre para ser indio, y muy esforzado, y se hizo temer de tal manera que todos los suyos temblaban de él”.⁶

El siguiente libro es el del profesor y abogado veracruzano Guillermo Sherwell, *Historia Patria*, editado por primera vez en 1925 (SELFA) y reeditado en 1937 y 1944 que es la edición que aquí se analiza. En su portada se pueden ver elementos prehispánicos que aparecen en el Códice Mendocino, como en el caso de la representación de Acamapixtli. Fue escrito para los niños a quienes les dice que contiene lo “más sagrado que hay para nosotros los mexicanos: nuestra Patria”, por lo que esperaba que al leerlo “sintieran más amor por ella”.

Un cambio importante en los libros editados después de 1920 es que ya aparece la cultura maya, por lo que en este libro se aprecia el Arco de Labná en Yucatán. El autor comenta que “este grupo era muy antiguo y tenía un alto grado de civilización que se puede ver por sus magníficos templos y palacios”⁷

Un libro de un profesor de Colima, Gregorio Torres Quintero, *La Patria Mexicana*, cuya primera edición incompleta es de 1903, y reeditado en varias ocasiones es el que aquí se analiza, en su edición de 1935. En la portada se encuentra la representación de Netzahualcoyotl de acuerdo con lo que muestra

⁶ Para mayor referencia consultar: R. Aguirre Cinta, *Lecciones de Historia General de México. Desde los tiempos primitivos hasta nuestros días*, México, Librería de la Viuda de C. Bouret, 1912, pp. 14 a 112. (1º ed, 1897).

⁷ G. Sherwell. *Primer curso de Historia Patria*, México, Editorial Patria, 1944, p. 18 (1ª ed, 1925, Ed, SELFA).

el Códice Aubin. En la mano derecha lleva un “chimalli” o escudo para defenderse y en la izquierda el arma con la que atacaba a los enemigos. Esta portada de 1935, pertenece al momento de la educación socialista, cuando se revaloran nuestras raíces prehispánicas.

Al igual que en el libro de Sherwell, aquí nos encontramos con representaciones de la cultura maya, como la “Casa de las Monjas” en Uxmal de la que comenta que esta civilización dejó “notables monumentos que aún están en pie”. Afirma que poco sabemos de su historia, pero las ruinas de sus palacios y templos están ahí “como libros abiertos” que nos dicen que esos “viejos pueblos alcanzaron un alto grado de progreso”. Así mismo, habla de sus grandes ciudades, religión que era politeísta, divinidades, su estratificación social, sus armas. Sobre su aspecto físico afirma que eran “altos y fuertes” por lo que tenían “mejor figura que el resto de los indígenas”. Este es un aspecto que durante el porfiriato preocupó mucho a los gobernantes, el “mejorar a la raza mexicana”.

Este libro se distingue por las leyendas y anécdotas que relata. Entre algunas se encuentra la de la princesa Xochitl y el descubrimiento del pulque que aquí se representa por medio de una imagen y de un texto. La leyenda dice que en Tolan (Tula) por el año 1 000, vivía un señor llamado Papantzin, pariente del monarca. Tenía una hija, “doncella notable por su belleza”, quien se llamaba Xochitl, que significa flor. Fue este hombre al que “la leyenda que no la historia, le atribuye la invención del pulque”, al extraer el aguamiel del maguey. Por ello le envió al rey, con su hija Xochitl, un poco de este líquido en una jícara. Pero al rey, más que el pulque, le gustó esta joven y le pidió que volviera con un poco más de ese líquido. Cuando la joven regresó, la retuvo en su palacio con el pretexto de que la iban a educar “algunas de las sabias matronas”. Sin embargo la hizo su concubina y tuvo un hijo con ella. Al

enterarse el padre se enfureció y el rey Tecpalcantzin le prometió que su hija sería reina y el niño su sucesor al trono lo cual cumplió, pero tuvo problemas con sus familiares por ser el hijo de una concubina. Este niño, Topiltzin fue un mal monarca y acabó por huir, con lo que el imperio Tolteca quedó destruido.

Otra leyenda, que sólo he encontrado en este libro, es la que relata cuando Netzahualcoyotl presencia, desde un árbol la muerte de su padre Ixtlixochitl quien, “después de luchar valientemente” contra su enemigo Tezozomoc, cayó “acribillado” (p.28), ¿por balas? Es interesante comentar que este relato lo había memorizado mi padre durante su infancia y cuando nos tomaba la lección de historia, siempre nos lo relataba, incluso decía que se trataba de un “árbol de capulín”.

Una “leyenda histórica” a decir del autor es la que relata la fundación de México-Tenochtitlan Explica que dos mexicanos se encontraron con que “en medio de un charco de agua verde” un águila parada sobre un nopal devoraba una serpiente” y, de pronto uno de ellos se hundió y el otro corrió para comentar lo sucedido. De pronto apareció el que se había hundido afirmando que en el fondo del agua escuchó una voz que le dijo: “Este es el lugar en donde los mexicanos han de poblar y hacer la cabeza de su señorío”. Nos encontramos aquí con un relato fabuloso en donde el águila se convierte en parte del mito fundacional de la nación mexicana, lo cual es parte muy importante de nuestro patrimonio educativo.

En este libro se encuentran algunas imágenes que se obtuvieron de diversos jeroglíficos, como la de Acamapichtli. Su significado, de acuerdo con Sahagún, es “Puñado de Carrizos”.

En este libro también nos encontramos con una representación de Moctezuma II, hijo de Axayacatl, quien sucedió en el trono a su tío el emperador Ahuizotl cuando murió en 1502. Tenía 34 años y se le eligió por

considerarlo como un hombre “bueno y humilde”. Sin embargo al ser nombrado emperador modificó su conducta, comportándose como un monarca “orgullosa y cruel”. Era muy supersticioso, por lo que creía en la profecía de Quetzalcoatl. El autor termina por decir que en su juventud fue un “valiente capitán” que posteriormente dio pruebas de “cobardía, no sabiendo defender contra los blancos ni su trono, ni su pueblo, ni sus dioses”. Al describirlo se lee: “Era de buena estatura y bien proporcionado. Usaba los cabellos no muy largos. Sus barbas eran pocas y ralas. Su rostro era algo largo. Era muy pulido y limpio, pues bañábase diariamente por las tardes”.⁸

El libro del historiador Luis Chávez Orozco de 1935, nos muestra en su portada a un hombre maya. Este libro se inscribe en la educación socialista y por lo tanto en la reivindicación del mundo prehispánico.

Este autor comenta que los principales dioses toltecas eran Quetzalcoatl y Tezcatlipoca. El primero, era el planeta Venus, y el segundo, era la Luna. Según la mitología tolteca ambos lucharon y al ganar Tezcatlipoca, Quetzalcoatl huyó al sureste, desapareciendo en el mar. Por ello, los toltecas decían que iba a regresar. Tanto a Quetzalcoatl en el centro de la República Mexicana, como a Kukulcan entre los mayas, se le representa por una serpiente emplumada.

Este autor introduce algo diferente, que es el que no sólo se queda en el pasado sino que transita hacia el presente. Lo logra utilizando algún pretexto, en este caso se refiere al uso de la rueda, la cual no utilizaban los toltecas, pero sí utilizan nuestros alfareros en Cuernavaca, Morelos. De este modo no sólo presenta al indio muerto, sino también al indio vivo, lo cual dará como resultado la creación del Instituto Nacional Indigenista en la década de 1940.

8 G. Torres Quintero. *La Patria Mexicana. Elementos de Historia Nacional*, México, Herrero Hermanos, 1935, pp.14 a 56 (1ª ed, 1903, y 4ª ed, 1908)

Un libro que circuló durante más de 30 años en las escuelas primarias fue el del abogado zacatecano Alfonso Toro, *Historia de México. Historia Antigua*, 1936, dedicado solamente al pasado prehispánico, y editado también durante el periodo de la educación socialista... En su portada se muestra a la serpiente emplumada, que es la representación tanto de Quetzalcoatl como de Kukulcan.

Su libro lo basa en los “últimos descubrimientos arqueológicos”, por lo que presenta la civilización de diversos grupos, como los mayas. Una de las imágenes muestra una hermosa pirámide de la civilización maya, conocida como el Castillo de Chichen Itzá, ubicado en la península de Yucatán.

Al templo de Quetzalcoatl lo considera como el “más notable e interesante” de todos los templos descubiertos en Teotihuacan, en el centro de la República Mexicana. Decorado con figuras de la serpiente emplumada (Quetzalcoatl) y otras con “ojos de obsidiana que quizás representen a Tlaloc”. Al encontrarse tenía color. Hoy día todavía tiene rastros de color: azul y rojo, los cuales representan la vida y la muerte: el azul es el color del cielo, del agua y por lo tanto de la vida y, el rojo, es el color de la sangre y por lo tanto de la muerte.

En este libro se menciona de nuevo la historia de Xochitl y el pulque, que ya se explicó en el libro de Gregorio Torres Quintero. Comenta que es interesante ver la “falsa idea” que se tenía hacia la segunda mitad del siglo XIX sobre “el arte, arquitectura e indumentaria” de los Toltecas, antes de los “modernos estudios arqueológicos”... Este comentario se debe a que tanto el contexto como los personajes y su vestimenta tienen muchos rasgos europeos.

Otra imagen que se encuentra en este libro es el plano del palacio de Netzahualcoyotl en Texcoco, tomado del mapa Quinatzin en donde se muestra su distribución. En el centro el “salón principal o trono”, en donde están representados Netzahualcoyotl y su hijo Netzahualpilli. Algo importante es que

se empiezan a utilizar en los libros de texto, las representaciones del mundo prehispánico en los códices, los cuales constituyen fuentes primarias muy importantes en la Historia de México.

Un período que se menciona, es el del reinado de Moctezuma Xocoyotzin, así como algunas de sus campañas militares. La imagen con la que se ilustra, es otro ejemplo de la utilización de códices, en este caso el Mendocino. Al respecto, el autor comenta que de ser un hombre con “muchas virtudes” al llegar al trono se convirtió en un rey “altivo, soberbio y presuntuoso”

En este libro, Alfonso Toro aprovecha una representación de Netzahualpilli, que pertenece a un códice que, hoy día, se encuentra en la biblioteca Nacional de Paris. Al respecto comenta que Moctezuma había ido con este “sabio rey de Texcoco”, quien le confirmó sus temores anunciándole que “perdería su reino dentro de poco, el que sería dominado por extranjeros”

En el códice Mendocino, se aprecia la representación de las ceremonias del matrimonio. El autor explica que cuando las “doncellas querían casarse iban al templo, tendían una manta y ponían platos de madera con ofrendas” y los sacerdotes daban su permiso para el matrimonio. Habla también de la forma en que se realizaban las bodas. Un cambio en este libro, es la representación de la vida domestica cotidiana, para lo cual se basa en diversos códices, los cuales eran los libros del mundo prehispánico en México.

También del códice Mendocino, se muestran los tributos que recibían los mexicas. A la izquierda en jeroglíficos, aparecen los nombres de los pueblos tributarios, y al frente la cantidad de lo que se tributaba. Así, por ejemplo Tochtepec que es el primero de estos pueblos conquistados por los mexicas, debía pagar 400 mantas de cada una de las 5 clases de los dibujos que se

muestran en el códice.⁹ Estos tributos eran muy variados ya que solicitaban desde armaduras, escudos, penachos, collares de oro, plumas del pájaro Quetzal y cacao, principalmente. Es interesante mencionar que estos dos productos se utilizaban como moneda para intercambiar productos en el mercado.

Un cambio importante lo marca el año de 1960 con la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, conocida por sus siglas (CONALITEG). A partir de ese momento ya no hay un solo autor, sino que ahora se trata de un “grupo de especialistas”, según la afirmación de la Secretaría de Educación Pública. A partir de ese momento, nos encontramos con cambios en la formación del nacionalismo y de la conciencia histórica. De este modo, aparecen los héroes en las portadas, las cuales van cambiando. Así, en el libro de historia de cuarto año de primaria editado en 1994 y que estuvo vigente hasta el 2009, se observa una representación de Miguel Hidalgo y Costilla, iniciador del movimiento de Independencia en México en 1810. Esta representación a la cual el pintor de historia le imprimió mucha fuerza, fue realizada por José Clemente Orozco, uno de los muralistas mexicanos

El hecho de que el libro editado en 1994 haya permanecido en circulación en todas las escuelas mexicanas durante 16 años, fue lo que hizo que lo escogiera como representante de esta nueva generación de textos escolares. En este libro hay que resaltar la utilización de mapas para mostrar las principales culturas de Mesoamérica. Esto es algo novedoso ya que marca un cambio en la forma de mirar y representar nuestro patrimonio cultural.

Algo importante en este libro, es la aparición de una de las primeras civilizaciones que se encuentran en nuestro país, la de los Olmecas, la cual había sido olvidada en otros libros de texto. Al respecto de este grupo se afirma que

⁹ A. Toro. Toro, A. *Compendio de Historia de México. Historia Antigua*, México, Editorial Patria, 1961, pp. 73 a 223. (1ª ed., 1931 Ed. SELFA).

trabajaron “barro y piedra, elaborando, desde miniaturas de jade, hasta cabezas colosales”.

Otro aspecto de la cultura maya que aquí se muestra, son las pinturas del templo de Bonampak en Chiapas, que representan una procesión de sacerdotes de esta cultura. Se trata de la utilización de las pinturas como la forma en que este grupo relataba su historia, y la dejó en sus muros para que posteriormente se conociera. Esto es característico de estos grupos prehispánicos, sin embargo por desgracia mucha de esta riqueza pictórica desapareció durante la conquista española.

Otra representación es la de las pirámides. De aquí que en este libro se encuentre una pintura del pintor mexicano del siglo XIX, José María Velasco, quien nos dejó una viva imagen de la arquitectura de Teotihuacan por medio de la de la Pirámide del Sol. En el texto se comenta que “a los mexicas les pareció majestuosa”: construida por dioses.

En este libro, el cual fue muy cuidado tanto por sus autores como por la Secretaría de Educación Pública que lo editó, aparece un centro ceremonial que no había aparecido en los libros anteriores, se trata de El Tajín en Veracruz. La imagen se acompaña con las siguientes líneas: “al observarlo, se siente admiración y orgullo”. Aparecen aquí nuevos elementos ya que no sólo hay que conocerlo como se mencionaba en otros libros, sino que lo que ahora se propone es estar orgullosos de nuestro pasado prehispánico.

Otra importante cultura ignorada en otros libros es la que floreció en Oaxaca. En el libro se incluye una imagen del Centro ceremonial de Monte Albán. Al respecto se comenta que aquí se realizaban “ceremonias religiosas” y

que, “la población vivía en los alrededores”.¹⁰ Estos pequeños detalles son importantes ya que de esa forma se aclara cómo en estas ciudades prehispánicas los centros ceremoniales eran sólo para la alabanza de sus dioses, y los diversos grupos sociales vivían alrededor del mismo.

En este libro también se utilizan códices, como se utilizaban en el de Alfonso Toro que ya se mencionó. Así, en el Códice Mendocino se muestra la fundación de la ciudad de Tenochtitlan, Se explica la leyenda de su fundación, al relatar como los mexicas fueron arrojados a un lago en donde había serpientes que ellos se comieron, y que fue en ese islote en donde encontraron a la serpiente sobre un nopal devorando una serpiente; por lo que ahí construyeron su ciudad.

Comentan que entre el legado que nos dejó la cultura prehispánica está la medición del tiempo. Para explicarla, utilizan una bella composición fotográfica de las maravillas de ese mundo mesoamericano en donde se puede admirar el calendario azteca, el observatorio en Chichen Itza y el atado de años en piedra que representaba el ciclo de 52 años

Una última reflexión

Como ya mencionaba al inicio de este artículo, parte importante de nuestro patrimonio escolar han sido tanto nuestro rico pasado prehispánico como su enseñanza a través de los libros de texto. De hecho, este pasado no siempre se ha enseñado de la misma forma. En el primer libro analizado correspondiente a Rafael Aguirre Cinta cuya primera edición fue de 1897, se nota un gran desconocimiento de la mayor parte de nuestras culturas precolombinas, por lo que los alumnos de esa época tuvieron un conocimiento muy pobre de nuestro patrimonio escolar y cultural.

¹⁰ Secretaría de Educación Pública, *Historia cuarto grado*, México, Secretaría de Educación Pública, 1994, pp. 19 a 30

Posteriormente, otros autores empezaron a incorporar los resultados de investigaciones arqueológicas. Sin embargo, en algunos de ellos como en el de Gregorio Torres Quintero, prevalecieron las leyendas a las investigaciones. Así, no fue sino hasta la década de 1930 con el libro de Alfonso Toro, que este autor empezó a utilizar los resultados de las investigaciones arqueológicas, así como los de la lectura de códices para la escritura de su libro de texto. Esto trajo un cambio importante, además porque el libro fue editado durante el período de la educación socialista, que fue cuando se privilegia la enseñanza de nuestras raíces precolombinas, como parte importante del nacionalismo mexicano.

Con esta idea, se escribió el libro que publicara la Secretaría de Educación Pública en 1994. Con la diferencia de que en este texto se avanzó en cuanto a investigaciones arqueológicas y lectura de códices más recientes. De aquí la riqueza que contiene este libro en cuanto a la enseñanza de nuestro patrimonio escolar.

Considero que, sólo con base en este tipo de investigaciones acabaremos con las leyendas que, durante muchos años, pernearon la enseñanza de nuestro pasado prehispánico en varios libros de texto editados a finales del siglo XIX y principios del XX, en donde muchas generaciones de alumnos memorizaron diversas lecciones y nunca comprendieron por qué era importante estudiarla, y mucho menos su relación con nuestro patrimonio escolar.

De aquí que, sólo basándonos en estas fuentes primarias podremos comunicar y mostrar a las nuevas generaciones de alumnos, nuestro rico pasado prehispánico que es parte fundamental del patrimonio escolar de todos los mexicanos.

References

- AGUIRRE CINTA, R. *Lecciones de Historia General de México. Desde los tiempos primitivos hasta nuestros días*, México, Librería de la Viuda de C. Bouret, 1912, 89 pp. (1° ed, 1897).
- CHÁVEZ OROZCO, L. *Historia Patria*, México, Editorial Patria, 1934, 100 pp.
- ESCOLANO, A. “El libro escolar como espacio de memoria”, en Ossenbach G. y Somoza M. Ed(s), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001, pp. 35 a 46
- GALVÁN, L. E. “La construcción de imaginarios. Análisis de un manual escolar mexicano”, en Ossenbach G. y Somoza M. Ed(s), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001, pp. 285 a 304
- _____ et al Coord(s), *Historiografía de la educación en México, México*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003, 400 pp.
- _____ “Arquetipos, mitos y representaciones en libros de historia patria (1934-1939)”, en Castañeda C. et al Coord (s), *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y Universidad Autónoma del Estado de México, 2004, pp. 163 a 176.
- _____ “Teachers of Yesteryears: A Study of Women Educators during Porfiriato”, en Regina Cortina y Sonsoles San Román (eds.), *Women and Teaching. Global Perspectives on the Feminization of a Profession*, Palgrave, New York, 2006, pp. 243-268
- _____ “Memoria escrita de maestras decimonónicas”, en Galván L.E. y López O Coord(s), *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, El Colegio de San Luis, PUEG/UNAM, 2008, pp. 153 a 190.
- _____ “Pensamientos de maestras decimonónicas a través de sus escrituras”, en Disco Compacto del XV Congreso Internacional de AHILA, Universiteit Leiden, Países Bajos, recibido el 18 de agosto del 2009.

- _____ “Memorias en papel. La historia como disciplina en el currículo de la escuela primaria: 1867-1940”, en Galván L.E. y Martínez L. Coord(s), *Las disciplinas escolares y sus libros*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Universidad Autónoma del Estado de México y Juan Pablos Editor, 2010, pp.89 a 109.
- _____ Soledad compartida. Una historia de maestros, 1908-1910, 2ª. Edición, México, CIESAS, 2010, 214 pp.
- _____ “Una lectura de imágenes de héroes de la Independencia en libros de texto de ayer y hoy”, en Barriga R. Ed. *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México, Comisión Nacional de Libros de texto Gratuitos, 2011, pp.403-433.
- _____ “Brilliant minds in sick bodies. Stories of the nineteenth Century mexican women teachers” in CD, *International Standing Conference for the History of Education 33*, San Luis Potosí,, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y El Colegio de San Luis, 2011
- Secretaría de Educación Pública, *Historia cuarto grado*, México, Secretaría de Educación Pública, 1994, 125pp.
- SHERWELL, G. *Primer curso de Historia Patria*, México, Editorial Patria, 1944, 109 pp. (1ª ed, 1925, Ed, SELFA).
- TORO, A. *Compendio de Historia de México. Historia Antigua*, México, Editorial Patria, 1961, 250pp. (1ª ed., 1931 Ed. SELFA).
- TORRES QUINTERO, G. *La Patria Mexicana. Elementos de Historia Nacional*, México, Herrero Hermanos, 1935, 98 pp. (1ª ed, 1903, y 4ª ed, 1908)

LER, ANOTAR, GUARDAR.
A PRESENÇA DE LEITORES NO ACERVO DE
LIVROS ESCOLARES NO MUSEU DA ESCOLA
CATARINENSE (DÉCADAS DE 20 A 60/SÉCULO XX)

Maria Teresa Santos Cunha

Universidade do Estado de Santa Catarina - Brasil

Introdução

Dos diversos instrumentos do homem, o mais assombroso é, sem dúvida, o livro. Os demais são extensões do seu corpo. O microscópio, o telescópio, são extensões de sua vista; o telefone é extensão de sua voz, o arado e a espada são extensões de seu braço. Mas o livro é outra coisa: o livro é a extensão da memória e da imaginação.

(Jorge Luis Borges, 1980, p.13)

Ler e anotar em livros foram ações realizadas por inúmeros leitores/as que *caminbaram* por entre seus livros. Estas delicadas relações entre livros e

leitores podem estar visíveis tanto nas bibliotecas efetivas, como nos trajetos feitos e nas marcas deixadas nas *bibliotecas anotadas*¹. Convencionou-se chamar bibliotecas anotadas os livros portadores de marcas deixadas pelos leitores, livros que trazem em suas páginas fragmentos da presença leitora como o nome do dono, carimbos de compra, anotações à margem, dedicatórias e mesmo objetos pessoais (santinhos, flores secas, bilhetes, etc), vestígios que indicam caminhos percorridos durante o ato da leitura.

Perseguir tais anotações depositadas nas margens e nas entranhas dos livros que compõem o acervo do Museu da Escola Catarinense² e extrair alguma significação desse material foi tarefa possível a partir de diálogos teóricos com uma história cultural de cunho etnográfico (DARNTON, 1986), alimentada pela análise de práticas e objetos culturais de sujeitos que ajudam a construir uma história do livro e da leitura relativas tanto à materialidade dos impressos como às marcas de leitura (CHARTIER, 1994).

-
1. Ver: CUNHA, Maria Teresa Santos. Uma biblioteca anotada. Caminhos do leitor no acervo de livros escolares no Museu d Escola Catarinense (Décadas de 20 a 60/século 20). Florianópolis: Editora da UDESC: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina. 2009.
 - 2 O Museu da Escola Catarinense (UDESC/1992) situa-se à Rua Saldanha Marinho, 196/ Centro (Florianópolis), no prédio originalmente construído para Escola Normal na década de 1920 e que abrigou, até 2007, a Faculdade de Educação/ FAED/ UDESC.



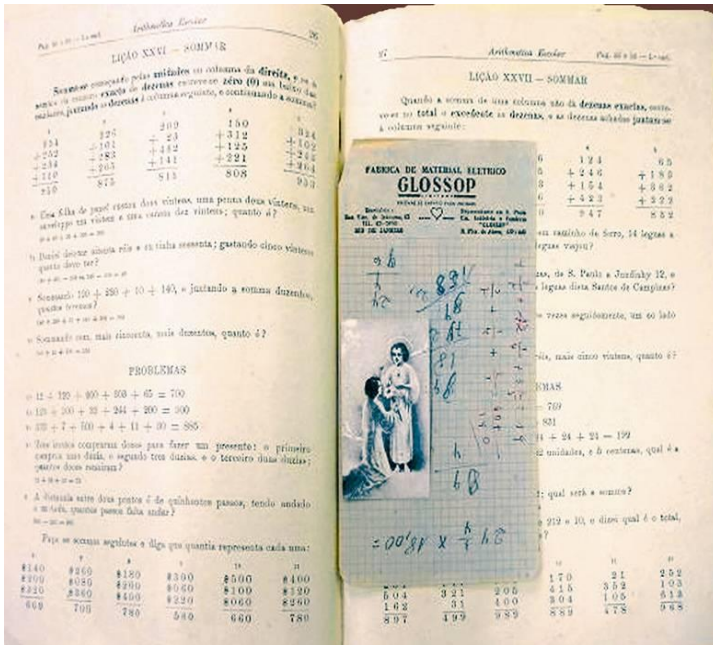
Museu da Escola Catarinense/ Rua Saldanha Marinho, 196/ Centro (Florianópolis)

Este estudo tem por objetivo a construção de conhecimentos acerca de uma história das práticas de leitura pela via dos sinais e vestígios deixados pelos leitores nas páginas dos livros e utiliza materiais e dados de uma pesquisa que procurou sistematizar (identificação, classificação, organização,) um acervo composto por 277 livros escolares que se encontra hospedado nas dependências do Museu da Escola Catarinense, em Florianópolis (SC). O Museu da Escola Catarinense é uma instituição ligada à Universidade do Estado de Santa Catarina/ UDESC, foi criado em 1992 e tem por objetivo ser um espaço educativo não formal, responsável pela preservação do patrimônio cultural catarinense ligado à educação. Para efetivação de seus objetivos realiza ações de recolha e preservação do patrimônio escolar em Santa Catarina com levantamento e catalogação de seu acervo. Livros, cadernos, objetos escolares, brinquedos infantis, registros visuais, escritos, sonoros e iconográficos que

contam um pouco da história da escola e da cultura escolar em Santa Catarina e no Brasil desde os finais do século XIX até a década de 1980 do século XX, constituem o acervo do Museu da Escola Catarinense.

Os livros, aqui estudados, foram oriundos de doações feitas por ex-professores, ex-alunos e pessoas comuns que se sensibilizaram com a criação do Museu e, ao que tudo indica, eram livros utilizados por estas pessoas no exercício do magistério e, em menor número integravam suas bibliotecas privadas. A investigação, inicialmente empreendida, permitiu descortinar um repertório de obras em circulação, entre as décadas de 1920 a 1960, principalmente nos ambientes escolares em Santa Catarina e já resultou na montagem de um catálogo digital e, recentemente, de um álbum expositivo sobre o acervo.

Mapeados 277 volumes encontrou-se em 90 exemplares a presença efetiva de leitores, dada a ver através de diferentes marcas em suas páginas. Os caminhos dos leitores pelos livros foram expressos por assinaturas manuscritas ou por carimbos dos proprietários e /ou dos locais de compra, anotações em suas margens (conhecidas como *marginálias*); dedicatórias e, ainda, pelos objetos esquecidos dentre suas páginas, tais como flores secas, fotografias, santinhos religiosos, bilhetes, considerados como *objetos-reliquia* e que estão sendo analisados como *dotados do poder de lembrar os amores e as amizades; registros de anotações íntimas e particulares, muitas vezes conservados pela escrita.* (RANUM, 1991, p.215)



BHROCA DORDAL, Ramon. Arithmética Escolar. RJ-SP: Livraria Francisco Alves, 1915. Acervo Museu da Escola Catarinense. 128 A1

Ancorada nesta documentação polissêmica foram levantadas algumas possibilidades para uma operação historiográfica – produzir um discurso e selecionar diálogos teórico-metodológicos – que permitissem iluminar as seguintes indagações: Que marcas os leitores deixavam, materialmente, nos livros? O que poderiam evidenciar diferentes marcas deixadas nos livros, sobre os processos de leitura? Assinar seu nome, escrever comentários em um livro poderiam ser atos de apropriação, necessidades de possuidor? As dedicatórias, majoritariamente presentes; as relíquias pessoais deixadas; as anotações feitas às margens; as frases sublinhadas; poderiam ser entendidas no umbral da relação leitura e escrita? Enfim, como leitores caminham pelos textos...

Estas indagações permitem produzir conhecimentos, contribuir criticamente com questões singulares ligadas à história da leitura e se configura como um modo privilegiado de acesso a vestígios de sensibilidades, de encenação de atos rituais, de reconhecimento de sociabilidades geracionais ligadas aos livros e às práticas de leitura. Trilhar estes caminhos *predispõe à aventura da pesquisa, da descoberta (...) e faz do historiador um construtor do passado nas andanças do presente.*(ALBUQUERQUE, 2007, p.250- 254).

Dos livros no acervo

O acervo de livros escolares do Museu da Escola Catarinense reúne materiais relativos aos processos da escolarização formal em Santa Catarina e vem merecendo investigações por parte de pesquisadores da História da Educação. Portadores de discursos variados, formadores de imaginários são fontes para o estudo da cultura escolar haja vista sua circulação no contexto da institucionalização da educação elementar, em Santa Catarina, a partir dos finais do século XIX.

Dentre as várias formas que simbolizam as aprendizagens, o livro escolar ocupa relevante papel e seu uso sinaliza para práticas de leitura e escrita na educação escolarizada. Na perspectiva da História Cultural, os livros escolares não são simples objetos ou meios técnicos para implementar uma proposta pedagógica; são espaços de memória que representam códigos de vida das instituições e dos homens que as conformam. A idéia de educar sujeitos leitores foi sendo produzida gradativamente nas formas de ensinar e exercitar a leitura, na divulgação do material impresso e até nos discursos de intelectuais

interessados na educação de crianças e jovens e para esta empreitada o objeto livro figura com excelência.

A partir desse acervo procurar-se-á mostrar uma catalogação dos livros por período (TABELA I) e empreender interpretações sobre os caminhos que os leitores faziam com os livros nas mãos, colhendo nestas pistas, maneiras de ler e formas de como pessoas habitavam o mundo dos livros.

Tabela I – Classificação do Acervo Por Período: Data da Edição

DÉCADA	QUANTIDADE DE EXEMPLARES	PARTICIPAÇÃO NO ACERVO (%)
1950	46	17
1960	38	14
1940	35	13
1990	32	12
1920	20	7
1970	18	6
1930	17	6
1910	8	3
1980	6	2
1800	4	1
1900	3	1
NÃO CONSTA	50	18
TOTAL	277	100

Fonte: Acervo dos livros do Museu da Escola Catarinense/ 2005/06

O levantamento do acervo identificou 277 exemplares até a finalização da etapa de coleta de dados, finalizada em 2006 e para efeitos dessa pesquisa, foram classificados segundo a época de sua edição, onde se verificou que entre as décadas de 1930 a 1950 há maior número de exemplares disponíveis. Tal dado nos permite inferir que este período coincide com a consolidação da leitura e do livro escolares tanto pela ampliação do parque gráfico nacional (que barateou o preço dos livros) como pelo incentivo à formação de leitores pela Escola, que incentivava, em suas práticas, a leitura, consolidando-a como um saber escolar. A periodização corresponde a um momento relativamente estável de construção, consolidação e transformação do livro escolar em Santa Catarina, marcado por sua nacionalização, pelo investimento em políticas governamentais para sua disseminação e pelo fortalecimento feito pela educação escolarizada nas práticas de leitura para *formar o cidadão*.

As doações foram feitas na década de 1990 e pode-se pensar que seus doadores - ex-professores, ex-alunos e suas famílias - quisessem garantir espaço para conservação e salvaguarda desses materiais, que custou vidas e teve preço e foram muitas vezes considerados como *ordinários*, sem valor de troca. Ademais, sua presença em um Museu conferiria significado, ilusão de perenidade e permitiria umnexo entre o presente e o pretérito e até um esforço desesperado para escapar do desaparecimento, da trituração do tempo. Geralmente, sobreviventes salvos do fogo ou do lixo, os livros doados são, *quase todos pequenos santuários de diferentes passados, fugas do presente* (BLOM, 2003, 188). O número relativamente elevado (32 de exemplares) de livros doados cujas edições datam da década de 1990, ao que as pesquisas mostram, está associado à presença de séries didáticas, muitas das quais distribuídas gratuitamente pelo governo.

Dando prosseguimento ao estudo, uma segunda tabela mostra a área de conhecimento dos livros e o número de exemplares (Tabela II).

Tabela II: Número De Exemplares / Área De Conhecimento

Área de conhecimento	Número de Exemplares	Participação (%)
Didática, Pedagogia, Educação	62	22%
História, Biografias	33	12%
Romance	28	10%
Português, Literatura	28	10%
Economia, Política, Sociologia	20	7%
Matemática	13	5%
Enciclopédias (volumes)	14	5%
Ensino/línguas estrangeiras	12	4%
Edições/línguas estrangeiras	12	4%
Latim	12	4%
Anuários, boletins	9	3%
Acervos, Museus	8	3%
Dicionários	6	2%
Geografia	6	2%
Desenho	4	1,5%
Música	4	1,5%
Ciências	4	1,5%

Municípios	3	1%
Religiões	2	0,7%
Oratória	2	0,7%
Total de exemplares	277	100

Fonte: Acervo do Museu da Escola Catarinense/ 2005/06.

A temática dos livros contempla majoritariamente a área de Educação (Didática e Pedagogia) e este pode ser um indício da composição de bibliotecas profissionais (no caso, de professores/ as) idéia reforçada pela própria identidade/ profissão dos doadores identificados. A presença, em segundo lugar, de temáticas relacionadas á História/ Biografias sinaliza para uma tipologia de escrita da História, respaldada em um estilo laudatório e com caráter de exemplaridade, em voga entre as décadas de 1930 a 1960, especialmente. Leituras românticas respondem por um número significativo de exemplares (28 exemplares, 10% do acervo). Elemento de sociabilidade, construtor e alimentador de imaginários, a posse e a leitura de romances sinaliza para práticas de leitura de uma época e faz pressupor um público leitor e doador feminino. Nessa categoria ampla, denominada aqui genericamente como *romance* está a presença de autores clássicos (Machado de Assis, José de Alencar, Monteiro Lobato), em edições baratas (papel jornal, por exemplo) distribuídas como produções de cunho didático veiculadas pelas editoras entre os professores da área de Letras. Uma terceira tabela (TABELA III) montada a partir do total de 277 exemplares pesquisados e catalogados, identificou em 90 exemplares marcas de leitura.

TABELA III – Classificação do Acervo que indica a presença de leitores/ as

TIPO	QUANTIDADE	PARTICIPAÇÃO (%)
Dedicatórias	39	43,4%
Anotações/ Marginálias	24	26,6%
Objetos esquecidos	15	16,6%
Assinaturas/ Carimbos	12	13,4%
Total	90	100%

Fonte: Acervo dos livros do Museu da Escola Catarinense/ 2005/06

A tabela acima indica a presença majoritária de exemplares com dedicatórias, fato que reforça o argumento de que muitas doações tenham vindo de bibliotecas privadas. Se ainda não foi possível flagrar leitores – *‘alguém que tivesse deixado uma carta, um diário, um bilhete, dizendo o que sentiu e pensou ao ler certo livro’*- (ABREU,2003, p.16); foi gratificante encontrar seguros indícios de leitura (livros assinados, carimbados, textos sublinhados, margens com anotações, presença de objetos esquecidos) para organizar a tessitura de uma rede de relações e sobre este material construir uma versão sobre os usos dos livros e os caminhos dos leitores. Mesmo com os limites da documentação, este estudo rastreou o modo como leitores antigos encontravam e interagiam com o lido e o escrito. O olhar de hoje para este material *compara os leitores implícitos dos textos com os leitores reais do passado* e o trabalho do historiador quer *mostrar que as leituras realmente existiram e ocorreram dentro dos limites de um corpo imperfeito de evidências* (DARNTON,1992, p.229). O seu mapeamento, neste estudo,

contribui para evocar vestígios e símbolos de objetos e práticas culturais envolvidas no ato de ler.

O cruzamento destas tabelas permitiu verificar a incidência de assuntos em alguns períodos, evidenciando a predominância dos livros de educação, envolvendo livros escolares, cartilhas e séries de leitura graduada muitas das quais de uso obrigatório na escola primária catarinense. Este dado é relevante por abranger um período da nacionalização do ensino no sul do Brasil e sinalizar para o investimento do Estado na formação de um cidadão *civilizado e patriota* que tinha na leitura uma prática escolar civilizadora.

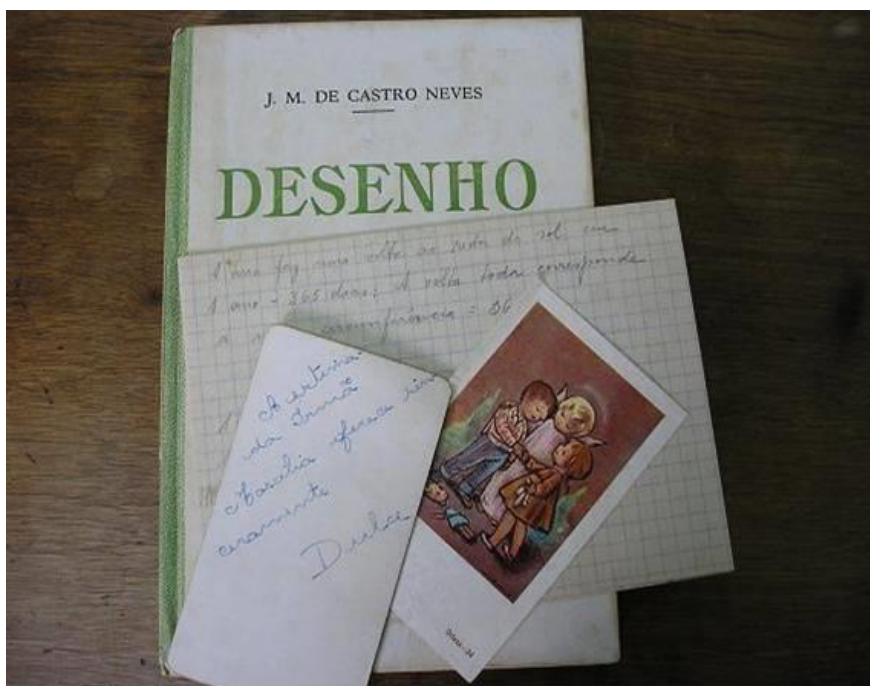
Os dados sobre os livros escolares desse acervo, ainda que modestos, indicam uma escola que se institucionalizava, com espaços, tempos, métodos e saberes melhores definidos e onde os livros também se especializavam, constituindo-se como sistematizadores dos saberes para os diferentes campos de conhecimento. Nos textos dos livros os conteúdos não se ofereciam somente à memorização: traziam propostas de ampliação das competências para além de decorar, através de ilustrações, leituras amenas e edificantes e de novos saberes, como leituras de higiene, civilidades, etc. Com este expediente, outras formas para sua representação eram instituídas, de simples depositário de cultura universal passava a ser fonte de lazer (através das ilustrações) e manancial para aprendizagem de outras experiências. A maior incidência de livros relacionados ao campo educacional pode ser entendida na clave dos seus doadores, afinal, tudo indica que estes eram seus livros e leituras de trabalho.

Este trabalho ao destacar marcas de leitura, procurar caminhos feitos pelos leitores pretende traçar certo itinerário de leitura perceptível nos interiores dos livros e materialmente presente por indicações de seus usos, formas de apresentação, marcas de seus leitores ao longo do tempo. È, também uma maneira indiciária de intuir sobre a presença de livros, leituras e leitores na

educação escolarizada (ou não) do período e contornos da leitura circulante, desejada, recomendada pela escola e fora dela. Procurar estas marcas significa considerar que o tempo não danificou totalmente a presença do leitor, pelo contrário, é ele que permite sua fixação impercível sob a forma de uma memória. Associados à história da leitura, *começam a vislumbrar-se não como um tema típico de uma disciplina em particular, mas como um espaço de encontro de diversas abordagens, capaz de superar reduções prévias.* (CUCUZZA, 2002, p.14/ tradução livre da autora).

Do leitor nos livros:

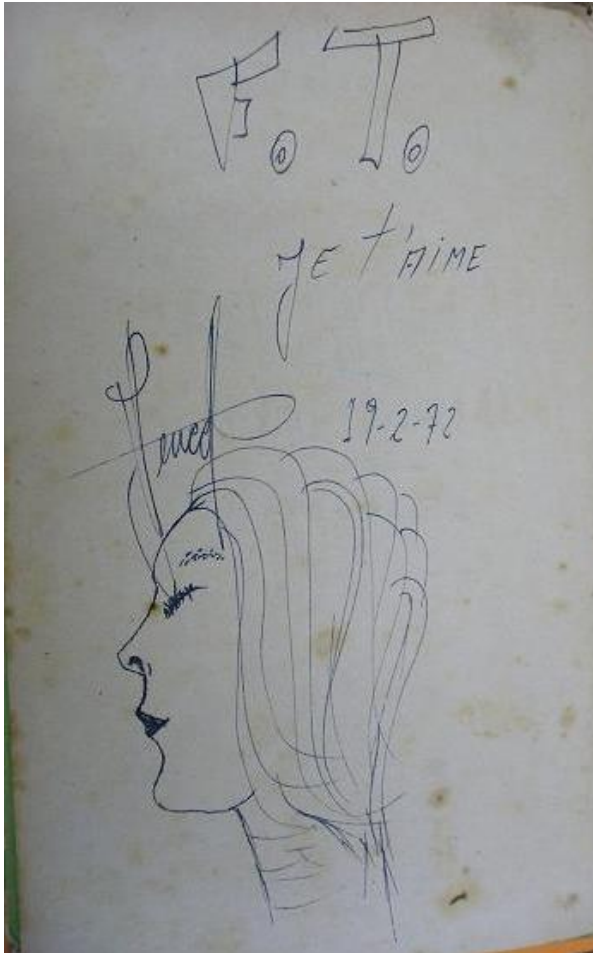
Folhear os livros à cata de rastros de leitores permite confrontar-se com variados objetos e diferentes formas de marcar a os impressos lidos, pois *na intimidade da maioria, o impresso penetra, mobilizando as afetividades, fixando a memória, guiando as práticas.* (CHARTIER,2004, p.227). Estudar as marcas deixadas pelos leitores permite inferir suas relações com os livros para além dos usos autorizados. Parece evidente que só podemos fazer aproximações, mas estes registros sinalizam para uma convivência mais aprofundada com o impresso. Nas margens ou fora delas, no texto, em papéis e relíquias guardados dentro dos livros o leitor se anuncia e tais imagens fornecem indícios sobre a relação livro/leitor e a experiência de leitores comuns. Marcas que se mostram pelas marginais (escritos ao longo das beiras das páginas, grifos de leitura ao longo do texto); pelas dedicatórias e pelos chamados *objetos relíquias* (flores secas, santinhos, papéis guardados, registros de experiências íntimas feitas a partir da leitura).



Objetos encontrados no interior de um exemplar de 1955 de *Desenho para 3º e 4º séries*, da Cia. Ed. Nacional, Acervo do Museu da Escola Catarinense: 99 A1

Este material foi digitalizado e catalogado numericamente para facilitar pesquisas, em especial aquelas vinculadas à perspectiva da História da Leitura, pois como afirma DARNTON (1992, p.200) *a leitura tem uma história* ela não se desenvolveu de igual maneira nos lugares e a escrita dessa história trata de *associar o conhecimento sobre a presença do livro com a análise sobre as maneiras de ler, nas quais tomam parte a materialidade dos livros e a corporalidade dos leitores.*(CHARTIER, 2003, p.11)

Assinaturas e anotações nas margens/ Marginálias



Desenho encontrado
no interior de Português moderno - 4^o série GIACOMOZZI, Gilio
São Paulo: FTD, 1954. Acervo do Museu da Escola Catarinense: 107 A1.

No universo pesquisado, um total de 32,4% dos livros do acervo apresentava marcas variadas de escritas que evidenciaram presença de leitores. São atos que mostram o nível de competência gráfica dos seus proprietários, quer pela assinatura desenhada, quer pela presença de letras rebuscadas que

exigem domínio da mão sobre o papel e mesmo pela exatidão ortográfica e pelo equilíbrio das formas escritas na página em branco. Macular a *página em branco* pela atividade concreta da escrita, *circunscreve um lugar de produção que marca a presença do sujeito (...) nesse lugar desenfeitado das ambigüidades do mundo* (CERTEAU, 1994, p.225). Em alguns casos, a ordem da caligrafia feita de forma inclinada é considerada um indicativo de distinção e de convivência com formas sofisticadas de cultura escrita³.

Alguns livros trazem assinaturas de seus donos o que indica uma relação de propriedade e sua perpetuação para além da posse física do exemplar. Como o acervo é oriundo de bibliotecas pessoais permite-se pensar em certo zelo e até mesmo na necessidade de marcar o possuidor, registrar a personificação da posse através do nome próprio escrito para fugir do anonimato. Nomes próprios são escritos, na grande maioria, em letras desenhadas, quase sempre seguidas do local e da data da aquisição e insinuam que *o nome próprio é o atestado visível da identidade do seu portador através dos tempos e dos espaços* (BOURDIEU, 1996, p.187). Mesmo que em dois casos, o papel tenha amarelado, a assinatura ainda está surpreendentemente legível, em tinta preta. Iniciais decoradas que simbolizavam os nomes dos donos aparecem em vários livros e são indícios de que eles foram abertos, quiçá lidos, e que os seus possuidores firmaram em cada um deles sua autoridade de leitores individuais.

3 À História da Cultura Escrita, interessam não só os aspectos gráficos que dão visibilidade aos diferentes níveis de alfabetização, mas também a disposição do escrito sobre o espaço gráfico; (...) a forma da letra empregada, a introdução de maiúsculas e sumários para organizar o discurso, a redação, os sublinhados, as marginais, as dedicatórias, etc.”(CASTILLO GOMÈZ, A. e BLASS, V.S. (orgs). *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura* (séculos XIX e XX).Astúrias/Espanha: Ediciones Trea. 2008. p.15).

Há escritas inegáveis feitas à mão nas margens dos próprios livros (correções de letras e frases sublinhadas) talvez sobre possíveis impressões obtidas pela leitura, embora ainda não foi possível encontrar legivelmente a coisa mais permanente que alguém pode deixar em um livro – as suas próprias palavras. Segundo estudos realizados por CHARTIER (2002), esta inscrição pode-se chamar de *marginálias*,

As anotações marginais foram compreendidas como um dos gestos e um dos momentos da técnica intelectual que governa as práticas de leitura e escrita (...). As *marginálias* constituem de fato uma forma de encontrar as citações e exemplos que o leitor retém como modelos estilísticos (...) permitem a “digestão” do texto (...) traduzem uma apropriação pela escrita do livro lido. (p.94-96).

As folhas manchadas e a aparência usada parecem falar de centenas de polegares que viraram suas páginas e, ao mesmo tempo, os livros cuidadosamente encapados pareciam indicar leitores extremamente cuidadosos que os liam sem quebrar a lombada. De igual maneira, o desenho infantil na contracapa imitando o herói da história, o marcador de papel com uma figura religiosa (um impresso conhecido como *santinhos*). Encontrou-se, também, um amuleto de sorte como a flor chamada amor-perfeito, seca, entre as páginas de um romance, o cartão de felicitações que não foi enviado, bilhetes e outros escritos e quinquilharias que não oferecem razão alguma e escapam da nossa compreensão plena, mas estão unidos pela sua condição de objetos-relíquia: são evidências da passagem do leitor pelo livro e parecem apontar as relações íntimas, complexas e delicadas entre eles. Há vincos de dobras, há cheiros, sujidades que recontam momentos e lugares passados, e a esse respeito, vale

rememorar recomendações feitas por Richard de Bury (1287-1345), em obra republicada em 2004, para quem *apenas uma pessoa asseada deve exercer o ministério dos livros (...) convém lavar as mãos quantos vezes saiam do refeitório para que dedos gordurosos não sujem a capa dos livros.* (p.147-148).

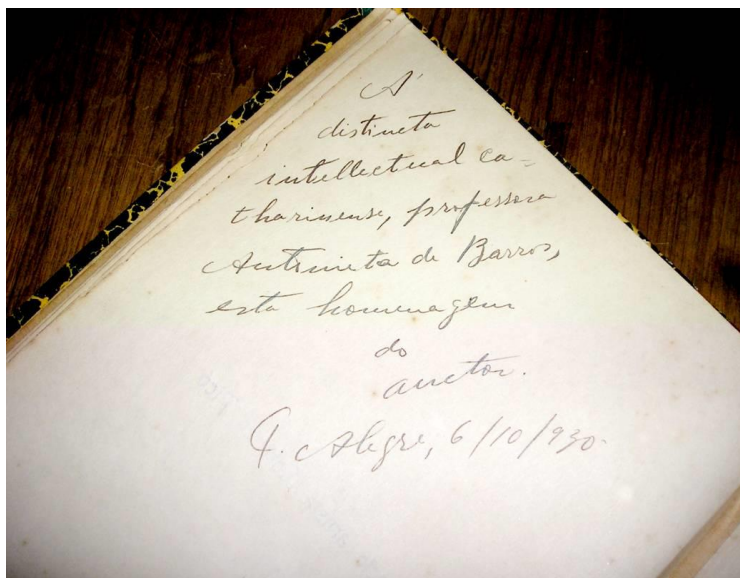
Dedicatórias: ritos e celebrações

As dedicatórias, nos livros estudados, eram espaços de celebração. Celebrava-se, por escrito, a amizade, cultuava-se a lembrança, o prazer da partilha, a emoção da dádiva. Estes sentimentos pareciam mover a escrita das dedicatórias e permitem considerar esta prática como formas simbólicas de poder e marcas de uma cultura da homenagem, até certo ponto laudatória. As dedicatórias mostravam o afeto do doador em palavras cordiais, na caligrafia desenhada, na cuidadosa ocupação do espaço na página branca: uma ordem que parece dignificar o texto a ser lido e aponta para o aguçamento de sensibilidades.

Espaços de memória. Registro de amizades. Lembranças. O prazer da partilha. Estratégias de consagração. Tessitura de uma rede de relações. Segundo BARTHES (1985, p.66) *a dedicatória é um episódio de linguagem, que acompanha todo presente (...) todo gesto, efetivo ou interior, pelo qual o sujeito dedica alguma coisa ao ser amado.* Nos livros, estes sentimentos parecem mover o ato de fazer uma dedicatória e funcionavam como mediadores do afeto que circulava entre amigos ou conhecidos. Tal situação, neste acervo, é visível nos livros doados pela família da professora Antonieta de Barros⁴ cujas dedicatórias, mostravam

⁴ Antonieta de Barros (1901-1952) professora negra e primeira mulher deputada estadual do Estado de Santa Catarina e participante da Constituinte de 1934.

uma rede de sociabilidades que se caracterizava pela presença de encontros amistosos entre amigas. Os estudos realizados por DELMAS (2007) mostram que os livros dedicados demonstravam prestígio e a importância do homenageado e são marcas de uma cultura que busca sofisticar suas relações e representações além de ser considerada uma marca distintiva da sociedade letrada.

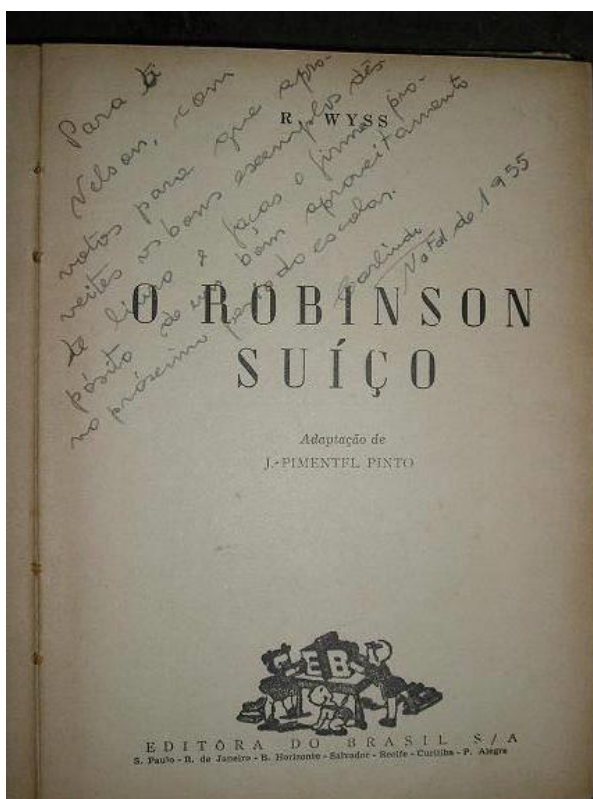


BAHLIN, Jorge História da Civilização. Vol. 1. Porto Alegre: Editora Carlos Muller, 1929. Acervo do Museu da Escola Catarinense: 178 A 2 (Com dedicatória à Professora Antonieta de Barros)

Segundo GENETTE (2001, p.109-110), a dedicatória ocupa um lugar canônico, sempre na primeira página do livro, na chamada folha de guarda ou folha de rosto e sua destinação principal é ao suposto leitor, o verdadeiro destinatário da obra. Para este autor,

A dedicatória de uma obra destaca sempre a demonstração, a ostentação, a exibição: exhibe uma relação intelectual, distintiva, real ou simbólica e esta exibição está sempre a serviço da obra como argumento de valorização ou tema de comentário (p.116).

A escrita registra, grava e conserva para as gerações futuras e assim as dedicatórias expressam um desejo do doador de que o receptor compartilhe do texto escrito e que o leia. No acervo de livros escolares do Museu da Escola Catarinense, foram encontradas 39 dedicatórias (uma em cada exemplar). O material evidenciou que esta prática cultural obedecia ao cumprimento de determinados rituais (domínio de códigos lingüísticos, letra esmerada, expressões afetuosas). Pesquisa empreendida por CORADI (2007, p. 57) considerou que variadas intenções e sentimentos estão presentes no ato de dedicar um livro *podendo partir da convenção social, (...) desejo de partilhar uma leitura com alguém querido (...)e até uma mensagem mais reveladora, caracterizada pelos sentimentos decodificados do dedicatário.*



Dedicatória datada em 1955, encontrada neste exemplar de *O Robinson Suíço*. São Paulo: Editora do Brasil, 1955. Acervo do Museu da Escola Catarinense: 40 A1

Como presente de Natal, datado de 1955, a dedicatória endereçada a um leitor infantil do livro *Robinson Suíço*, editado em São Paulo pela Editora do Brasil, deseja

Ao Nelson, com votos para que aproveites os bons exemplos deste livro e faças o firme propósito de um bom aproveitamento no próximo período escolar.

Carlinda/Natal de 1955.

Nesta dedicatória a relação é dada pelo tom exortativo, para a leitura exemplar considerada como índice e orientação de pensamento e permite pensar em uma leitura *autorizada*, pela adesão/ concordância a uma convicção. O desejo sublinhado pelo doador em uma escrita do presente é um ato mágico e solidário no qual se quer materializar um desejo, uma projeção para o leitor do futuro. Ou seria uma ordem? Tais práticas, mais uma vez, soam como seguros indícios da passagem do leitor pelo livro, aqui conservada pela memória da escrita.

À maneira de um epílogo...

Os resultados da pesquisa indicam que os leitores também *habitam* os livros e que através deles é possível conhecer formas de intervenção do leitor *indicadas nas margens, como um lugar periférico com relação à autoridade* (CHARTIER, 1998, p.88) e, pelas marcas deixadas que podem ser lidas como indícios de sua presença constante. As marcas dão vida a leitores desconhecidos, dos que riscavam os livros com caneta aos que os encapavam para melhor preservá-los, dos que neles escreveram aos que nele esqueceram velhos papéis, relíquias. Oferecem pistas curiosas a respeito do universo cultural em que estavam inseridos leitores/ doadores naqueles tempos. Tantas e tão diferentes marcas permitem imaginar o doador/ leitor pela dedicatória, atentar para as palavras sempre cordiais da oferta, reparar na cuidadosa organização gráfica com que se dispunha, na página em branco, a caligrafia nítida, por exemplo. Esta ordem parece antecipar o texto, anunciar um temperamento sensível não só no recurso infinito das palavras como à visibilidade imperiosa das letras desenhadas.

Hospedando-se nas estantes (ou em caixas) como inquilinos de vida, os livros desse acervo, com suas marcas de uso, suas dedicatórias, seus objetos-relíquia marcam um tempo: as pessoas que se saudaram reconhecem-se como parceiros de uma aventura de leitura e de instantes que foram eternizados pela magia e perenidade da escrita. Todas estas inscrições não são *somente uma operação abstrata do intelecto; elas são engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros*” (CHARTIER, 1994, p.17). São registros de afetos que permanecem como resíduos que, materializados em tinta, papel, figuras, desenhos, flores secas, enfrentam a velocidade e a fugacidade do tempo, eternizam momentos e emergem como lembranças. Estas ilustrações e inscrições nos livros escolares podem constituir um acervo relevante para futuras pesquisas sobre a leitura escolar e para história das instituições escolares e seus acervos de livros, além de permitir ao historiador entender esta produção silenciosa que é a atividade leitora.

Incorporando esquemas escriturísticos ritualizados (como a inscrição do nome próprio, uma dedicatória emocionada ou uma correção ortográfica) as muitas marcas deixadas nos livros continuam preservadas e pode-se considerar, através delas, uma relação delicada entre leitura e escrita. Trabalhar com este material, em acervos como os do Museu da Escola Catarinense, cria possibilidades para pensar, igualmente, em uma perspectiva ampliada de patrimônio cultural e educativo capaz de sensibilizar variadas instituições para a gestão e promoção desses materiais na perspectiva apontada por Maria Cristina MENEZES (2004) para quem:

Os caminhos possíveis ampliam-se, são os arquivos, mas também os novos olhares sobre eles, são os impressos com as diferentes abordagens para analisá-los, são os estudos biográficos levando-nos para um outro

patamar (...) Mas era preciso revisitar velhos objetos da história da educação e proceder novas leituras. (p.7 e11)

Conhecer mais sobre como os livros eram produzidos, dados a ler e utilizados é, pois compreender como o Estado fez da leitura um saber escolar e deu à Escola a responsabilidade de formar leitores e leitoras. Preservá-los de forma adequada é uma iniciativa que vem demandando esforços e é fundamental que se formulem e se programem políticas que tenham como finalidade enriquecer a relação da sociedade com seus bens culturais, sem que se perca de vista os valores que justifiquem sua preservação.

Nesse sentido, a constituição e a manutenção de acervos escolares (notadamente os livrescos) se revestem de importância como forma de *atribuir novos significados às práticas escolares como elementos constitutivos da vida social (...) uma perspectiva que impõe aos pesquisadores o desafio de preservação das fontes históricas em arquivos públicos e a constituição de arquivos escolares.* (MORAES e ALVES, s.d, p.25).

Os livros dessa biblioteca anotada – *como extensões da memória e da imaginação* - por tanto tempo esquecidos, muitos deles cobertos de dejetos, mostraram padrões de sociabilidade, cunharam sensibilidades, marcaram subjetividades geracionais em nomes próprios, dedicatórias e relíquias deixadas em suas entranhas. O nome famoso ou anônimo na contracapa, a dedicatória que poderia despertar a vontade de ler, a relíquia esquecida ou abrigada em meio às páginas dos livros abre espaços para a aventura de conhecer modos de ler, maneiras de escrever e, ao historiador, fornece evidências de que não existem coisas banais, mas possibilidades de múltiplas relações que se podem compor entre passado, presente e futuro. que considera as experiências temporais da história e como “em cada presente, as dimensões temporais do passado e do futuro são postas em relação” (HARTOG, 2006, p.263).

Referências Bibliográficas

- ABREU, M. *Os caminhos dos livros*. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB): SP: FAPESP, 2003.- (Coleções Histórias de Leitura)
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D.M. *História: A Arte de inventar o passado*. Bauru (SP): EDUSC, 2007.
- BARTHES, R. *Fragments de um discurso amoroso*. 5ª ed. RJ: Francisco Alves, 1985.
- BLOM, P. *Ter e manter. Uma história íntima de colecionadores e coleções*. RJ: Record, 2003.
- BORGES, J. L. *Borges oral*. Barcelona (Espanha): Editorial Bruguera, 1980.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. IN: *Usos & Abusos da História Oral/ Janaína Amado e Marieta Gomes Ferreira, coordenadoras*. – RJ: FGV, 1996, p.183-191.
- CASTILLO GOMÈZ, A. e BLASS, V.S. (orgs). *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (séculos XIX e XX)*. Astúrias/Espanha: Ediciones Trea. 2008.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHARTIER, R. *A ordem dos livros. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora da UnB, 1994.
- _____. *Leituras e Leitores na França do Antigo Regime*. SP: Editora UNESP, 2004.
- _____. *Os desafios da escrita*. SP; UNESP, 2002.
- _____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. SP: Editora da UNESP. 1998.
- _____. *Formas e sentido. Cultura Escrita: Entre distinção e apropriação*. SP: ALB e Mercado de Letras, 2003.
- CORADI, J. *A dedicatória como expressão: um gesto das práticas de leituras*. Monografia apresentada à disciplina de Trabalho de Conclusão do Curso de Biblioteconomia - Gestão da Informação – UDESC/ 2007.
- CUCUZZA, R e PINEAU, P. (orgs). *Para uma historia de la enseñanza de la lectura y escritura em Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Mino y Dávila Editores. 2002.

- DARNTON, R. *História da leitura*. BURKE, P. *A escrita da História. Novas perspectivas*. SP: UNESP, 1992. p.199-236.
- DARNTON, R. *O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa*.RJ: Graal, 1986
- DELMAS, A.C.G. “Do mais fiel e humilde vassalo”: as dedicatórias impressas para os monarcas D.João VI e Dona Carlota Joaquina no Brasil.CR Rom/ XXIV Simpósio Nacional de História/ UNISINOS (São Leopoldo/RS), 2007.
- GENETTE, G. *Umbrals*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2001.
- GINZBURG, C. *O fio e os rastros*. SP: Companhia das Letras, 2007.
- HARTOG, F. Tempo e patrimônio. *Varia Historia*, Belo Horizonte, v.22, n.36, p.261-273, jul-dez. 2006. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/vh/v22n36/v22n36a02.pdf> >
- MENEZES, M. C. Rememoro: Ato de repensar a educação. In: *Educação, memória, história: possibilidades, leituras*. Maria Cristina Menezes (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- MORAES, C. S.V. e ALVES, J. F. (org.) *Inventário de Fontes Documentais. Centro Paula Souza*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. s.d.
- RANUM, O. *Refúgios da Intimidade. História da Vida Privada*. Vol.3. SP: Companhia das Letras. 1991. p. 211-265.
- RICHARD DE BURY. *Philobiblon*. (Tradução e apresentação de Marcello Rollemberg). SP: Ateliê Editorial, 2004.

MANUAIS PEDAGÓGICOS DO EDUCADOR PAULISTA JOÃO TOLEDO NA BIBLIOTECA DA ESCOLA NORMAL DE CAMPINAS

Maria de Lourdes Pinheiro

Universidade Estadual de Campinas - Brasil

Introdução

O presente trabalho resulta de uma discussão acerca dos manuais pedagógicos *Didática* (1930) e *Planos de lição* (1934), de autoria do educador paulista João Toledo. Destinados às escolas normais, sobretudo na década de 30, nos manuais o autor defendia uma educação pautada pela arte de ensinar e pelos modelos de lição. Com base em uma perspectiva histórico-cultural, o trabalho é parte da discussão realizada em tese de doutorado defendida em 2009¹, que esteve articulada ao projeto financiado pela FAPESP *Preservação do Patrimônio Histórico Institucional: Escola Estadual Carlos Gomes de Campinas*, no

1 Orientada pela Profa. Dra. Maria Cristina Menezes, da Faculdade de Educação/Unicamp.

âmbito do CIVILIS, Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Cultura Escolar e Cidadania, da FE/UNICAMP.

A abordagem cultural da história, conforme Chartier, vem de um esforço para entrar na complexidade de uma sociedade a partir de um elemento particular (uma biografia, uma existência singular, um evento, uma prática particular), pois, *a partir deste destino individual, desta prática específica, ou deste evento, se pode reconstruir a totalidade dos laços, interdependências, relações que definem o mundo social* (CHARTIER, 1999, p. 11).

Neste sentido, ao se realizar um trabalho de investigação histórica sobre um determinado personagem e ao se estudar seu pensamento e obra, algumas questões estarão implícitas, como sua trajetória intelectual e posições assumidas, bem como a compreensão do contexto social e cultural em que viveu (HILSDORF, 1986), o que significa dizer que a obra de um autor acaba por refletir os movimentos e tendências de um dado momento.

Assim, no momento em que João Toledo (figura 1) formou-se complementarista em 1900 pela segunda turma da Escola Complementar de Itapetininga, a ênfase dada à formação do professor primário fundamentava-se num modelo pedagógico constituído, sobretudo, pelos estudos de Pestalozzi. Tida como uma série de prescrições que podia ser aplicada universalmente, a pedagogia que o pensador suíço defendia baseava-se no princípio da observação da natureza para dela deduzir as ações educativas. Para tanto, utilizava-se de um método de questionamento para a educação dos sentidos, ou educação intuitiva. O objetivo da ação educativa, para Pestalozzi, era o desenvolvimento das forças humanas e seus passos deveriam ser adaptados à essência da natureza como guia do professor para educar a mente, a mão e o coração dos alunos.

Figura 1: João Toledo (final da década de 30).



Fonte: Acervo de D. Maria Cecília Figueiredo.

Muito embora as escolas complementares não fornecessem o ensino técnico e pedagógico necessário ao futuro mestre, o que levou a inúmeras críticas, desde o final do século XIX e início do século XX circulavam no Brasil impressos destinados ao uso de professores e normalistas, como revistas e manuais, com seções compostas por modelos de lição das disciplinas a serem ministradas no ensino primário, bem como determinados saberes, procedimentos e atividades para serem reproduzidos no exercício do magistério. Além disso, para o complementarista obter o diploma de habilitação para o magistério preliminar, era necessário que fizesse a prática de ensino de

um ano em uma escola modelo, anexa a uma escola normal, local em que lhe seria possibilitado o contato com práticas dadas a ver.

É possível que João Toledo visse a si mesmo como um herdeiro desse período, retratado em alguns escritos como um momento *áureo* da educação, em especial a paulista, devido às reformas republicanas instauradas a partir da década de 1890. Sendo *herdeiro*, ele veio a atuar, posteriormente, como um *continuador* de tais propostas, tidas como inovadoras, que vinham romper com uma prática de ensino tradicional.

Entretanto, a partir da propagação internacional das concepções educacionais de Dewey, Montessori e Decroly (dentre outros), os modos de conceber a finalidade do trabalho escolar e de natureza da atividade infantil no Brasil foram reconfigurados, o que refletiu numa transformação das representações das práticas escolares vigentes até então e deu início a um amplo debate sobre a escola nova.

Embora muitas das mudanças apresentadas como novidade pelos escolanovistas brasileiros na década de 1920, como a centralidade da criança na aprendizagem e a importância do ato de observar e intuir para a construção do conhecimento do aluno, fossem discutidas já há um bom tempo por profissionais ligados ao ensino, essas mesmas preocupações voltavam formuladas como novas, sobretudo nos seus significados. Em função disso, aprofundou-se a discussão que teve início com a introdução do ensino intuitivo no Brasil, no sentido de que a escola não deveria apenas oferecer situações em que o educando observasse, mas que também agisse, dando-lhe condições de elaborar o seu próprio conhecimento.

Debates desencadeados por determinadas medidas introduzidas por Sampaio Dória na reforma paulista de 1920, levaram a um questionamento da

institucionalização do método intuitivo, que vinha fundamentando propostas de ensino no Estado de São Paulo desde as décadas finais da monarquia, adentrando no período republicano. Uma das medidas foi o princípio da autonomia didática, que Carvalho (2000) destaca como um dos fatores que levaram à substituição dos discursos pedagógicos (até então apontados como portadores de uma escola *nova*) por discursos escolanovistas, levando a rupturas nos saberes e nas práticas escolares. Nesse embate educacional, os periódicos e manuais divulgaram escritos, ora sobre os fundamentos da prática pedagógica, ora sobre os métodos e processos de ensino, e foi neste cenário que João Toledo destacou-se como uma figura de prestígio, especialmente no meio educacional paulista.

Didática para uma escola brasileira

Após a formação em Itapetininga, Toledo foi nomeado para diversos cargos considerados importantes no período: foi diretor de grupos escolares em Serra Negra (1901-1908) e em Rio Claro (1908-1913), lente da cadeira de Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal Secundária de São Carlos (1913-1921), diretor da Escola Normal de Campinas e professor de Prática Pedagógica (1921-1925) e, em junho de 1925, foi nomeado por Pedro Voss para o cargo de inspetor geral do ensino.

O educador paulista já era um autor conhecido no meio educacional, pela ampla divulgação que dois livros seus haviam alcançado: *Sombras que vivem* (1923) foi aprovado para uso dos professores nas escolas públicas primárias e complementares dos estados de São Paulo e Ceará; e *O crescimento mental - Exposição analítica da psico-pedagogia para uso dos alunos das escolas normais e dos*

professores do curso primário (1925) foi apontado como *obra necessária*, pois a grande maioria dos livros voltada para o ensino da psicologia nas escolas normais era de autores estrangeiros, o que dificultava a leitura e compreensão dos mesmos pelos normalistas.

Além destes dois livros, Toledo publicou diversos artigos na *Revista da Escola Normal de S. Carlos*, na *Revista de Ensino* (da Associação Beneficente do Professorado Público do Estado de São Paulo) e na *Revista de Educação* (da Escola Normal de Piracicaba), nos quais discutia, sobretudo, duas questões: a necessidade de criação de uma escola brasileira elementar, incumbida de semear os ideais nacionais fundamentais para a formação moral e cívica do povo; e o método de ensino mais adequado para atingir tais objetivos, por meio de disciplinas como a língua materna, a geografia da Pátria e a história do Brasil.

Logo após a nomeação para o cargo de inspetor, o educador publicou *Escola brasileira – Desenvolvimento do programa de Pedagogia em vigor nas escolas normais* (1925). No livro, Toledo destacava que a educação da criança era um produto direto de sua atividade (a tarefa do professor era facilitar e abreviar o aprendizado, amparando, sugerindo e explicando) e apresentava o processo socrático, de *virtudes educativas soberanas*, cujo uso era recomendável nas classes elementares. Lembrava o autor que se a interrogação fosse efetuada por meio de perguntas bem formuladas implicaria em estímulos para observar e pensar, dando margem a novas perguntas, que provocariam e encaminhariam à assimilação de outras noções.

Escola brasileira mereceu elogios e recomendações de leitura, bem como também críticas de pessoas ligadas ao meio educacional. Entre os elogios encontram-se os de Sud Mennucci (1930), para quem o livro denunciava claramente os intuítos do autor em abordar o tema da constituição de um tipo de escola, subordinada ao pensamento central dos ideais nacionais.

Em relação às críticas que o livro recebeu, destaca-se a de Fernando de Azevedo (1929), que considerou o livro uma obra de ideias equilibradas, mas, devido a um *idealismo moderado* por parte do autor, houve o impedimento de uma maior expressão dos ideais renovadores da educação moderna. Em função disso, tratava-se de um livro de estudos fragmentários, pois para a formação de pedagogos era necessária a inclusão de um capítulo sobre cultura geral, sociológica e científica; só assim se haveria de atingir a compreensão exata dos ideais nacionais que orientariam a escola brasileira em todos os seus graus e aspectos.

Após a publicação de *Escola brasileira*, Toledo publicou um novo livro, *Didática (nas escolas primárias)*, cuja primeira edição saiu em janeiro de 1930 e a segunda edição saiu em agosto do mesmo ano. A primeira parte do livro apresentava a didática geral e seus novos rumos, que transformavam o problema de como ensinar em como educar. Porém, Toledo ressaltava que o intuito da educação ainda era o mesmo, a preparação para a vida, e verificava que a mudança fora imposta pela ineficácia dos processos escolares em uso. Nesse sentido, tendo que assumir novas finalidades e sentindo a insuficiência dos instrumentos de ação, *a velha escola tradicional, que ensinava, iniciou sua transição para a escola nova, que educa* (TOLEDO, 1930, p. 9).

De acordo com o autor, a escola tradicional resumia-se em transmissão do programa e assimilação pelo mestre. O aluno, assentado e quietinho, de olhos abertos e ouvidos atentos, prestava atenção no ensino ministrado pelo professor, com o propósito de tornar objetivas suas lições e aplicá-las em momento oportuno. Por outro lado, a nova escola era educativa e era a própria criança que realizava o seu aprendizado. A ideia de escola educativa do autor remete a Herbart e sua instrução educativa, a ser obtida seguindo-se os passos formais que estabeleceu, para formar o espírito do aluno.

Para João Toledo, a transição paulista da escola tradicional para a escola educativa vinha desde os tempos da reforma de Caetano de Campos, em 1891, quando os professores sentiram que o problema não era como ensinar, mas como educar, sendo a criança o centro das preocupações da escola e o conteúdo do currículo um instrumento para promover a formação física, intelectual e moral do aluno; também já se sabia que era a atividade do próprio aluno, e não do mestre, que tornava o treino educativo eficiente. Como toda transformação social, porém, a mudança necessitava de tempo, de preparação do professorado, de adaptação das instituições e remodelação do material de ensino.

Didática fazia a defesa dos programas de ensino como direções apontadas pela experiência de quem já tinha passado pelo mesmo caminho a ser trilhado pelo novo professor. Como orientadores, eram também flexíveis e permitiam acomodação, conforme a diversidade das escolas, o meio cultural e os alunos. Defendendo também a *globalização do ensino*, Toledo ressaltava que algumas práticas de ensino vinham sendo mudadas, pois se percebia que havia uma relação entre as exigências sociais e as condições do meio físico dominante no lugar em que a escola se localizava, havendo um entrosamento de noções oriundas das várias disciplinas e comuns a todas elas, que confluíam para o esclarecimento dos fatos, problemas e fenômenos, objetos das preocupações escolares. Ao se conhecer as condições de um meio físico e a população que o habitava, e determinando-se as modificações que podiam ser realizadas com a influência da escola, os conhecimentos sugeridos deveriam globalizar-se em torno de *centros de interesse*, por diversas associações, partindo do programa mínimo estabelecido para o estudo de *noções comuns*, a serem distribuídas pelos quatro anos do curso primário, constituindo o material do aprendizado.

O método para o ensino sugerido por Toledo era o analítico-sintético, pois o seu uso auxiliava na aquisição de princípios gerais de física, química e história natural; nas outras disciplinas, porém, o seu uso nem sempre era recomendado. Em linguagem e cálculo auxiliaria melhor a prática do método dedutivo somente, porque partia de uma ideia geral para um conhecimento particular. No aprendizado de história e geografia, por sua vez, o ensino deveria ser narrativo e descritivo, visando à intuição e raramente o raciocínio. O autor destacava a história e a geografia no programa de ensino; segundo ele, nenhuma outra tinha tanto poder modelador de almas na formação cívica e moral do povo quanto aquelas.

A segunda parte do livro trazia a didática especial, iniciada a partir dos pontos utilizados como *noções comuns*. Partindo da orientação de Decroly para determinar que os centros de maior interesse à criança, nesse momento, seriam referentes à alimentação, ao vestuário, à habitação e sua relação com a natureza, Toledo argumentava que a educação com base apenas nestes centros falharia em seus intuítos mais elevados, sendo necessário acrescentar a relação do aluno com a sociedade e com o mundo do trabalho. Com uma exposição de cada disciplina constante do programa do ensino primário, os respectivos conteúdos pelos quatro anos de curso, as particularidades de cada uma, suas finalidades e aspectos educativos, o melhor processo de ensino e a ordem dos estudos, o autor assinalava como se faria o seu vínculo com as *noções comuns* e sugeria planos de lição.

João Toledo organizou *Didática* dentro dos padrões pedagógicos que vinham fundamentando as prescrições para uso do ensino intuitivo, sobretudo no que se referia aos modelos de lição, que ensinavam o mestre a ensinar. Assim, num momento em que se reforçava a opinião de muitos profissionais ligados à educação de que São Paulo ia perdendo a liderança nesse campo,

especialmente após as reformas paulistas de 1925, considerada um retrocesso, e a de 1927, que não teve destaque no cenário educacional do país, e tendo em vista as demais reformas realizadas em outros estados, com a introdução de ideias e princípios renovadores, o livro foi tomado como defesa do modelo escolar paulista, fato que foi aplaudido por uns e questionado por outros.

Em relação aos que possivelmente criticaram o novo livro, não foi localizado nenhum artigo específico em jornal ou revista questionando o autor por não se posicionar em favor das novas ideias. Dentre os que se manifestaram a favor, destaca-se Sud Mennucci, um defensor do uso do método analítico e da escola paulista. Num artigo publicado na revista *Educação* da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo (julho de 1930), na seção *Através de livros*, Mennucci dizia que o remate de *O crescimento mental e Escola brasileira* só poderia se dar com o lançamento de *Didática*. Ao chegar aos modelos de lição propostos por Toledo, Mennucci justificava que isso era lógico e ressaltava que eles nada mais eram que sugestões, podendo ser cortados ou ampliados para atender circunstâncias que somente o professor poderia discernir. Além disso, o livro de João Toledo vinha inaugurar uma fase de autonomia para a pedagogia paulista, *exausta*, segundo Mennucci, de cópias e traduções estrangeiras.

Na seção *Através de livros* da revista *Educação*, as obras de autores nacionais ou estrangeiros eram resenhadas ou comentadas, como tentativas de manter os leitores atualizados pela divulgação das principais novidades do campo educacional e, além do artigo de Mennucci, dois outros textos de elogios à *Didática* foram também divulgados pelo periódico. O primeiro, de abril de 1930, era de autoria de Firmino Costa, que destacava a falta de compêndios pedagógicos para o ensino normal, cuja necessidade justificava-se para que o ensino não se tornasse mecânico, como o ditado pelo professor e a cópia pelos

alunos, ou ainda uma sobrecarregada leitura de trechos de diversos autores, tornando o esforço excessivo e sem resultados compensadores.

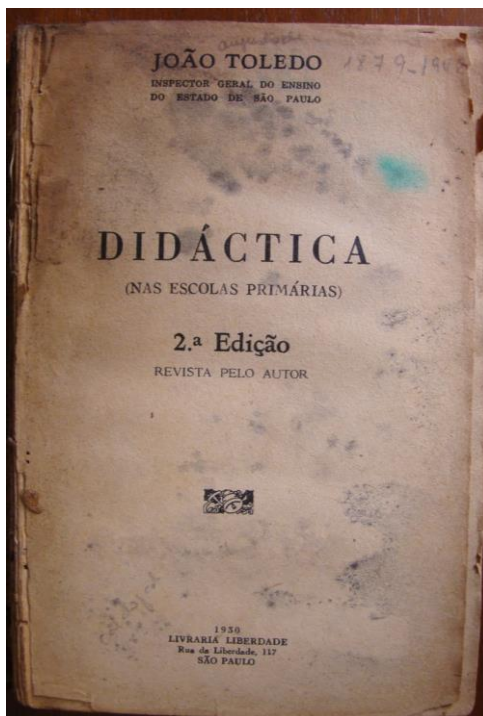
Costa assinalava que João Toledo havia elaborado o livro com método e clareza admiráveis e ilustrara as dissertações com *excelentes* planos de lição, bastante sugestivos para orientar o professor no preparo das aulas. Observava Costa que as escolas normais fariam bem em adotar o conjunto dos livros pedagógicos do educador; assim teriam o essencial para o ensino da psicologia e da metodologia e os normalistas alcançariam cultura suficiente para prosseguirem por si mesmos em seus estudos.

O segundo texto, apresentado por Romão de Campos, saiu em junho de 1930. Campos apontava *Didática* como uma das obras que traziam o que havia de mais relevante nos meios pedagógicos sobre as diversas disciplinas do currículo escolar. Ao lado de *Como se ensina geografia*, de Antonio Firmino de Proença, *A escola ativa e os trabalhos manuais*, de Coryntho da Fonseca, *Educação moral e educação econômica*, de Sampaio Dória, e *Cálculo dos principiantes*, de José Ferraz de Campos, o livro de João Toledo vinha traduzir a ânsia de renovação que se agitava nos educadores modernos.

Reconhecendo que a renovação desejada no ensino não seria alcançada num abrir e fechar de olhos, devido a dificuldades como tempo e preparo profissional do mestre, além da falta de um guia, de um orientador, Campos apresentava *Didática* como um *salva-vidas*, que vinha mostrar aos professores os meios inteligentes e racionais de atingirem a almejada finalidade educativa. Para Campos, os planos de lição eram *a excelência da obra*, sobretudo por representarem um auxílio ao trabalho do professor novato, pois nem todos eram *artistas*, capazes de preparar, sozinhos, suas lições.

O artigo de Romão de Campos colocava *Didática* (figura 2) ao lado de livros aprovados pelos escolanovistas que, ao criticarem a orientação do professorado por meio de lições e roteiros de aulas prontos, propunham uma cultura pedagógica como subsídio e fundamento para a prática docente, mudando os modos de agir e pensar dos professores. Assim, juntamente com a obra de João Toledo, entre os livros citados por Campos destacam-se os de Antonio Firmino de Proença, Coryntho da Fonseca e Sampaio Dória, que faziam parte da coleção *Biblioteca da Educação*, organizada por Lourenço Filho desde 1927.

Figura 2: Folha de rosto da 2ª edição do livro *Didática*.



Fonte: Acervo da EE “Carlos Gomes”.

Por essa mesma coleção, alguns meses depois do lançamento do livro de Toledo, Lourenço Filho publicou *Introdução ao estudo da Escola Nova* (maio de 1930), justificando sua iniciativa pelo fato de que não havia, na *escassa* literatura didática nacional disponível até então, obras que permitissem uma visão geral e completa do problema da educação renovada.

De acordo com Lourenço Filho, embora livros muito bons estivessem sendo escritos sobre assuntos como a função social da escola, a concepção funcional da educação, os recursos científicos de organização e controle do trabalho docente, os mesmos traziam, por outro lado, impressões muito fragmentárias e podiam tornar-se o princípio de confusões perigosas, porque havia neles uma falta de clareza sobre o que era a escola nova. Nesse sentido, para realizar a renovação do ensino era necessário superar a visão fragmentária, o que demandava um longo processo de formação dos professores, pois, sem o preparo técnico necessário, a nova escola não se realizaria. Para Lourenço Filho, a escola ativa não podia preparar mestres por simples receitas empíricas, ou por planos de lição, mas por um conhecimento psicológico maior sobre a infância, por espíritos criadores e por uma cultura pedagógica mais rica e mais sólida do que a cultura comum que havia entre o professorado.

Planos de Lição e Noções Comuns

Em dezembro de 1930 João Toledo foi nomeado para o cargo de assistente técnico do ensino normal por Lourenço Filho, função essa que, em fevereiro de 1933, recebeu uma nova denominação: chefe de serviço técnico. Além dessa função, Fernando de Azevedo nomeou-o para ser um dos assistentes da seção de Prática de Ensino da Escola de Professores do Instituto

de Educação, em São Paulo, cuja responsabilidade estava a cargo de Antonio Firmino de Proença. Entretanto, na folha de rosto da primeira edição de *Planos de lição – Noções comuns*, Toledo apresentava-se apenas como chefe de serviço técnico da Diretoria Geral do Ensino.

O novo livro, publicado em maio de 1934, continha uma primeira parte composta por discussão sobre programas e horários, limites da globalização do ensino, círculos de atividades e noções comuns, e uma segunda parte que divulgava planos de lição para o desenvolvimento das noções propostas. Também na primeira parte, o autor destacava a necessidade de serem consagradas aulas especiais, em tempo especial, às cinco disciplinas do programa (leitura, escrita, cálculo, geografia e história).

Como os conhecimentos destas disciplinas não bastassem ao preparo para a vida, o educador sugeria noções comuns, que se completariam e se unificariam para a formação de uma finalidade única: a conduta do indivíduo. As noções comuns, distribuídas pelos quatro anos do curso primário, constituiriam o material do aprendizado, esclarecendo problemas reais da vida do indivíduo relacionados ao meio social e físico em que vivia.

Esta discussão era seguida dos planos de lição, que englobava os centros de interesse e os círculos de atividade por meio das noções comuns, cuja ordem, segundo Toledo, era a mesma em que apareceram nas preocupações do homem através do tempo, marcando etapas em sua evolução civilizadora: nutrição, vestimenta, habitação, influência cósmica, trabalho e organização da economia.

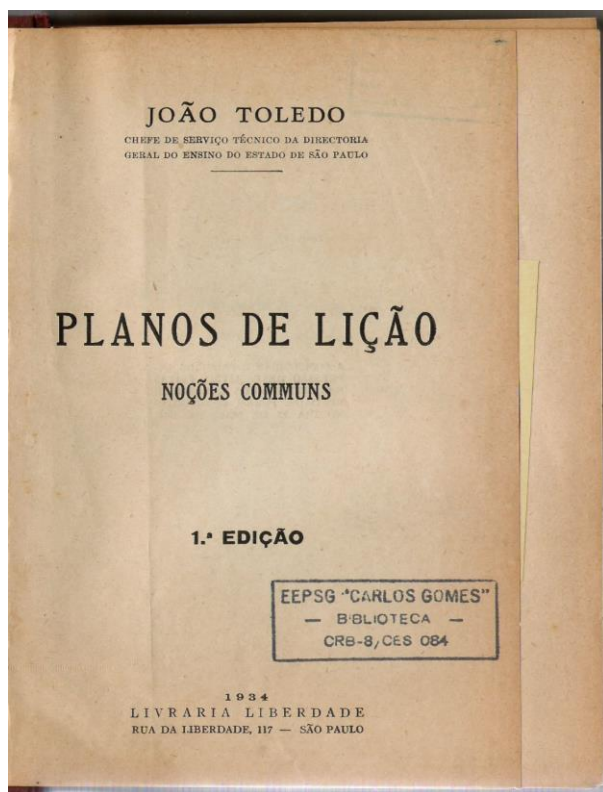
As discussões apresentadas nos livros de João Toledo mostram que o autor não apenas conhecia a proposta escolanovista, como também lia autores comumente ligados à escola nova. Porém, uma preocupação com questões

práticas sobressai nos seus textos, de forma que a defesa que fazia a respeito da seriação das matérias no currículo, da ordem dos estudos e dos planos de lição era criticada pelos defensores da escola renovada, que viam nessas suas inquietações um atrelamento aos moldes do ensino tradicional, bem como uma visão fragmentária sobre o escolanovismo.

Antônio D'Ávila, que conviveu com o educador por um espaço de tempo no Instituto de Educação, quando foram assistentes da seção de Prática de Ensino, apontava que Toledo nunca compreendeu o repúdio declarado à tradição da escola paulista no movimento revolucionário pedagógico. Para D'Ávila (1934), *Planos de lição* era um livro que não cristalizava roteiros de aulas, nem era um traçado de modelos para serem vazados no espírito do aluno, mas que abria perspectivas ao professor, alargando o círculo do seu ensino, abrindo espaços para os reais problemas brasileiros.

A publicação de *Planos de lição* (figura 3) trouxe a João Toledo o apoio de companheiros de longa data. Carlos da Silveira lhe enviou uma carta em dezembro de 1935, na qual criticava a *panacéia universal* com que vinha sendo divulgada a escola nova. Antonio Firmino de Proença também lhe endereçou uma carta em janeiro de 1936, e destacava *Planos de lição* como uma *pequena enciclopédia* de noções comuns e orientador didático. Também Julio Penna escreveu uma carta ao autor em novembro de 1935; para ele, o livro era obra de mestre autêntico, cujo nome bastava para recomendá-lo, e isto poderia ser visto pela *acolhida animadora* que suas publicações encontraram fora de São Paulo.

Figura 3: Folha de rosto da 1ª edição do livro *Planos de lição*.



Fonte: Acervo da EE “Carlos Gomes”.

Entretanto, as disputas travadas neste período, tanto em torno das proposições pedagógicas sobre o método de ensino intuitivo, quanto das novas representações sobre a atividade da criança difundidas pelos escolanovistas, buscavam legitimação no campo dos saberes pedagógicos, conforme assinala Carvalho (2001). Nesse sentido, as duas correntes se utilizaram de modalidades distintas para a organização desses saberes, representando-os como necessários à prática docente: de um lado, para divulgar a defesa do modelo escolar paulista, as revistas e os manuais pedagógicos vinham sendo organizados a

partir de modelos de lição para uso do professor, mantendo uma forte relação com a pedagogia entendida como arte de ensinar; e de outro lado, os impressos dirigidos ao professorado como fundamento e subsídio a sua prática, de que a coleção pedagógica organizada por Lourenço Filho é exemplo, forneciam *um repertório de informações e de referenciais críticos para o professor, orientando-lhe a leitura como prática inventiva rebelde à prescrição de modelos* (CARVALHO, 2001, p. 154), com a finalidade de promover uma nova mentalidade ao professorado.

Contudo, Carvalho (2000) aponta que os escolanovistas, ao se apossarem do título de renovadores da educação, saíram vencedores de tais embates, passando a referirem-se às demais propostas como conservadoras e atreladas a uma pedagogia tradicional, fato que levou educadores como João Toledo a ficarem obscurecidos, relegados à penumbra².

Considerações Finais

Não se colocando nem como tradicional e nem como renovador, João Toledo fez carreira no magistério e procurou fazer uso da sua experiência, das interlocuções estabelecidas com profissionais contemporâneos ligados ao ensino, das apropriações e representações que fez, tanto do modelo de educação com que foi formado quanto das novas concepções que iam penetrando no país, para divulgar suas próprias ideias educacionais.

² A metáfora das luzes e sombras foi utilizada por Catani (1989) para referir-se a um período da educação paulista que, até então, aparecia nas pesquisas como sendo de meia-luz, de penumbra, quando analisado frente às reformas educacionais implantadas nos anos subseqüentes ao advento da República.

Assim, embora Toledo fosse um educador de grande prestígio no cenário educacional da época, sendo autor de livros que tiveram grande divulgação, seu apoio à tradição do ensino paulista e sua defesa a uma proposta de educação pautada nos modelos de lições, fizeram com que fosse tido por alguns contemporâneos como o “*representative-man*” da escola tradicional. Além disso, nos embates educacionais que tiveram lugar nas décadas e vinte e trinta, os escolanovistas se viram como renovadores e foram bem-sucedidos em obscurecer a presença de quem defendia outras propostas que não a da escola nova.

Os livros que João Toledo publicou, voltados para o uso das escolas normais e dos professores primários, traziam a intenção de orientar professores e normalistas sobre como ensinar determinados conteúdos escolares aos seus alunos, além de veicular qual o melhor método e o melhor processo de ensino. Entretanto, o ponto mais criticado nos livros de sua autoria era a defesa que fazia dos modelos de lição, pois enquanto uns consideravam-nos como perspectivas para a prática docente, como sugestões que o professor poderia modificar ou ampliar quando fosse utilizá-los, ou até mesmo como apoio ao professores recém-formados, outros argumentavam que o preparo necessário para a realização da renovação do ensino não poderia ser dar por meio de receitas empíricas, nem por planos ou modelos de aula.

Contudo, apesar das críticas recebidas, manuais como os de João Toledo, divulgaram parte dos conhecimentos pedagógicos que circulavam no meio educacional naquele momento, e podem ser considerados como representativos de uma produção, circulação, apropriação e representação de modelos culturais pelos professores e normalistas de então, fato que explica a presença de tais manuais nas bibliotecas das antigas escolas normais.

Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, F. **Ensaio**. Crítica literária para O Estado de S. Paulo (1924-1925). São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1929, p. 142-152.
- CAMPOS, R. Didática. **Educação**, SP, vol. XI, n. 3, p. 381-383, jun./1930.
- CARVALHO, M. M. C. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em Perspectiva**, SP, 14(1), 2000, p. 111-120.
- _____. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (orgs.). **Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, p. 137-167.
- CATANI, D. B. **Educadores à meia-luz**: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. São Paulo: Tese de Doutorado, FEUSP, 1989.
- CHARTIER, R. Entrevista com Roger Chartier. **Pós-História**, Assis/SP, vol. 7, p. 11-30, 1999.
- COSTA, F. Livros recomendáveis. **Educação**, SP, vol. XI, n. 1, p. 94-95, abr./1930.
- D'ÁVILA, A. Bibliografia pedagógica. Planos de lição. **O legionário**, SP, 08 jul. 1934.
- HILSDORF, M. L. S. **Francisco Rangel Pestana**: jornalista, político, educador. São Paulo: Tese de Doutorado, FEUSP, 1986.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1930. (Biblioteca da Educação, vol. XI)
- MENNUCCI, S. Livros Novos. **Educação**, SP, vol. XII, n. 1, p. 130-135, jul./1930.
- PENA, J. B. D. Bibliografia pedagógica. **O Diário de São Paulo**, SP, 01 abr. 1933.
- PENNA, J. **Carta**. São Paulo, 25 de outubro de 1935.
- PROENÇA, A. F. **Carta**. São Paulo, 02 de janeiro de 1936.
- SILVEIRA, C. **Carta**. São Paulo, 18 de dezembro de 1935.

TOLEDO, J. **Sombras que vivem**. Campinas: Linotipia da Casa Genoud, 1923.

_____. **O crescimento mental**. Exposição analítica da psico-pedagogia para uso dos alunos das escolas normais e dos professores do curso primário. São Paulo: Imprensa Metodista, 1925.

_____. **Escola brasileira**. Desenvolvimento do programa de pedagogia em vigor nas escolas normais. São Paulo: Imprensa Metodista, 1925.

_____. **Didática** (nas escolas primárias). 2. ed. São Paulo: Livraria Liberdade, 1930.

_____. **Planos de lição**. Noções comuns. São Paulo: Livraria Liberdade, 1934.

OS GINÁSIOS VOCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO
PAULO: RECONSTRUINDO A HISTÓRIA POR MEIO
DE FONTES PRIMÁRIAS E SECUNDÁRIAS QUE SE
COMPLEMENTAM

Carmen Sylvia Vidigal Moraes
Universidade de São Paulo - Brasil

Ângela Rabello Maciel de Barros Tamberlini
Universidade Federal Fluminense - Brasil

Introdução

No final dos anos de 1950 e início da década seguinte, em um período de ampla discussão de idéias, propostas de desenvolvimento nacional e preocupação com a formação oferecida aos estudantes do então ensino secundário, organizado em dois ciclos – o ginásial e o colegial (médio) - e marcado, sobretudo no grau correspondente ao médio, por uma formação dualista que cindia a formação geral e a preparação para o trabalho, um grupo

de gestores públicos e educadores procuraram adequar o ensino secundário ao que consideravam como exigências de uma sociedade em transformação.

No ano de 1961, por meio da Lei 6.052, foram aprovadas as reformas do ensino industrial no Estado de São Paulo, que se anteciparam à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 20 de dezembro do mesmo ano. A partir de uma brecha nesta lei estadual, educadores que questionavam a dualidade do ensino, conseguiram criar o Serviço de Ensino Vocacional - SEV e viabilizar uma nova concepção de educação. A partir da promulgação da Lei nº 4.024/61, a LDB de então, os ginásios vocacionais passaram a se respaldar na lei federal.

Os Ginásios Vocacionais: um projeto emancipatório de educação

No início da década de 1960, surge o SEV e são implementados os três primeiros ginásios vocacionais nas cidades de São Paulo, Americana e Batatais. Ao todo foram criadas seis escolas estaduais, uma na capital e cinco no interior do Estado. Vivenciávamos, então, um dos momentos mais ricos e fecundos de nossa história, marcado por inúmeras iniciativas no campo social, político e cultural, entre as quais se destacavam as ações de jovens universitários, trabalhadores organizados e educadores comprometidos com a ampliação da escolaridade das classes populares. Nesta perspectiva de atuação engajada, voltada para a democratização das oportunidades educacionais, para a difusão, em espaços formais e não formais, da cultura e da educação para a população marginalizada, surge a proposta de formação humana e emancipatória elaborada pela professora Maria Nilde Mascellani e sua equipe. A proposta nasce inicialmente em caráter experimental, com o intuito de construir escolas

públicas diferenciadas, caracterizadas por nova concepção formativa, tanto no que dizia respeito à renovação metodológica, quanto aos fundamentos que norteavam a construção da prática pedagógica. Com visão arrojada e projeto pedagógico consistente, a educadora Maria Nilde, coordenadora do SEV e idealizadora da pedagogia vocacional, juntamente com a sua equipe, iniciou a concretização do projeto escolhendo diferentes locais para a instalação das escolas. Um planejamento minucioso foi efetuado a partir de estudo sobre a comunidade onde cada unidade se implantaria: havia interesse em diversificar a experiência educacional em comunidades diferentes, uma com característica mais cosmopolita, outra situada em região agrícola, outra em área industrial, e assim por diante, visando adequar a proposta de trabalho dos ginásios à realidade local. Com essas orientações, o Ensino Vocacional passou, ao longo do tempo, a implementar programas de formação de professores para difundir a metodologia das escolas entre os licenciandos das universidades públicas, e a oferecer estágios aos universitários visando alcançar efeito multiplicador via propagação das experiências vivenciadas. Pretendia-se, assim, expandir paulatinamente estas escolas em toda a rede pública paulista, ministrando sempre formação teórica articulada à prática por meio de um programa desenvolvido em tempo integral, de quatro anos, que contemplasse as múltiplas dimensões da experiência humana.

Os Ginásios Vocacionais, entre 1962 e 1969, destacaram-se como exemplo de escola de qualidade na esfera pública de São Paulo: vários órgãos da imprensa da época noticiaram esta iniciativa de renovação educacional. Enfatizavam, sobretudo, a sua concepção de formação geral integrada à formação para o trabalho, em oposição à estrutura dual do ensino médio, fundamentada em proposta pedagógica que não cindia educação e cultura e não

descuidava da formação para a ética, da difusão de valores e do compromisso com a realidade de nosso país.

No entanto, em 1964, ocorre o golpe militar e tem início um governo que suprimiu as liberdades democráticas. Em 1968, com o ato institucional nº 5, houve o recrudescimento do regime e várias ações discricionárias, como perseguições políticas, cassações de mandato e de direitos políticos, prisões, inquéritos policiais militares, proibições de reuniões e de associações. Toda sorte de restrições foram aplicadas a todos os que se contrapusessem ao governo ditatorial. No campo da educação, as perseguições se voltaram, de início, aos que se dedicavam à educação popular e ao trabalho com jovens e adultos, estendendo-se em seguida aos professores universitários – muitos perderam o direito à cátedra e foram aposentados compulsoriamente – e aos docentes da educação básica, considerados subversivos pelo regime vigente. Nos anos de chumbo, em um contexto de grande repressão e violência, mais precisamente no dia 12 de dezembro de 1969, as seis escolas e a sede do SEV foram invadidas por agentes da polícia federal e por militares e seus professores, funcionários e alunos detidos por, no mínimo, oito horas. Professores e funcionários, sobretudo os vinculados à assessoria da coordenadora, professora Maria Nilde, foram submetidos a interrogatórios. Todos os setores das escolas e do SEV foram vasculhados e livros, textos de estudo, relatórios e material pedagógico, levados por agentes policiais. Dentre as muitas violências e ações truculentas do governo militar, a professora Maria Nilde Mascellani foi cassada e aposentada com base no AI-5. A experiência vocacional, que já vinha sofrendo perseguições há algum tempo, descaracterizou-se após as invasões, vindo a ser oficialmente extinta pelo Decreto nº 52.460, de 05 de junho de 1970, quando os Ginásios Vocacionais passaram a integrar a rede oficial de ensino.

A pesquisa e suas fontes documentais

Convivemos, por muitos anos, com um hiato na história da educação brasileira: enquanto perdurou a ditadura militar, os protagonistas desta rica experiência sentiram-se ameaçados em sua integridade física, muitos documentos foram queimados e houve o silenciamento da memória do Ensino Vocacional e de seus partícipes. As fontes que restaram, guardadas na residência de professores, coordenadores pedagógicos e diretores, ficaram prudentemente esquecidas em baús e gavetas, só podendo ser recuperadas e compiladas em alguns poucos acervos após o fim do regime militar.

A pesquisa em curso tem por objetivo geral contribuir no esforço de recuperação da memória dos Ginásios Vocacionais. Visamos, ao recuperar a memória desta proposta pedagógica de educação integrada, reconstituir o seu significado social e político no momento histórico específico em que surge e se desenvolve. Entendemos que o alargamento de nossa compreensão do Ensino Vocacional em sua historicidade permitirá ampliar as possibilidades de interpretação do passado, favorecer a apreensão da pluralidade do real e melhor apreender o universo de suas representações. Nesse processo, consideramos fundamental aprofundar a análise sobre a renovação metodológica empreendida pelo Ensino Vocacional, a formação que se propôs a dar a seus alunos, a inovação na forma de organizar o espaço escolar e a centralidade que a relação escola-comunidade assumiu nestes ginásios. Propomos, ainda, aprofundar o conhecimento a respeito de suas práticas e dos referenciais teóricos nos quais se

sustentam e, a partir destes referenciais, repensar o ensino público na atualidade.

De acordo com os objetivos propostos e conscientes das dificuldades de exercer a tarefa de construir a historiografia do presente ou de um passado muito recente, tarefa metodológica melhor aceita e incorporada a partir dos anos de 1970, estamos trabalhando com documentos pertencentes a dois acervos: o do Centro de Documentação e Informação Científica “Professor Casimiro dos Reis Filho” - Cedic, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, constituído nos anos 1990 por iniciativa de Maria Nilde Mascellani; e o do Centro de Memória da Educação - CME, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, organizado em 2009, a partir dos documentos doados por Silvana Mascelani, irmã de Maria Nilde, após a morte da educadora.

O conjunto de documentos doados, que constitui o Arquivo Pessoal da profa. Maria Nilde, corresponde à sua vida profissional nos períodos em que atuou como orientadora pedagógica nas duas classes experimentais instaladas no Instituto de Educação da cidade de Socorro; como educadora da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, participando da comissão especial de elaboração do anteprojeto de lei para a criação dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo; como coordenadora geral do Serviço de Ensino Vocacional (SEV), que funcionou entre os anos de 1962 a 1969. Constam, ainda, o processo de sua aposentadoria em 1969, por meio do Ato Institucional n. 5 (AI5), e manuscritos pessoais, reflexões reunidas em um diário (na forma de crônicas, cartas e poesias) que a própria autora nomeou de “Crônicas do Cárcere”, escrito no período que esteve presa (no DOPS- Departamento de Ordem Política e Social). Fazem, também, parte deste Arquivo documentação relativa ao período em que prestou serviço para as Secretarias de Educação de

São Paulo, Diadema e Rio Claro, e contribuiu na concepção de projetos em educação popular.

Neste momento em que fazemos a participação pública da pesquisa, toda a documentação já recebeu o necessário tratamento de higienização e acondicionamento, e passa agora pelo processo de análise para elaboração do plano de classificação. O arquivo corresponde a 32 duas caixas com, aproximadamente, 900 documentos entre livros, periódicos, cartões postais, fitas k7 com entrevistas realizadas com ex-alunos e ex-professores dos vocacionais, recortes de jornais, imagens, material didático produzido para trabalhadores, cópias de documentos oficiais de diferentes unidades dos Ginásios Vocacionais e do Serviço de Ensino Vocacional.

É importante ressaltar que foram também localizados aproximadamente 800 documentos relacionados ao ensino vocacional, cedido por ex-professoras e diretoras das escolas, distribuídos em diferentes arquivos que constituem o Acervo do Centro de Memória da Educação/FEUSP :1. coleção de documentos da profa. Olga Bechara, período em que foi Orientadora Pedagógica do Ginásio Vocacional de Americana, em 1962, e do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha, entre 1963 e 1969; 2. Arquivo Pessoal do prof. Luis Contier, período em que atuou como diretor do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha (1961 a 1968) e foi diretor do Serviço de Orientação Pedagógica do Departamento de Educação do estado, promovendo a vinda de educadores franceses por meio da Missão Francesa, e participando da elaboração do projeto das escolas experimentais; 3. Arquivo Pessoal da professora e diretora Edneth Ferrite Sanches, no período em que atuou no Ginásio Estadual Vocacional Chanceler Raul Fernandes, instalado em 1962, na cidade de Rio Claro (1963-1969); 4. Arquivo Institucional do Centro Regional de Pesquisas Educacionais prof. Queiroz Filho (CRPE/SP), dentro da Divisão

de Aperfeiçoamento do Magistério (1963-1969); 5. Arquivo Pessoal do prof. Laerte Ramos de Carvalho: corresponde a um dossiê organizado pelo professor sobre o ensino vocacional e entrevistas com ex-funcionários do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha (1968); 6. Coleção de documentos doados pela professora Dra. Angela Tamberline, proveniente de suas pesquisas sobre o ensino vocacional no Estado de São Paulo, 1961-1969; 7. coleção de documentos doados pela profa. Dra. Esméria Rovai, proveniente de suas pesquisas e do período em que foi professora atuando no ginásio de Batatais e de São Paulo, 1961-1969; 8. coleção doada pela Associação dos ex-alunos dos Ginásios Vocacionais (GVvive) que corresponde a filmes, publicações, exemplares dos projetos políticos e pedagógicos do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha (1961-1969); 10. coleção Experimentações Pedagógicas, documentos provenientes do antigo serviço de documentação da Biblioteca da FEUSP (1966-1969); 11. coleção de Teses e Dissertações sobre o ensino vocacional defendidas, na própria Faculdade de Educação da USP, na Unicamp e PUC/SP (1986-2011).

Na vasta documentação dos acervos do Cedec/ PUC de São Paulo e do CME – FEUSP encontram-se documentos pedagógicos, relatórios, legislação estadual, federal e documentos internos do SEV, textos produzidos por professores e diretores, prestação de contas ao governo, registros das reuniões de planejamento, dos encontros de orientadores educacionais, impressos de circulação interna, textos, programas e avaliações das mais diferentes disciplinas, objetivos que as escolas almejavam alcançar na formação do alunado, fichas de observação do aluno com registros do percurso escolar de cada um e áreas do conhecimento em que as crianças e jovens se destacavam, buscando descobrir a sua vocação, documentos do departamento de publicações, textos de autoria dos professores apresentados nos encontros

nacionais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, atas das Associações e da Federação de Pais e Amigos dos Ginásios Vocacionais, além de teses e dissertações que versaram sobre estas escolas. Constam também, nestes acervos, os livros dos autores utilizados como referência nas concepções de homem que se pretendia formar nestas instituições, com destaque para as obras do socialista cristão Emmanuel Mounier.

Os acervos ainda contêm várias pastas com recortes de jornais e revistas da época, com os diferentes posicionamentos dos órgãos de imprensa sobre as escolas e suas práticas inovadoras. Há também ricas fontes iconográficas, além de inúmeras fotos presentes nos acervos das associações de ex-alunos das diferentes escolas, hoje digitalizadas e com acesso facilitado na internet.

O exame de várias fontes documentais, recuperadas ao longo do tempo, findo o regime militar, torna possível resgatar, compreender e interpretar a construção e o sentido da pedagogia vocacional. Prisões, perseguições, exílios, conduziram à dispersão de pessoas e documentos desta experiência pedagógica que não teve tempo de ser estudada e avaliada pelos seus realizadores, pois foi extinta abrupta e precocemente. Assim sendo, a pesquisa também recorre às fontes orais, que possibilitam o preenchimento das lacunas aqui mencionadas. Recuperar a memória é ouvir diferentes vozes e “comparar as múltiplas verdades: a verdade política, a dos meios de comunicação, a jurídica, a histórica (...)” (Vilanova, 1986, p.15).

O trabalho com fontes documentais escritas e iconográficas aliadas à história oral, vista como fonte complementar, permite-nos preencher lacunas, romper com a tentativa de apagamento deste período histórico e trabalhar na perspectiva da totalidade da história, tal como concebida por Vilar (1992), à medida que reconhecemos a importância de recorrer à pluralidade de fontes, resgatando o sentido de nosso objeto de estudo, evitando uma visão

fragmentada, estanque da realidade social. É com esta perspectiva que estamos procedendo à leitura e análise de nosso objeto de estudo. Investigar a história de experiências significativas da educação pública no Brasil também nos permite despertar na juventude o interesse pela historiografia da educação, já que, como assinala Hobsbawm, “quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem” (1995, p. 13).

A proposta pedagógica do Ensino Vocacional

O Ensino Vocacional, criado no início dos anos 1960 em São Paulo, constitui experiência única na história da educação brasileira: questionava a formação dual realizada na escola média, a separação entre a formação intelectual, de caráter acadêmico, voltada às classes dirigentes, e a formação para o trabalho, dirigida à população de baixa renda, bem como buscava oferecer ao seu alunado uma educação de qualidade. Valorizando o trabalho, concebido como importante dimensão da formação humana, não aceitava a divisão entre pensar e fazer. A sua proposta pedagógica, marcada por uma concepção ampla de educação, inspirada no socialismo cristão de Emmanuel Mounier, em experiências educacionais como a realizada na Escola Bibiana, organizada pelo padre Don Lorenzo Milani para os filhos dos camponeses de Babiana, Itália, e interagindo com o ideário emancipador presente nas discussões da época, entre eles o de Paulo Freire, logrou edificar uma das propostas mais completas realizadas na escola pública de nível médio em nosso país.

Propondo-se a propiciar educação integral a seus alunos, construiu um currículo nuclear e interdisciplinar, composto por disciplinas de formação teórica e direcionadas para o trabalho, no qual a história e a geografia constituíam os eixos integradores. Tinha por objetivo desenvolver uma educação que formasse o jovem no entendimento da realidade socioeconômica, política e cultural do país e ao mesmo tempo o tornasse capaz de intervir nessa realidade. A essa finalidade geral, acrescentavam-se outros objetivos, específicos a cada Ginásio em particular. O currículo integrado, além das áreas de língua portuguesa, matemática, estudos sociais (história, geografia e antropologia), ciências físicas e biológicas, línguas estrangeiras (inglês e francês), era constituído pela educação física, educação musical e artes plásticas, que assumiam o papel de “práticas educativas” na relação com a sociedade local. Outras áreas denominadas técnicas eram: artes industriais, práticas comerciais, agrícolas e educação doméstica. A integração curricular era garantida pelas “unidades pedagógicas”, consideradas ferramentas responsáveis pela definição dos conceitos e da sequência de apresentação dos conteúdos ensinados (Mascelani, 2010).

Atividades culturais e, em especial, as didático-pedagógicas reproduziam vivências próprias do mundo do trabalho nas escolas. Incluíam-se nas práticas curriculares, por exemplo, a administração da cantina do colégio, a administração de um banco onde os alunos depositavam as suas pequenas economias, além de várias outras atividades similares que cresciam em complexidade de acordo com a faixa etária. Concebendo a formação geral integrada à formação para o trabalho, estas escolas diferenciadas não dissociavam educação e cultura, nem tão pouco educação e trabalho. De acordo com o local em que a escola estava localizada, aulas das disciplinas de caráter teórico eram ministradas articuladamente a conteúdos das áreas técnicas. A

elaboração do currículo de cada unidade era precedida da realização de uma pesquisa de comunidade, cujo objetivo consistia em investigar as várias características da localidade onde a escola estava inserida: economia local, escolaridade da população, perfil dos moradores, nível cultural, nível de aspiração em relação à formação das crianças, perfil do alunado, etc. A escola mantinha forte interação com a comunidade e o planejamento pedagógico escolar levava em conta as suas expectativas e demandas, como o propósito de também melhorar o nível cultural da população local, tornando-se assim um pólo irradiador de cultura.

Cabe destacar que nos finais de semana ocorriam muitas atividades culturais como, por exemplo, a organização de uma galeria de arte no Ginásio Estadual Vocacional Cândido Portinari, de Batatais. A família do pintor, cujo nome foi utilizado para batizar a escola, emprestou algumas obras do artista para a realização da mostra no colégio. Dessa maneira, por meio dessa atividade de formação estética, alunos, pais e moradores da localidade tiveram a oportunidade de apreciar os quadros e presenciar debates e interpretações sobre a pintura de Portinari. O dramaturgo Jorge Andrade também ministrou aulas de teatro para os alunos do Ginásio Vocacional Embaixador Macedo Soares, em Barretos, onde professor e estudantes exibiam peças de teatro nos finais de semana para a comunidade local.

No que se refere à metodologia, os vocacionais se valiam dos métodos ativos, constitutivos do ensino renovado: tratava-se de proposta de cunho transformador, que buscava capacitar o aluno para atuar na comunidade em que vivia. Esta pedagogia era centrada no educando, considerando o professor como uma espécie de orientador que deveria criar situações educativas que favorecessem o desenvolvimento das crianças e adolescentes, propiciando-lhes a formação da consciência crítica.

Para formar o aluno crítico, atuante, participativo e engajado, era de capital importância a adoção de uma metodologia que contribuísse para o desenvolvimento destas atitudes. O recurso ao *estudo do meio* era a principal técnica pedagógica utilizada nos Vocacionais, ao lado do estudo dirigido, do trabalho em grupo, dos métodos ativos ligados à coordenação das disciplinas e do planejamento geral. A proximidade com a realidade da comunidade local e o estudo de “atualidades” tinham o intuito de facilitar a compreensão inicial da sociedade e do processo histórico, e despertar no aluno o compromisso social e a perspectiva de uma participação cidadã.

A concepção de que a educação transcende os muros da escola, aliada ao profundo enraizamento na vida da comunidade local, orientava a valorização das vivências e experiências dos alunos, já que esta pedagogia concebia o ser humano situado no tempo e no espaço, compreendendo que o aluno iria elaborar o seu conhecimento a partir de suas vivências, para extrair de situações concretas a construção de formas de agir, sentir e organizar conceitos.

Dava-se atenção especial às vivências fora da escola, no contato com a realidade social mais ampla: os problemas observados nos estudos do meio eram analisados e discutidos na sala de aula e acabavam por desencadear outras Unidades Pedagógicas, conforme nos explicita a professora Cecília Guaraná:

Assim sendo, a linha pedagógica adotada abrangia: Plataforma, estudo dirigido, estudo do meio, estudo livre e síntese coletiva. A plataforma consistia na apresentação da problemática para desencadear a Unidade Pedagógica: levantavam-se questões para todas as disciplinas ou áreas, que deveriam ser trabalhadas em estudos dirigidos e estudos do meio. Os estudos do meio poderiam ser do conjunto dos professores ou por áreas, conforme a necessidade. Para as séries mais adiantadas havia o estudo livre, onde os alunos faziam as pesquisas por própria conta e apresentavam as conclusões em

classe, ao professor. Podia ser individual, ou em grupo. Ao final do bimestre, reuniam-se as classes da série e faziam-se as conclusões coletivas. Tanto nas plataformas, como nas sínteses coletivas, ao final das Unidades Pedagógicas eram utilizados recursos audio-visuais, dramatização, comunicações verbais, etc. Os alunos apresentavam os trabalhos e adquiriam experiência de participar em plenárias. Aprendiam a pesquisar, analisar os dados, tirar conclusões e defender idéias: os temas eram polêmicos e davam margem a grandes discussões. Em algumas dessas ocasiões os pais eram convidados a acompanhar os trabalhos, já que considerávamos que eles deveriam acompanhar o processo pedagógico da escola. No que se refere ao planejamento pedagógico, nós nos preocupávamos com o conteúdo a ser estudado, procurando estimular a vivência dos valores que eram desenvolvidos nas Unidades Pedagógicas (Professora Cecília Vasconcellos de Lacerda Guaraná, apud Tamberlini, 2001, p.76-77).

Percebemos pelo relato da professora Cecília e pelos documentos remanescentes da Pedagogia Vocacional que ela se contrapunha à pedagogia tradicional e à sua concepção acerca da passividade do aluno no processo de ensino aprendizagem, possibilitando ao discente adotar uma postura ativa e defendendo que o currículo conduzisse a uma visão antropológica de cultura, bem como à intervenção social. Trabalhava com a noção de *core-curriculum*, uma “idéia central e mobilizadora, para a qual convergem conceitos das áreas em geral” (Mascellani, 2010, p 145), que se destinava a promover a integração entre as diferentes áreas de conhecimento e, ao mesmo tempo, dar-lhes a desejada unidade. Deste modo, considerava-se que ao partir da realidade mais próxima das vivências dos educandos, ao abordar os problemas do cotidiano, seria possível tratar de questões gerais e apreender problemas universais. Esta pedagogia inovadora *articulava escola e vida e se antecipava às propostas pedagógicas atuais à medida que envolvia os pais na discussão do projeto pedagógico da escola, tornava o*

aluno sujeito do processo de conhecimento e trabalhava na perspectiva da interdisciplinaridade, concebendo e construindo o currículo integrado. As escolas, ao se tornarem conhecidas, obteriam o reconhecimento de setores mais progressistas da sociedade, alcançando destaque, em alguns momentos, nos artigos de alguns jornalistas mais sensíveis às questões de educação. No texto abaixo, por exemplo, divulga-se informações sobre os Vocacionais em um período em que a experiência já está praticamente extinta, sob o sugestivo título *Vocacional: trajetória de uma heresia*.

O sistema de integração de áreas de estudo (substitutivas das disciplinas tradicionais) passou a ser usado, compondo o que se denomina “unidade pedagógica”. Por exemplo, na 3ª série do ginásio de Rio Claro, propôs-se aos alunos a seguinte questão: “Apesar da diversidade regional, pode o Brasil ser considerado um país unido?”. O estudo dessa questão desdobrou-se em duas linhas que se cruzam. Por um lado, fez-se a caracterização da diversidade entre as regiões brasileiras e por outro verificou-se como, não obstante essa diversidade, e enriquecida por ela, existe uma unidade nacional. Os objetivos visados eram: 1) analisar os aspectos que conduzem à constatação da unidade nacional, apesar da diversificação regional; 2) levar os alunos a compreenderem o significado e a importância da integração nacional; 3) demonstrar-lhes que a união é consequência do esforço de participação de todos; 4) aprofundar a compreensão do conceito de democracia; 5) desenvolver a capacidade de observação, análise e crítica; 6) proporcionar ao aluno, vivência de atividades que o levem à participação e à união. As áreas do currículo foram integradas em função de objetivos como esse. Em Estudos Sociais discutiram-se temas como o papel do ouro e do ferro em Minas Gerais; a religião como fator de unidade; os tipos regionais e a língua; a formação de uma só nação. Em Português: romances e textos de autores regionalistas, o arcadismo, o regionalismo na literatura moderna. Em Artes Plásticas: estudo da arquitetura, o barroco mineiro, a obra de Portinari e Oscar Niemeyer (e realizados trabalhos práticos em gesso, pedra-sabão, desenhos, gravuras, etc.). Em Educação

Musical: presença do folclore na música nacional, estudo dos hinos cívicos. Em Práticas Comerciais: relações econômicas com base na unidade monetária brasileira, papel da rede bancária estudo do processo nacional, o Banco Central. Em Artes Industriais: de industrialização, destacando-se o preparo e a situação da mão-de-obra industrial (como atividade prática, foi construído um motor para funcionamento a baixa voltagem). Em Ciências: importância da pesquisa científica para o desenvolvimento tecnológico, partindo de pesquisas realizadas na Universidade de Minas Gerais, e estudo sobre minérios e sobre rochas de maneira geral. Em Matemática: estudo sobre o seu papel e aplicação na pesquisa científica. Em Educação Física: atualidades esportivas que revelaram a existência de ligas, federações e confederações (Revista Visão, 1970).

Tratava-se de uma escola que se dedicava a educar integralmente os seus educandos, preocupando-se tanto em garantir uma formação intelectual sólida, como em transmitir valores e formar para o trabalho, para o comprometimento com a comunidade e a intervenção na realidade de nosso país. O seu projeto educativo apreendia o ser humano como portador de múltiplas dimensões - razão, emoção e imaginação -, e esta visão mais complexa de educação se expressava por meio do trabalho interdisciplinar.

Com esta concepção e abrangência também foram criados, em março de 1968, junto ao Ginásio Vocacional do Brooklin, na capital, o período noturno e o segundo ciclo do então ensino secundário, hoje correspondente ao ensino médio, ambos com programas fortemente voltados ao mundo do trabalho. A proposta pedagógica dos Ginásios Vocacionais Noturnos está assentada na mesma filosofia que orientou os Ginásios Vocacionais de tempo integral. Destinavam-se a jovens e adultos trabalhadores que retomavam os estudos escolares. Em 1965, o Serviço do Ensino Vocacional empreendeu o levantamento de dados sobre o público potencial que frequentaria os seus

cursos noturnos. Foram realizadas pesquisas na capital e nas cidades de Americana, Rio Claro e Barretos. A partir da análise das informações levantadas, formularam-se os objetivos gerais destes ginásios. Segundo Maria Nilde Mascellani (2010, p. 145), embora o Ginásio Vocacional Noturno estivesse amparado na mesma filosofia que sustentava os ginásios diurnos de tempo integral, foi necessário retoma-los num esforço “de pensar estrutura e procedimentos diferenciados”, uma vez que eles “não eram adaptações do modelo diurno para os alunos trabalhadores de nível socioeconômico baixo”, que “não podiam ser reduções da pedagogia dos ginásios diurnos”. Coerentemente com o conceito de currículo vigente nas escolas vocacionais, do currículo “como trajetória de experiências vividas pelos alunos e orientadas por objetivos definidos pelos educadores”, o planejamento curricular do noturno é elaborado a partir “das necessidades dos jovens e adultos”, e “estabelece como linhas orientadoras o debate sobre o trabalho e suas implicações econômica, política e cultural” (Mascelani, 2010, p. 141). Durante o processo pedagógico, prioriza-se a análise da relação entre a sociedade abrangente e o local de trabalho. O *core-curriculum* era assim formulado: “o trabalho humano como instrumento de transformação da natureza, da sociedade e do próprio homem”. Segundo Maria Nilde (2010, p. 141),

A proposta pedagógica foi pensada como um campo rico de experiências, de promoção humana e social e de formação da consciência crítica, condição básica para o home intervir na realidade de modo pensado e planejado. A proposta coloca o coletivo acima do individual, a comunicação grupal e intergrupal como meio de sociabilidade e de coesão social, a intervenção como prática de cidadania, situações voltadas permanentemente sobre a realidade econômica, política e cultural.

No Ginásio Vocacional do Brooklin, onde funcionava também o noturno, foram ainda criados cursos complementares, de duração variada, destinados à população da comunidade, buscando atender as suas necessidades. Estes cursos, ministrados por alunos e pais, envolviam assuntos diferenciados: datilografia, marcenaria, corte e costura, além de cursos de alfabetização de adultos, incluindo sempre uma base política e social, todos oferecidos a uma população de baixa renda. Por meio deste trabalho, alunos e pais se envolviam na implementação da proposta de escola comunitária, atuante e comprometida, tal como pode ser caracterizada cada uma das seis escolas das Sociedades de Pais e Amigos dos Ginásios Vocacionais. Posteriormente, viria a ser constituída uma Federação que congregava as Associações de Pais de todos os Ginásios Vocacionais, as quais se propunham a difundir as concepções desta pedagogia, conscientizar outros pais, e exercer atividades sociais e culturais que promovessem o “enraizamento do ginásio na comunidade” (Oliveira, 1966, p.3).

Considerações finais

Mesmo enfrentando diversos obstáculos e perseguições políticas, muitas foram as contribuições do Ensino Vocacional, que – em sua curta existência - inovou a educação brasileira implementando e difundindo concepções e práticas pedagógicas democráticas e inovadoras, valorizadas ainda hoje no campo da educação. Distanciando-se das escolas de ensino médio profissional, organizadas segundo o modelo da dualidade escolar e que com poucas variações marcaram a história da educação para os trabalhadores no Brasil, os Ginásios Vocacionais nunca formaram para o trabalho. Ao se proporem a formar os educandos *pelo trabalho* - compreendido como valor de uso, atividade

vital do homem -, desenvolveram um tipo de formação humana e emancipatória, destinada a trabalhadores jovens e adultos, vistos como seres integrais que, por meio da educação e do trabalho, poderiam construir sua autonomia - individual e coletiva - frente aos poderes econômicos e políticos. A sua prática pedagógica, sustentada na reflexão sobre a relação entre trabalho e educação e no trabalho como princípio educativo, praticamente única na história da educação brasileira, constitui referência obrigatória para o desafio da implementação da proposta de educação básica integrada à educação profissional, da chamada educação integrada/ unitária/ politécnica, em seus diferentes níveis e modalidades, em curso no país, hoje. É com esse olhar que estamos a realizar tanto a organização, referenciação e integração da documentação existente, como a desenvolver análises que possam contribuir para a construção do conhecimento histórico e de políticas públicas na área.

Referências Bibliográficas

- HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos. O breve século XX – 1914-1991* (1995). São Paulo: Cia. Das Letras.
- MASCELLANI, Maria Nilde (2010) *Uma pedagogia para o trabalhador*. São Paulo: IIEP/CME-FEUSP.
- REVISTA VISÃO. *Vocacional: Trajetória de uma heresia*. São Paulo, 31/01/1970.
- OLIVEIRA, Lólio Lourenço de (1966). *Participação e integração dos pais de alunos nos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo*, mimeo. Acervo Cedec, PUC, São Paulo.

- TAMBERLINI, A.M.B. (2001). Os Ginásios Vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador. S. Paulo: Annablume/Fapesp, 2001.
- VILANOVA, Mercedes (org.) (1986). *El poder en la sociedad* – Historia y fuente oral. Barcelona: Antonio Bosh.
- VILAR, P. (1992). *Pensar la Historia*. Cidade do México: Instituto Mora.

CONTRIBUIÇÃO DE DEBBLE SMAÍRA PASOTTI PARA A PESQUISA HISTÓRICA NO CAMPO DA ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO NO BRASIL

Maria Lucia Mendes de Carvalho

Centro Paula Souza - Brasil

Introdução

O presente trabalho é parte de uma pesquisa que trata de elucidar o pensamento científico, social, político e intelectual de Francisco Pompêo do Amaral (1907- 1990), desvendando raízes e retratos de docentes que contribuíram para a implantação do primeiro curso no campo da alimentação e nutrição no Brasil. Esse médico criou o curso de Auxiliares em Alimentação ou Dietistas, ministrando a aula inaugural em 17 de maio de 1939, na Superintendência do Ensino Profissional do Estado de São Paulo. Para desvendar a origem desse curso empregaram-se os conceitos e pressupostos metodológicos da cultura escolar e da história oral ao pesquisar e analisar as obras de Pompêo do Amaral divulgadas em congressos técnico-científicos e

publicadas em livros, revistas e matérias jornalísticas, no período de 1939 a 1961, quando aquele médico se aposenta.

Uma contribuição para a pesquisa histórica no campo da alimentação e nutrição e que está permitindo desvendar o processo de implementação do primeiro curso de “Auxiliares em Alimentação ou Dietistas” no Brasil, é o acervo pessoal que Debbble Smaíra Pasotti (1909 – 2008), uma das pioneiras na equipe de Pompêo do Amaral. Esse acervo foi localizado com a família, e está com a pesquisadora para ser inventariado. Essa farmacêutica ingressou como docente no Instituto Profissional Feminino, da capital, em São Paulo, em 1941, e deixou um acervo pessoal de 384 documentos.

Este trabalho tem por finalidade relatar os primeiros contatos com a família para receber o acervo pessoal de Debbble Smaíra Pasotti, a preparação para o recebimento desse acervo pessoal, e mostrar o estágio atual de classificação dos documentos, visando a discutir as diversas possibilidades de inventariar um acervo pessoal.

É importante ressaltar que o emprego do princípio da proveniência adotado para iniciar a classificação desse acervo tem permitido utilizá-lo em estudos e pesquisas no campo da alimentação e nutrição, identificando a trajetória profissional e social dessa farmacêutica, e contribuindo para elucidar o pensamento científico, social, político e intelectual de Francisco Pompêo do Amaral. Esse acervo, também, possibilitou a montagem da exposição *História da Educação Profissional no campo da Nutrição no Centro Paula Souza (1939 – 2009)*, composta de nove painéis, que aconteceu em 15 de maio de 2009, em São Paulo, durante a comemoração dos 70 anos do curso de “Auxiliares em Alimentação ou Dietistas” no país.

Pressupostos conceituais e metodológicos: fundos, arquivos e classificação de arquivos

Neste trabalho considera-se o acervo pessoal de Debble Smaíra Pasotti como um fundo, informando que os documentos foram mantidos de acordo com a ordem de recebimento durante a visita à família para coleta do acervo.

A coleta desse acervo, composto de quatro pastas poliondas com livros, cadernos, diplomas, certificados, fotografias, aconteceu com o reconhecimento dos documentos pela pesquisadora, mantendo a ordem original, o que possibilitou obter informações extra-acervo por parte do doador, o seu sobrinho, o engenheiro Júlio Cesar Smaíra da Silva, que ao manusear alguns documentos, alertado pela pesquisadora, lhes traziam lembranças.

A professora Debble Smaíra Pasotti foi entrevistada pela pesquisadora, em 2001, na presença de outra professora, Maria Cecília Bella, que foi sua aluna e colega de trabalho (Figura 1). Nessa entrevista a professora Debble Smaíra comentou sobre a existência do seu acervo, e forneceu para o Centro de Memória da Escola Estadual Carlos de Campos, o livro de “Tecnologia – Artes e Ofícios Femininos” da professora Maria Vitorina de Freitas, e uma fotografia sua de participação em um congresso. Nessa época a pesquisadora percebeu que a professora Debble Smaíra dispunha de documentos que certamente possibilitariam conhecer as práticas escolares e pedagógicas do curso de “Auxiliares em Alimentação”. No entanto, Debble Smaíra informou durante a entrevista que precisava organizar o seu arquivo.

Figura 1 – Debble Smaíra Pasotti (direita), Maria Lucia Mendes de Carvalho e Maria Cecília Bella (esquerda), durante entrevista em sua residência, em São Paulo, em 2001.

Fonte: Arquivo próprio, 2012.



A pesquisadora procurou a família para convidar a professora Debble Smaíra Pasotti, em dezembro de 2008, para participar das comemorações dos 70 anos do surgimento do curso de “Auxiliares em Alimentação”, e foi informada por sua sobrinha, a nutricionista Rosana Aparecida Infante Smaíra, que aquela havia falecido em novembro de 2008. O primeiro contato, com o seu sobrinho, Júlio Cesar Smaíra da Silva, aconteceu dois meses depois, por telefone. Este informou que a biblioteca e muitas das apostilas e cadernos dessa professora já tinham sido descartadas. Então se agendou a retirada do que sobrou do acervo com esse sobrinho, único herdeiro, e que aconteceu em 26 de fevereiro de 2009.

Em 12 de março de 2009, a pesquisadora enviou à família um documento, denominado “Sumário do estado do fundo do arquivo pessoal da professora Debble Smaíra Pasotti – Doação da família”, composto de três páginas, referente ao acervo pessoal recebido como doação para a pesquisa

histórica no campo da alimentação e nutrição, juntamente com a carta de cessão, que recebeu assinada posteriormente.

De posse do acervo, observou-se tratar de papéis pessoais e não de família, contendo documentos do estado civil, documentos relativos à escolaridade e formação, de carreira, como nomeações, atribuições; cadernos de notas de aulas e de cursos; fotografias; livros de Francisco Pompêo do Amaral; e papéis nas funções públicas e privadas exercidas. A seguir, era necessário definir um procedimento para classificação dos documentos e decidiu-se empregar o de Ducrot (1998):

Classificação é o conjunto das operações intelectuais e materiais que permitem organizar um fundo de arquivos de modo a facilitar ao máximo as consultas, quaisquer que sejam os pesquisadores e quaisquer que sejam os temas de suas pesquisas. A organização do fundo se faz respeitando-se sua especificidade própria e os princípios gerais da arquivística. Seu objetivo é fazer a distinção dos grupos de documentos, que permitirá, de um lado, formar dossiês e arrumá-los em caixas onde a cada um seja dado um código e, de outro, redigir um instrumento de pesquisa, mais ou menos detalhado, que revele com clareza as subdivisões do fundo e que, dentro dessas subdivisões, apresente os títulos e o conteúdo de cada caixa.

As pastas de documentos traziam denominações que mostravam uma organização prévia do arquivo, realizada pela professora Debbble Smaíra, e indicavam que essa professora se preocupou em guardar os registros de trajetórias profissionais sua e do médico Francisco Pompêo do Amaral (Figura 2). Certamente, sabia do valor desses documentos para a pesquisa histórica, da

qual foi uma das pioneiras no Brasil, e recentemente reconhecida por Vasconcelos (2011), especialista no campo da alimentação e nutrição.

Figura 2 – Francisco Pompêo do Amaral e Debble Smaíra, em 1948.
Fonte: Acervo pessoal de Debble Smaíra Pasotti. Montagem fotográfica da Assessoria de Comunicação do Centro Paula Souza, em 2009.



Por tratar-se de um acervo pessoal com documentos públicos e privados, decidiu-se proceder de acordo com Ducrot (1998), que considera para as duas categorias – arquivos públicos e privados – que uma boa classificação resulta da observância de três fatores:

Inicialmente, ela é preparada, por meio de operações que evitarão muitas dificuldades posteriores; em seguida, ela é realizada segundo o princípio fundamental da arquivística, que é o *respect des fonds*, ou princípio da proveniência, cuja aplicação aos arquivos privados tem pontos em comum com os arquivos públicos, mas apresenta, também, pontos que lhe são particulares; por fim, ela se apoia em regras específicas de cada categoria de arquivos, sem prescindir da intuição e do pragmatismo para corresponder à natureza própria de cada fundo.

Assim decidiu-se numerar as pastas e dentro destas, os documentos. A primeira pasta, a número um, contém 151 documentos pessoais e funcionais, fotografias, atestados, entre outros. Na segunda pasta, que a professora Debble Smaíra denominou “Discurso de formatura e outros”, encontraram-se 84 documentos. A terceira pasta, denominada por ela “Viagem aos EUA”, contém 93 documentos. A quarta pasta com diplomas, certificados, álbuns fotográficos de 1932 e de 1948, contém 56 documentos.

Neste trabalho a trajetória profissional e social de Debble Smaíra Pasotti é apresentada a partir do seu acervo pessoal composto de 384 documentos, entre discursos, ofícios, livros, fotografias, recortes de jornais e fragmentos, que estão com a pesquisadora para serem inventariados.

Informações sobre as práticas escolares e pedagógicas de Debble Smaíra Pasotti foram obtidas nas entrevistas com alunas e professoras que participaram da equipe de Francisco Pompêo do Amaral, no curso de Auxiliares em Alimentação: Neide Gaudenci de Sá, Arcelina Ribeiro de Araújo e Dalila Ramos.

As entrevistas foram transcritas e, posteriormente, transcriadas com as entrevistadas, realizando acertos nos textos para transpor da oralidade para a escrita, no período de dezembro de 2011 a abril de 2012. Para Meihy e Holanda (2007, p. 35) é a história oral de vida que ampara a narrativa dependente da memória: [...] dos ajeites, contornos, derivações, imprecisões e até das contradições naturais da fala.

Em seguida, os termos de consentimento livre e esclarecido, e as cartas de cessão, aprovados no Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Parecer CEP: 1247/2011, CAAE: 1150.0.146.000-11, foram assinados e devolvidos à pesquisadora.

Os entrevistados participaram da passagem da oralidade para a escrita, neste trabalho considerando o que diz Bosi (2004, p. 66): o depoimento deve ser devolvido ao seu autor. Se o intelectual quando escreve, apaga, modifica, volta atrás, memorialista tem o mesmo direito de ouvir e mudar o que narrou. Mesmo a mais simples das pessoas tem esse direito, sem o qual a narrativa parece roubada.

Procedimentos de organização de acervos escolares

A história da educação brasileira ganha relevância a partir da década de 1980, quando grupos de pesquisas são criados nas universidades e eventos promovidos para debater questões sobre: o ensino da história da educação, a historiografia e memória da educação, a história das instituições, as legislações educacionais, os currículos escolares, a cultura escolar, as práticas pedagógicas, a profissão docente, entre outras (CARVALHO, 2011). Segundo Vinão (2004, p. 335) na história da educação, sem se abandonarem os enfoques “sociais” dos anos 1970 e 1980, os pesquisadores veem:

Prestando maior atenção, nos últimos anos, à história do currículo, não já prescrito mas vivido, à história da realidade e práticas escolares, do cotidiano, das culturas escolares, das reformas educativas em sua aplicação prática e da profissão e prática docente. A história dos processos de profissionalização e feminização docente tem conduzido às histórias de vida de alunos, professores e inspetores, aos escritos autobiográficos, diários e relatos de vida – história oral – dos mesmos. Por último, a memória e, com ela, o esquecimento e o silêncio como linguagem, esse processo de (re)construção do eu individual ou social

que recorda, da memória biográfica e a cultural, dos lugares de memória,[...]

No Centro Paula Souza, em cooperação, com o Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo foram criados oito Centros de Memória, entre 1998 e 2002, e que juntos contribuíram para a produção de um inventário de fontes documentais até a década de 1950. Nesse inventário de fontes documentais (MORAES, ALVES, 2002, p.44) produzido no projeto de Historiografia das Escolas Técnicas Estaduais mais Antigas do Estado de São Paulo, ficou definido que:

Este inventário é produto do trabalho das equipes das Escolas integrantes do Projeto Historiografia. Cada uma destas Escolas constitui uma Unidade Institucional que possui seu próprio Fundo, com características próprias e específicas – como se pode observar no histórico de cada escola, apresentada ao leitor, e no texto que descreve o desenvolvimento do projeto – fato que não favorece a homogeneidade nas nomenclaturas dos grupos, séries, e subséries e nem a adoção dos mesmos critérios na elaboração do Plano de Arranjo. O Plano foi produzido com base nas estruturas administrativas. Seguindo a orientação da Assessoria Técnica do Projeto, os Acervos foram divididos em Acervo Textual, Acervo Fotográfico e Acervo Museológico e as equipes foram orientadas a utilizar as normas internacionais de descrição – ISAD(G)

Rodrigues (2008) descreve no artigo o processo de organização do acervo de Geraldo de Paula Souza, sanitarista e um dos pioneiros no campo da alimentação e nutrição em São Paulo. E como elaborou o instrumento de

pesquisa disponibilizado aos pesquisadores, dizendo que: com a elaboração do Inventário, disponibiliza-se aos pesquisadores mais do que caminhos e possibilidades – mostra-se o mapa da mina. Ao inventariar esse arquivo demonstra a decisão pessoal do arquivista na definição do plano de arranjo, ao dizer:

Na elaboração do quadro de arranjo ou esquema de classificação dos documentos do Arquivo de Geraldo Horácio de Paula Souza, optei por uma ordenação que mesclasse os princípios temáticos e as tipologias. Assim, foram definidos sete conjuntos, a saber: Produção Intelectual (PI); Homenagens (HO), Correspondência (CO), Documentos Pessoais (DP), Miscelânea (MI), Recortes de Jornais (RJ) e Fotografias (FO). A sinalização que remete à localização física dos documentos refere-se, primeiramente, ao conjunto; em seguida, indica-se o ano em que o documento foi produzido e, finalmente, o número do documento no interior do conjunto e da cronologia, conforme demonstra o exemplo a seguir: CO 1936.1 remete ao primeiro do documento da Correspondência do ano de 1936.

Uma das pioneiras no campo da alimentação e nutrição

O acervo pessoal de Debbble Smaíra Pasotti permitiu traçar a sua trajetória social e profissional. Segundo Fraiz (1998), uma característica essencial dos arquivos pessoais reside na preponderância do valor informativo de seus documentos, isto é, seu valor de uso para fins históricos.

Debbble Smaíra Pasotti nasceu em São Paulo, na capital, em 25 de dezembro de 1909. Em 1930 formou-se farmacêutica pela Faculdade de Pharmacia, Odontologia e Obstetrícia de São Paulo (Figura 3), ingressando

como professora de Química na Escola de Educação Doméstica e no Instituto Santa Amália, em 1937, ambos da Liga das Senhoras Católicas. No Instituto Profissional Feminino substituiu a professora Celina de Moraes Passos, em 1941, quando esta foi lecionar no primeiro curso de Auxiliares em Alimentação, no Rio de Janeiro (SAPS, 1945).

Em 07 de julho de 1942, foi nomeada para exercer interinamente o cargo de professora de economia doméstica e de química alimentar (Figura 4). Um documento encontrado nesse acervo pessoal mostra que, nesse ano, essa professora foi elogiada pela Superintendência do Ensino Profissional por seu trabalho de organização e orientações na 13ª Colônia de Férias para alunos das Escolas da Rede do Ensino Profissional, que aconteceu de 13 a 27 de julho, em Santos.

Atuando no curso de Auxiliares em Alimentação na Escola Industrial Carlos de Campos, em São Paulo, capital, decidiu cursar Nutricionistas, em 1945, o curso criado por Geraldo de Paula Souza (Carvalho, 2011a). Formou-se nesse ano, nutricionista pelo Instituto de Higiene na Escola de Higiene e Saúde Pública da Universidade de São Paulo. Em 1946, participou da I Jornada Brasileira de Bromatologia com a apresentação do trabalho “A importância dos inquéritos alimentares e de educação sanitária na solução do Problema Nacional de Alimentação Popular”.

Debble Smaíra Pasotti, em 1956, participou do Programa de Cooperação Técnica do Governo Americano com outros países no campo da “Agricultural Extension and Home Economics for Brazilian educators”, no State College e New Mexico (Figura 5). Na Purdue University, Lafayette, Indiana, participou de treinamento e observação em Economia Doméstica. Este programa aconteceu de agosto a dezembro, e quando retornou ao Brasil ministrou várias palestras sobre a sua experiência nos Estados Unidos. No ano seguinte, apresenta o

trabalho “Formação das técnicas em alimentação (Dietistas e Nutricionistas)”, na II Jornada Brasileira de Bromatologia.

Figura 3 – Debbles Smáira na formatura em farmácia, em 1932.
Fonte: Arquivo pessoal Debbles Smáira Pasotti, 2012.



Figura 4 – Nomeação como professora de Economia Doméstica e Química Alimentar, em 1942.
Fonte: Arquivo pessoal Debbles Smáira Pasotti, 2012.

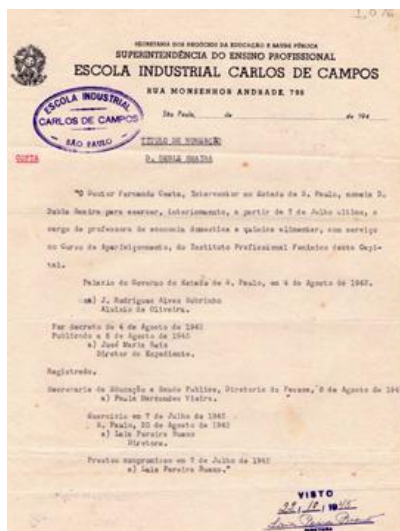


Figura 5 – Debble Smaíra Pasotti, sentada, no centro, entre as colegas de curso que foram aos Estados Unidos, em 1956.

Fonte: Arquivo pessoal Debble Smaíra Pasotti, 2012.



Em 1958 participou do 1º Congresso Brasileiro de Nutricionistas, promovido pela Associação Brasileira de Nutricionistas, no Rio de Janeiro, de 17 a 21 de Julho. Dois anos depois, participou também da organização do II Congresso Brasileiro de Nutricionistas, com outras nutricionistas e dietistas da Escola Carlos de Campos, promovido pela Associação de Nutricionistas da Universidade de São Paulo e a Associação de Dietistas do Estado de São Paulo, com a colaboração da Associação Brasileira de Nutricionistas. Nesse evento Debble Smaíra Pasotti participou como membro ativo e vice-presidente da Associação de Dietistas, e defendendo a classe de Dietistas, disse que (CBN, 1960, p.52):

Eu gostaria de fazer ver, quanto às relações existentes entre Nutricionistas e Dietistas, que deve ser atribuído às duas classes o mesmo tipo de trabalho, e não se fazer distinção entre Nutricionistas e Dietistas, porquanto nos parece que os dois termos sejam sinônimos, sendo que nos hospitais, nas clínicas de nutrição e em todas as clínicas

especializadas, tanto trabalha a Nutricionista como a Dietista, uma vez que esteja capacitada para esse trabalho. De modo que, nesse roteiro, a Nutricionista e a Dietista poderão exercer o mesmo tipo de trabalho (Palmas Prolongadas), quer dizer, que entre o médico e cozinheira deveria existir apenas Nutricionistas ou Dietistas, e não duas classes: Nutricionistas e Dietistas.

Quando o curso de Auxiliares em Alimentação retorna a Escola Carlos de Campos, deixando o prédio da Rua Rego Freitas, nº 474, onde o curso funcionou de 1953 a 1958, sob a direção do médico Francisco Pompêo do Amaral, ela assume a coordenação do curso, agora denominado Técnico em Dietética.

Nesse acervo pessoal encontra-se uma carta de 13 de junho de 1967, referente à palestra “O Ensino e a Profissão em Educação Doméstica nos Estados Unidos da América do Norte”, ministrada por Debble Smaira Pasotti no Encontro de Economia Doméstica, promovido pelo Centro Nestlé de Economia Doméstica da Companhia Industrial e Comercial Brasileira de Produtos Alimentares Nestlé. Trata-se de uma carta de reconhecimento por sua participação no evento emitida pelo diretor dessa empresa, G. Valtério, com os dizeres: “Estamos certos que sua palavra, trazendo experiência e entusiasmo, abriu novas perspectivas para todos aqueles que trabalham no ensino da economia e educação doméstica no nosso país, dando ao nosso Encontro brilho e significado especial”.

Encontra-se nesse acervo um certificado de participação de Debble Smaira Pasotti no “X Ciclo de estudos sobre Segurança Nacional e Desenvolvimento”, e que apresentou a tese “A responsabilidade da Família na Formação ao Caracter Nacional tendo em vista os interesses Nacionais”, em

grupo, na Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra, em 1968. No Centro de Memórias da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, encontra-se no acervo organizado pela professora Neide Gaudenci de Sá, durante a sua gestão como coordenadora do curso Técnico em Nutrição e Dietética, a Portaria N° 12-E, de 28 de setembro de 1964, do Departamento de Ensino Profissional, atribuída por Walter Costa, diretor geral substituto, como Regimento Interno Padrão de Escolas de Ensino Médio, de 1° ciclo e subordinadas. Nessa Portaria, no artigo 62º, consta que é vedado ao professor: servir-se das funções para pregar doutrinas contrárias aos interesses nacionais ou para fomentar clara ou disfarçadamente atitudes de indisciplina, de agitação ou atentatória a moral. Portanto, a participação de Debbble Smaira Pasotti no “X Ciclo de estudos sobre Segurança Nacional e Desenvolvimento”, pode ter acontecido por iniciativa da professora ou por indicação da instituição devido às políticas de educação nessa época.

Entre as décadas de 1960 a 1970 a Escola Técnica Carlos de Campos, mudou de nome e de estrutura funcional para atender as políticas educacionais: Colégio de Economia Doméstica e Artes Aplicadas Estadual “Carlos de Campos”, Centro Estadual Interescolar “Carlos de Campos”. Talvez por esse motivo em 1971, a professora Debbble Smaira Pasotti participou do 1º Curso de Treinamento Intensivo para Professores de Economia Doméstica dos Colégios Técnicos da Rede de Ensino Industrial, realizado em Águas de São Pedro, promovido pelo Departamento de Ensino Técnico, professor Walter Toledo Silva, diretor-substituto, e pelo Instituto Pedagógico do Ensino Industrial, professor Douglas Escobar Bueno, de 14 a 16 de maio, cujo programa do curso era:

Integração inter-escolar: Escola-Empresa e Escola – Comunidade; Aspectos Formativo, Profissionalmente e Propedêutico do Curso Técnico de Economia Doméstica; Aspectos Legal e Administrativo do Curso Técnico de Economia Doméstica e Relações Humanas na Escola, Alimentação e Nutrição, Saúde, Habitação, Vestuário e Têxteis no Curso Técnico de Economia Doméstica; Metodologia da Economia Doméstica ao nível de 2º Grau; e Desenvolvimento Sócio-Econômico e Economia Doméstica.

Outro evento que essa professora participou, em 1971, foi o Encontro do Ensino Técnico Industrial, promovido pelo Departamento de Educação e pelo Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional, de 25 a 27 de setembro.

O 6º Congresso Brasileiro de Nutricionistas, 3º Congresso Brasileiro de Nutrição e 1ª Reunião Brasileira sobre a Formação do Nutricionista, ocorreram em 1972, promovidos pela Associação das Nutricionistas da Universidade de São Paulo, de 26 de novembro a 02 de dezembro. Nesse ano, as dietistas participaram como nutricionistas desse congresso, devido à equiparação profissional, que aconteceu de acordo com a Lei Federal Nº 5.276 de 24 de abril de 1967.

Em 1972, observa-se no acervo pessoal a existência de Laboratório de Currículos, prática pedagógica implementada até hoje na educação profissional no Centro Paula Souza, para atualização dos currículos dos cursos técnicos. Nesse ano, Debble Smaira Pasotti participou de uma reunião da Comissão Técnica do Laboratório de Currículos, representando o professor Erasmo de Freitas Nuzzi, Coordenador do Ensino Técnico da Secretaria da Educação, conforme documento encontrado nesse acervo, ofício 387/72 – GC de

17.10.72, para tratar dos estudos de mínimos de habilitações profissionais de 2º grau em diferentes ramos da área de Saúde, na Fundação Universidade do Trabalho de Minas Gerais, de 24 a 27 de setembro.

Debble Smaíra Pasotti, em 1974, como diretora da Escola Carlos de Campos (Figuras 6 e 7), participou do Encontro de Diretores e Inspetores do Ensino Técnico em Águas de São Pedro, conforme publicação no Diário Oficial do Estado de São Paulo, de 12/06/1974, com o objetivo de implantar a Lei 5692/71 e elaborar as normas para o Regimento Escolar e Estágios, em atendimento à Deliberação CEE 33/72, promovido pela Comissão de Estudo e Aprovação de Regimentos Escolares – CEARE – sob a presidência do Dr. Avelino Novaes Teixeira Jr e coordenação do professor João Baptista Bonetti, de 20 a 22 de junho. Ainda em 1974, participou do Grupo de Trabalho que caracterizou o Técnico em Economia Doméstica, a pedido de Henrique da Silva Cabrera, coordenador do Laboratório de Currículo, no Gabinete da Coordenadoria do Ensino Técnico, a Av. Duque de Caxias, 80 – 2º - cj. 2ª, de julho a novembro, conforme ofícios 457, 1315, 1433 e 1741/74 – LC – 05. Outro documento importante encontrado nesse acervo mostra a professora Debble Smaíra envolvida com atividades administrativas, em 1974, quando é designada pela Inspectora Regional – 1ª IREP – para estudar o Regimento Escolar convocada pelo coordenador da CEARE, professor João Baptista Bonetti, a pedido do diretor substituto Antonio de Assis Nogueira do Departamento de Ensino Profissional, em 15 de agosto (Circular nº 17 – 74).

Na educação profissional aposentou-se por tempo de serviço, em 12 de março de 1974, conforme consta na sua carteira profissional. No entanto, continuou participando dos congressos em sua área de atuação. Em 1974, esteve presente no VII Congresso Brasileiro de Nutricionistas e IV Congresso Brasileiro de Nutrição, promovido pela Associação Brasileira de Nutricionistas,

como participante efetivo, no Centro de Convenções do Hotel Glória no Rio de Janeiro, de 25 a 31 de agosto. Também, continuou colaborando com a educação profissional, ao participar do Grupo de Trabalho que caracterizou o Técnico em Economia Doméstica, a pedido de Clóvis Roberto dos Santos, coordenador do Laboratório de Currículo, na Associação Paulista de Artesanato, em fevereiro de 1975, conforme documentos encontrados no seu acervo – ofícios 376 e 524/75 – LC – 05.

Figura 6 – Debble Smaira Pasotti no Laboratório de Bromatologia, s/d.
Fonte: Acervo pessoal Debble Smaíra Pasotti, em 2012



Debble Smaira Pasotti, após aposentadoria como professora no campo da alimentação e nutrição, passou a exercer a sua outra profissão. Em 1977, como farmacêutica responsável pela Farmácia Dois Corações Ltda. – ME, na Av. Luis

Figura 7 – Debble Smaira Pasotti, segunda à direita, no II Encontro de Diretores, em 1974.

Fonte: Acervo pessoal Debble Smaira Pasotti, em 2012.



Pires de Minas, 321 – Jardim Imperatriz, em São Paulo, e o fez durante vinte e três anos, conforme registro encontrado na sua carteira de trabalho.

A sua carreira de nutricionista não foi interrompida com a aposentadoria. Em 1978, participou do XI Congresso Internacional de Nutrição, como membro ativo, promovido pela Sociedade Brasileira de Nutrição, no Rio de Janeiro, de 27 de agosto a 01 de setembro. Nesse mesmo ano, ingressou como professora-assistente no São Camilo, um Centro de Formação Profissional em Saúde. Em 1979, passou a ser professora-titular da Faculdade de Ciência São Camilo, desligando-se nesse ano dessa instituição por ter sofrido um acidente automobilístico.

Em maio de 1989, é convidada para a comemoração dos 50 anos de surgimento do curso Técnico em Nutrição na Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, e o seu discurso consta nesse acervo. Outros discursos de Debble

Smaíra Pasotti fazem parte desse acervo, como o que fez durante a homenagem que lhe prestaram as ex-alunas do Instituto Profissional Feminino na Igreja Nossa Senhora de Fátima, em São Paulo, em 1992.

Debble Smaíra Pasotti deixou de trabalhar como farmacêutica em 2000, vindo a falecer em 25 de novembro de 2008.

A relação de Debble Smaíra Pasotti com os seus pares no campo da alimentação e nutrição

Para conhecer o perfil da professora Debble Smaíra Pasotti enquanto educadora, que guardou e organizou durante toda a sua vida documentos relevantes para a pesquisa histórica no campo da alimentação e nutrição, foram realizadas entrevistas de história oral com professoras que foram chefiadas pelo médico Francisco Pompêo do Amaral e por ela, no curso de Auxiliares em Alimentação ou Dietistas, e que contribuíram para identificar as práticas escolares e pedagógicas na educação profissional dessa professora, como mostram alguns trechos das entrevistas, a seguir.

A primeira entrevista com a professora Dalila Ramos, foi em 06 de dezembro de 2011:

O Pompêo do Amaral era ótimo professor, mas muito além dos nossos conhecimentos como alunas. Mas ele tinha ótimas auxiliares, a Debble, a Yonne e a Dalva. Elas resumiam tudo aquilo, que ele falava, em linguagem mais acessível e para a nossa idade. A gente era menina. Ele dava aula e a gente ficava até parada para assimilar tudo aquilo. Dava muita política, porque ele era político. Dava a situação econômica do país, tudo misturado. Ele falava muito, às vezes punha na lousa e a Dalva

falava: deixa que, eu vou escrever. [...] Eu dei aula no curso de nutrição, porque eu fui substituir a Debble, que foi para assistente de direção. Eu dava Bromatologia e Fisiologia da Nutrição. [...] Aquela apostila de 55, era da professora Dalva. A dona Debble nunca entrou na cozinha aqui para nós, ela trazia algumas receitas, quem experimentava a receita, e quem fazia as receitas era a Dalva. Ela era nutricionista. A Dalva logo foi fazer a faculdade e continuou na escola. Quando eu cheguei na escola ela já era professora. [...] A professora Debble dava bioquímica e a professora Celina foi minha professora. Acho que foi Administração Hospitalar. Ela dava administração no fim. Mas a Debble era uma inteligência. Ela dava Bioquímica e Bromatologia. Olha que para eu substituí-la era difícil, eu ia atrás dela para saber como fazer. Daí eu perguntava como foi?

A segunda entrevista foi com a professora Arcelina Ribeiro de Araújo, em 12 de março de 2012:

As aulas dele (Francisco Pompêo do Amaral) eram expositivas. Ele escrevia na lousa alguma coisa. Mas era expositiva, ele falava sem parar. As professoras também participavam das aulas dele, eu tenho lembrança de ver a dona Debble. Mas eu tenho a impressão que é porque elas queriam. A gente recorria muito a dona Debble para tirar as dúvidas que tinha com ele, porque ninguém tinha coragem de fazer perguntas à ele. [...] Eu lembro que em algumas reuniões, a gente se sentia um pouco mais a vontade, mas ainda aquela distancia permanecia, não era como aluna. Ele comandando e a gente aceitando, e falando, se houvesse algo a acrescentar. A professora Debble também falava e com ela não tinha problema nenhum. Ela era muito amiga dele, e mesmo a Dalva, também eu acho que se aproximava bem dele. [...] Acho que era através das

reuniões à medida que, surgiam informes novos ou aprofundamento da teoria. Eu comecei a trabalhar nessa equipe em 1952, já como nutricionista, do curso que realizei na USP, inclusive muito com a Dra Debble. Então havia assim um ambiente muito bom e de desejo de aprender, de aprender mais. [...] A dona Debble a gente visitava de vez em quando. Continuamos amigas. Ela era doce. Era firme, a aula dela também não era brincadeira, mas a gente tinha respeito enorme e um grande amor. Tudo o que precisássemos conseguíamos com ela.

E a terceira entrevista foi com a professora Neide Gaudenci de Sá, em 19 de março de 2012:

M. Lucia: Uma coisa que eu não entendo: a professora Debble ela foi para os USA, em 56.

Neide: Foi.

M. Lucia: E quando ela voltou, ela deu curso para a Nestlé. Ela não questionava isso? Se fosse o Pompêo ia questionar?

Neide: Questionava como?

M. Lucia: Ela foi falar do curso de Economia Doméstica, como ela trouxe aquela experiência de lá.

Neide: É porque ela foi para uma Universidade de Educação Doméstica. E ela aprendeu muito lá também, e trouxe muita coisa interessante para a gente.

M. Lucia: Então ela deve ter ido mais como uma capacitação pessoal, como eu vou hoje fazer curso lá fora, apresentar trabalho.

Neide: Foi. Exatamente, a Dalva foi fazer curso em Viçosa. Ela não teve condições de fazer aqui, e também a orientação era americana lá. A parte de nutrição era com uma professora americana.

M. Lucia: Nesse período da década de 50 e 60 a gente já começa a sentir a influência dos americanos na alimentação, tinham acordos do Oswaldo Aranha.

Neide: MEC/USAID.

M. Lucia: Isso a gente começa a ver o MEC/USAID entrando, e no governo dos militares, eles interferiram na estrutura do currículo da nossa instituição. Neide: E daí surgiu àquela campanha da soja. Mas o Dr. Pompêo não era contra soja, não. Um feijão, mas feijão, um excelente feijão, mas não é carne vegetal, leite vegetal, ovo vegetal, não.

M. Lucia: Principalmente para criança.

Neide: Isso. Como feijão não há, se bem que ele é difícil de cozinhar, tem um princípio tóxico. Tudo aquilo ele sabia bem. Vivia gente lá, os americanos levando preparações lá na Rua Rego Freitas para o Dr. Pompêo experimentar. E ele dizia: “Eles são tão idiotas, que em vez de chamar torta de soja, chamam de bagaço. Quem vai comer bagaço? Bagaço é para porco”. (risos)

Nestes depoimentos é possível identificar que a professora Debble Smaira Pasotti era respeitada enquanto profissional, e muito dedicada às alunas e as professoras que com ela atuavam, e mesmo depois, quando se aposentou, as professoras continuavam dedicadas a ela, visitando-a periodicamente.

História da Educação Profissional no campo da Nutrição no Centro Paula Souza (1939 – 2009)

Em 15 de maio de 2009, como coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional a pesquisadora

organizou a **Jornada “DA ALIMENTAÇÃO À NUTRIÇÃO: 70 anos de educação profissional (1939 – 2009)”**, na cidade de São Paulo, na Escola Técnica Estadual Parque da Juventude, envolvendo educadores e jovens estudantes com o propósito de comemorar os setenta anos de educação profissional no campo da nutrição (CARVALHO, 2009).

Nesse evento a intenção era, também, divulgar resultados de estudos e pesquisas no campo da alimentação e nutrição, realizadas nos Centros de Memórias da instituição, a partir de 1998, quando foram implantados com recursos da Fundação de Apoio a Pesquisa no Estado de São Paulo e apoio do Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e da Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza, e que contribuíram para elaboração dos conteúdos dos painéis. O acervo fotográfico da professora Debbble Smaíra Pasotti que valorizaram esses painéis. A identidade visual dos painéis foi criada e montada pela estudante Beatriz Chiavini M.C. Kelman do curso de Publicidade e Propaganda da Faculdade de Comunicação Social da Universidade de São Paulo.

Durante essa jornada homenageamos as memórias dos professores Francisco Pompêo do Amaral e Debbble Smaíra Pasotti, e a professora Neide Gaudênci de Sá (Figuras 8 e 9), que atuaram no setor de Alimentação e Higiene Escolar, realizando no subsetor Pesquisas e Ensino de Alimentação, da Superintendência do Ensino Profissional, trabalhos e projetos de pesquisas que foram publicados em livros, artigos técnicos e revistas científicas. As homenagens aconteceram com a presença do médico Dr. Sérgio Henrique Ferreira, filho do médico Francisco Pompêo do Amaral, do engenheiro Júlio Cesar Smaíra da Silva, sobrinho de Debbble Smaíra Pasotti, e na presença de Neide Gaudenci de Sá.

A exposição “História da Educação Profissional no campo da Nutrição no Centro Paula Souza (1939 – 2009)”, composta de nove painéis, que foram criados empregando muitos documentos encontrados no acervo pessoal de Debbble Smaíra Pasotti, aconteceu após as homenagens dos três professores, na Estação do Conhecimento José e Guita Mindlin, da Escola Técnica Estadual Parque da Juventude, sendo aberta ao público pela professora Neide Gaudenci de Sá (Figuras 10 a 13).

Figura 8 – Abertura da Jornada “Da alimentação à nutrição: 70 anos de educação profissional (1939 – 2009)”, na Etec Parque da Juventude, em São Paulo, homenageando Francisco Pompêo do Amaral e Debbble Smaíra Pasotti (in memória) e Neide Gaudenci de Sá, em 2009.

Fonte: Arquivo próprio, em 2012.



Figura 9 - Júlio Smaíra discursando na Jornada “Da alimentação à nutrição: 70 anos de educação profissional (1939 – 2009)”, na Etec Parque da Juventude, em São Paulo, após a homenagem a Debbie Smaíra Pasotti (in memória), ao seu lado Neide Gaudenci de Sá, em 2009.

Fonte: Arquivo próprio, em 2012.



Figuras 10 e 11 – Professores do Centro Paula Souza durante a abertura da exposição “História da Educação Profissional no campo da Nutrição no Centro Paula Souza (1939 – 2009)”, em 2009.

Fonte: Arquivo próprio, em 2012.



Figuras 12 e 13 – Professores do Centro Paula Souza durante a abertura da exposição “História da Educação Profissional no campo da Nutrição no Centro Paula Souza (1939 – 2009)”, em 2009.

Fonte: Arquivo próprio, em 2012.



Durante o evento, Julio Cesar Smaíra da Silva foi entrevistado por estudantes do curso Técnico em Museu, Carla Brito Souza Ribeiro, Gabriela Carvalho e Rubens Ramos Ferreira, da Escola Técnica Estadual Parque da Juventude, sobre o perfil de Debbble Smaíra Pasotti, que disse:

Minha tia já foi uma coisa um pouco diferente. Porque em 1930, quando ela se formou, não era normal uma mulher estudar. A mulher estava mais para fazer um curso leve e casar. Minha tia se formou, minha tia tem duas faculdades, e minha tia foi fazer curso nos Estados Unidos. Então minha tia, foi alguma coisa diferente para época, foi um pouco avançada para a época. Era de uma integridade, nem se falava. Porque ela queria o que era certo. O apelido dela, a gente chamava em casa de Brigadeiro. O

que ela exigia. Ela chegava e impunha respeito no ambiente. Uma pessoa que apesar de bem austera e tudo, deixou uma saudade tremenda. Porque o que ela se envolvia, isso eu estou falando em termos de família, ajudou todo mundo. Olha ela era família ao extremo. E os cursos dela e a “alimentação e nutrição”, isso era ela, isso era a vida dela. Tanto que tudo o que ela fez na vida nesse campo, ela tinha guardado. Tudo, papel por papel, que eu passei a diante. Tem coisa que eu não sabia. Depois que eu comecei a pegar as coisas dela, depois que ela faleceu, eu não sabia que ela tinha feito tudo isso. E fez, então é uma pessoa que batalhou, batalhou muito. Eu falava para ela: o curso existe por sua causa. Existe mesmo, por causa do Dr. Pompêo, da Dra. Neide, por elas. Porque era a vida dela, e foi até o fim. Então isso é o que eu sei do curso, do que ela fazia. Dentro de casa não se pode falar um aí da minha tia. Porque olha, foi uma pessoa extraordinária. O que ela pode ajudar, ela ajudou; quando em doença, em festa, em tudo. Ela que gostava de organizar festas para todo mundo, para os aniversários de todos na família. Sempre foi assim, isso era ela. Então, é isso que eu posso falar da minha tia, uma pessoa que deixa saudade. É isso que eu sei dela. Então minha tia era essa pessoa, como eu falei. Você olhava para ela, primeiro, você tinha essa impressão, ela vinha e você baixava a cabeça. Mas depois, conversava, era de uma inteligência a qualquer prova, ela falava de qualquer assunto, de qualquer área, dava opiniões, era gostoso falar com ela. É isso que eu posso falar dela.

Considerações finais

Debble Smáira Pasotti, ao organizar e manter o seu acervo pessoal, contribuiu para ampliar o conhecimento das fontes de história da educação profissional. Este trabalho traz o processo adotado para a classificação dos

documentos desse acervo pessoal, empregando o princípio da proveniência proposto pela pesquisadora para organização inicial, com o intuito de manter a disposição dos documentos originais e futuramente escrever a biografia dessa farmacêutica, e nutricionista, cuja vida profissional esteve entrelaçada com a do médico, jornalista, cientista e professor Francisco Pompêo do Amaral.

A decisão de considerar o arquivo pessoal de Debbble Smaíra Pasotti como fundo para a classificação inicial do acervo, considerando que este está em posse da pesquisadora por decisão da família, pode ser alterada no futuro. Sabe-se que quando se propuser um plano de arranjos para elaborar o inventário desse acervo pessoal, se ele será mantido como fundo ou não, dependerá da organização do acervo da instituição de guarda.

O fato de Debbble Smaíra Pasotti arquivar durante toda a sua vida, documentos importantes e originais, como rascunhos de correspondências, relatórios, trabalhos e livros de Francisco Pompêo do Amaral, referentes às pesquisas que desenvolveram na educação profissional, demonstra que aquela professora sabia da importância do seu acervo para a pesquisa histórica no campo da alimentação e nutrição.

Referências Bibliográficas

BOSI, E. **O Tempo Vivo da Memória**. Ensaios de Psicologia Social. 2ª Ed. Cotia: Ateliê Editorial. 2004. 219p.

CARVALHO, M. L. M. Da alimentação à nutrição: 70 anos de educação profissional (1939 – 2009). **IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-americana**, no Rio de Janeiro, de 16 a 19 de novembro de 2009.

_____. (org). *Cultura, Saberes e Práticas. Memórias e História da Educação Profissional*, São Paulo, Imprensa Oficial, 2011. 336p.

- _____. Francisco Pompêo do Amaral: educação e alimentação do povo brasileiro (1939 a 1945). **XXVIII Congresso da Associação Latinoamericana de Sociologia**, em Recife/PE, 08 de setembro de 2011a.
- CBN. Congresso Brasileiro de Nutricionista. **Anais do II Congresso Brasileiro de Nutricionistas**, em São Paulo, em julho de 1962.
- DUCROT, A. A Classificação dos Arquivos Pessoais e Familiares. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.11, n.21, 1998, p.151-168. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2059/1198>>. Acesso em: 11 de março de 2009.
- FRAIZ, P. A dimensão autobiográfica dos arquivos pessoais: o arquivo de Gustavo Capanena. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.11, n.21, 1998, p. 59-87. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewArticle/2060>>. Acesso em 11 de março de 2009.
- MEIHY, J. C. S. B. HOLANDA, F. **História oral: como fazer, como pensar**. 1ª Ed. São Paulo: Contexto: 2007. 175p.
- MORAES, C S V e ALVES, J F. **Inventário de Fontes Documentais**. Contribuição à Pesquisa do Ensino Técnico no Estado de São Paulo. Centro Paula Souza. São Paulo. Imprensa Oficial. 2002b. 197p.
- RODRIGUES, J. Arquivo “Geraldo Horácio de Paula Souza”: Um acervo sobre História e Saúde. **Revista Eletrônica Patrimônio e Memória**, v.4, n.1, 2008, p.1. Disponível em: <http://www.assis.unesp.br/cedap/patrimonio_e_memoria/patrimonio_e_memoria_v4.n1/artigos/arquivo_%20paula_souza.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2009.
- SAPS. Serviço de Alimentação da Previdência Social. **Boletim do SAPS**. Rio de Janeiro. Nº 11, setembro, 1945, p. 29
- VASCONCELOS, F.A.G. BATISTA FILHO, M. História do campo da Alimentação e Nutrição em Saúde Coletiva no Brasil. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, 16(1): 81-90, 2011.
- VIÑAO, A. Relatos e Relações Autobiográficas de Professores e Mestres. In: MENEZES, M. C. (org.) **Educação, Memória, História** –

Possibilidades, Leituras, Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 333 - 373.

AUTORES:

- Agustín Escolano Benito – Catedrático História da Educação - Universidade de Valladolid – Diretor do Centro Internacional de Cultura Escolar – CEINCE - Berlanga de Duero/Espanha
- Ângela Rabello M. de Barros Tamberlini - Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – Brasil
- Antonio Viñao – Catedrático História da Educação - Universidad de Murcia - Espanha
- Carlos Martínez Valle – Facultad de Educación - Universidad Complutense de Madrid Espanha
- Carmen Sylvia Vidigal Moraes - Centro de Memória da Educação – Universidade de São Paulo – CME/USP - Brasil
- Eulàlia Collelldemont Pujadas - Universidad de Vic – Espanha
- Gildenir Carolino dos Santos – Portal de Periódicos Eletrônicos Científicos - Biblioteca Central – UNICAMP - Brasil
- Kira Muhamud Angulo - Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Madrid, España
- Lucia Martinez Moctezuma - Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Autónoma del Estado de Morelos – México
- Luís Alberto Marques Alves - Faculdade de Letras da Universidade do Porto - Portugal
- Luz Elena Galván Lafarga – Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, (CIESAS) - Ciudad de México.
- María Cristina Linares - Universidad Nacional de Luján e Museo de las Escuelas - Argentina
- Maria Cristina Menezes – CIVILIS - Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Cultura Escolar e Cidadania - Faculdade de Educação – UNICAMP – Brasil

- Maria de Lourdes Pinheiro – CIVILIS: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Cultura Escolar e Cidadania - Faculdade de Educação –UNICAMP – Brasil
- Maria José Vial - Pontificia Universidad Católica - Chile
- Maria Lucia Mendes de Carvalho – Centro Paula Souza – São Paulo – Brasil
- Maria Teresa Santos Cunha - Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC – Brasil
- Miguel Somoza Rodríguez- Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED Madrid, España
- Núria Padrós Tuneu - Universidad de Vic – Espanha
- Pablo Álvarez Domínguez – Facultad de Ciencias de la Educacion - Universidad de Sevilla – Espanha
- Patrícia Carla Costa - Instituto Superior de Engenharia do Porto – Divisão de Documentação e Cultura- Portugal
- Pedro L Moreno Martínez - Universidad de Murcia - España
- Rodrigo Sandoval – Pontificia Universidad Católica – Chile
- Rosa Fátima de Souza - Programa de Pós-Graduação em Educação UNESP/ Campus Marília - Brasil
- Sara Ramos Zamora - Museo Laboratorio de História da Educação - Universidad Complutense de Madrid – Espanha
- Silvia Alicia Martínez – Universidade Estadual do Norte Fluminense – Rio de Janeiro Brasil
- Teresa Rabazas Romero - Museo Laboratorio de História da Educação - Universidad Complutense de Madrid – Espanha

O princípio da interlocução, apresentada neste volume, e a circulação de práticas e ideias que a ocasionaram estão na RIDPHE, Rede Iberoamericana para a Investigação e a Difusão do Patrimônio Histórico-Educativo. A constituição de uma lista de discussão entre aqueles que se empenham pela preservação do patrimônio educativo, no espaço Iberoamericano, pode se constituir em espaço de conforto, apoio e possibilidades. Que se possa vislumbrá-la como um espaço, dentre outros, no qual permaneçam abertas as portas para a divulgação das investigações, publicações e encontros de toda sorte no âmbito dos temas de interesse dos participantes.

Neste contexto emerge a Série Monográfica: Patrimônio Histórico-Educativo da qual esta publicação é o primeiro volume. A Série organizada por Maria Cristina Menezes e Carmen Sylvia Vidigal Moraes, duas investigadoras do Patrimônio Histórico-Educativo, que se posicionam, desde o início dos anos de 2000, com a publicação de inventários analíticos de arquivos históricos documentais de instituições públicas escolares paulistas, pela guarda dos acervos escolares em seus locais de origem.

O presente livro *Desafios Iberoamericanos: O Patrimônio Histórico-Educativo em Rede*, organizado por Maria Cristina Menezes, primeiro volume da Série Patrimônio Histórico-Educativo, apresenta-se em suporte impresso e virtual. Trata-se de Série publicada pelo Centro de Memória da Educação / FEUSP em parceria com o CIVILIS - FE/UNICAMP no âmbito da RIDPHE.

ISBN 978-85-60944-65-1

