



A INVESTIGAÇÃO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

NOVOS OLHARES SOBRE AS
FONTES NA ERA DIGITAL

COORD.
CLÁUDIA PINTO RIBEIRO
EVA BAPTISTA
JOSÉ ANTÓNIO MORENO AFONSO
JULIANA ROCHA



CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO TRANSDISCIPLINAR
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

A INVESTIGAÇÃO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

NOVOS OLHARES SOBRE AS
FONTES NA ERA DIGITAL

COORD.

CLÁUDIA PINTO RIBEIRO

EVA BAPTISTA

JOSÉ ANTÓNIO MORENO AFONSO

JULIANA ROCHA



CITCEM

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO TRANSDISCIPLINAR
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

Título: *A Investigação em História da Educação: novos olhares sobre as fontes na era digital*

Coordenação: Cláudia Pinto Ribeiro, Eva Baptista, José António Moreno Afonso, Juliana Rocha

Comissão científica: António Gomes Ferreira, António Magalhães, Carla Vilhena, Carlos Beato, Carlos Manique, Carmen Agulló Díaz, Carmen Diego Pérez, Cláudia Pinto Ribeiro, Justino Magalhães, Luís Alberto Marques Alves, Luís Mota, María del Mar del Pozo Andrés, Maria João Mogarro, Raquel Pereira Henriques

Design gráfico: Helena Lobo Design | www.hldesign.pt

Capa: *Sem título*, Andreia Ribeiro

Edição: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória

Via Panorâmica, s/n | 4150-564 Porto | www.citcem.org | citcem@letras.up.pt

ISBN: 978-989-8970-43-5

DOI: <https://doi.org/10.21747/978-989-8970-43-5/inv>

Porto, dezembro de 2021

Paginação: João Candeias

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto UIDB/04059/2020.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: NOVOS OLHARES, OUTRAS PALAVRAS	7
Cláudia Pinto Ribeiro, Eva Baptista, José António Moreno Afonso, Juliana Rocha	
Diferencias de género en el proceso de socialización. La representación femenina a través de los manuales escolares españoles desde 1975 hasta nuestros días	11
Ana María de la Torre Sierra	
La historia de la educación en la sociedad red	23
Andrés Payà Rico	
Uma arqueologia do Arquivo Histórico Parlamentar português. A máquina de escrita do Soberano Congresso entre o esquecimento, a censura e a dispersão	33
António Henriques	
De la tradición a la modernidad: evolución de las prácticas educativas del baile flamenco desde la mirada de tres generaciones de maestras y maestros	45
Bárbara de las Heras Monastero	
Los procesos de nacionalización en las escuelas primarias durante el primer franquismo y el fascismo italiano (1931-1959). Un proyecto de tesis doctoral	57
Carlos Sanz Simón	
La configuración del concepto de trabajo en el falangismo y su vehiculización hacia la escuela de la dictadura. España, 1940-1957	67
Cecilia Valbuena Canet	
O ensino de História através dos manuais escolares brasileiros e portugueses em períodos de transição de regime político (Brasil, 1889 – Portugal, 1910)	83
Elza Alves Dantas	
Monsenhon Airosa — pedagogo-empresário. História do Colégio de Regeneração de Braga (1869-1931)	97
Ernesto Português	
La enseñanza primaria en Mallorca (1939-1949). Cultura y prácticas escolares	117
Gabriel Barceló Bauzá	

Aportaciones a la investigación sobre manuales escolares en España y Portugal a partir de la experiencia del Centro de Investigación MANES	127
Gabriela Ossenbach	
O ensino primário em S. Miguel e na Terceira (1901-1926)	141
Isolina Reis de Medeiros	
Objetivo propuesto por el gobierno socialista en 1982-1983 para la Ley Orgánica del Derecho a la Educación: «constitucionalizar» la educación	151
Javier González-Moreno	
Para uma história monográfica da Escola Normal do Porto (1882-1942): abordagem sociocultural da ação quotidiana e das formas de legitimação	163
Juliana Rocha	
Os manuais escolares na história da educação	181
Justino Magalhães	
O Liceu angrense: percurso de uma instituição liceal insular (1880 a 1910)	193
Leandro Ávila	
Maestras y maestros de escuela rural: identidades, trayectorias y experiencias. Un proceso de investigación	205
Lidia Sala Font	
La investigación de la educación franquista a través de NO-DO: cuestiones metodológicas	217
María Dolores Molina Poveda	
Identidades negadas. Infancias e horizonte social galego no abrente do século xx	229
María Eugenia Bolaño Amigo	
A escola portuguesa ao serviço da Nação. Discursos e práticas de orientação e disciplina do professorado primário (1926-1956)	239
Maria Paula Pereira	
As práticas educativas em instituições femininas de ensino e assistência no Brasil e em Portugal: um estudo comparado (1903-1930)	251
Miriam Fernandes Muramoto	
La educación de las clases populares en el franquismo. Un estudio del contexto segoviano a través de la metodología biográfico-narrativa	265
Miriam Sonlleve Velasco	

Histórias e memórias da escola do tempo do Estado Novo em Portugal. Um olhar sob a perspectiva sociodinâmica de Moles e da memória social de Halbwachs	277
Rooney Figueiredo Pinto	
Assistência e educação da infância: a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa	289
Thais Palmeira Moraes	
Cultura económica y socialización política en los manuales escolares del tardofranquismo y la transición española (1960-1985)	299
Yovana Hernández Laina	

INTRODUÇÃO: NOVOS OLHARES, OUTRAS PALAVRAS

CLÁUDIA PINTO RIBEIRO

EVA BAPTISTA

JOSÉ ANTÓNIO MORENO AFONSO

JULIANA ROCHA

Os dias 5, 6 e 7 de setembro de 2019 foram quentes e solarengos. Foi um acaso, na verdade, pois mesmo uma ciência que trabalha com o tempo (histórico) tem dificuldade em garantir a boa vontade do tempo (meteorológico).

Esses dias de bastante calor serviram também para acolher, na Escola Sá de Miranda, na cidade de Braga, o IX Encontro Ibérico de História da Educação, preparado cuidadosa e atempadamente pela Associação de História da Educação de Portugal (HISTEDUP) e pela Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), numa modalidade diferente que decorria pela segunda vez: o formato de *summer school* (ou escola de verão), que reunia investigadores jovens e seniores, na sua maioria portugueses e espanhóis, com o objetivo de partilharem abertamente os modos de fazer e de pensar a História da Educação, mostrando, por um lado, a vitalidade, a criatividade e a imaginação da comunidade dos historiadores da educação peninsulares, por outro lado, a atenção aos debates e problemáticas teórico-metodológicas, sem esquecer a especificidade do conhecimento histórico.

As conversas que giraram em torno d'*A Investigação em História da Educação: Novos Olhares sobre as Fontes na Era Digital* foram densas e demoradas, sérias e comprometidas com a responsabilidade de quem observa e pensa o passado, sabendo que carrega consigo o antídoto do esquecimento.

No seguimento das muitas ideias, inquietações, expectativas e contributos que vieram à baila, decidiu-se, com o precioso apoio do CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, lançar um desafio a todos os participantes: a publicação de um livro que reunisse as palavras faladas vertidas em palavras escritas. Se é verdade que só pensamos quando escrevemos, a redação destes textos obrigou os seus autores a revisitarem as suas ideias e construções de significado partilhadas no Encontro Ibérico, desta vez reescritas com os ecos dos contributos de quem teve a generosidade de apreciar, criticar, questionar e acrescentar valor aos trabalhos apresentados.

Os textos aqui reunidos passaram pelo crivo de uma rigorosa e atenta Comissão Científica que leu e avaliou todas as propostas, teceu comentários e solicitou alterações. Uma palavra de agradecimento pelo compromisso assumido e levado a cabo por António

Gomes Ferreira, António Magalhães, Carla Vilhena, Carlos Beato, Carlos Manique, Carmen Agulló Díaz, Carmen Diego Pérez, Cláudia Pinto Ribeiro, Justino Magalhães, Luís Alberto Marques Alves, Luís Mota, María del Mar del Pozo Andrés, Maria João Mogarro e Raquel Pereira Henriques.

A estes pedidos, responderam os autores prontamente, sempre no pressuposto de enriquecerem os seus textos. E assim nasceu o livro dos vinte e quatro textos aqui apresentados, que conta com as reflexões de Andrés Payà Rico, sobre as repercussões que a sociedade em rede

tiene en la historia de la educación en su triple vertiente de disciplina académica, área de investigación y campo profesional. La historia de la educación que estudiamos, investigamos y difundimos ha cambiado sustancialmente en las últimas décadas, convirtiéndose en lo que llamamos la historia de la educación 2.0 o la historia de la educación en la etapa de las humanidades digitales. En este sentido, abordamos factores claves para el análisis presente y futuro de la historia de la educación, tales como: cuál es el significado y rol formativo de la historia de la educación para los estudiantes nativos digitales; cuáles son las principales implicaciones para la investigación; o cuál es el papel de los historiadores de la educación como profesionales de la sociedad de la información.

As palavras de Justino Magalhães que, além de nos recordar que «a história da leitura está intrinsecamente associada à história do livro», salienta que, nos finais do século XIX, «a edição do manual escolar cresceu exponencialmente, constituindo núcleo e fomento de uma cultura de massas». Neste sentido,

[n]a longa duração, pode admitir-se que os livros escolares foram sùmula, adaptação, sistemática e enciclopédia, unificação curricular, disciplinação, remissão, hipertexto. Os manuais escolares plasmaram e revelam, de forma irreversível, as mudanças e as permanências. São fonte histórica que documenta e ilustra as transformações estruturais, compondo e dando sentido à cultura escolar.

A história da criação da Base de Dados MANES é contada por Gabriela Ossenbach, início que remonta a 1992, e que assinalou um

trabajo colaborativo entre distintas Universidades para identificar re-positorios y colecciones de textos escolares en España y catalogar sus fondos. A partir de 2005, en el marco de un proyecto del programa ALFA (Europa-América Latina) coordinado por la UNED, en el que participó también un equipo de investigadores portugueses dirigidos por el profesor Justino Magalhães, se empezaron a internacionalizar los

esfuerzos de catalogación de textos escolares, introduciendo en una misma base de datos libros escolares de Portugal, España, Bélgica, Argentina, México y Colombia. Hoy en día (septiembre de 2019) la Base de Datos MANES cuenta con aproximadamente 8600 registros de textos escolares portugueses y 40 000 españoles.

Se estes excertos não foram suficientemente aliciantes para convidar o leitor a folhear as páginas que se seguem, podemos adiantar que mais de duas dezenas de investigadores deram o seu estimado contributo para a construção desta obra.

E como convidamos a lançar *Novos olhares sobre as fontes na era digital*, talvez nunca tenha feito tanto sentido como agora publicar este livro exclusivamente em formato e-book, na expectativa de que a sua leitura promova a vontade de se continuarem a lançar novos olhares sobre as fontes.

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN. LA REPRESENTACIÓN FEMENINA A TRAVÉS DE LOS MANUALES ESCOLARES ESPAÑOLES DESDE 1975 HASTA NUESTROS DÍAS

ANA MARÍA DE LA TORRE SIERRA*

Resumen: *Este trabajo persigue profundizar en los procesos de socialización diferencial de género experimentados por los niños y niñas desde edades tempranas, destacando el poder de la escuela y en particular de los libros de texto. Se examina el currículum escolar en España en tiempos de democracia a fin de detectar estereotipos en el papel asignado a hombres y mujeres. La inclusión de las mujeres al mundo laboral en este periodo revalorizó el rol femenino en la sociedad, creando un modelo de mujer ajeno a su condición de madre-esposa. Sin embargo, desde la manualística escolar encontramos una ausencia de progreso y discriminación en dichas atribuciones, por lo que se detecta una escasa influencia de las medidas legales y educativas aplicadas.*

Palabras clave: *Manuales escolares; Democracia española; Mujeres; Discriminación sexista.*

Abstract: *This work seeks to deepen the processes of gender differential socialisation experienced by boys and girls from an early age, highlighting the power of school and in particular textbooks. The school curriculum in Spain in times of democracy is examined in order to detect stereotypes in the role assigned to men and women. The inclusion of women in the world of work during this period revalued the feminine role in society, creating a model of a woman alien to her mother-wife status. However, in the analysis of school textbooks we find an absence of progress and discrimination in these attributions, which detects a slightly influence of legal and educational measures applied.*

Keywords: *School textbooks; Spanish democracy; Women; Sex discrimination.*

EL PATRIARCADO COMO BASE DE LA SOCIALIZACIÓN DIFERENCIAL DE GÉNERO

El patriarcado se presenta como un fuerte sistema de dominación en muchas sociedades¹. A lo largo de la historia no se ha encontrado ninguna sociedad realmente igualitaria entre hombres y mujeres. Se podría pensar que, en el siglo XXI, y en sociedades que se denominan a sí mismas democráticas, no tendría ya sentido hablar de patriarcado. Sin embargo, tal como afirma Amelia Valcárcel, existe un «espejismo de la igualdad», es decir, un velo o falsa creencia de que el machismo forma parte del pasado y que hemos alcanzado una sociedad igualitaria en cuanto al género, en la que tanto hombres como mujeres tenemos las mismas oportunidades. Esta invisibilidad se debe a que el

* Personal Investigador en Formación, Universidad de Sevilla. Email: adelatorre@us.es.

¹ LERNER, 1990.

patriarcado ha ido adaptándose a cada época y momento histórico², también lo ha hecho en el caso de España, cuyo mayor punto de inflexión fue el paso de una dictadura franquista a un Estado democrático de derecho. Así, podemos hablar de una evolución o actualización del patriarcado, que desde una forma más directa y explícita de discriminación hacia la mujer, ha ido transformándose a otras más sutiles y encubiertas. A pesar de ello, la estructura sigue siendo la misma: patriarcal, lo que determina un modelo cultural sexista y jerárquico en el que se establece un sistema social en el que se institucionaliza el dominio de los hombres y se excluye a las mujeres.

La jerarquía social genera desigualdad. El androcentrismo sitúa como sujeto universal al masculino³. El hombre es el ser humano por definición, es el «yo», y la mujer lo «otro». Los hombres ocupan la posición de poder principal en la sociedad, mientras que las mujeres desempeñan un lugar secundario, y esto es transmitido a través de la cultura, la familia, la escuela, los medios de comunicación, la economía, la política, la religión e incluso el lenguaje⁴.

Durante siglos, la familia nuclear ha sido la predominante, en ella se manifiesta claramente una política de género, en la que se realiza un reparto tradicional de tareas, actitudes, deberes y roles. Los valores que vamos adquiriendo son diferenciados por género: en el caso de los hombres destacan la competencia, la dureza, la autoridad, la agresividad, y la represión emocional; y en las mujeres la pasividad, la sumisión, y la sensibilidad emocional⁵. Se señalan una serie de comportamientos apropiados en función de ser hombre o mujer, unas expectativas, unos ideales, y unas actividades específicas, en otras palabras, se establece un determinado orden social y simbólico⁶. Pocas veces cuestionamos este reparto, y es que forman una parte esencial del sistema patriarcal y la división sexual del trabajo. Los varones monopolizan una serie de derechos y ventajas sociales, que se traducen en mejores puestos de trabajo y salarios, mientras que las mujeres poseen una vida laboral inferior, se enfrentan al conocido techo de cristal, sus labores son desvalorizadas y por ende peor remuneradas. La brecha salarial y la división social se basan en argumentos que apelan a peculiaridades de cada sexo, es decir, en estereotipos, sesgos y prejuicios sexistas. Los estereotipos de género han aparecido durante siglos, son una desigualdad histórica a la que es importante integrar una perspectiva feminista.

El discurso patriarcal ha ido cambiando a lo largo de la historia. Con la llegada de la Ilustración el discurso se torna alrededor de la ciencia, aunque sigue estando presente e incluso con más fuerza la dicotomía hombre-mujer. Al respecto, Celia Amorós en su obra *Hacia una crítica de la Razón Patriarcal*, descubre las dos grandes falacias sobre

² DOMINIJANNI *et al.*, 2017.

³ MUÑOZ MUÑOZ, 2004.

⁴ MILLET, 2010.

⁵ RUBIN, 1986.

⁶ MURARO, 1994.

las que se sostiene esta dicotomía. Por un lado, se presenta la «falacia biologicista», dos cuerpos con diferentes funciones, principalmente en la reproducción; y por otro lado la «falacia naturalista», en la que se define que por naturaleza los hombres son agresivos, competitivos, y por tanto idóneos para el dominio político y económico; mientras que las mujeres de forma innata son pasivas, pacíficas, tiernas y así, adecuadas para ocuparse del cuidado y del hogar⁷. En otras palabras, tratan de explicar o justificar la división sexual del trabajo a través del determinismo biológico, señalando una dicotomía sexual en el cerebro de hombres y mujeres, es decir, dos cerebros, con diferente capacidad y por tanto diferentes roles, actitudes, comportamientos y papeles en la sociedad, legitimando la inferioridad y limitación intelectual de las mujeres. Hablamos de diferentes espacios: el ámbito público, ocupado por los hombres, y el ámbito privado, en el que se establecen las mujeres. Sin embargo, la cotidianidad no es extraordinaria, de manera que estas tareas son invisibles, provocando una falta de reconocimiento y valorización hacia la mujer.

En el proceso de socialización, los niños y niñas van interiorizando una serie de reglas, nociones, creencias, actitudes y habilidades diferenciadas por sexo, que limitan nuestro desarrollo, nuestras emociones, nuestros sentimientos, y en definitiva nuestra libertad de elección. En otras palabras, necesitamos sentirnos aceptados por la sociedad, ésta impone una serie de expectativas sobre hombres y mujeres, que al no cumplirlas nos generan ansiedad y estrés. Según Amelia Valcárcel «es importante conocer qué lugar ocupa el sexo en la imagen del mundo»⁸. Este es el caso de muchísimas mujeres que a lo largo de la historia reivindicaron la igualdad y lucharon contra la misoginia, antes de que incluso apareciera en el siglo XIX, lo que hoy en día conocemos como feminismo. Por misoginia entendemos aquellas actitudes y comportamientos que tienen que ver con el odio y rechazo hacia las mujeres. En este sentido, destacamos como a lo largo de la historia se ha producido un ocultamiento de los logros culturales, y contribuciones sociales y económicas de las mujeres. Una forma evidente y clara de observar esta discriminación es partiendo de los libros de texto que se utilizan en las escuelas.

LOS MODELOS DE MASCULINIDAD Y FEMINIDAD DURANTE LA DEMOCRACIA ESPAÑOLA: ASPECTOS SOCIALES, ECONÓMICOS Y EDUCATIVOS

Durante nuestra socialización interiorizamos los significados y valores propios de la cultura, comunidad y sociedad en la que nacemos; pero esta es diferencial entre hombres y mujeres⁹. El aprendizaje de género se trata de un proceso que se inicia desde el nacimiento y continúa a lo largo de todo el ciclo vital. Desde que nacemos, en función del sexo,

⁷ AMORÓS, 1985.

⁸ VALCÁRCEL, 1994: 10.

⁹ LÓPEZ NÚÑEZ, 2013.

se asignan una serie de comportamientos, actitudes, y actividades que son adecuados o penalizados, en el caso de desviarse de la norma. Los comportamientos propios de cada sexo varían dependiendo del contexto y época¹⁰. A pesar de ello, en su mayoría encontramos dos modelos muy diferenciados y casi opuestos: el masculino y el femenino. En relación a estas dos orientaciones, Bonino Méndez¹¹ presenta el «Modelo de Masculinidad Tradicional», en el cual se promueve en el varón la autosuficiencia, la autoridad, y la superioridad sobre las mujeres. Dicho modelo se sostiene sobre la figura del *Pater Familias*: hombre independiente, que ejerce la patria potestad de los bienes, los hijos e incluso de la madre. En este contexto, la igualdad entre hombres y mujeres no tiene cabida, y si los hombres ven peligrar sus intereses y privilegios tienen derecho a imponer su poder. La femineidad normativa, por su parte, naturaliza la posición de la mujer para el cuidado, y la crianza en el que la maternidad es el eje principal, es decir, un modelo vinculado a la esfera doméstica.

Estos dos modelos tradicionales sustentaban el ideal franquista de hombre y mujer. El nuevo orden social avalado por la dictadura de Francisco Franco proponía unos roles claramente diferenciados entre hombres y mujeres, estableciéndose una jerarquía en la que las féminas debían de conformarse con un papel secundario, atendiendo a visiones acerca de la llamada «naturaleza femenina» (el conocido entonces como «sexo débil»). La misión y razón de ser de las féminas era la de dar hijos a la Patria y educarlos en el espíritu del nacionalcatolicismo¹². El modelo educativo franquista era segregado, las mujeres eran excluidas de privilegios, negándoles su individualidad, representación¹³. El sistema mixto era considerado contrario a los principios religiosos, por lo que mujeres y hombres debían estar separados en diferentes escuelas y con contenidos distintos para que su enseñanza no se desvirtúe de lo que se espera de ellos en la sociedad¹⁴. De esta forma, encontramos las dos éticas ciudadanas definidas por Rousseau en su obra *Emilio o De la Educación*¹⁵: la pública y activa, destinada a los varones; y la doméstica y pasiva, ideal para las mujeres. Cada uno de ellos ocupa un puesto en la sociedad adecuado a las características y peculiaridades de su sexo, que se resumen en estereotipos, sesgos y prejuicios sexistas. El modelo de mujer que se promovía es el de utilidad doméstica, con el que se limita única y exclusivamente el rol de la mujer al ámbito privado, donde contribuían al desarrollo económico desde el gobierno del hogar¹⁶. La educación diferencial e incompleta propuesta por la Ley de Educación Primaria de 1945 impedía a las mujeres desarrollar sus capacidades. El currículum de las niñas

¹⁰ MORENO SARDÀ, 2006.

¹¹ BONINO MÉNDEZ, 2002.

¹² BERNABEU-MESTRE, 2002; CARASA SOTO, 1997; RICHMOND, 2003.

¹³ GUERRA GARCÍA, 2001.

¹⁴ BALLARÍN DOMINGO, 2001.

¹⁵ ROUSSEAU, 1969 [1762].

¹⁶ ALARIO TRIGUEROS, ANGUITA MARTÍNEZ, 1999.

se dirigía a su futuro papel de madres, esposas y educadoras de sus hijos/as. Aunque, poco a poco se comienza a resaltar la idoneidad de la mujer para el trabajo de cuidado e industria doméstica y otros espacios profesionales como el magisterio o la enseñanza de párvulos.

El acceso a la educación en condiciones de igualdad fue una de las primeras reivindicaciones y logros por parte del feminismo. El sistema nacional de educación español se fue consolidando con motivo del desarrollo económico, tecnológico y científico de España desde los años 60. Un nuevo modelo de escuela basada en valores de igualdad y democracia aparece con la formulación de la Ley General de Educación de 1970 (LGE). Se precisaba de una renovación educativa para que el país avanzase hacia un modelo económico más abierto y capitalista, en el que la mano de obra femenina, en determinados puestos de trabajo, se consideraba útil o válida para favorecer el desarrollo del país. Por este motivo se produce una mayor preocupación en torno a la educación femenina, se empiezan a valorar sus aptitudes para aprender, formarse y trabajar. La LGE proponía una escuela pública y de calidad en el que favorecer la igualdad de oportunidades entre los sexos. A partir de entonces, niños y niñas acceden a un mismo contenido escolar, tratando de proporcionar una enseñanza homogénea¹⁷. Así, se instaura una educación igualitaria formal, pero no real, ya que se incluye a la mujer en un modelo de currículum que ya tenía género y este era exclusivamente masculino¹⁸. Esto es, se implanta un modelo único, sin poner en cuestionamiento si dicho currículum era androcéntrico. El contenido que se trabajaba en la escuela a partir de los libros de texto desvalorizó por completo la economía doméstica y de cuidados considerándolas como elementos inadecuados o innecesarios para enseñar desde la escuela¹⁹. A pesar de ello, durante los primeros años de la Transición se produce un fuerte aumento en el nivel educativo de las mujeres quiénes, según afirman Subirats Martori y Brullet Tenas²⁰, se convierten en el año 1976 en la mayoría entre el alumnado de bachillerato y en los 80 forman parte casi del 50% del estudiantado de casi todos los niveles escolares. En estos años de Transición política, las mujeres llegaron a alcanzar según el Instituto Nacional de Estadística un 28% de la tasa de actividad económica. Por tanto, mediante la escuela mixta se consiguieron grandes cambios y avances por parte de las mujeres en la escuela. Sin embargo, aunque se trate de un elemento necesario para la coeducación, no es la meta²¹.

Hoy día, podemos decir que hay igualdad de accesibilidad, y que incluso a medida que se avanza en el nivel educativo, hay una mayor presencia de mujeres y obtienen mejores calificaciones. No obstante, el sistema es patriarcal, y a la hora de la verdad no

¹⁷ SUBIRATS MARTORI, TOMÉ GONZÁLEZ, 1992.

¹⁸ SIMÓN RODRÍGUEZ, 2010.

¹⁹ BALLARÍN DOMINGO, 2006.

²⁰ SUBIRATS MARTORI, BRULLET TENAS, 1988.

²¹ SIMÓN RODRÍGUEZ, 2010.

se ofrecen las mismas oportunidades a unos/as y otros/as, el cambio de mentalidad en el conjunto social es realmente lento y la historia está llena de avances, pero también de retrocesos. Al respecto, los contextos que rodean a cada niño o niña son determinantes en la integración personal de estereotipos y roles de género, es decir, los individuos reproducen determinados comportamientos que observan de sus principales referentes²². Uno de ellos es principalmente la escuela y en ella destacamos el rol del profesorado y el uso de los libros de texto. A través de las distintas leyes educativas instauradas durante la democracia española, como la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, la Ley Orgánica de Educación de 2006, o la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013, se va introduciendo el principio de igualdad como eje vertebrador de la enseñanza. En ellas se hace hincapié en la importancia de la formación del profesorado en temas de género y en la prohibición del uso de libros escolares con contenido sexista en el que se discrimine la figura de la mujer.

LAS NORMAS DE GÉNERO EN LOS LIBROS DE TEXTO ESPAÑOLES DESDE LA TRANSICIÓN POLÍTICA A LA ACTUALIDAD: REFLEXIONES A PARTIR DE NUESTRO ESTUDIO

En el entorno escolar se crean una serie de expectativas, en la que tanto el profesorado como los autores y autoras del material escolar están condicionados por sus propias creencias, prejuicios, estereotipos de género, etc. Los estereotipos se arraigan en nuestros esquemas cognitivos, por lo que tendemos a naturalizarlos y como consecuencia se vuelven invisibles. Centrándonos en los propios niños y niñas, el proceso por el que llegan a ser conscientes de su género es denominado por Shaffer²³ como «tipificación por género». En dicho proceso se incluye la identidad de género y los patrones de conducta, ideas, valores, conductas y estereotipos sobre lo que implica ser hombre o mujer. Para Ballarín Domingo²⁴ la lectura que se realiza a partir de los manuales escolares resulta ser el instrumento necesario para interiorizar el mensaje patriarcal en el que se limita el papel social, político, histórico, cultural y económico de la mujer.

Los manuales escolares se presentan como uno de los esenciales divulgadores de conocimiento en la etapa educativa. En ellos se transmiten la denominada cultura escolar, y a pesar de que durante la democracia española el contenido sea el mismo, se promueven modelos sociales, valores y roles diferenciados por sexo, estableciéndose así una dimensión femenina, caracterizada por personajes con rasgos y roles expresivos, ternura y alta emocionalidad; y una dimensión masculina, caracterizada por personajes con roles y rasgos instrumentales, como la racionalidad, la competencia, y la baja emocionalidad.

²² CORRALES MEJÍAS *et al.*, 2005.

²³ SHAFFER, 2000.

²⁴ BALLARÍN DOMINGO, 2007.

En nuestro estudio centramos nuestra mirada en una amplia muestra de doce libros de texto todos del nivel de quinto de Educación General Básica (E.G.B.) y Educación Primaria: seis pertenecientes al área de Lengua Castellana, publicados entre los años 1977 y 2011, correspondientes a editoriales de una gran difusión en España como Everest, Anaya, Miñón y SM; y seis del área de Ciencias Sociales, desde los años 1979 a 2015, de las editoriales Barcanova, Edebé, Santillana, Luis Vives y Anaya. Tuvimos acceso a esta muestra gracias a la visita al Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), situado en Berlanga de Duero (Soria) y dirigido por Agustín Escolano Bonito.

El objetivo principal de esta investigación es analizar y comparar el rol de la mujer relacionado con el ámbito económico transmitido en los manuales escolares de Lengua y Sociales utilizados en Educación Primaria durante la Transición y la España actual. Por un lado, nos centramos en la etapa educativa de primaria puesto que, en el caso español, la mayoría de este tipo de estudios se han centrado en examinar libros de texto pertenecientes a la etapa de Educación Secundaria²⁵. Por otra parte, se seleccionaron las materias de Lengua y Sociales al ser ejes centrales del currículum español y poseen una estructura muy similar en la que se dispone de un gran contenido textual de interés respecto al tema estudiado.

La metodología que se propone en esta investigación es de tipo mixta, es decir, una dos tipos de análisis y recogida de datos: cuantitativos y cualitativos; lo que permitirá abordar el problema desde diferentes perspectivas, para así comprender mejor el fenómeno investigado²⁶. Se exploró la representación de los personajes femeninos y masculinos en el material escolar profundizando en elementos como el tipo de espacios, el tipo de actitudes y conductas, los modelos de masculinidad y feminidad, el tipo de ocupaciones, la aparición de mitos del amor romántico, etc.

Los resultados globales de nuestro estudio confirman una falta de consideración de la mujer como sujeto de conocimiento en los manuales analizados. Los personajes femeninos se muestran en el material en una proporción mucho menor a los masculinos tanto a nivel de contenidos (19% en la Transición política y 30% en la actualidad) como a nivel de ilustraciones (20% en la Transición política y 32% en la actualidad). De este modo, observamos una escasa evolución de dichos resultados entre los manuales publicados durante las etapas históricas estudiadas, por lo que los avances legislativos y educativos han tenido un efecto muy reducido en la consideración y reconocimiento de las féminas en los libros escolares. En cuanto a las áreas estudiadas se identifica una menor representación femenina en la asignatura de Sociales, frente a la de Lengua.

Confirmamos que los manuales escolares demuestran una pervivencia de diferencias entre los géneros, configurando un patrón de masculinidad y feminidad

²⁵ BLANCO GARCÍA, 2000; LÓPEZ-NAVAJAS, 2014; LUENGO GONZÁLEZ, BLÁZQUEZ ENTONADO, 2004; MORENO SARDÀ, 1987; PEÑALVER PÉREZ, 2001; SUBIRATS MARTORI, *coord.*, 1993.

²⁶ CARO-GONZÁLEZ, GARCÍA-GORDILLO, BEZUNARTEA-VALENCIA, 2014.

muy fuertes. En ellos las mujeres se presentan realizando acciones acordes a las Leyes Femeninas Tradicionales, definidas por Valcárcel²⁷; estas son: la ley del agrado, la ley del cuidado, la ley de la laboriosidad, la ley de la entrega y la ley del detalle. Se tratan de una serie de mandatos que las mujeres suelen cumplir de manera normativa. En primer lugar, la ley del agrado hace referencia a la necesidad de complacer a los demás, lo cual garantiza el éxito laboral y personal. En segundo lugar, la ley del cuidado se relaciona tanto con la atención a sí misma, a su figura y belleza, como a los demás, especialmente a su descendencia. En tercer lugar, la ley de la laboriosidad alude a la capacidad de las mujeres de estar continuamente atareadas, a la doble jornada, a la formación continuada y del mismo, a la preocupación y a la incertidumbre. En cuarto lugar, la ley de la entrega ocupa la solidaridad, la generosidad, y el amor de las mujeres. En quinto lugar, la ley del detalle responde al estereotipo de la minuciosidad y sensibilidad femenina.

De este modo, consideramos fundamental conocer con qué tipo de actitudes y conductas se vinculan los hombres y mujeres en los manuales y encontramos porcentajes similares entre un sexo u otro entre sus conductas activas (35%) y pasivas (65%). No obstante, del total de personajes presentados con conductas activas (894) solo el 17,79% son mujeres. En los personajes femeninos se persigue mostrar actitudes de sumisión y pasividad ante la superioridad del varón. En este sentido destacamos muestras de sexismo en el estado civil de las féminas. El registro civil es una forma de presentarse en la sociedad y de su posición en el orden simbólico social, y a través de él aprendemos cual es nuestra posición en el mundo y qué parámetros son adecuados para mujeres y hombres. Los personajes femeninos suelen encontrarse vinculados al matrimonio, mientras que en la mayoría de figuras masculinas desconocemos su estado civil, su figura como padre o el número de hijos/as que posee. Entre algunos ejemplos de manifestaciones explícitas y misóginas que proclaman esta posición de poder jerárquica y desigual del hombre respecto a la mujer la podemos encontrar en este fragmento de un cuento popular:

Era un matrimonio que ponía la mayor parte de las noches para cenar tres huevos. El marido solía comerse dos y la mujer el otro. Hasta que un día la mujer se incomodó y dijo a su consorte: —Ya sabes que nos hemos casado en una misma misa y no está bien que todas las noches te comas tú dos huevos y yo uno nada más. Desde ahora vamos a hacer un turno: una noche te tocan a ti dos y otra noche me corresponde a mí. —¡No! ¡No!... ¡No te lo consiento! —dijo el marido—, porque el marido ya sabes que tiene la autoridad en la casa²⁸.

²⁷ VALCÁRCEL, 2008.

²⁸ HERNÁNDEZ ALONSO, MATAMALA, HERRERO, 1977: 96.

Este sexismo también es manifestado de una forma más encubierta, principalmente en los libros más actuales, oculta entre mitos románticos en los que se muestra una actitud totalmente pasiva de la chica, no importa su opinión y se la incapacita para dar una solución a lo que está ocurriendo; son los hombres quienes deberán competir y luchar por estar con ella. Mientras tanto, el afecto y amor de la pareja perdurará y permanecerá por mitos como el amor todo lo puede o no hay amor sin sufrimiento.

En cuanto a los espacios ocupados por mujeres y hombres también encontramos una falta de personajes femeninos en los espacios públicos (30%), lugares en los que se desempeñan la mayoría de los trabajos remunerados. Por tanto, transmiten la idea de que el mundo masculino es el público, y el femenino el privado o doméstico. El contenido referido a la importancia de los cuidados y economía doméstica es totalmente desvalorizado y excluido de los materiales didácticos, y es precisamente en este marco donde se vincula a las mujeres.

Los hombres realizan más del 70% de las actividades presentes en los libros de texto, y esta desigualdad se incrementa si nos centramos en aquellas actividades que son remuneradas. Nos encontramos ante 403 personajes que obtienen un salario por su labor realizada en los libros de texto, de los cuales tan solo 64 son mujeres, frente a 339 hombres. Esto supone que los hombres protagonizan la mayor parte de las actividades laborales de los manuales escolares analizados en más de un 85% de las ocasiones. Las mujeres, por su parte, además de tener una baja representación en el plano laboral, su espectro de ocupaciones profesionales es mucho más reducido, pues solo se contabilizaron 42 profesiones distintas desempeñadas por mujeres, frente a más de 200 ocupadas por varones. Las evidencias anteriores fortalecen la configuración de dos esferas profesionales separadas. Las mujeres aparecen en el material ocupando profesiones de mayor tradición femenina y, en consecuencia, puestos peor remunerados. Los empleos femeninos son muy estandarizados y repetitivos y no reflejan la diversidad profesional ni las tasas de actividad laboral de las mujeres en ninguno de los periodos históricos estudiados.

Si bien es cierto que en la realidad las mujeres desempeñan un mayor número de profesiones, estas no se han ido incorporando de manera equitativa en los diferentes puestos de trabajo durante la democracia española. Nos referimos tanto a una segregación ocupacional como a la falta de mujeres en puestos de dirección, que también son mostrados desde este recurso didáctico. Los libros de texto tratan de reflejar, en la medida de lo posible, el mundo en el que se elaboran atendiendo a hechos históricos. No obstante, detectamos que el imaginario que transmiten es mucho más conservador y sesgado, generando discriminación hacia la figura de la mujer. En este sentido, cabe destacar que los niños y niñas interpretan y construyen sus ideales en función de lo que aprenden en la escuela y uno de sus principales modelos se encuentran en dicho material.

Todo ello nos lleva a valorar la importancia de un análisis detallado de los mismos, desde una perspectiva de género feminista en la que hacer visibles los mecanismos que

refuerzan desigualdades entre mujeres y hombres²⁹. En este contexto, el profesorado se encarga de educar a las futuras generaciones y debe de hacerse desde un modelo de diversidad, centrado en la no discriminación por sexo, y que fomente el desarrollo integral de los futuros ciudadanos y ciudadanas. Los libros se muestran como una de las barreras para alcanzar esa escuela coeducativa, limitando la libertad de elección y el desarrollo personal y laboral de niños y niñas. Desde el contexto escolar se deben derribar estereotipos de género, ya que no significan más que una concepción simplificada y limitada de cómo somos las personas y, en especial, de qué diferencias existen entre hombres y mujeres.

BIBLIOGRAFÍA

- ALARIO TRIGUEROS, Ana Isabel; ANGUITA MARTÍNEZ, Rocío (1999). *¿La mitad de la humanidad forma parte de la diversidad?: el sexismo en las aulas y la coeducación como alternativa*. «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado». 36, 33-43.
- AMORÓS, Celia (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos.
- BALLARÍN DOMINGO, Pilar (2001). *La coeducación hoy*. In BLANCO GARCÍA, Nieves, coord. *Educación en Femenino y en Masculino*. Madrid: Akal, pp. 31-40.
- BALLARÍN DOMINGO, Pilar (2006). *La educación propia del sexo*. In RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Carmen, coord. *Género y currículo: aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Madrid: Akal, pp. 38-59.
- BALLARÍN DOMINGO, Pilar (2007). *La escuela de niñas en el siglo XIX: La legitimación de la sociedad de esferas separadas*. «Historia de la educación: Revista interuniversitaria». 26, 143-168.
- BERNABEU-MESTRE, Josep (2002). *Madres y enfermeras. Demografía y salud en la política poblacionista del primer franquismo, 1939-1950*. «Revista de Demografía Histórica». 20:1, 123-143.
- BLANCO GARCÍA, Nieves (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la E. S. O*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- BONINO MÉNDEZ, Luis (2002). *Masculinidad hegemónica e identidad masculina*. «Dossiers feministes». 6, 7-35.
- CARASA SOTO, Pedro (1997). *La revolución nacional-asistencial durante el Primer Franquismo (1936-1940)*. «Historia Contemporánea». 16, 89-140.
- CARO-GONZÁLEZ, Francisco Javier; GARCÍA-GORDILLO, María del Mar; BEZUNARTEA-VALENCIA, Ofa (2014). *La metodología mixta de investigación aplicada a la perspectiva de género*. «Palabra Clave». 17:3, 828-853.
- CORRALES MEJÍAS, Lizeth et al. (2005). *Sexismo en Educación Preescolar: la perspectiva docente*. «Revista Electrónica Educare». 8, 139-155.
- DOMINIJANNI, Ida et al. (2017). *Después del Patriarcado. Feminismo y cuestión masculina*. «Lectora: revista de dones i textualitat». 23, 229-253.
- GUERRA GARCÍA, Mónica (2001). *La coeducación como modelo escolar: reconocer la igualdad y la diferencia*. In FLECHA GARCÍA, Consuelo; NÚÑEZ GIL, Marina, coord. *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 133-140.
- HERNÁNDEZ ALONSO, César; MATAMALA, Jesús; HERRERO, Cesáreo (1977). *Lenguaje 5 EGB*. Valladolid: Miñón.

²⁹ LAGARDE, 1996.

- LAGARDE, Marcela (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: horas y HORAS.
- LERNER, Gerda (1990). *La creación del patriarcado*. Barcelona: Crítica.
- LÓPEZ NÚÑEZ, María Inmaculada (2013). *La construcción de la masculinidad y su relación con la violencia de género*. «Revista Internacional de trabajo social y ciencias sociales». 5, 61-84.
- LÓPEZ-NAVAJAS, Ana (2014). *Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada*. «Revista de Educación». 363, 282-308.
- LUENGO GONZÁLEZ, María Rosa; BLÁZQUEZ ENTONADO, Florentino (2004). *Género y libros de texto: un estudio de estereotipos en las imágenes*. Mérida: Instituto de la Mujer de Extremadura.
- MILLET, Kate (2010). *Política sexual*. Madrid: Cátedra.
- MORENO SARDÀ, Amparo (1987). *El arquetipo viril protagonista de la historia: ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona: Editorial LaSal.
- MORENO SARDÀ, Amparo (2006). *Más allá del género: aportaciones no-androcéntricas a la construcción de un humanismo plural*. In RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Carmen, coord. *Género y currículo: aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Madrid: Akal, pp. 103-126.
- MUÑOZ MUÑOZ, Ana María (2004). *La teoría sexo género: El androcentrismo en la historia*. In RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Carmen, coord. *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, pp. 103-111.
- MURARO, Luisa (1994). *El orden simbólico de la madre*. Madrid: horas y HORAS.
- PEÑALVER PÉREZ, Rosa (2001). *Análisis del sexismo en los libros de texto de la E. S. O*. Murcia: Secretaría Sectorial de la Mujer y de la Juventud.
- RICHMOND, Kathleen (2003). *Women and Spanish Fascism. The women's section of the Falange (1934-1959)*. New York: Routledge.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1969[1762]). *Emilio o De la Educación*. Madrid: Edaf.
- RUBIN, Gayle (1986). *El tráfico de mujeres: notas sobre la «economía política» del sexo*. «Nueva Antropología». VIII:30, 95-145.
- SHAFFER, David (2000). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.
- SIMÓN RODRÍGUEZ, María Elena (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.
- SUBIRATS MARTORI, Marina, coord. (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- SUBIRATS MARTORI, Marina; BRULLET TENAS, Cristina (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- SUBIRATS MARTORI, Marina; TOMÉ GONZÁLEZ, Amparo (1992). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Barcelona: Universitat autònoma de Barcelona.
- VALCÁRCEL, Amelia (1994). *Sexo y filosofía. Sobre «mujer» y «poder»*. Barcelona: Anthropos.
- VALCÁRCEL, Amelia (2008). *Feminismo de un mundo global*. Madrid: Cátedra.

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD RED

ANDRÉS PAYÀ RICO*

Resumen: *Partiendo del concepto de sociedad red, reflexionamos sobre las repercusiones que esta estructura social y digital contemporánea tiene en la historia de la educación en su triple vertiente de disciplina académica, área de investigación y campo profesional. La historia de la educación que estudiamos, investigamos y difundimos ha cambiado sustancialmente en las últimas décadas, convirtiéndose en lo que llamamos la historia de la educación 2.0 o la historia de la e-educación en la etapa de las humanidades digitales. En este sentido, abordamos factores claves para el análisis presente y futuro de la historia de la educación, tales como: cuál es el significado y rol formativo de la historia de la educación para los estudiantes nativos digitales; cuáles son las principales implicaciones para la investigación; o cuál es el papel de los historiadores de la educación como profesionales de la sociedad de la información.*

Palabras clave: *Historia de la educación 2.0; Sociedad red; Investigación; Divulgación científica.*

Abstract: *From the concept of a network society, we reflect on the repercussions that this contemporary social and digital structure has on the history of education in its triple aspect of academic discipline, research area and professional field. The history of education that we study, investigate and disseminate has changed substantially in recent decades, turning into what we have called history of education 2.0 or history of e-education on the stage of digital humanities. In this sense, we address key factors for the present and future analysis of the history of education such as: what is the meaning and formative role of the history of education for digital native students; what are the main repercussions in the investigation; or what is the role of education historians as professionals in the information society.*

Keywords: *History of education 2.0; Network society; Research; Scientific dissemination.*

1. LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI. SENTIDO Y DISCIPLINA ACADÉMICA

Para el presente estudio sobre el presente y el probable futuro de la historia de la educación, hemos tomado como punto de partida y referente el concepto de «sociedad red contemporánea»¹, la cual está conformada por una estructura social, compuesta por redes activadas por tecnologías digitales de la comunicación y la información. En este sentido, la estructura social actúa como el acuerdo organizativo de los seres humanos en la relación con la producción, el consumo, la reproducción, la experiencia y el poder expresados mediante la comunicación significativa codificada por la cultura. Si hasta ahora, las redes eran una extensión del poder centrado en lo alto de algunas organizaciones que configuraron la historia de la humanidad (manteniendo determinadas jerarquías de sabiduría o conocimiento), en la actualidad, la cultura de libertad ha

* Universitat de València, España. Email: andres.paya@uv.es.

¹ CASTELLS, *ed.*, 2006.

sido decisiva para producir las tecnologías red, que además de servir de infraestructura esencial para la globalización, la descentralización y la creación de redes, han posibilitado (o pueden posibilitar) una democratización y circulación libre del conocimiento.

Así pues, cabe destacar aquí el concepto de «red social» (no nos estamos refiriendo aquí a redes sociales como Facebook, Twitter o Instagram), entendida como la sociedad red en la que habitamos, es decir, una sociedad contemporánea construida en torno a redes personales y corporativas operadas por redes digitales que se comunican a través de internet. Esta estructura social es propia de este momento histórico y es el resultado de la interacción entre el paradigma tecnológico basado en la revolución digital y determinados cambios socioculturales. Se trata de una reinterpretación de las relaciones, incluidos los sólidos lazos culturales y personales que podrían considerarse una forma de vida comunitaria sobre la base de intereses, valores y proyectos individuales.

Dibujado muy brevemente el contexto de sociedad red en el que nos encontramos, ¿cuáles son las repercusiones para la historia de la educación? La respuesta es clara: en todo, pues le influye a diferentes niveles: como disciplina académica (¿para qué nos sirve la HE?), como investigadores (¿cómo construimos las HE?) y como ámbito profesional (¿cómo trabajamos y cómo proyectamos nuestro quehacer en la sociedad?). Estos son los tres grandes interrogantes sobre los que pretendemos reflexionar en el presente escrito.

En primer lugar, como *disciplina académica* (¿para qué nos sirve la HE?), con anterioridad otros especialistas en la materia ya han intentado formular respuestas a la cuestión «¿con qué HE debemos formar a los docentes?»². En nuestro contexto, podemos afirmar que la historia de la educación debería, entre otras cuestiones, favorecer el aprender a pensar históricamente, «adquirir estrategias de pensamiento propias de la disciplina para conocer mejor el pasado, comprender el presente y afrontar el futuro con una perspectiva más consciente»³. Por ello, compartimos con Antonio Viñao⁴ que la mirada histórica ofrece:

- a) La comprensión genealógica de la realidad educativa como construcción social e histórica, fruto de una serie de continuidades y cambios dentro de procesos de larga duración;
- b) Una perspectiva crítica y desmitificadora del pasado;
- c) Una forma de observar la realidad que muestra su temporalidad;
- d) Un enfoque que muestra la complejidad y diversidad de lo real y con ello favorece el desarrollo del pensamiento narrativo.

² COMPÈRE, 1995; CHARTIER, 2008; CARVALHO, GATTI JÚNIOR, *org.*, 2011.

³ DOMÍNGUEZ CASTILLO, 2015: 8-9.

⁴ VIÑAO FRAGO, 2005: 55.

Más allá del sentido formativo de la historia de la educación y de las acertadas características que le confiere Viñao, las cuales suscribimos en su totalidad, queremos plantear aquí algunas sugerencias de lo que nuestra disciplina puede aportar como «antídoto» o respuesta a algunas de las (muchas) imperfecciones y «perversiones» académicas que se producen en la sociedad red:

- a) En primer lugar, consideramos que en una universidad de masas expendedora de títulos donde el alumnado puede ser considerado como cliente consumidor en un mercado de educación superior (capitalismo cognitivo), la historia de la educación puede ayudar a desarrollar el espíritu crítico (criterio propio) y un pensamiento individualizado de cada alumno como ciudadano que defiende la reflexión personal y colectiva. Se trata pues de recuperar la «formación de personas» (no clientes) en una propuesta de educación integral que defendían los institucionistas;
- b) De otro lado, los estudiantes universitarios nativos digitales están acostumbrados a una lectura vertical microencapsulada propia de las redes sociales (un ejemplo de ello es la información contenida en un tweet de 140 caracteres), con una gran capacidad de procesamiento de mucha información a la vez, pero propia de la inmediatez, la síntesis, la información «líquida» y los titulares. Frente a ello, la historia de la educación y la lectura analítica y reflexiva de fuentes históricas pueden facilitar en el alumnado una mayor riqueza de vocabulario, expresión y comunicación, luchando asimismo contra el presentismo, creando una conciencia histórica y genealógica de quiénes somos y de dónde venimos, así como un sentimiento identitario, de pertenencia y colectivo frente a un individualismo;
- c) Los actuales planes de estudios de los grados universitarios (también los relativos a las ciencias de la educación) han sido estructurados curricularmente por competencias «de empleabilidad». El ensalzamiento de las disciplinas «útiles» y «aplicables» en el mercado laboral actual es fruto de una simplificación tecnocrática y mercantilista de la formación universitaria asociada exclusivamente a la empleabilidad. Sin embargo, la historia de la educación como disciplina puede favorecer la construcción de «otro» conocimiento más reflexivo y estructurado por competencias profesionalizadoras (*soft skills*, no exclusivamente «didácticas» de aplicación de recetas o etiquetadoras de sujetos) que sirvan a la sociedad actual y futura;
- d) La sociedad red se enfrenta a una «inundación» de información y desinformación digital global e inmediata, así como al liderazgo y seguidismo de gurús o «constructores o líderes de opinión» (*influencers* políticos, sociales e, incluso, pedagógicos). Frente a ello, la historia de la educación puede facilitar la concienciación de que todo no está en internet, existiendo otras fuentes de información que ayuden a contrastar y luchen contra la posverdad y las noticias falsas.

La construcción de conocimiento (no la simple repetición), mediante la reelaboración de la información —con el acceso a fuentes primarias— para construir un relato propio y crítico, y transformarlo posteriormente en conocimiento, es una competencia que se puede trabajar gracias a la historia de la educación.

2. INVESTIGAR EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD RED

En la sociedad red, podemos afirmar que vivimos de nuevo otra renovación historiográfica (y fundamentalmente metodológica) con la apertura a otras ciencias, en este caso la informática, que abre nuevos horizontes y «nuevos» problemas. También para la historia de la educación, los nuevos interrogantes abren a nuevas exploraciones, nuevas fuentes documentales, nuevas huellas y nuevas miradas, es decir, a nuevas formas de examen con renovadas metodologías⁵.

En este sentido, el gran cambio lo constituyen las humanidades digitales, siendo éstas un área de investigación, enseñanza y creación en la que convergen las humanidades y la informática. Estas humanidades abarcan numerosos y variados objetos de estudio, desde el diseño y mantenimiento de colecciones digitales hasta el análisis de datos culturales a gran escala. Incluyen tanto materiales y patrimonio digitalizados como artefactos originados en el medio digital y combinan las metodologías propias de las disciplinas humanísticas tradicionales (historia, filosofía, filología, lingüística, historia del arte, arqueología, música y estudios culturales) y de las ciencias sociales con el uso de herramientas informáticas (bases de datos, visualización de datos, recuperación de la información, minería de datos, estadística) y la edición digital.

Así pues, las humanidades digitales son un área que aplica los conocimientos de las TIC a los problemas de las ciencias humanas. Pero cabe destacar que no se trata únicamente de integrar nuevas herramientas al campo de las humanidades, sino de establecer un diálogo entre disciplinas que dé lugar a un movimiento unificador y acogedor. Las técnicas computacionales no son solo un instrumento al servicio de los métodos tradicionales, sino que tienen un efecto en todos los aspectos de las disciplinas. En este sentido, van más allá de la narrativa y comprensión tradicionales, permitiendo la recombinação de las disciplinas, más allá del ambiente académico tradicional en el que se suelen ubicar en compartimentos estancos y poco relacionados entre sí.

Varios son los términos que han designado este fenómeno social y científico, desde el primigenio «Humanities Computing» hasta el actual «Digital Humanities»⁶. Respecto a las repercusiones y posibilidades académicas y científicas de las humanidades digitales en la historia de la educación, se han acuñado términos como «historia de la

⁵ COSTA RICO, 2018: 82.

⁶ SCHREIBMAN, SIEMENS, UNSWORTH, 2004.

educación 2.0»⁷ e «history of e-ducation»⁸. Sea como fuere, no debemos olvidar la necesaria contextualización histórica⁹, pues como hemos insistido anteriormente no se trata solamente de aplicar diferentes técnicas de recogida y tratamiento de información sino de repensar la historia de la educación desde una óptica diferente, interdisciplinar y global.

A modo de ejemplo, algunas de las herramientas informáticas y aplicaciones más significativas que han cambiado/están cambiando los modos de investigar en historia de la educación las podemos clasificar en las siguientes categorías:

1. *Bibliotecas digitales, repositorios y recolectores*: La preservación, el acceso libre y gratuito en cualquier momento, la difusión y la visibilidad del patrimonio bibliográfico y documental (manuscritos, libros, fotografías, mapas, vídeos...) de colecciones digitales de archivos, bibliotecas, universidades, museos y particulares. Por ejemplo: Hispana, Biblioteca Digital Hispánica, Biblioteca Virtual de Prensa Histórica, Biblioteca Virtual del Patrimonio Bibliográfico, Biblioteca Digital de la Real Academia de Historia, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Library of Congress, Europeana Collections, PARES. Portal de Archivos Españoles, etc.
2. *Anotaciones, gestores bibliográficos y citas*:
 - a) Ya sea para tomar notas, pues nos permiten realizar anotaciones y listas, organizar nuestras notas, etiquetarlas y compartirlas incluso de manera colaborativa, incluso escanear y transformar en texto con el smartphone (por ejemplo: Evernote, Google Keep, OneNote, JotNot Pro...);
 - b) Como gestores bibliográficos para mantener y consultar nuestra biblioteca particular, permitiendo la lectura y anotación de PDF o la creación de bibliotecas colaborativas, entre otras funciones (Mendeley, Zotero...);
 - c) O como gestores de citas, importando metadatos y exportando automáticamente citas según normas APA, MLA, Chicago, Vancouver, etc. (EasyBib, RefWorks...).
3. *Edición y almacenamiento digital de imágenes*: apoyada en computadoras de imágenes digitales, podemos gestionar álbumes o bancos de imágenes (fotos, documentos escaneados o cualquier otra representación iconográfica), así como editarlos y trabajar con ellos como fuentes histórico-educativas (Adobe Photoshop, Google Photos, GIMP...).
4. *Big data*: el almacenamiento y tratamiento de un conjunto de datos masivos que superan las estadísticas y las bases de datos, nos pueden ayudar a conocer mejor una realidad (en nuestro caso educativa) difícil de analizar con pequeñas muestras o series históricas. Todavía no ha sido explotado en historia de la educación (pero sí que se utiliza con gran éxito en salud y medicina, marketing

⁷ PAYÀ RICO, 2012.

⁸ RUYSKENSVELDE, 2014.

⁹ POPKEWITZ, ed., 2013.

- y finanzas, defensa y seguridad, industria, deportes, etc.) pero podría tener un gran valor a la hora de analizar a gran escala procesos histórico-educativos en el tiempo como, por ejemplo: absentismo, hábitos de lectura, procesos de enseñanza-aprendizaje, patrones de comportamiento...
5. *Transcripción oral*: existen cada vez mejores herramientas que nos permiten transcribir entrevistas (historia oral) de voz a texto para poder editarlas y trabajar con ellas como fuente histórica (Dictation.io, Speechnotes, Speechlogger...).
 6. *Análisis cualitativo*: estas aplicaciones informáticas nos facilitan la realización de análisis de la información por codificación, construcción de categorías y relación de diferentes textos y documentos para la investigación cualitativa (Nvivo, Atlas.ti...).
 7. *Trabajo en red, herramientas colaborativas y Hubs (espacios de encuentro)*: la sociedad red permite el trabajo colaborativo, compartido y a distancia, lo cual favorece la construcción de una inteligencia colectiva y un mapa común del pensamiento, así como compartir investigaciones con otros colegas, a pesar de las distancias (Google Drive, Dropbox...). Además de compartir documentos, podemos realizar escrituras colectivas que superan el tradicional «a cuatro manos» (TitanPad, Co-ment...), tomar decisiones conjuntas (Appgree, Doodle, Agora Voting...) o realizar debates (Loomio).
 8. *Realidad Virtual (RV) y Realidad Aumentada (AR)*: se están mostrando especialmente útiles para la simulación, creación y recreación de lugares de la memoria o hechos históricos. Aplicadas al conocimiento y estudio del patrimonio histórico-educativo, permiten una aproximación vivencial más realista al conocimiento e investigación de la historia de la educación virtualizada *in situ*.

Para finalizar estas reflexiones sobre las posibilidades y repercusiones de las humanidades digitales en la historia de la educación, queremos insistir una vez más en la idea de que no se trata solo de integrar nuevas herramientas al campo de las humanidades, sino de establecer un diálogo entre disciplinas (historia de la educación e informática, en nuestro caso). No se trata solamente de aplicar diferentes técnicas de recogida o tratamiento de información sino de repensar la historia de la educación desde una óptica diferente, interdisciplinar, participativa, colaborativa y más global.

3. DIFUNDIR Y DIVULGAR LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN COMO PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN. LA TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO

En la sociedad red, tan importante como realizar importantes y relevantes investigaciones histórico-educativas, es dar a conocer a las diferentes audiencias o públicos lo que hacemos. Como historiadores de la educación, somos profesionales de la educación y

por lo tanto en calidad de tales nos hemos de dar a conocer a la sociedad. Si queremos ser tenidos en cuenta de cara a participar en debates públicos y aportar el rigor académico propio de los grandes temas educativos que preocupan a la sociedad, hemos de traspasar el ámbito universitario y dar a conocer nuestro trabajo como profesionales y expertos en educación, para lo cual son claves tanto la difusión como la divulgación de nuestras investigaciones.

La difusión y la divulgación no son lo mismo, aunque es habitual que se utilicen como sinónimos, pues la base de ambos términos es comunicar el conocimiento. Sin embargo, existen diferencias entre ambos conceptos, pues si bien difundir consiste en propagar o divulgar conocimientos, noticias, actitudes, costumbres, modas, etc., la divulgación se ocupa en cambio de publicar, extender y poner al alcance del público no necesariamente especialista. En este sentido, la diferencia principal reside en que la difusión se encarga de comunicar los hallazgos a la comunidad científica, mientras que la divulgación busca acercar esos conocimientos al ciudadano de a pie.

Así pues, en la sociedad red actual, hemos de buscar recursos que permitan tanto publicar los resultados de nuestra investigación histórico-educativa como difundir lo ya publicado, multiplicando con ello la visibilidad y las citas de nuestro trabajo investigador. Las nuevas formas de publicación son un fuerte competidor para las tradicionales, con ventajas como: la inmediatez de la difusión, la posibilidad de enriquecer *a posteriori* el contenido con comentarios y debates, o la facilidad de actualización de contenidos, entre otras ventajas. De entre estas «nuevas» formas de publicación, nosotros apostamos indudablemente por el «Open Access» o acceso abierto, tanto por cuestiones relativas a la apertura económica y jurídica, como por su formato digital, on line, gratuito, libre y sin restricciones de licencia. Asimismo, otros argumentos que justifican la preferencia por la publicación en acceso abierto a toda la sociedad son: la mejora del funcionamiento de la comunicación científica (incrementa el uso y el impacto, mejora la calidad de la investigación y reduce costes económicos), los beneficios directos sobre la sociedad (tanto por la transferencia directa del conocimiento a la sociedad como porque rompe barreras entre países ricos y pobres, y porque permite visibilizar la inversión pública en investigación), la reutilización de la información y de los datos (creación de productos y servicios derivados, liberadas barreras legales, interoperatividad entre productos y sistemas, y reduce la posibilidad de plagio). Por si estos argumentos no fueran suficientes, otras razones para publicar en acceso abierto son: el hecho de que publicar los descubrimientos, las investigaciones, los avances... es consustancial a la ciencia; la ciencia que no se publica y difunde no existe; es deber ético de los investigadores comunicar sus investigaciones de la forma más eficaz; y el reconocimiento por parte de los pares y la promoción académica en las instituciones de investigación.

Algunas recomendaciones que nos pueden ser de utilidad a los historiadores de la educación, tanto noveles como más veteranos, para aumentar la difusión de nuestros

trabajos, la visibilidad, las citas y un mayor conocimiento de la sociedad de lo que investigamos son:

- a) Unificar y normalizar nuestra firma (nombre y apellidos con los que firmamos nuestras investigaciones) pues la falta de normalización disminuye nuestra visibilidad y nuestra localización en las bases de datos. Para conseguirlo es recomendable: mantener siempre la misma firma, no usar diminutivos ni variantes lingüísticas, si el primer apellido es poco frecuente no es necesario usar el segundo, si los apellidos son comunes debemos usar ambos unidos por un guion, para los nombres compuestos usaremos el primer nombre completo más inicial. Normalizar la firma aumentará la visibilidad de nuestros trabajos, por lo que es útil registrarnos en plataformas como: IraLIS (International Registry for Authors: Links to Identify Scientists), un sistema de estandarización de autores, especialmente los de lengua hispana; Researcher ID (Web of Science), actualmente Publons; Author ID (Scopus) para normalizar nuestros datos como autores; y ORCID (Open Researcher and Contributor ID), uno de los sistemas de identificación de autores más utilizados e internacionales;
- b) Compartir el proceso de investigación en redes, bases de datos y plataformas científicas. Para ello pueden sernos muy útiles el empleo de: redes sociales científicas y profesionales (Researchgate, Academia.edu, Impactstory, Mendeley, LinkedIn o Google Scholar), bases de datos científicos (Publons, Emerald Research Connections, entre otras), plataformas para implementar procesos de investigación colaborativa (HUBzero, NetworkNature o Histoedu)¹⁰, o difundir periódicamente los resultados de nuestras investigaciones en blogs y wikis (ScienceBlogs, PLOS Blog, Blogs de Nature), servicios de noticias científicas (Science News), aplicaciones de autopublicación (IntechOpen, Bubok) o recursos de acceso abierto (Public Library of Science PLOS);
- c) Elegir estratégicamente dónde publicar nuestras investigaciones en función de la calidad del trabajo y los objetivos que se pretendan cumplir con la publicación (acreditación, impacto, promoción, difusión...). Obviamente, preferentemente intentaremos publicar en revistas científicas indexadas en JCR (Journal Citation Reports) o Scopus (SJR Scimago Journal Rank), aunque desafortunadamente en el área de historia de la educación esto no siempre es posible, por lo que es muy recomendable acudir a otros indicadores de calidad de revistas que nos ayudan a encontrar otras revistas de impacto. Especialmente recomendables, actualizadas y de nuestro contexto pueden ser útiles las siguientes plataformas para orientarnos a la hora de escoger dónde publicar: MIAR (Matriz de Información para el Análisis de Revistas), Carhus Plus+ (Revistas Científicas de Ciencias Sociales

¹⁰ PAYÀ RICO, DUART MONTOLIU, MENGUAL ANDRÉS, 2016.

y Humanidades), Dialnet o Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal). Otra herramienta muy útil, en este caso para consultar el prestigio e impacto de editoriales para publicar nuestros libros y monografías, es SPI (Scholarly Publishers Indicators), especializado en editoriales de humanidades y ciencias sociales. Además de apostar por revistas de nuestro ámbito de conocimiento cada vez mejor indexadas (como por ejemplo, «Espacio, Tiempo y Educación», «Historia y Memoria de la Educación», «Educaçió i Història» o «Historia Social y de la Educación»), algunas recomendaciones básicas o elementos en los que nos habremos de fijar para escoger dónde publicar son los siguientes: factor de impacto de la revista (ver evolución) e indexación en bases de datos, tasas de rechazo, revisión por pares, firmar con colaboradores internacionales, cobertura, público, secciones y tipos de trabajos, criterios de aceptación, idioma, rapidez de publicación, prestigio de la revista entre nuestros colegas, y antigüedad y pervivencia;

- d) Finalmente, es recomendable para aumentar nuestra visibilidad, impacto y difusión, aunque nos pueda parecer un poco extraño y ajeno a nuestra área de conocimiento, crear una marca personal (*personal branding*) que aumente nuestro prestigio social y académico. Desde la era de la información nos estamos acercando a la edad de reputación, en la cual la información tendrá valor solo si ya ha sido filtrada, evaluada y comentada previamente por otros. En la actualidad la reputación se ha convertido en un pilar central de la inteligencia colectiva. Es uno de los guardianes del conocimiento. El objetivo es ser considerado como una autoridad en un área de pensamiento ligada a nuestra experiencia profesional y académica. Para ello es recomendable trazar nuestras propias metas u objetivos (¿qué quiero hacer?) y desgranarlas en pequeñas tareas para ejecutar acciones de comunicación tales como: twittear frecuentemente (utilizando preferentemente el *hashtag* #histed), escribir o participar en blogs temáticos, buscar información relevante y compartirla en redes sociales, leer a otros colegas y comentar sus investigaciones, asistir a reuniones científicas, publicar sobre nuestros temas de investigación, o colaborar con la prensa y los medios de comunicación.

BIBLIOGRAFÍA

- CARVALHO, Marta Maria Chagas de; GATTI JÚNIOR, Décio, *org.* (2011). *O ensino de História da Educação*. Vitoria: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo. (Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil; 6).
- CASTELLS, Manuel, *ed.* (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.
- CHARTIER, Anne-Marie (2008). ¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes? «Historia de la educación». 9, 15-38. Anuario.

- COMPÈRE, Marie-Madeleine (1995). *L'Histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. Bern: Peter Lang; Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- COSTA RICO, Antón (2018). *De la importancia y utilidad de la Historia de la Educación (o la responsabilidad moral del historiador)*. In MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis, ed. *Educación, historia y sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao*. Valencia: Tirant Humanidades, pp. 67-99.
- DOMÍNGUEZ CASTILLO, Jesús (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- PAYÀ RICO, Andrés (2012). *Historia de la Educación 2.0: las TIC al servicio de la docencia y el aprendizaje en Educación Superior*. In HERNÁNDEZ DÍAZ, José María, coord. *Formación de élites y educación superior en Iberoamérica (ss. XVI-XXI)*. Salamanca: Hergar Ediciones Antema, pp. 695-702.
- PAYÀ RICO, Andrés; DUART MONTOLIU, Josep María; MENGUAL ANDRÉS, Santiago (2016). *Histoedu, redes sociales e historia de la educación: el pasado pedagógico desde el presente educativo*. «Education in the Knowledge Society». 17:2, 55-72. DOI: <https://doi.org/10.14201/eks20161725572>.
- POPKIEWITZ, Thomas S., ed. (2013). *Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on Its Questions, Methods, and Knowledge*. New York: Palgrave Macmillan.
- RUYSKENSVELDE, Sarah van (2014). *Towards a history of e-ducation? Exploring the possibilities of digital humanities for the history of education*. «Paedagogica Historica». 50:6, 861-870.
- SCHREIBMAN, Susan; SIEMENS, Ray; UNSWORTH, John (2004). *A Companion to Digital Humanities*. Hoboken, New Jersey: Blackwell Publishing.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (2005). *La Historia de la Educación: pasado, presente y futuro*. In TRILLO ALONSO, Felipe, ed. *Las Ciencias de la Educación del ayer al mañana*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 43-64.

UMA ARQUEOLOGIA DO ARQUIVO HISTÓRICO PARLAMENTAR PORTUGUÊS. A MÁQUINA DE ESCRITA DO SOBERANO CONGRESSO ENTRE O ESQUECIMENTO, A CENSURA E A DISPERSÃO

ANTÓNIO HENRIQUES*

Resumo: Os Debates Parlamentares são uma base de dados digital, constituída pelas atas das sessões dos quatro períodos constitucionais portugueses, integrando o Arquivo Histórico Parlamentar. Discuto implicações metodológicas do uso desta fonte, no período da Monarquia Constitucional (1821-1910), na escrita de uma tese em Educação. Faço-o na companhia de Jacques Derrida (implicações do arquivo) e de Michel Foucault (criação de série documental, tornada série enunciativa), sobre o fundo dos regimentos parlamentares (regramentos que antecediam o uso da palavra). O Arquivo Parlamentar evidenciou a função memorial conservadora de documentos e a função instituidora de um lugar de autoridade, sob o signo do armazenamento, da censura, da repressão, da recomposição e do esquecimento.

Palavras-chave: Arquivo; Parlamento; Série discursiva; Acontecimentos enunciativos.

Abstract: Parliamentary Debates is a digital database of the Parliamentary Historical Archive, consisting of the minutes of meetings of the four Portuguese constitutional periods. I discuss the methodological consequences of using this source in the writing of a thesis in Education that covers the period of the Constitutional Monarchy (1821-1910). I do this with Jacques Derrida (implications of the archive) and Michel Foucault (creation of documental series that becomes enunciative series), against a background of parliamentary regiments (rules that preceded the use of the word). The Parliamentary Archive highlighted the memorial function of keeping documents and the instituting function of a place of authority, under the sign of storage, censorship, repression, recomposition and forgetting.

Keywords: Archive; Parliament; Discursive series; Enunciative events.

A história parlamentar portuguesa começa com o arquivo. Desde a fundação do período constitucional que se prevê deverem as atas das sessões do Parlamento ser reunidas no *Livro de Atas das Sessões das Cortes*¹ e publicadas, com os discursos dos deputados copiados pelos taquígrafos, na «Gazeta Oficial das Cortes»². Segundo um documento enviado à Academia das Ciências pelo historiador e funcionário do Estado Joaquim José de Macedo, no contexto de uma comissão nomeada para escrever sobre as normas de convocação das Cortes, as propostas apresentadas nas Cortes (ou as atas

* Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Email: antenriques@gmail.com.

¹ Cortes, Congresso Legislativo (Câmara dos Deputados), Soberano Congresso, Congresso eram nomes pelos quais o Parlamento era conhecido.

² MACEDO, 1820: 32-33.

das sessões secretas, que podiam ser decididas pelas Cortes) devem integrar um registo próprio. Os secretários das Cortes, pessoas escolhidas criteriosamente, mas não entre os deputados, devem ser os guardadores dos arquivos³.

O projeto para o funcionamento das Cortes Gerais e Extraordinárias da Nação Portuguesa (1821-1822), encarregadas de redigir a primeira constituição política, confia a uma comissão a escrita do «Diário das Cortes», obriga as câmaras municipais a assiná-lo, para divulgar as decisões parlamentares⁴, e cria um Arquivo das Cortes⁵. Após a adoção do sistema parlamentar bicameral (1826), o arquivo integra a orgânica quer da Câmara dos Deputados (eletiva) quer da Câmara dos Pares (nomeada pelo rei, com lugares vitalícios e hereditários) e ambas têm um arquivista. Inicialmente num único lugar, o Convento de Nossa Senhora das Necessidades de Lisboa, o arquivo transita para dois outros, Terreiro do Paço, sede da Câmara dos Deputados, e Paço do Rossio, sede da Câmara dos Pares; e regressa, posteriormente, a um só, o Mosteiro de São Bento da Saúde, no qual os dois arquivos se mantêm como unidades separadas durante o século XIX.

No exercício do poder legislativo — fazer, interpretar, suspender e revogar leis; adotar uma política monetária; fixar as despesas e as forças militares da nação; administrar os bens públicos e velar pela Constituição, entre outras atribuições — as Cortes são instituídas como lugar de começo do sistema constitucional português e de comando, embora não único, da vida social, económica e política da nação.

Arkê, lembremos, designa ao mesmo tempo o começo e o comando. Este nome coordena aparentemente dois princípios em um: o princípio da natureza ou da história, ali onde as coisas começam — princípio físico, histórico ou ontológico —, mas também o princípio da lei ali onde os homens e os deuses comandam, ali onde se exerce a autoridade, a ordem social, nesse lugar a partir do qual a ordem é dada — princípio nomológico⁶.

O arquivo, segundo Jacques Derrida, remete no sentido físico, histórico ou ontológico à *arkhê* (ou *arché* [ἀρχή]) — princípio ou substância de onde tudo derivou. Ou seja, o investigador dos arquivos é remetido ao originário, ao primitivo, ao começo; e, muito mais ainda, no sentido nomológico, ao comando. O arquivo inclui esta memória da *arché* e o seu sentido provém da palavra grega para nomear a residência dos magistrados superiores, detentores do poder de fazer ou representar a lei, e do lugar de deposição dos documentos oficiais, *arkheion* (ἀρχεῖον).

³ MACEDO, 1820: 44-45.

⁴ PORTUGAL. Junta Provisional Preparatória das Cortes, 1821: 45.

⁵ PORTUGAL. Junta Provisional Preparatória das Cortes, 1821: 5.

⁶ DERRIDA, 2001 [1995]: 11.

Os magistrados velam pelo depósito físico da documentação oficial, ao mesmo tempo que detêm a competência hermenêutica sobre ela. Evidentemente, nem os magistrados são a única origem do arquivo nem as Cortes são a única origem dos seus poderes constitutivos. Começo e comando estão fragmentados, até que a sua reunião numa casa, num facto ou numa existência nos devolve um princípio (artificial) de reunificação. Como começo (de uma instituição), como comando e como armazém de documentos que exibem, essencialmente, o controlo legal e administrativo sobre as pessoas, o Arquivo Parlamentar português do século XIX liga-se a uma prática arquivística da Antiguidade.

O nome *arkheion* é comprovadamente usado em pelo menos 20 cidades-estados gregas para se referir a lugares nos quais é obrigatório depositar quer registos públicos quer documentos privados; e, numa cidade grega, o edifício no qual os magistrados se reúnem chama-se o arquivo (*το ἀρχεῖον*), local de armazenamento dos decretos do Senado e do povo, dos títulos de propriedade e dos documentos de interesse do Estado, gravados sobre mármore ou escritos sobre papiro⁷.

É a língua grega a conferir ao mundo ocidental a designação para os documentos administrativos, para os lugares de armazenamento e, de forma indireta, para as pessoas que os administram⁸. Começo e comando observam-se nos arquivos de Atenas, no templo da Mãe dos Deuses, *Metreon* (*Μητροῦρον*), cuja primitiva construção alberga uma assembleia ou senado e só posteriormente é destinada ao arquivo, mantendo então ambas as funções⁹, reivindicando a morada dos magistrados tal como o lugar de armazenamento, e confirmando que a natureza dos documentos armazenados tem origem numa autoridade ligada ao Estado¹⁰.

Começo e comando observam-se, igualmente, nos arquivos centrais da República romana (*Tabularium*). Construído no final do período romano republicano (79 a. C.), o *Tabularium* é o arquivo dos arquivos e o herdeiro de uma instituição que não é exclusivamente dedicada à guarda dos arquivos (*Aerarium* ou Casa do Tesouro), na qual fundos da República, metais preciosos e tesouros de vária ordem são armazenados. O *Aerarium* guarda documentos provenientes da atividade dos magistrados (questores) e dos membros do Senado, guarda essa que terá sido a sua mais importante função de arquivo¹¹.

⁷ DARESTE DE LA CHAVANNES, 1882: 241-243.

⁸ POSNER, 2003: 91-92.

⁹ POSNER, 2003: 102-103.

¹⁰ Nos inícios do século VI a. C. foi construído um edifício, o *Bouleuterion* (*βουλευτήριον*), para acolher uma assembleia ou conselho de cidadãos, o *Boule* (*βουλή*), com funções administrativas e judiciais. Por volta de 500 a. C., no final do século V a. C., foi construído um novo *Bouleuterion* e o antigo passou a ser usado para depósito de arquivos do Conselho, função que parcialmente o antigo edifício já teria servido, e como templo da Mãe dos Deuses, *Metreon*. É possível que a principal razão para construir um novo *Bouleuterion* radicasse na circunstância de já não poder albergar o Conselho e os seus arquivos. A partir de então, o velho *Bouleuterion* serviu como casa dos arquivos do Conselho — não como casa dos arquivos centrais do Estado — e como templo, cuja deusa se tornou protetora dos arquivos. Os arquivos do *Metreon* estavam relacionados com a atividade do Conselho como centro da autoridade do Estado (POSNER, 2003: 103-104, 110).

¹¹ POSNER, 2003: 165-167.

A relação administrativa entre o velho *Aerarium* — que guarda ainda a documentação fiscal proveniente da atividade dos questores, recibos de despesas, documentos relativos a impostos — e o juvenil *Tabularium* não é interrompida e, para todos os efeitos, o segundo é, inicialmente, uma divisão do Tesouro. A preservação dos documentos do corpo consultivo do Senado é uma prioridade, tendo em conta as sentenças de primeira grandeza que dele emanam, mesmo sem caráter vinculativo, remetendo-nos para esse começo e comando. A diminuição dos poderes do Senado durante o Império Romano faz o *Tabularium* perder a sua função de arquivo dos arquivos. Mas, pela primeira vez na história da Humanidade, é erguida uma estrutura monumental para armazenar arquivos de diversas proveniências e, por conseguinte, para poder desenvolver o *Tabularium* como um arquivo geral¹².

Os arquivos são, como diz Derrida, ao mesmo tempo instituidores e conservadores. Construídos no passado, traduzem pensamentos elaborados num lugar anterior, relativos a existências apagadas, a vidas soterradas, cuja espessura só diria respeito a uma identidade coberta pela poeira das imensas camadas sedimentares. Contudo, mesmo dotados desse lastro, os arquivos lançam-nos num destino por vir. «Ao mesmo tempo, mais que uma coisa do passado, antes dela, o arquivo deveria pôr em questão a chegada do futuro»¹³.

Antes dela, na medida em que o arquivo, sujeito às contradições próprias da função, exerce sobre o material arquivado alguma coisa de impensado, um impensado interpelante, dirigido aos futuros arquivistas; um arquivo que faz das coisas ditas e escritas não apenas a circunstância do seu aparecimento e volição mas que, desde as camadas profundas, forma os sedimentos e as regras de um sistema discursivo novo, que não trata de materiais inertes — que o resgate contemporâneo faz brilhar no presente como documentos-objetos, como uma herança intocável —, mas de materiais cujo brilho é a sua atualidade recuperada pelos atuais herdeiros. Isto é, materiais que tenham sido recortados contemporaneamente à margem da sua caracterização inicial. Trata-se de analisar «conjuntos de enunciados que eram, na época da sua formulação, distribuídos e repartidos de modo inteiramente diferente»¹⁴.

Nesta demanda, a pesquisa toma a forma do anjo da história nomeado por Walter Benjamin a partir do quadro de Klee, *Angelus Novus*, cujos olhos são postos na contemplação do infundável amontoado de ruínas do passado (que o anjo gostaria de reunir), enquanto o vento forte do paraíso enrola as suas asas com o ímpeto imparável do futuro¹⁵. O arquivo, ao contrário da ideia de uma potência fechada no passado, está em permanente redefinição e a sua autoridade deriva do perpétuo estado inconclusivo.

¹² POSNER, 2003: 185, 222.

¹³ DERRIDA, 2001 [1995]: 48.

¹⁴ FOUCAULT, 2008 [1969]: 25.

¹⁵ BENJAMIN, 2010: 13-14.

Não se trata de um conceito do qual nós disporíamos ou não disporíamos já sobre o tema do passado, um conceito arquivável de arquivo. Trata-se do futuro, a própria questão do futuro, a questão de uma resposta, de uma promessa e de uma responsabilidade para amanhã. O arquivo, se queremos saber o que isto teria querido dizer, nós só o saberemos num tempo por vir¹⁶.

Com os olhos postos no futuro, desde o início da vida parlamentar que as Câmaras dos Deputados e dos Pares são munidas de uma estimável máquina escriturária, que inclui o arquivo da documentação produzida e a determinação das regras do arquivo. O arquivo é uma função da Secretaria, quer na Câmara dos Deputados quer na Câmara dos Pares, a qual funciona sob as ordens de dois deputados-secretários. O arquivista, dependente desses deputados, deve cuidar do arquivo da Câmara e criar um catálogo regular do armazém documental. Pode exercer outras funções, como as de subinspetor das instalações do Parlamento¹⁷ ou de tesoureiro de uma Câmara¹⁸.

A Secretaria comanda a ordem escriturária e o seu arquivamento, desde logo pelas extensas funções dos deputados-secretários. Compete-lhes dirigir a redação das atas, lê-las e assiná-las com o presidente; assinar, também com o presidente, outros diplomas e atos emanados da Câmara; tomar nota de todas as proposições, discussões, adiamentos e resoluções de cada sessão; tratar do expediente da Secretaria; remeter às comissões especializadas todos os papéis que lhes dissessem respeito; ler, no início de cada sessão, a correspondência recebida e a ata da sessão anterior; contar os deputados ausentes e presentes; contar os votos das votações públicas e o apuramento dos das votações secretas; tomar nota do nome dos deputados intervenientes nas sessões; ou formar, juntamente com o presidente, a Comissão da Polícia da Câmara, dando instruções à guarda, aos contínuos, porteiros e correios.

Para além de um arquivista, as secretarias das Câmaras dos Deputados e dos Pares dispõem, cada uma delas, de dois oficiais-redatores (encarregados de redigir os papéis de serviço da Câmara), de uma equipa de taquígrafos, de mensageiros de correio e de um contínuo. Os taquígrafos, funcionários que escrevem os discursos dos deputados com o auxílio de símbolos e abreviaturas, para poderem fazê-lo tão rapidamente quanto a rapidez da fala do orador, ocupam um lugar central na fixação e no registo do discurso parlamentar. Esse lugar central é tutelado, organicamente, pelos deputados-secretários, e pelos deputados que formam a Comissão de Redação do «Diário» (da Câmara dos Deputados ou da Câmara dos Pares), que tem o encargo de divulgar publicamente os trabalhos parlamentares e evidenciar a sua importância nacional.

¹⁶ DERRIDA, 2001 [1995]: 50-51.

¹⁷ PORTUGAL. Câmara dos Senhores Deputados da Nação Portuguesa, 1867: 31.

¹⁸ PORTUGAL. Câmara dos Dignos Pares do Reino, 1835: 63.

O lugar central dos taquígrafos, como detentores do poder de fixar os discursos, só é convenientemente alcançado dentro das intransigentes regras do ritual parlamentar. Nenhuma palavra é proferida ao acaso no Parlamento e nenhum discurso é arquivado ao acaso. Neste sentido, os arquivistas são tanto conservadores como instituidores do arquivo. O presidente da mesa, a quem compete manter a ordem, fazer cumprir o regimento e a Constituição, manda fazer a chamada dos deputados, e declara o início da sessão se há número suficiente de presenças. Toca uma campainha para anunciar a abertura da sessão e declara solenemente: «Está aberta a sessão». Dada a hora de encerramento, depois de designada a ordem do dia para a sessão seguinte, declara: «Está fechada a sessão»¹⁹.

Para falar, os deputados devem previamente inscrever-se, para antes da ordem do dia ou para tomar parte na discussão. No primeiro caso, pedem a palavra após a aprovação da ata e da observação do expediente e aquela é concedida respeitando a antiguidade da inscrição; no segundo caso, para tomar parte na discussão, só pedem a palavra depois de o presidente declarar que a matéria está em discussão, respeitando a ordem de inscrição. Nas questões relativas à ordem do dia, nenhum deputado pode usar da palavra mais do que uma vez e em outras questões nunca mais de duas.

Antes de estas regras serem interiorizadas, os deputados, para serem reconhecidos enquanto tal, e os integrantes da mesa das Cortes (presidente, vice-presidente, secretários e vice-secretários) tinham jurado fidelidade à religião católica, à nação e à Constituição, e jurado contribuir para fazer prosperar os povos, glorificar o rei e aumentar o esplendor do Estado. Para o efeito, os Evangelhos são colocados num móvel de apoio, diante da mesa da presidência²⁰. A partir do amplo conjunto de normas que circunscrevem o uso da palavra, antes sequer de ela se ouvir, os oradores, dirigindo-se ao presidente ou à Câmara, levantados nos seus lugares ou na tribuna, podem então, finalmente, enunciar «livremente as suas opiniões»²¹.

Se nenhuma palavra pode ser proferida ao acaso no jogo discursivo, as palavras ditas podiam dissipar-se, por contingências diversas: os deputados estarem longe dos taquígrafos, tornando penosa a fixação do que dizem; os deputados falarem, por vezes, tão baixo que os taquígrafos não ouviam ou entendiam diversamente o que diziam; outros falarem consecutivamente e depressa, tornando árdua a recolha dos argumentos; interromperem-se, por entre os discursos dos deputados, sussurros, palmas ou brados e serem frequentes vozes em simultâneo, apesar de os regimentos não tolerarem manifestações de aprovação ou reprovação aos oradores, e de o presidente poder chamar à ordem os deputados que se descomedissem; a falta de taquígrafos em número suficiente para que o trabalho fosse regularmente bem executado; as alterações posteriores dos deputados

¹⁹ PORTUGAL. Câmara dos Senhores Deputados da Nação Portuguesa, 1876: 15, 21-22.

²⁰ PORTUGAL. Câmara dos Senhores Deputados da Nação Portuguesa, 1876: 10-12.

²¹ PORTUGAL. Câmara dos Senhores Deputados da Nação Portuguesa, 1876: 35.

aos seus próprios discursos; a fixação em resumos dos discursos, em vez da sua transcrição²²; ou as atas das sessões secretas poderem fixar apenas extratos das opiniões dos deputados ou nem isso²³, tudo apontando para dificuldades de reprodução e de registo dos discursos, armazenadas no arquivo, à medida que o próprio armazém discursivo é constituído, e indicando a contingência do conjunto dos discursos sobreviventes.

Mesmo que todos os textos arquivados tivessem sido, por acidente, a soma dos discursos existentes, mesmo que todos os discursos testemunhassem, de forma ordenada, a unidade do Parlamento, mesmo que a Casa instituidora coincidissem com a instituição conservadora (como era o caso), o conjunto de todos os registos do Arquivo Parlamentar não seria, ainda assim, o seu *arquivo*. Portanto, o arquivo não é a ressonância de uma tradição nem se destina a reconstituir nenhuma essencialidade, remete-nos para a atualidade do endereçamento com que os antepassados nos presentearam. Mas esse endereço não está nem morto nem apático, à espera do trabalho de decodificação, nem é opaco, nem desaparece ao nosso toque, de tão longínquo. Exibe a sua fragilidade pela contingência, o seu poder pela duração e a sua pertinência pela atualidade. Contingência, duração e atualidade são, para o investigador, peças centrais na confecção do mosaico investigativo.

O caldo de prescrições que ordenava a ritualização do Soberano Congresso torna frágeis os seus discursos, ao mesmo tempo que o controlo pela fixação textual dispersa o seu poder a partir do próprio centro de que emana. Mesmo os discursos procedidos do mais íntimo do poder, como os discursos do Parlamento, se oferecem a uma evidente dispersão, ao colidirem com o futuro, ou seja, ao encontrarem o seu investigador.

Ao conjunto de discursos, frágeis e dispersos, arrolados para tentar responder a uma interrogação inicial — essa interrogação, na pesquisa aqui referida, realizada no campo da História da Educação, procurava rastrear itinerários sobre como a herança cultural se tornou tema escolar obrigatório e obrigatoriamente indiscutível no presente — chamamos, usando a terminologia foucaultiana, uma série²⁴.

Uma série constitui um grupo documental amplo, exibindo, por assim dizer, todos os fragmentos discursivos que podem ajudar a compor um mosaico acerca do que se disse, quando se disse, como se disse — no caso dessa tese em História da Educação,

²² HENRIQUES, 2018: 129-132.

²³ PORTUGAL. Câmara dos Senhores Deputados da Nação Portuguesa, 1876: 28.

²⁴ Tomadas de empréstimo, essencialmente, à história económica, as séries puseram em evidência a necessidade de questionar os documentos, de relacionar o documento (na verdade, qualquer vestígio) com os seus precedentes e consequentes, convidaram a rejeitá-lo como aparição isolada e a substituir o *facto* (que um documento constituiria) pelo *dado* (na relação com outros dados), abrindo as portas das leituras históricas às grandes discontinuidades. Não esteve apenas em causa o tratamento quantitativo de dados nem a análise de uma longa temporalidade, mas a pertinência de descrever o aparecimento de dispersões e a análise de raridades em conjuntos massivos de documentos; em vez de grandes manifestações, da descrição de grandes épocas e dos aperfeiçoamentos progressivos, uma racionalidade constituída pelas interrupções e pela redistribuição dos dados; nessa busca, esteve em causa a própria desintegração da função fundadora do sujeito, como lhe chamou Foucault, ou seja, a negação do domínio autocrático do ser humano na história do pensamento.

incidindo sobre um período longo, de cerca de cem anos, sobre os tópicos da construção da legitimidade de que goza a herança cultural no presente como força indesmentível e sobre que aparato em torno dessa herança a escola ajudou a formar.

Mas uma série não é exatamente um conjunto de discursos, por si só, que pode ser isolada a partir de um arquivo de discursos, como é o caso da base digital dos *Debates Parlamentares*. Uma série dispõe-se como uma soma de *enunciados*, de *acontecimentos enunciativos*²⁵, outras formulações que Michel Foucault extensivamente descreve no livro de metodologia *A Arqueologia do Saber*. Trata-se de olhar para um conjunto de discursos para enxergar e extrair deles os elementos que constituem uma «incisão», uma «irredutível [...] emergência»²⁶, que sejam como um ponto elementar do discurso a que possam ligar-se elementos semelhantes em outros discursos e como eles estabelecer uma «relação específica»²⁷, isto é, uma relação que, continuada em outras instâncias, possa obter um certo valor como verdade circulante.

*Um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem*²⁸.

[Por enunciado] *descreve-se a operação que foi efetuada pela própria fórmula, em sua emergência: promessa, ordem, decreto, contrato, compromisso, constatação*²⁹.

[O enunciado define um campo de emergência constituído por] *leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas. [...] através da relação com esses diversos domínios de possibilidade, o enunciado faz de um sintagma, ou de uma série de símbolos, uma frase a que se pode, ou não, atribuir um sentido, uma proposição que pode receber ou não um valor de verdade*³⁰.

²⁵ FOUCAULT, 2008 [1969]: 94, 106.

²⁶ FOUCAULT, 2008 [1969]: 31.

²⁷ FOUCAULT, 2008 [1969]: 100.

²⁸ FOUCAULT, 2008 [1969]: 31-32.

²⁹ FOUCAULT, 2008 [1969]: 93-94.

³⁰ FOUCAULT, 2008 [1969]: 103.

Os discursos são o «invólucro» desses pontos mediais chamados enunciados. Se bem que se concebam esses invólucros ligados à instância que os proferiu, é necessário fazer recuar de alguma forma a autoria desses discursos. Os deputados são tanto autores dos seus discursos quanto estes últimos são funções, até um pouco indiferenciadas, dos enunciados proferidos, quando estão em causa as regras do discurso pelas quais se deve discursar, quando as afirmações, por exemplo, se vestem de uma certa neutralidade (em que qualquer um pode ser o seu autor) ou quando se liguem a enunciações já acontecidas, formando com elas uma série e um contexto que não precisa da sua atualização recorrente.

A apropriação fragmentária dos discursos enunciativos dos deputados do Sobe-rano Congresso é feita à margem da consciência pensante dos próprios autores dos discursos, na medida em que traduzem não a sua *intenção*, mas o conjunto de possibilidades do que se pode dizer e talvez mesmo, sem que esteja em causa um determinismo que não o das regras prescritas para discursar, o que o sujeito não pode deixar de dizer. Dessa forma, um foco pode ser montado para estabelecer que inflexões os discursos sofreram, que movimentos de deslocamento observaram, que irrupção pôde acontecer em relação ao que estava a ser dito. Esse foco exige talvez não uma reverência pelas palavras, mas uma exaltação pelas possibilidades combinatórias que elas constroem e essa exaltação é preenchida com uma metodologia exigente tanto quanto com uma liberdade investigativa.

Se a *arché* arquivística significa a irrupção do começo e do comando do arquivo, isto é, a irrupção do ponto em relação ao qual a investigação se converte em uma crítica das fontes (seria essa a liberdade investigativa: a quebra da tradição), a *arché* da arqueologia foucaultiana significa exatamente o ponto de irrupção caracterizado pela decomposição do passado — não para o resgatar nem reconstituir, antes para ter acesso ao passado-não-vivido, ao que no passado seria contemporâneo do presente³¹.

A construção de uma metodologia que se tenta escrupulosa deve fazer atravessar o arquivo pelos filamentos da pergunta que a precede, o arquivo como prática dos múltiplos enunciados jazentes, à espera de poder criar com eles um efeito resplandecente. Isso é conseguido à custa de não mais retroceder em busca de uma origem, nem à procura do papel destinado à originalidade, procurando sobre que elementos se tenha instituído a *tradição* — que tenderia a esconder o que transmite — e organizando a mesa de trabalho para exercer uma crítica das fontes. O arquivo impede assim que as coisas ditas se acumulem numa «massa amorfa»³² e é antes sinalizado pela junção de figuras, umas distintas das outras, umas podendo correr com ou contra as outras, com as quais se constroem regularidades, cuja atualidade no nosso presente não cessa de se renovar.

³¹ AGAMBEN, 2019: 148.

³² FOUCAULT, 2008 [1969]: 147.

*A análise do arquivo comporta, pois, uma região privilegiada: ao mesmo tempo próxima de nós, mas diferente de nossa atualidade, trata-se da orla do tempo que cerca nosso presente, que o domina e que o indica em sua alteridade; é aquilo que, fora de nós, nos delimita*³³.

A arqueologia do arquivo permite situar o que foi dito e escrito num campo de regras, nos limites de possibilidades enunciativas. Não se está à espera de escolher um discurso por causa do lento processo que conduziu até ele, o influenciou, o previu ou o continuou, mas quer-se recortá-lo pela sua irredutibilidade. Não se centra propriamente em obras, por mais marcantes, e sim pelos discursos que atravessam as obras. Jamais a arqueologia do arquivo irá reconstruir o que teria sido pensado quando se pensou, o que se desejava quando se falou e o que se elaborava nas altas esferas ao materializar-se um discurso. Nem «gênese, [nem] continuidade, [nem] totalização»³⁴.

A montagem de um arquivo em História da Educação faz-se, frequentemente, contra as maiores expectativas do arquivista-investigador em relação ao mundo em que cresceu, isto é, contra as ideias benevolentes do próprio em relação à experiência pedagógica individual como aluno. A consciência com que se faz a montagem do arquivo, para poder lidar com o passado não como matéria inerte, é decisiva para a construção de uma historicidade dos discursos pedagógicos, seguindo uma prática de recolha dos vestígios que não cessam de intercalar, iluminar e discutir o presente.

Os métodos de escolarização, que combinaram *procedimentos para saber* com a *disposição de modos de ser*, validando uma forma universal de acesso aos saberes escolares, apenas podem ser questionados se o historiador da educação puder perguntar o que determinou que tal verdade ou ideia pedagógica surgisse e se estabelecesse, uma outra fosse combatida e substituída e outra fosse descartada, delimitando uma breve emergência superficial. O campo epistemológico da História da Educação está em permanente enriquecimento se for possível debater as circunstâncias em que as verdades perenes puderam fazer caminho e as incidentais se dispersaram, e como umas e outras nos atingiram ou se retiraram para sempre do nosso horizonte.

Uma análise secular dos discursos do Arquivo Histórico Parlamentar, entre 1820 e 1910, conjugada com textos das reformas de instrução pública, permitiu sugerir hipóteses sobre como as antiguidades, que tinham sido problema e propriedade de poucos até ao começo do parlamentarismo, se tornaram uma questão de todos, incluindo as crianças em idade escolar. Para que os monumentos e objetos de arte das elites se volvessem, de certo modo, intocáveis, foi necessário impregnar o amor que lhes era devido como se se tratasse do amor da pátria e, para que uma tal transmutação pudesse ocorrer,

³³ FOUCAULT, 2008 [1969]: 148.

³⁴ FOUCAULT, 2008 [1969]: 156-158.

foi preciso persistir no valor pedagógico das antiguidades, na capacidade de sedução das histórias de heróis da pátria e na rememoração do valor normativo de vidas ditas exemplares, como se pode constatar nas reformas da instrução pública do século XIX.

Quando os discursos retirados do Arquivo Parlamentar falaram da *mesma coisa*, afloraram o mesmo problema, propalaram a mesma perplexidade ou incitaram à mesma ação (era necessário tornar cada aluno na escola um defensor da herança cultural e era necessário que o Estado regulasse a certeza dos comportamentos em relação à herança cultural), construíram movimentos em torno das permanências, roturas, acidentes, inversões, acerca da interrogação que lhes foi colocada. Passaram a constituir uma figura, um acontecimento, que veio ao nosso encontro para formar, com uma luz brilhante, uma prática discursiva, isto é, um novo *arquivo*.

BIBLIOGRAFIA

- AGAMBEN, Giorgio (2019). *Signatura rerum. Sobre o método*. São Paulo: Boitempo.
- BENJAMIN, Walter (2010). *O Anjo da História*. Lisboa: Assírio & Alvim. (Obras Escolhidas de Walter Benjamin; 4).
- DARESTE DE LA CHAVANNES, Rodolphe (1882). *Le chreophylakion dans les villes grecques (en grec)*. «Bulletin de correspondance hellénique». Atenas: École Française d'Athènes. 6, 241-245.
- DERRIDA, Jacques (2001 [1995]). *Mal de arquivo. Uma impressão freudiana*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- FOUCAULT, Michel (2008 [1969]). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- HENRIQUES, António (2018). *Uma intriga patrimonial. Excursão aos mais valorosos e educativos monumentos de arte e arquitetura na companhia dos senhores deputados da nação portuguesa entre 1820 e 1910*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Tese de doutoramento.
- MACEDO, Joaquim José da Costa de (1820). *Projeto de regimento das Cortes Portuguesas*. Lisboa: Oficina de António Rodrigues Galhardo.
- PORTUGAL. Câmara dos Dignos Pares do Reino (1835). *Regimento interno da Câmara dos Dignos Pares*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- PORTUGAL. Câmara dos Senhores Deputados da Nação Portuguesa (1867). *Regimento interno da Câmara dos Senhores Deputados de 23 de janeiro de 1827 acompanhado das deliberações da mesma Câmara posteriores àquela data que o modificam ou ampliam e legislação que lhe é relativa*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- PORTUGAL. Câmara dos Senhores Deputados da Nação Portuguesa (1876). *Regimento interno da Câmara dos Senhores Deputados seguido da Carta Constitucional e da legislação relativa à mesma Câmara*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- PORTUGAL. Junta Provisional Preparatória das Cortes (1821). *Projeto de regimento para o governo interior das Cortes Gerais e Extraordinárias Constituintes*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- POSNER, Ernst (2003). *Archives in the ancient world*. Chicago: Society of American Archivists.

DE LA TRADICIÓN A LA MODERNIDAD: EVOLUCIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DEL BAILE FLAMENCO DESDE LA MIRADA DE TRES GENERACIONES DE MAESTRAS Y MAESTROS

BÁRBARA DE LAS HERAS MONASTERO*

Resumen: *La reflexión sobre el uso de nuevas metodologías de investigación ante los cambios sociales actuales y el desarrollo tecnológico es fundamental en el campo de la Historia de la Educación. En nuestro caso, pretendemos aportar nuestra experiencia investigadora en el ámbito de la educación no formal, a partir de la conclusión de una tesis doctoral sobre el legado pedagógico, aportada por tres generaciones de profesores de baile flamenco en academias privadas de Sevilla. Así, con este artículo, intentaremos resaltar la relevancia de nuevos métodos (Historia Oral), fuentes (entrevistas, audiovisuales), técnicas (Teoría Fundamentada) y software (NVivo 11) que nos permitieron sacar conclusiones que resaltan algunos elementos y métodos de enseñanza del baile flamenco que entendemos ayudarían a mejorar el currículo escolar del sistema educativo andaluz.*

Palabras clave: *Historia Oral; Educación no formal; Baile flamenco; Metodología de investigación.*

Abstract: *Reflection on the use of new research methodologies in the face of current social changes and the technological development is essential in the field of History of Education. In our case, we intend to contribute our research experience in the context of non-formal education. With our doctoral thesis we reflect on the pedagogical legacy of three generations of flamenco dance teachers in private academies in Seville. Thus, with this article we will try to highlight the relevance of new methods (Oral History), sources (interviews, audiovisuals), techniques (Grounded Theory) and software (NVivo 11) that have allowed us to draw conclusions that highlight some Flamenco dance teaching elements and methods that we understand would help improve the school curriculum of the Andalusian education system.*

Keywords: *Oral History; Non-formal education; Flamenco dance; Research methodology.*

INTRODUCCIÓN

Este artículo surge de dos eventos: el VIII Encuentro Ibérico de Historia de Educación celebrado en Lugo (España) en 2016 y el IX Encontro Ibérico de História da Educação llevado a cabo en Braga (Portugal) en 2019. En ambos se favoreció el diálogo y el intercambio de experiencias y conocimientos, problemas y soluciones, ventajas e inconvenientes que habían encontrado doctores y doctorandos, así como directores, durante el desarrollo de sus tesis doctorales. Todo ello dio lugar a una experiencia intergeneracional

* Universidad de Sevilla. Email: barbaraheras@us.es.

muy fructífera, en el primero fuimos invitados como doctoranda y en el segundo como doctora, junto a la directora de tesis Patricia Delgado Granados¹.

Desde nuestro punto de vista, la reflexión sobre el uso de nuevas metodologías de investigación ante los cambios sociales actuales y el desarrollo tecnológico se hace imprescindible en el campo de la Historia de la Educación para mejorar el conocimiento epistemológico y, por ende, la práctica investigadora de los historiadores en este campo. De hecho, del aprendizaje extraído del primer encuentro, pudimos encontrar la motivación y definir nuestra propuesta metodológica y el segundo nos permitió mostrar las reflexiones metodológicas encontradas en el transcurso de nuestra labor investigadora, así como los resultados y conclusiones obtenidas.

Por todo ello, con este trabajo pretendemos explicar el proceso de investigación llevado a cabo, en concreto, en el ámbito de la educación no formal a partir de la realización de la tesis doctoral sobre el legado pedagógico aportado por tres generaciones de maestras y maestros de baile flamenco en las academias privadas en Sevilla. Así, trataremos de poner de relieve la importancia de la aplicación de nuevos métodos y técnicas, así como del diseño de instrumentos. Explicaremos con mayor detenimiento las razones y ventajas encontradas en el método de la Historia Oral, los procesos de recogida de información llevados a cabo como el *método etnográfico*, el uso de las fuentes orales y audiovisuales, el proceso analítico a través del método *Grounded Theory* (comúnmente conocido como *Teoría Fundamentalada*) y el empleo del software cualitativo NVivo 11. Asimismo, presentaremos los resultados y conclusiones más relevantes del estudio.

1. LA ENSEÑANZA DEL BAILE FLAMENCO EN EL ÁMBITO NO FORMAL

El proceso metodológico de nuestra tesis doctoral ha sido determinado por nuestro objeto de estudio: la variación de la enseñanza del baile flamenco a lo largo del tiempo en las academias privadas de Sevilla. Esta cuestión conlleva una particularidad desde el punto de vista metodológico, puesto que la enseñanza desarrollada en centros ajenos al sistema educativo formal presenta elementos, factores y procesos distintos a este último. En concreto, afectó en la primera fase del proceso de investigación, la revisión bibliográfica, pues descubrimos que apenas existían fuentes documentales, legislativas, bibliográficas, audiovisuales, etc. sobre este tema.

Este hecho encuentra su explicación en la somera atención que desde la Historia de la Educación se ha puesto en los estudios que analicen contextos no formales e informales de la educación, centrándose fundamentalmente en el ámbito institucional, escolar y político. En este sentido, Viñao² planteaba a comienzos del siglo XX la necesidad de

¹ Hay que señalar también a María Nieves Gómez García como directora, pero debido a su situación actual de jubilación no acudió al evento.

² VIÑAO FRAGO, 2005: 153.

escribir la historia de la educación atendiendo a las audiencias, en concreto, *la social o cultural*, basado en la conformación, recuperación y preservación de la memoria individual y social atendiendo a la biografía, historias individuales y sociales. Aunque bien es cierto que en la actualidad el objeto de estudio de la historiografía educativa está fragmentándose apareciendo nuevas áreas de conocimiento³.

En este contexto actual del nuevo giro de la historiografía educativa, insistimos en nuestro empeño por investigar el ámbito no formal, ya que, debido a la irregularidad e inestabilidad sufrida por la educación de la danza en nuestro país⁴, la evolución de la técnica, métodos de enseñanza y nivel creativo del baile flamenco se ha desarrollado justamente en los espacios educativos con carácter privado⁵.

De esta manera, fijamos la delimitación temática a partir de nuestro objetivo principal, esto es, averiguar cómo la enseñanza del baile flamenco se ha ido adaptando a lo largo de las últimas siete décadas a los cambios sociales, tecnológicos, políticos y culturales en el contexto de la ciudad de Sevilla, y cómo estos cambios han repercutido en la configuración del baile flamenco actual, en un proceso de retroalimentación constante entre la parte educativa y la artística.

Este argumento se sustentaba por el reconocimiento que posee el baile flamenco por parte de la sociedad actual desde dos planos, uno institucional y otro económico-educativo. El primero, el plano institucional, se refiere a la declaración del arte flamenco como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad por parte de la UNESCO el 16 de noviembre de 2010; y la inclusión de la Escuela Sevillana de Baile flamenco en 2012 en el Catálogo General del Patrimonio Histórico Andaluz (CGPHA), como Bien de Interés Cultural por la Junta de Andalucía. El segundo, el plano económico-educativo, tiene que ver con el interés que despierta la danza flamenca fuera de nuestras fronteras provocando en las últimas décadas una migración importante de estudiantes que vienen a España en busca de un tipo de formación especializada y «auténtica» de una disciplina de danza única en el mundo, cuya calidad es ampliamente conocida⁶. Haciéndose eco de este fenómeno los medios de comunicación españoles destacando⁷:

Que el flamenco disfruta de buena salud es tan obvio como ver las miles de escuelas en todo el mundo repletas de estudiantes. Una pasión que Andalucía ha sabido compartir gracias a su tesón y a una formación con altos estándares de calidad. [...] Alumnos de todo el mundo llegan a las academias con muchas ganas de aprender⁸.

³ TIANA FERRER, 2005: 105-107.

⁴ DE LAS HERAS MONASTERO, 2010.

⁵ DE LAS HERAS MONASTERO, 2018a.

⁶ DE LAS HERAS MONASTERO, 2018b.

⁷ RADIO TELEVISIÓN ESPAÑOLA, 2019.

⁸ RADIO TELEVISIÓN ESPAÑOLA, 2019: 34':05"-34':20"; 34':30"-34':49".

Por todo ello, consideramos conveniente desde el punto de vista académico emprender un estudio profundo y exhaustivo de la enseñanza del baile flamenco para poner en valor un sistema educativo que cuenta a día de hoy con el reconocimiento en el ámbito nacional e internacional.

2. LA CUESTIÓN DE LAS FUENTES: PROBLEMAS Y SOLUCIONES

Como mencionamos en el apartado anterior, cuando iniciamos la búsqueda de las distintas fuentes donde podíamos recabar información y fundamentar nuestro objeto de estudio, nos encontramos con uno de los principales problemas metodológicos: la escasez de fuentes sobre la pedagogía del baile flamenco tanto en fuentes escritas (bibliografía especializada, monográficos, artículos científicos, etc.) como audiovisuales (cinematográficas, documentales, biografías, entrevistas, DVD didácticos, etc.).

Desde nuestro punto de vista, una de las causas que explica esta situación es que la danza no tiene el merecido valor y atención en nuestro país, España. De entre todas las disciplinas artísticas, la danza es la menos investigada desde el ámbito universitario y la menos ayudada económicamente por parte de los poderes públicos. A esto se une el hecho de que la danza es la única disciplina artística que aún no ha sido integrada en los planes de estudios de la enseñanza obligatoria por ninguna de las leyes educativas españolas.

Con este panorama, tomamos conciencia de que era preciso recopilar información desde otro tipo de fuente, por lo que el relato de los docentes de baile flamenco se convertía en un medio fundamental de recogida de información. Por ello, nuestro objetivo fundamental ha consistido en recuperar el legado pedagógico del baile flamenco a través de la memoria histórica de los maestros y maestras sevillanos, cuyos testimonios orales versan sobre su experiencia educativa y laboral.

3. BÚSQUEDA DE NUEVAS FORMAS DE INVESTIGACIÓN

La relevancia de las fuentes orales para la producción de datos de nuestro estudio dio lugar a la elección del método de la Historia Oral, ya que permite la creación y uso de fuentes orales en la reconstrucción histórica⁹ desde una labor sistemática de recuperación de datos, lo que exige un complejo diseño¹⁰. Así como, juega un papel relevante en el ámbito de la educación no formal en las investigaciones histórico-educativas¹¹. En este sentido, Grazziotin y Almeida¹² subrayan que «a História Oral é a metodologia aplicada no intuito de operacionalizar o diálogo entre teoria e dados empíricos, promovendo outras perspectivas de conhecimento do passado».

⁹ MARIEZKURRENA ITURMENDI, 2008.

¹⁰ MATEO GAMBARTE, 2004.

¹¹ CUTLER, 2007 *apud* GUICHOT REINA, 2010.

¹² GRAZZIOTIN, ALMEIDA, 2012: 36.

Así, la escasez de fuentes escritas y audiovisuales desde primera hora nos llevó a la aplicación de un proceso de investigación *circular* en las fases de investigación (véase Fig. 1) siguiendo un enfoque más cualitativo, alejado del proceso investigativo *lineal* propio del método histórico tradicional utilizado habitualmente en la disciplina de la Historia de la Educación. Este enfoque cíclico nos ayudó a avanzar de forma progresiva, sistemática y profunda sobre los datos repetidas veces, garantizando la validez, fiabilidad y reflexividad del estudio¹³.

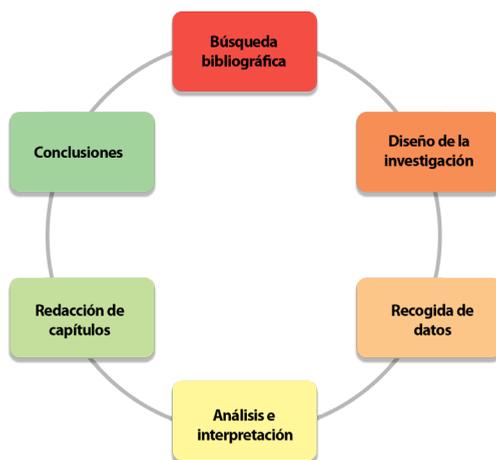


Fig. 1. Proceso de investigación circular
Fuente: Elaboración propia

La muestra fue compuesta por tres generaciones de maestras y maestros que atendía fundamentalmente al periodo en el que se iniciaba la formación inicial de los participantes (véase Tabla 1). Fue integrada por maestras/os, bailaoras/es y especialistas.

Tabla 1. Tres generaciones de maestros y maestras

Generación	Fecha
1. ^a	1935-1950
2. ^a	1950-1965
3. ^a	1965-1980

Fuente: Elaboración propia

¹³ FLICK, 2015.

En cuanto al proceso de recogida de información, se realizó un trabajo de campo mediante el *método etnográfico* donde el instrumento principal fue la *entrevista* (30), considerada como fuente primaria, complementado de *grabaciones de vídeo* de las clases (18), *fuentes escritas y virtuales*, atendidas como fuentes secundarias. Usamos un tipo de *entrevista no estructurada*, que consiste en el planteamiento de preguntas flexibles que se adaptan a las necesidades de la investigación y a las características de los sujetos¹⁴. En nuestro caso, el diálogo establecido con el entrevistado servía como autoevaluación de la eficacia del instrumento, reformulándose de esta manera algunas preguntas. También debemos destacar el empleo de las *grabaciones de vídeo*, las cuales nos sirvieron de material tangible y visual de la metodología impartida en clase, pero nos llamó la atención la actitud de rechazo por parte de algunos docentes o estudiantes ante la petición de la grabación, por ello no existió proporcionalidad numérica entre las entrevistas y las grabaciones.

Sobre el análisis de datos, se empleó el método *Grounded Theory* (comúnmente conocido como *Teoría Fundamentada*) que otorga preferencia a los datos empíricos frente a los supuestos teóricos, pues entiende que éstos no se deben aplicar al objeto que se investiga, sino que se descubren y formulan al relacionarse con el campo y los datos que allí se encuentran¹⁵. Nos servimos de la ayuda del software NVivo en su versión 10 y 11, pues el uso de programas informáticos en el análisis de datos cualitativos (CAQDAS) posee una función muy práctica debido al manejo del enorme volumen de las transcripciones de las entrevistas, haciendo posible un examen más exhaustivo de los testimonios. Asimismo, ha posibilitado el análisis de las grabaciones digitales. En palabras de Gibbs, «el uso de un CAQDAS puede hacer más sencillo, más preciso, más fiable y más transparente el análisis cualitativo»¹⁶.

Del análisis, resultaron tres dimensiones (*Pensamiento educativo, Fases previas a la práctica docente y Aspectos de la práctica docente*) y nueve categorías (véase Tabla 2), creadas desde una perspectiva diacrónica, puesto que se ha atendido a la consecución natural de los acontecimientos explicados por los participantes.

¹⁴ VARGAS JIMÉNEZ, 2012.

¹⁵ STRAUSS, CORBIN, 2002.

¹⁶ GIBBS, 2012: 142.

Tabla 2. Dimensiones y categorías principales

Dimensión	Categoría principal
Dimensión 1: Pensamiento educativo	1. Concepto del baile flamenco
	2. Concepto de educación del baile flamenco
	3. Escuela sevillana de baile flamenco
Dimensión 2: Fases previas a la práctica docente	4. Formación inicial
	5. Experiencia profesional artística
	6. Acceso y profesión docente
Dimensión 3: Aspectos de la práctica docente	7. Planteamiento de la clase
	8. Desarrollo de la práctica docente
	9. Alumnado

Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS FINALES

Entendemos que para la configuración del sistema de enseñanza del baile flamenco, las maestras y maestros de Sevilla pasan por distintas fases que son determinantes a lo largo del recorrido educativo y profesional. Desde nuestro punto de vista, constituye una pieza fundamental, ya que sirve de engranaje o medio que integra las distintas dimensiones de nuestra investigación. En concreto, hemos dividido tres fases: 1) Conformación de un estilo de baile personal, 2) Establecimiento de un método de enseñanza propio y 3) Conceptualización del baile flamenco y su enseñanza. Estas tres fases se suceden de forma cronológica y progresiva en el tiempo, ya que es requisito fundamental pasar por una para llegar a la siguiente.

De esta manera, hemos observado cómo se han transformado patrones estéticos en la forma de entender y de ejecutar el baile flamenco por parte de las tres generaciones de maestras y maestros, en cuanto al baile flamenco tradicional de mediados del siglo XX y el baile flamenco moderno de finales del XX y principios del XXI. Observamos que se ha producido, en general, un cambio de paradigma de la estética del baile flamenco. Las transformaciones en el sistema técnico-dancístico, el sistema métrico-musical, la expresión de las emociones, el concepto del baile flamenco, etc. han provocado formas diferentes de bailar que han influido en la estructura de los montajes coreográficos, el programa artístico de los teatros y festivales más destacados, etc. En términos generales, consideran que en la actualidad se está distorsionando el concepto del baile flamenco

y, en consecuencia, la configuración estética se está diluyendo, llevando al riesgo de la deformación y ejecución incorrecta del baile flamenco. En la Fig. 2 se muestra los aspectos negativos que los entrevistados/as destacan sobre este hecho.

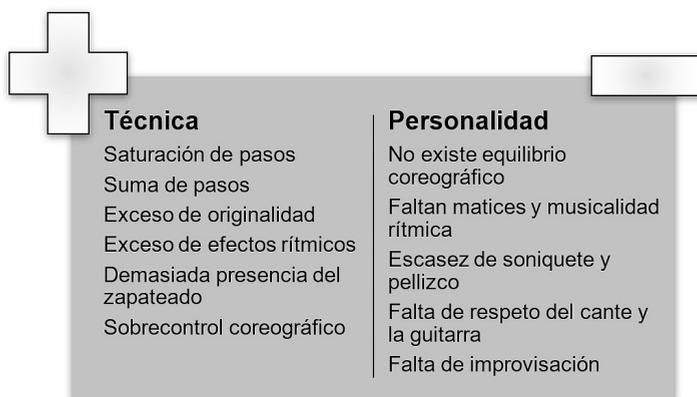


Fig. 2. Aspectos negativos de la estética actual del baile flamenco
Fuente: Elaboración propia

Asimismo, también en el sistema de enseñanza hemos advertido una transformación significativa por parte de las tres generaciones de entrevistados/as. En concreto, en su rol de estudiantes, vemos diferencias en la formación inicial recibida en cuanto al número de maestras y maestros con los que se aprende, el tipo de formación y los procesos formativos llevados a cabo. En relación al sistema de enseñanza recibido (véase Tabla 3), se aprecian semejanzas y diferencias entre las tres generaciones. Los puntos donde encontramos coincidencias son los modelos, estilos, modalidades, estrategias y principios de enseñanza, los valores educativos y las relaciones del profesor con el alumnado. Y se advierten diferencias en el sistema de enseñanza, la duración de la clase, el horario, la programación, los procesos de aprendizaje, el método, la presentación de contenidos, la enseñanza técnica, las estrategias de enseñanza, el rol del alumnado, la enseñanza de contenidos, el tiempo de la enseñanza, los modelos de enseñanza, los estilos de enseñanza, las modalidades de enseñanza, así como los enfoques de enseñanza.

Tabla 3. Semejanzas y diferencias en el sistema de enseñanza recibido

Aspectos	Generación 1 (1945-1960)	Generación 2 (1960-1980)	Generación 3 (1975-1995)
Organización de la enseñanza	Individualizado	Individualizado	Grupal
Duración de la clase	30 minutos aprox.	30 minutos aprox.	1 hora
Horario	Citas individuales	Citas individuales	Horario preestablecido
Programación	Petición del estudiante	Petición del estudiante	Propuesta del centro
Procesos de aprendizaje	Aprendizaje observacional, repetitivo y activo	Aprendizaje observacional, repetitivo y activo	Aprendizaje repetitivo y activo
Método	Intuitivo	Intuitivo	Intuitivo
Presentación de contenidos	Inspiración momentánea, de oído	Inspiración momentánea, de oído	Inspiración momentánea, de oído
Orden del contenido	No lineal. Criterio de dificultad	No lineal. Criterio de dificultad	No lineal. Criterio de dificultad
Enseñanza técnica	Por sentidos visuales y auditivos	Por sentidos visuales y auditivos	Explicación de los sentidos visuales y auditivos
Estrategias de enseñanza	Fomento de la personalidad, creatividad	Fomento de la personalidad, creatividad	Fomento de la personalidad, creatividad
Rol del alumno	Muy activo	Muy activo	Muy activo
Enseñanza de contenidos	Partes de una coreografía	Partes de una coreografía	Coreografía completa
Tiempo de la enseñanza	Ritmo muy lento (más de 3 meses)	Ritmo lento (más de 3 meses)	Ritmo más rápido (2-3 meses)
Modelos de enseñanza	Modelo reproductivo (repetitivo y perfectivo)	Modelo reproductivo (repetitivo y perfectivo)	Modelo reproductivo (repetitivo y perfectivo)
Estilos de enseñanza	Jerárquico	Jerárquico	Jerárquico y consultivo
Técnicas de enseñanza	Visual y acústica	Visual y acústica	Visual y acústica
Enfoques	Diferenciado, individualizado, esfuerzo, emocional	Constructivista, diferenciado, individualizado, esfuerzo, emocional, cenestésica, comprensivo	Constructivista, diferenciado, individualizado, esfuerzo, emocional, cenestésico, comprensivo
Ambiente del aula	Distante	Distante	Más cercano

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

En primer lugar, en cuanto a los datos extraídos de la investigación, se ha concluido principalmente que la metodología de enseñanza entre las tres generaciones ha variado considerablemente, siendo más intuitiva, espontánea y creativa en las dos primeras, y más sistematizada y comprensiva en la tercera, aunque manteniendo el grado de creatividad, cuyo enfoque educativo se encuentra cercano al nuevo paradigma educativo reivindicado en el siglo XXI. Desde el punto de vista histórico y cultural, los acontecimientos históricos y elementos socioculturales relacionados con la ciudad de Sevilla han influido directamente en la configuración de la metodología de enseñanza de las tres generaciones, constatando un alto componente cultural andaluz en la misma. Por todo ello, entre sus componentes indispensables, tales como la educación emocional, creativa y en valores; el desarrollo personal; la motivación y la identidad cultural; entendemos ayudarían a mejorar el currículum escolar del sistema educativo andaluz.

En segundo lugar, en el plano metodológico, consideramos que la producción de las fuentes orales y audiovisuales han sido fundamentales en los resultados de nuestra tesis, siendo la Historia Oral el soporte metodológico de primer orden para la recogida, análisis e interpretación de los datos, aportando un carácter empírico a nuestro estudio. Así como, el uso de CAQDAS a través de un software cualitativo ha permitido la sistematización, rigurosidad y validez de los datos obtenidos.

En tercer lugar, es nuestro propósito poder contribuir a la generación de fuentes escritas y bibliográficas que, actualmente digitalizadas en soportes virtuales, ayuden a la documentación, investigación y estudio de profesionales del campo académico, profesionales de la educación y estudiantes del baile flamenco de todas partes del mundo, promoviendo la divulgación científica de nuestra temática.

En cuarto lugar, consideramos que la educación no formal no se encuentra lo suficientemente analizada y visibilizada en las revistas de impacto, congresos o monografías del ámbito educativo, en general, y tampoco en la disciplina de la Historia de la Educación, en particular, cuando entendemos que aporta una serie de conocimientos pedagógicos que pueden mejorar y enriquecer la práctica educativa de los centros reglados.

Y, finalmente, pensamos que el estudio de la historia de la educación del baile flamenco abre nuevas líneas de investigación a la disciplina misma de la Historia de la Educación, así como a otras del campo educativo como la didáctica, la economía de la educación, la psicología de la educación, la sociología de la educación o la antropología de la educación, contribuyendo a la elaboración de estudios interdisciplinares.

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN PRESENTES Y FUTURAS

A partir de la consecución de nuestra tesis doctoral, nuestro propósito estriba en la publicación de dos monografías: una orientada a la historia de la educación de baile flamenco atendiendo a datos históricos, sociales y culturales de la ciudad de Sevilla,

ciudad representativa de la pedagogía del baile flamenco; y otra monografía con un carácter más práctico centrada en las distintas metodologías llevadas a cabo por los docentes de baile flamenco. Ambas monografías contribuirán al desarrollo de la labor investigadora en el campo del flamenco, la mejora de la profesionalización del docente de baile flamenco y como manuales de estudio en centros de enseñanza como conservatorios de danza.

Asimismo, la publicación de artículos en revistas de impacto ayudará a dar a conocer modelos educativos que, aunque son llevados a cabo fuera del sistema educativo institucional, pueden servir al enriquecimiento de la metodología de enseñanza formal.

También, entre las líneas de investigación que estamos trabajando en la actualidad se encuentran: el uso de la iconografía de la bailaora como elemento sustantivo de la construcción de la identidad española sobre todo durante la etapa franquista, las ventajas y posibilidades didácticas de la enseñanza del baile flamenco por su enfoque creativo y emocional, la influencia de las Nuevas Tecnologías en la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje del baile flamenco, así como la relevancia de las academias privadas de flamenco como reclamo para la formación de estudiantes extranjeros aportando una rentabilidad considerable en las ciudades de destino, entre ellas, las andaluzas.

BIBLIOGRAFÍA

- DE LAS HERAS MONASTERO, Bárbara (2010). *Acercamiento a la evolución del baile flamenco dentro del sistema educativo artístico español*. «Revista de Investigación sobre Flamenco La Madrugá». 3, 1-11. [Consult. 3 nov. 2019]. Disponible en <<http://revistas.um.es/flamenco/article/view/114061>>.
- DE LAS HERAS MONASTERO, Bárbara (2018a). *Transformación del paradigma educativo del baile flamenco*. «Espacios». 39:29, 1-14. [Consult. 3 nov. 2019]. Disponible en <<https://www.revistaespacios.com/a18v39n29/a18v39n29p03.pdf>>.
- DE LAS HERAS MONASTERO, Bárbara (2018b). *La enseñanza del baile flamenco en las academias de Sevilla: el legado de tres generaciones de maestras y maestros (1940-2010)*. Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Tesis doctoral. [Consult. 5 nov. 2019]. Disponible en <<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/81507>>.
- FLICK, Uwe (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- GIBBS, Graham (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S.; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (2012). *Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre História Oral*. São Leopoldo, Brasil: Oikos.
- GUICHOT REINA, Virginia (2010). *La cultura escolar del franquismo a través de la historia oral*. «Cuestiones Pedagógicas». 20, 215-245.
- MARIEZKURRENA ITURMENDI, David (2008). *La historia oral como método de investigación histórica*. «Gerónimo de Uztariz». 23-24, 227-233.
- MATEO GAMBARTE, Eduardo (2004). *La recuperación de la memoria: la historia oral*. «TK». 16, 123-144.
- NÓVOA, António (1996). *El passat de l'educació: la construcció de noves històries*. «Temps d'Educació». 15, 245-279.
- PAYÀ RICO, Andrés; DUART MONTOLIU, Josep María; MENGUAL ANDRÉS, Santiago (2016). *Histoedu, redes sociales e historia de la educación: el pasado pedagógico desde el presente educativo*. «Education in the knowledge society». 17:2, 55-72. DOI: 10.14201/eks20161725572.

- RADIO TELEVISIÓN ESPAÑOLA (2019). *Telediario 15 horas. Día del flamenco*. [33':30"-35':40"]. [Consult. 16 nov. 2019]. Disponible en <<http://www.rtve.es/alacarta/videos/telediario/telediario-15-horas-16-11-19/5446084/>>.
- STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.
- TIANA FERRER, Alejandro (2005). *La Historia de la Educación en la actualidad: viejos y nuevos campos de estudio*. In FERRAZ LORENZO, Manuel, ed. *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 105-145.
- VARGAS JIMÉNEZ, Ileana (2012). *La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos*, «Revista Calidad en la Educación Superior». 3:1, 119-139.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (2005). *La Historia de la Educación ante el siglo XXI: tensiones, retos y audiencias*. In FERRAZ LORENZO, Manuel, ed. *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 147-165.

LOS PROCESOS DE NACIONALIZACIÓN EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DURANTE EL PRIMER FRANQUISMO Y EL FASCISMO ITALIANO (1931-1959). UN PROYECTO DE TESIS DOCTORAL*

CARLOS SANZ SIMÓN**

Resumen: *El trabajo que a continuación se presenta constituye una síntesis del proyecto doctoral que se encuentra en desarrollo en la Universidad Complutense de Madrid. Bajo la modalidad de compendio de publicaciones, se articula una tesis doctoral que pretende conocer cuáles fueron los procesos de nacionalización en las escuelas primarias o elementales del franquismo —y sus antecedentes directos— y del fascismo italiano. Para su consecución, se hace uso del método histórico-educativo, teniendo como fuentes principales los manuales escolares y las memorias de prácticas de los/as primeros/as pedagogos/as que cursaron la titulación durante el franquismo. Los capítulos siguen una secuencia cronológica, desde la Segunda República hasta los últimos años del primer franquismo, pasando por la guerra civil —desde la óptica del fascismo italiano— y la posguerra.*

Palabras clave: *Nacionalismo; Franquismo; Fascismo; España; Italia; Educación primaria.*

Abstract: *The work presented constitutes a synthesis of the doctoral project that is under development at the Complutense University of Madrid. Under the form of a compendium of publications, a doctoral thesis is articulated that seeks to know what the nationalisation processes were in the primary or elementary schools of Francoism — and its direct antecedents — and Italian fascism. For its achievement, the historical-educational method is used, having as main sources the school manuals and the memories of practices of the first pedagogues who took the degree during the Franco regime. The chapters follow a chronological sequence, from the Second Republic to the last years of the first Francoism, through the civil war — from the perspective of Italian fascism — and the postwar period.*

Keywords: *Nationalism; Francoism; Fascism; Spain; Italy; Primary school.*

INTRODUCCIÓN

La deriva actual del panorama internacional, en un claro repliegue del globalismo en favor de los nacionalismos, ha hecho de la identidad nacional una línea de investigación en auge. Especialmente en Europa, un escenario que la historia ha mostrado como complejo, y en el cual se producen tensiones en los Estados Nación, sobre todo en aquellos con un mayor nivel de descentralización, como España, Reino Unido, Alemania o Italia. Es trabajo de los historiadores conocer cómo fue este fenómeno en los sistemas educativos en épocas convulsas, de contrastes. Especialmente relevante resulta aplicar

* El presente trabajo se ha realizado gracias a la concesión de un contrato predoctoral de personal investigador en formación cofinanciado por la Universidad Complutense de Madrid y el Banco Santander (Convocatoria CT17/17-CT18/17).

** Departamento de Estudios Educativos, Universidad Complutense de Madrid. Email: csa02@ucm.es.

este caso a las ideologías *transnacionales* y sus ideologías, como el caso del fascismo en Italia, y su paralelo en España, la dictadura *filofascista* de Francisco Franco.

El trabajo que a continuación se desarrolla es el proyecto de tesis doctoral que se está llevando a cabo en la Universidad Complutense de Madrid, bajo la dirección de Teresa Rabazas Romero, de la mencionada universidad, y Juri Meda, de la Università degli Studi di Macerata (Italia). La misma, que lleva por título *Identidad, alteridad y nacionalismo. Los procesos de nacionalización en la enseñanza primaria de España e Italia desde una perspectiva transnacional (1931-1959)*, tiene por objetivo conocer cuáles fueron los procesos de nacionalización —esto es, los principales modelos y su representación en distintas fuentes primarias— en la escuela primaria de la Segunda República y el primer franquismo, deteniéndose en la guerra civil española (1936-1939) y su repercusión en la Italia fascista de Mussolini, uno de los principales aliados del franquismo.

Para ello, se parte de la idea expuesta por el profesor Manuel de Puelles, que señala cómo «el nacionalismo considera la escuela como el instrumento por excelencia para la integración nacional y para la transmisión de valores y símbolos que constituyen ese sujeto, muchas veces hipostasiado, que es la comunidad nacional»¹. Esta contribución pretende ahondar en esta idea en un periodo complejo de la historia de España como el señalado previamente, exponiendo las principales líneas de investigación que se han desarrollado en el marco de este proyecto y algunos de los capítulos básicos —en este caso publicaciones—, que conforman la estructura elemental de la misma².

1. MÉTODO Y FUENTES PARA EL ESTUDIO DE UN PERIODO HISTÓRICO COMPLEJO EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Hablar de la primera mitad del siglo XX en Europa es escribir una historia trágica, compleja e intensa. Quizá sea abordar el periodo histórico más convulso de la historia del viejo continente, si bien las experiencias de cada país fueron diversas. En el estudio que nos concierne, nos centraremos exclusivamente en los casos de España e Italia.

Aportar un conocimiento inédito y original de estas etapas desde el ámbito histórico-educativo resulta complejo dada la densa literatura académica desarrollada en las últimas décadas al respecto. Inicialmente, se aportarán unas primeras directrices metodológicas sobre su estudio para después profundizar en el desarrollo del análisis de las distintas fuentes utilizadas y los primeros resultados obtenidos.

La presente investigación se desarrolla en su totalidad bajo la metodología histórico-educativa, si bien las técnicas de análisis varían en función de cada publicación, de acuerdo con la fuente primaria utilizada.

¹ PUELLES BENÍTEZ, 2017: 47-48.

² La tesis doctoral se desarrolla a través de la modalidad de compendio de publicaciones, que desde 2011 viene regulada como una alternativa a la elaboración tradicional. Los requisitos para su consecución dependen de la Universidad o Facultad donde se desarrollen los estudios de doctorado.

Una de las dos fuentes de estudio principales son los manuales escolares. La elección de esta no es casual. El texto escolar constituye una fuente documental especialmente útil para estudiar un momento histórico determinado, pues es un fiel reflejo de la ideología de los gobiernos y de los valores que estos pretenden transmitir³. Son, por tanto, un elemento susceptible de manipulación por parte de la clase dirigente de un país⁴, llegando a formar parte de lo que el profesor Antonio Molero definió como *encasillamientos ideológicos*⁵. Recientemente, el profesor Juri Meda acuñó el término de *medios de educación de masas*, donde podría encajar esta fuente documental por su amplitud en la difusión y producción de esta, con un nivel de alcance extraordinario entre la sociedad⁶. Se trata, en resumen, de una fuente con un enorme potencial en la investigación histórico-educativa, si bien no está exenta de críticas que deben ser consideradas durante su estudio.

La principal limitación que presentan los manuales escolares es que podemos saber, aproximadamente, cuántos se comercializaron y el impacto que tuvieron a través del número de ediciones. Pero es difícil llegar a saber con claridad si esos textos fueron utilizados de forma generalizada o hasta qué punto. En este sentido, la triangulación de las fuentes se erige como una necesidad a la hora de paliar esta carencia. Diarios o memorias de maestros/as, pedagogos/as o estudiantes universitarios/as pueden servir para complementar su estudio y descubrir, sin llegar a abarcar la totalidad de la realidad, qué uso recibieron los manuales escolares en las aulas.

Para el análisis de los textos escolares, se aplica la metodología de análisis de contenido. En el caso de esta fuente, sirven como ejemplo dos estudios referentes que sentaron importantes bases en el estudio de los manuales escolares en España. Se escogen como punto de partida en la presente investigación por varias razones. El primero de ellos, del profesor Joaquín García Puchol, por su estudio pormenorizado de los manuales de Historia, una de las materias principales de estudio en la tesis que aquí se expone⁷. El otro, desarrollado por la profesora Teresa Rabazas Romero, cabe destacarse en primer lugar que fue una de las primeras tesis doctorales leídas en España que utilizó como fuente principal el texto escolar. La creación de un sistema de categorías de análisis para su estudio, al igual que en el caso anterior, ha servido de referente para la consecución de la investigación que a continuación se presenta⁸. En la línea temática de la identidad, destacan los estudios con manuales escolares de Carolyn Boyd, Emilio Castillejo y Yovana Hernández, quienes aborda, en parte o en su totalidad, el periodo histórico aquí estudiado⁹. En síntesis, podríamos concluir que la metodología de análisis utilizada para

³ BADANELLI RUBIO, 2008.

⁴ CHOPPIN, 2010.

⁵ MOLERO PINTADO, 2000.

⁶ MEDA, 2016.

⁷ GARCÍA PUCHOL, 1993.

⁸ RABAZAS ROMERO, 2001.

⁹ BOYD, 1997; CASTILLEJO CAMBRA, 2014; HERNÁNDEZ LAINA, 2018.

el estudio de los textos escolares se basa en la creación de un sistema de categorías de análisis, se recoge la información de acuerdo con el interés de la investigación de forma sistematizada. En función de cada época o del tipo de manual, estas categorías pueden variar conforme al objeto de estudio.

La otra fuente primaria principal son las memorias de prácticas de los primeros pedagogos instruidos en el franquismo. Estas memorias, que conforman el denominado «Fondo Romero Marín», se encuentran custodiadas en el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Universidad Complutense de Madrid¹⁰. Este fondo documental está conformado por casi novecientos ejemplares redactados entre los años 1949 y 1973 por el alumnado de la asignatura de *Prácticas pedagógicas*, impartidas por el catedrático de Pedagogía general y Pedagogía racional, Anselmo Romero Marín.

La principal fortaleza que presenta esta fuente primaria es la diversidad de documentos que alberga en su interior. Entre sus páginas no sólo se encuentra información escrita que narran aspectos de la vida cotidiana y práctica escolar de las instituciones educativas, sino que además incorpora, en ocasiones, gran cantidad de fotografías escolares, estadísticas e incluso documentación de estas instituciones, tales como boletines o pruebas, entre otras.

Especial mención merecen las fotografías escolares, que, dentro de este archivo histórico-educativo, son la fuente más utilizada en la presente investigación. La mayor parte de las memorias contiene en su interior imágenes, dentro de las cuales preponderan las fotografías. Junto a ellas es común observar recortes —ya sea de folletos o revistas de las propias instituciones educativas que visitaban, a modo de propaganda— o de postales, en su mayoría turísticas. Las fotografías escolares se han erigido como una fuente de investigación de primer orden en España, a través de su articulación metodológica introducida por la profesora María del Mar del Pozo Andrés¹¹, partiendo de los estudios de Burke y Panofsky¹².

No obstante, se hace también preciso señalar algunas de las limitaciones que presenta esta fuente documental, y que se deben tener en consideración a la hora de realizar un análisis exhaustivo de las mismas. En primer lugar, se tratan de trabajos universitarios que parten de la propia experiencia del alumnado de prácticas cuando se desplaza a distintos puntos de la geografía nacional —y en algunos casos del extranjero— para describir y analizar de forma crítica la realidad que allí observaban. Recogían por tanto sus propias percepciones de una realidad cuyo conocimiento previo era desigual,

¹⁰ El Museo/Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» fue fundado por un grupo de profesores de la Universidad Complutense de Madrid en torno a 1990. Actualmente se encuentra emplazado en la Facultad de Educación – Centro de Formación del profesorado de la mencionada universidad. Email: museombc@ucm.es.

¹¹ POZO ANDRÉS, 2006.

¹² BURKE, 2005; PANOFSKY, 1972.

pues existieron alumnos que conocían las localidades y centros que visitaban por su propia experiencia profesional o personal, mientras otros la desconocían completamente. Este hecho trae consigo un grado de conocimiento asimétrico y, por ende, un posible condicionamiento previo, así como un acceso a la información también desigual. Todo ello partiendo de otros rasgos personales, tales como la ideología política y las propias capacidades del alumnado.

Por otra parte, se trataba de un trabajo evaluable. La memoria debía entregarse a un profesor, de acuerdo con un formato o estructura concreto. Además, el profesor en cuestión tenía una ideología concreta que podría condicionar la redacción de estas por parte del alumnado.

2. LOS PROCESOS DE NACIONALIZACIÓN EN LAS ESCUELAS ELEMENTALES ESPAÑOLAS E ITALIANAS EN TIEMPOS DE DICTADURA

El trabajo comprende una serie de publicaciones a modo de capítulos que recogen progresivamente las representaciones y prácticas educativas vinculadas con los procesos de nacionalización, si bien aquí se recogerán las principales aportaciones derivadas de la investigación.

En primer lugar, se parte de una visión panorámica de este fenómeno en el contexto de la Segunda República que ha permitido hacer una composición de lugar a modo de estudio preliminar. A través de este, y dada la múltiple literatura sobre el tema en manuales del franquismo, se propone dar un giro transnacional al estudio, y observar cómo un acontecimiento bélico nacional como la guerra civil —aunque con implicaciones internacionales— fue recibido en Italia como un elemento que reforzó allí la identidad nacional italiana y su proyecto fascista a pocos años de su fin. Finalmente, en lo relativo al primer franquismo se repite el mismo esquema. Dada la abundancia de estudios sobre manualística en el franquismo, algunos de ellos analizando variables similares a las aquí expuestas, se propone hacer uso de otra fuente, en este caso, las fotografías de las memorias de prácticas del «Fondo Romero Marín» de la Universidad Complutense de Madrid. En primer lugar, y repitiendo la misma fórmula, se hace un estudio introductorio a nivel contextual desde la perspectiva sociohistórica, siguiendo el patrón de las propias fuentes. Finalmente, se hace una exploración exhaustiva de la representación simbólica y su interacción con el alumnado en las escuelas de Castilla, Cataluña y el País Vasco.

El primer trabajo, que lleva por título *La identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República Española*, fue publicado en la revista «Bordón. Revista de Pedagogía», que edita la Sociedad Española de Pedagogía¹³. Este constituye el estudio

¹³ SANZ SIMÓN, RABAZAS ROMERO, 2017.

introdutorio sobre la cuestión identitaria en las escuelas primarias del periodo republicano a través de los manuales escolares. Para su desarrollo, se opta por un total de cinco categorías de análisis, a saber: 1) la idea de España y su sociedad; 2) los nacionalismos periféricos o alternativos; 3) los personajes y etapas históricas; 4) las ilustraciones, mapas o fotografías de los libros; y 5) la perspectiva de género, esto es, la presencia y representación de las mujeres en estas fuentes. En total, se hace uso de una muestra de veintinueve textos escolares de materias como Historia, Lecturas, Geografía o Educación moral y cívica.

En la práctica totalidad de las categorías se aprecian dos modelos de nacionalización distintos. En un primer lugar, y siguiendo la terminología utilizada por María del Mar del Pozo Andrés, un modelo conservador, y, por otro lado, un modelo progresista o, según el concepto empleado por la mencionada profesora, republicano¹⁴. Ambos modelos, como se ha indicado previamente, se replican constantemente en las categorías analizadas, con mayor o menor contraste entre ambos.

En primer lugar, respecto a la idea de España y su sociedad, el modelo conservador asocia España a la tradición, vinculándola a términos como la patria o la raza, con claros tintes religiosos. En definitiva, la exaltación patriótica nace de sentimientos viscerales y ligados profundamente al catolicismo, y la concepción social expuesta por este modelo queda claramente ligada a estos valores. Por su parte, el modelo progresista o republicano, tiene una mayor inclinación por términos como nación o ciudadanía. La forma de referirse a España parte no sólo de una exaltación desde la perspectiva histórica de los grandes acontecimientos políticos, sino que además da cabida a otro tipo de eventos que contribuyen a la conformación de una identidad nacional, como las exposiciones internacionales de Sevilla o Barcelona. Esta vinculación a través de hechos culturales, y no necesariamente bélicos o de conquista, expone la gran diferencia respecto al modelo anterior. Además, se aprecian otras formas de explicar la historia alejadas de la cronológica o tradicional¹⁵.

En el resto de las categorías sucede algo similar. Los nacionalismos alternativos tienen una mayor recepción en el modelo republicano, que narra elementos históricos diferenciales de algunas regiones, mientras el modelo conservador o tradicional prima una España única y centralizada. Únicamente alude a rasgos diferenciales desde una perspectiva meramente cultural o folclórica. Los personajes y etapas también muestran diferencias significativas, así como las imágenes. El modelo tradicional opta por personajes fundamentalmente masculinos, atendiendo a criterios fundamentalmente políticos y religiosos, mientras el modelo republicano opta por figuras relevantes que pertenecieron

¹⁴ POZO ANDRÉS, 2000.

¹⁵ El manual *Mi primer libro de Historia*, de Daniel González Linacero, editado por primera vez en 1933, parte de la historia cíclica. Esta constituye un recurso didáctico basado en partir del entorno más cercano del niño, esto es la localidad, para finalizar explicando unidades políticas más amplias y complejas, como la provincia, la región o el Estado.

a distintos ámbitos de la literatura, sin renunciar a los grandes personajes de la Historia de España. Finalmente, respecto a la perspectiva de género, cabe destacar que el modelo tradicional se asienta bajo personajes como Isabel la Católica, Isabel II o Santa Teresa de Jesús, vinculadas a la política y a la religión; mientras el modelo republicano opta por una mayor diversidad de personajes, exponiendo los casos de Matilde Díez, Rosalía de Castro o Concepción Arenal.

A raíz de este estudio, de carácter preliminar, se plantea una continuación cronológica directa hacia la guerra civil. Como se ha señalado previamente, la literatura académica es abundante en esa línea temática, por lo que se plantea estudiar el mismo acontecimiento desde otra óptica: el fascismo italiano. El caso de Italia resulta relevante desde el punto de vista educativo, pues ya se atisbó la necesidad de realizar estudios comparados y transnacionales de ambos países¹⁶, y además en el caso de este periodo histórico, resulta de especial interés su estudio debido a que Mussolini fue el aliado que realizó un mayor esfuerzo económico y logístico¹⁷. ¿Cómo se recibió en la escuela elemental italiana el conflicto de la *guerra di Spagna*? Para ello se hace uso nuevamente del manual escolar, si bien se utilizan otras fuentes primarias para obtener una visión más completa, triangulando diversas fuentes, tales como los cuadernos escolares, la prensa y la literatura infantil¹⁸.

Los primeros resultados de este estudio apuntan a una recepción temprana del conflicto bélico en los textos escolares italianos de la escuela elemental o primaria. Los manuales que reflejaron con mayor ahínco este acontecimiento fueron los de Lecturas, si bien los manuales de Historia, Geografía o enseñanzas patrióticas también dieron cabida entre sus páginas a este conflicto.

Los principales recursos utilizados son los relatos ficticios con entornos próximos a los niños que leían las historias, con una profunda criminalización y demonización del bando enemigo —en este caso, el republicano—¹⁹. En el caso de los manuales de historia y geografía, adoptaban un discurso similar, si bien desde una perspectiva más descriptiva. Finalmente, en el caso de las enseñanzas patrióticas, este hecho aparecía dentro de la lista cronológica que el Partido Nacional Fascista realizaba de los grandes hitos de la dictadura italiana.

Adentrados ya en el periodo franquista, se sigue la línea cronológica con la posguerra y parte del primer franquismo. Vista la producción literaria de estudios sobre manuales escolares durante la dictadura de Francisco Franco, se plantea un cambio en la fuente primaria sin renunciar a la línea de investigación. Como resultado, se plantea continuar con las memorias de prácticas del alumnado de Pedagogía de la Universidad

¹⁶ MEDA, BADANELLI RUBIO, 2013.

¹⁷ CASANOVA RUIZ, 2014.

¹⁸ SANZ SIMÓN, MEDA, 2020.

¹⁹ SANZ SIMÓN, 2019a, 2020.

de Madrid. Con ellas, se comienza a estudiar la posguerra y parte del primer franquismo, hasta el año 1953, cuando el ministro de Educación Nacional, Joaquín Ruíz Giménez, publica los *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*.

Este estudio, publicado bajo el título *Sociedad y educación en la posguerra (1939-1953). Una mirada desde las imágenes de las memorias de prácticas de los primeros pedagogos instruidos en el franquismo*, se publicó en la revista «Historia Social y de la Educación» en 2018. En él, se hace uso de 45 ejemplares de estas memorias de prácticas, y se plantea un análisis en torno a tres categorías: la identidad nacional, eje fundamental de la tesis doctoral; el catolicismo y la perspectiva de género²⁰.

Los resultados de este estudio contextual plantean tres grandes conclusiones. Respecto a la identidad, la existencia de un modelo centralista con elementos regionales puramente folclóricos, no lingüísticos ni políticos, algo que enlaza con la idea del modelo tradicional o conservador de los manuales de la Segunda República; el control ejercido por la religión católica, no sólo desde la perspectiva simbólica, sino también a través de la titularidad de los centros, el currículum y las prácticas escolares; y, finalmente, el elevado grado de diferenciación entre las prácticas educativas en función del sexo, lo cual repercutió profundamente en las prácticas educativas de niñas y niños.

Apoyado en esta investigación, se profundiza a través de la misma fuente en los años cincuenta en España. Este último estudio, titulado *Los símbolos del nacionalcatolicismo. Una mirada a través de la fotografía escolar durante la dictadura franquista (1950-1959)*, se publicó en la revista «Historia y Memoria de la Educación» en 2019. Hizo uso de un total de 53 memorias de prácticas y analizó la simbología política y religiosa en función de tres variables o unidades categoriales: la titularidad de los centros —religiosos o no religiosos—, la localización geográfica —Castilla, Cataluña, Galicia y País Vasco— y el sexo del alumnado²¹.

La representación de la simbología se muestra como un hecho diferencial en las tres variables analizadas. Respecto a la titularidad, en primer lugar, destaca por una clara predominancia en los centros religiosos de la simbología propia, que llega a acaparar más del 75% del total. En los centros de titularidad no religiosa, los símbolos del catolicismo son los más frecuentes, si bien en esta ocasión queda por encima del 33%. En este caso, la simbología era más heterogénea, dando mayor cabida a la representación de elementos políticos, que en total alcanzaron casi el 60%.

Los elementos geográficos también interfieren con la simbología. En regiones que alcanzaron un mayor grado de autonomía durante el periodo republicano, se dan símbolos propios. Son los casos, sobre todo, de Galicia y País Vasco. En estos casos, se aprecian

²⁰ SONLLEVA VELASCO, SANZ SIMÓN, TORREGO EGIDO, 2018.

²¹ SANZ SIMÓN, 2019b.

mapas regionales, provinciales e incluso locales, así como elementos folclóricos, como las gaitas en el caso gallego.

Finalmente, respecto a la vinculación entre simbología y el sexo del alumnado, se aprecia una tendencia al binomio hombre-política y mujer-religión, si bien no representa a la totalidad de los casos. Asimismo, mientras los niños eran educados en prácticas vinculadas a las labores mecánicas y la gimnasia, las niñas lo eran con las labores domésticas.

CONCLUSIONES

El estudio de la identidad nacional en la enseñanza primaria se ha mostrado una línea de investigación que cuenta con importantes estudios en España. El debate actual, que oscila entre el globalismo y el nacionalismo, ha erigido la cuestión identitaria como un elemento de estudio emergente, también desde la perspectiva histórica.

Los resultados expuestos en la presente tesis doctoral recogen una serie de variables que, de forma transversal, reinciden en cada capítulo de estudio. La identidad nacional, la cuestión geográfica o la perspectiva de género, entre otras, se suceden y dan explicación a muchos elementos de análisis, mostrando tendencias y continuidades en los modelos de nacionalización de las épocas analizadas.

Otras variables, como la titularidad de los centros educativos, y otra estrechamente vinculada a esta, como la religión católica, con frecuencia también se muestran como elementos que facilitan la interpretación de los datos.

Tras la consecución de esta investigación, emergen diversas líneas de estudio que se plantean como continuación a esta. Entre ellas, resulta interesante estudiar la cuestión identitaria vinculada a lenguas como el catalán, euskera o gallego a través de la práctica escolar. Por otro lado, prolongar el estudio hacia el desarrollismo y el aperturismo del franquismo mostraría una visión completa del fenómeno de la nacionalización en las escuelas durante la dictadura.

BIBLIOGRAFÍA

- BADANELLI RUBIO, Ana María (2008). *Ser español en imágenes: la construcción de la identidad nacional a través de las ilustraciones de los textos escolares (1940-1960)*. «Historia de la Educación». 27, 137-169.
- BOYD, Carolyn (1997). *Historia patria. Patria, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- BURKE, Peter (2005). *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- CASANOVA RUIZ, Julián (2014). *República y guerra civil. Volumen 8*. Barcelona: Marcial Pons.
- CASTILLEJO CAMBRA, Emilio (2014). *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de historia del franquismo (1936-1975)*. Madrid: UNED.
- CHOPPIN, Alain (2010). *Pasado y presente de los manuales escolares*. «Revista Educación y Pedagogía». 13:29-30, 207-229.

- GARCÍA PUCHOL, Joaquín (1993). *Los textos escolares de historia en la enseñanza española (1808-1900). Análisis de su estructura y contenido*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- HERNÁNDEZ LAINA, Yovana (2018). *Cultura económica y socialización política en los manuales escolares del tardofranquismo y la Transición española (1960-1985)*. Madrid: UNED. Tesis doctoral inédita.
- MEDA, Juri (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milão: FrancoAngeli.
- MEDA, Juri; BADANELLI RUBIO, Ana María (2013). *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas. Actas del 1. Workshop Italo-Español de Historia de la cultura escolar (Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*. Macerata: Edizioni dell'Università di Macerata.
- MOLERO PINTADO, Antonio (2000). *Los manuales de Historia de la Educación y la formación de maestros, 1900-1930*. «Historia de la Educación». 19, 121-139.
- PANOFSKY, Edwin (1972). *Estudios sobre iconología*. Madrid: Alianza Editorial.
- POZO ANDRÉS, María del Mar del (2000). *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- POZO ANDRÉS, María del Mar del (2006). *Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula*. «Historia de la Educación. Revista interuniversitaria». 25, 291-315.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (2017). *Política, legislación y educación*. Madrid: UNED.
- RABAZAS ROMERO, Teresa (2001). *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas normales de España, 1839-1901*. Madrid: UNED.
- SANZ SIMÓN, Carlos (2019a). *Los enemigos de la patria. Imagen, identidad y representación del otro en los textos escolares de Italia y España en tiempos de dictadura (1936-1945)*. In CID FERNÁNDEZ, Xosé Manolo; CARRERA FERNÁNDEZ, María Victoria, coord. *XX Coloquio de Historia de la Educación. Identidades, internacionalismo, pacifismo y educación (s. XIX y XX)*. Ourense: Sociedad Española de Historia de la Educación, pp. 155-160.
- SANZ SIMÓN, Carlos (2019b). *Los símbolos del nacionalcatolicismo. Una mirada a través de la fotografía escolar durante la dictadura franquista (1950-1959)*. «Historia y Memoria de la Educación». 10, 409-449.
- SANZ SIMÓN, Carlos (2020). *Los enemigos de la patria. La representación del otro durante la Guerra Civil Española en los textos escolares del fascismo italiano (1936-1943)*. «Historia y Memoria de la Educación». 12, 333-360.
- SANZ SIMÓN, Carlos; MEDA, Juri (2020). *The reception of the Spanish Civil War in the Italian elementary school during fascism (1936-1943)*. «History of Education & Children's Literature». 15:1, 693-717.
- SANZ SIMÓN, Carlos; RABAZAS ROMERO, Teresa (2017). *La identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República Española*. «Bordón. Revista de Pedagogía». 69:2, 131-146.
- SONLLEVA VELASCO, Miriam; SANZ SIMÓN, Carlos; TORREGO EGIDO, Luis Mariano (2018). *Sociedad y educación en la posguerra (1939-1953). Una mirada desde las imágenes de las memorias de prácticas de los primeros pedagogos instruidos en el franquismo*. «Social and Education History». 8:1, 26-54.

LA CONFIGURACIÓN DEL CONCEPTO DE TRABAJO EN EL FALANGISMO Y SU VEHICULIZACIÓN HACIA LA ESCUELA DE LA DICTADURA. ESPAÑA, 1940-1957

CECILIA VALBUENA CANET*

Resumen: *El concepto de trabajo fue, en el discurso falangista, un elemento fundamental para hacer de España la patria «grande y libre» que el régimen franquista anhelaba. La correcta interpretación de este concepto está necesariamente relacionada con el análisis de los presupuestos teóricos de la doctrina que el partido único y el régimen defendían: el Nacional Sindicalismo.*

Pese al control mayoritario del sistema educativo por parte de la Iglesia Católica, el discurso falangista llegó a la escuela a través de diversos mecanismos que pretendían adoctrinar a la juventud española. El más popular y probablemente más efectivo de estos mecanismos promovido por la Falange fue la materia de «Formación del Espíritu Nacional». La presente investigación analiza los textos escolares que fueron utilizados para impartir esta disciplina.

Palabras clave: *Sindicalismo nacional; Dictadura franquista; Iglesia Católica.*

Abstract: *In the Falangist discourse, the concept of work was a fundamental element in making Spain the «great and free» homeland the Franco regime longed for. Therefore, a correct interpretation of this concept necessarily links to the analysis of the theoretical presuppositions of the doctrine the single party and the Franco regime defended: National syndicalism.*

Although the Spanish educational system was practically under control of the Catholic Church, the Falangist discourse reached the educational system through various mechanisms which aimed at indoctrinating the Spanish youth. One of the most popular and probably most effective mechanisms set in motion by Falange was the school subject «Formation of the National Spirit» («Formación del Espíritu Nacional»). The purpose of the present research is the analysis of the school textbooks developed for this subject.

Keywords: *National unionism; Francoist dictatorship; Catholic Church.*

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es el resultado parcial de mi tesis doctoral titulada *Evolución del concepto de trabajo transmitido en la escuela desde la Autarquía al Desarrollismo*. España, 1940-1970. La investigación se ha desarrollado dentro del proyecto «Economía, patriotismo y ciudadanía. La dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares españoles desde el Tardofranquismo hasta la Transición», en el que colaboran investigadores de la Universidad de la Laguna, la Universidad de Sevilla y la UNED¹.

* UNED. Email: c.valbuenacanet@gmail.com.

¹ «Economía, patriotismo y ciudadanía. La dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares españoles desde el Tardofranquismo hasta la Transición». N.º de referencia EDU2016-78143-R.

El objetivo principal de la tesis es examinar la evolución en las formas de entender el concepto de trabajo transmitidas desde el sistema educativo español entre 1940 y 1970. Se trata de un periodo cronológico amplio que abarca casi por completo la dictadura franquista. Su elección está determinada precisamente por tratarse de un periodo en el que acontecen importantes cambios en la política y en la sociedad españolas que tendrán su incidencia en el ámbito laboral y educativo.

Para estudiar estos cambios el periodo ha sido dividido en dos etapas, siendo la línea divisoria entre las mismas la salida de los últimos ministros falangistas del gobierno de Franco, que se produce en el año 1957. Esta división coincide con el límite que algunos estudiosos de la época han fijado para el final de la etapa autárquica y el comienzo del desarrollismo en España. Teniendo en cuenta esta división, la etapa autárquica en este estudio transcurre entre 1940 y 1957 y constituye los antecedentes del cambio. Por su parte, la etapa desarrollista abarca desde 1957 hasta 1970 y se configura como la etapa en la que se produce el cambio, que culmina con la promulgación de una importante reforma educativa en 1970².

Los contextos que se analizan en este trabajo para cada una de las fases en que se divide el periodo son, en primer lugar, el discurso político procedente de los Ministerios de Trabajo y de Educación, enmarcado convenientemente en el contexto político que caracteriza cada etapa. En segundo lugar, se estudian los cambios en las formas de trabajo que tienen lugar en la sociedad y que se reflejan en las leyes y en los informes oficiales elaborados en esos años por los organismos internacionales. Finalmente, se analiza también la evolución del sistema educativo, comprendiendo este análisis tanto el desarrollo educativo como las leyes que se sancionan, pero cobrando especial relevancia como fuente primaria el análisis de los textos escolares. Estos contextos han sido seleccionados con el fin de hacer el análisis lo más completo posible y alcanzar un conocimiento profundo de cómo se manifiesta el concepto de trabajo en cada uno de ellos.

En el presente artículo se exponen algunos de los avances realizados en el estudio de la primera etapa (1940-1957), en la que cobra especial interés, en primer lugar, el análisis del discurso falangista sobre el trabajo. Ello requiere una revisión pormenorizada de los postulados del nacionalsindicalismo. Por otra parte, es relevante analizar la disputa por el control de la educación que tuvo lugar entre la Iglesia Católica y la Falange Española, que se saldó con la adjudicación de su monopolio «casi enteramente a la Iglesia»³. Ello nos lleva a estudiar cuáles fueron los vehículos utilizados por la Falange para hacer llegar su ideología a la escuela, algunos de los cuales no pudieron verse realizados hasta la segunda etapa del estudio (1957-1970).

² Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa.

³ Vide PUELLES BENÍTEZ, 2010: 289.

EL DISCURSO POLÍTICO

Analizar el discurso político sobre el trabajo en la etapa autárquica del franquismo nos remite de inmediato a la figura de José Antonio Girón de Velasco, Ministro de Trabajo desde 1941 hasta 1957. A pesar de que los límites de este trabajo no nos permiten abarcar el análisis de su discurso político, sí creemos necesario destacar su cargo como Delegado Nacional de Excombatientes desde 1939 hasta 1954⁴. Este detalle es importante porque el lema de la citada delegación «en la guerra tu sangre, en la paz tu trabajo»⁵ define en muy pocas palabras cuál fue su discurso político sobre el trabajo, particularmente en los primeros años de su Ministerio.

El lema de la Delegación de Excombatientes fue citado numerosas veces por el Ministro en sus discursos, siempre acompañando a la exposición de la concepción nacionalsindicalista del trabajo como servicio a la Patria. Uno de los muchos ejemplos lo encontramos en el siguiente discurso pronunciado en 1941:

Y ahora, camaradas, vamos a hablar un poco de lo militar. De lo militar, en cuyo ámbito puede situarse el trabajo, porque el trabajo es la vida, y al final la vida es milicia para nosotros. Hay una consigna, camaradas, que hemos hecho lema de los ex combatientes, escrita y rubricada con su vida por un falangista legionario: «En la guerra, tu sangre; en la paz, tu trabajo».

En ella se recoge sencillamente la concepción nacional-sindicalista del trabajo, que es, antes que nada, servicio prestado a la Patria. Estamos / dispuestos a imponer esta escueta y terminante manera de pensar, a través de la cual, como único prisma, hemos de mirar los problemas presentes⁶.

Esta idea del trabajo como servicio se engloba en nuestro estudio dentro de una categoría superior de análisis que concibe el trabajo como un *deber social* obligatorio para todos los españoles. Esta concepción del *deber social* está recogida en el Fuero del Trabajo junto con otra categoría de igual rango, según la cual el trabajo es un *deber moral* impuesto por Dios a todos los hombres. Ambas significaciones encuentran su referente ideológico en los postulados de la doctrina nacionalsindicalista adoptada por Falange Española y difundida a través de su discurso. Ahora bien, la necesidad de revisar dichos postulados nos obliga a ofrecer, en primer lugar, una definición adecuada del término nacionalsindicalismo.

En este sentido, López García señala que la voz «nacionalsindicalismo» «es el resultado entre la idea política de nación de Falange y otros grupos fascistas, conjuntamente

⁴ PARES: Código Referencia: ES.28005.AGA/1.2.4.1.408//. Accesible en <<http://pares.mcu.es/ParesBusquedas20/catalogo/autoridad/38171>>.

⁵ ALCALDE FERNÁNDEZ, 2014: 207.

⁶ GIRÓN DE VELASCO, 1952: 129-130.

con la filosofía social y populista que el fascismo recogió del movimiento sindical, ya se trate de los movimientos anarquistas o corporativos»⁷.

Por su parte, Ruiz Resa define el nacionalsindicalismo como «un movimiento ideológico y un programa práctico tendente a la revolución social, que se articula sobre cuatro pilares: el nacionalismo, la ideología social del movimiento sindical, la influencia del catolicismo y del tradicionalismo, y la fidelidad al Caudillo»⁸.

El nacionalsindicalismo surge en España de forma paralela al nacionalsocialismo alemán y al fascismo italiano, prometiendo resolver los problemas derivados de «los enfrentamientos entre el capital y el trabajo» que polarizaban la sociedad del momento⁹. Su discurso, al igual que el de sus referentes europeos, caló profundamente en la clase media empobrecida y en la clase trabajadora por presentarse como la única alternativa posible para solucionar la crisis económica, política y social que asolaba a España. Su predominio se prolongará durante toda la etapa autárquica, si bien se irá viendo debilitado después de la Segunda Guerra Mundial, a medida que la Falange Española va perdiendo fuerza y presencia en el gobierno de Franco.

Ruiz Resa explica claramente cómo el argumento ideológico del nacionalsindicalismo bebe de la Filosofía Organicista y, por ende, del Armonicismo y del Corporativismo¹⁰. Siguiendo a esta autora en este análisis de influencias, empezaremos aclarando que el Organicismo Social concibe la organización social como un todo indisoluble, como un organismo vivo en el que cada persona ocupa un determinado lugar acorde con su naturaleza y en el que cada cual realiza una labor para el bien común. Por esta razón, el concepto de trabajo y el lugar en el que se desempeña son puntos centrales de esta teoría, en la que los conceptos de «libertad individual» y de «igualdad» están supeditados a las necesidades del organismo social y a la jerarquía establecida en base a la división del trabajo.

La influencia de la Filosofía Armonicista en el Organicismo y más concretamente en el nacionalsindicalismo se plasma en la búsqueda de la armonía social mediante el desarrollo de una legislación protectora dirigida al equilibrio social. Un ejemplo de este tipo de legislación lo encontramos en las leyes que garantizan la higiene y la seguridad en el trabajo, leyes reguladoras de la jornada máxima de trabajo, etc. Otros instrumentos empleados por el régimen franquista en este sentido armonicista son la educación de las clases trabajadoras y la implementación del descanso remunerado como mecanismo

⁷ LÓPEZ GARCÍA, 1996: 57.

⁸ RUIZ RESA, 1999: 5.

⁹ RUIZ RESA, 1999: 3.

¹⁰ Para el análisis del Organicismo, Armonicismo y Corporativismo hemos seguido fundamentalmente el libro de Ruiz Resa (RUIZ RESA, 1999: 24-74) por estar más enfocado al trabajo. No obstante, puede consultarse también el libro de López García (LÓPEZ GARCÍA, 1996), en el que el análisis del nacionalsindicalismo es muy completo y pormenorizado.

para asegurar el acceso a la cultura y la observación de los deberes religiosos. Todos estos mecanismos son citados por Girón en sus discursos¹¹.

Finalmente, no podría entenderse la concepción nacionalsindicalista del trabajo sin hablar del corporativismo, para el cual el trabajo es un deber social esencial, siendo especialmente relevante la función y el oficio que cada cual realiza en la organización corporativa.

Una vez analizadas las influencias del nacionalsindicalismo podemos concluir que, para esta doctrina, el trabajo es un *deber social* según el cual todos los españoles tienen que trabajar porque todos deben contribuir con su trabajo al crecimiento nacional y al orden social. Sin embargo, esta concepción, similar a la del fascismo italiano y el nacionalsocialismo alemán, se ve matizada en el caso del nacionalsindicalismo por la presencia de la religión católica y su concepción cristiana del trabajo como un *deber moral* impuesto por Dios al hombre a modo de penitencia por su naturaleza pecadora.

LA DIFUSIÓN DEL NACIONALSINDICALISMO EN LA ESCUELA

Para entender la pugna sostenida entre la Falange Española y la Iglesia Católica por el control de la educación hay que tener en cuenta que, a pesar de que ambas organizaciones luchaban en un frente común, una y otra sostenían importantes diferencias respecto a la naturaleza del nuevo Estado que propugnaban y respecto al «rol que pensaban desempeñar una vez finalizada la guerra»¹².

Para el modelo de Estado que Falange Española de las J.O.N.S. (anterior a la unificación con los Tradicionalistas en 1937) aspiraba a instaurar, el control de la Educación era importante «en virtud de su potencialidad para adoctrinar a las futuras generaciones en los principios del nacionalsindicalismo»¹³.

Por su parte, la Iglesia Católica aspiraba a recuperar su papel como «institución básica reguladora de los valores morales», para lo que la Educación era un punto estratégico importante¹⁴.

Esta contienda entre Falange Española e Iglesia Católica se saldó con la desvinculación por parte del Estado de la labor Educativa, a través del principio de subsidiariedad, y la concesión de prácticamente el monopolio educativo a la Iglesia Católica.

¹¹ Para analizar el discurso de Girón sobre la legislación social del régimen es especialmente recomendable la lectura de GIRÓN DE VELASCO, 1951.

¹² LÓPEZ BAUSELA, 2017: 21.

¹³ LÓPEZ BAUSELA, 2017: 22. Una evidencia de este interés de Falange Española en la educación es el documento citado por López Bausela *Exposición de motivos precedentes a las bases de reorganización de la primera enseñanza en el nuevo Estado* (Archivo personal de Pedro Sainz Rodríguez depositado en la Fundación Universitaria Española (AFUEPSR): caja 91, carpeta 28).

¹⁴ PUELLES BENÍTEZ, 2010: 289.

De esta tarea se encargó el primer Ministro de Educación del gobierno de Franco, Pedro Sáinz Rodríguez¹⁵.

Sin embargo, la Falange no desistiría en el intento de influir en la instrucción de los jóvenes españoles y con este motivo se funda el 6 de diciembre de 1940 el Frente de Juventudes (F. J.) «como una sección de Falange Española Tradicionalista y de las J. O. N. S.»¹⁶.

La Ley fundacional encomienda al F. J., entre otras tareas, la iniciación de todos los jóvenes de España «en las consignas políticas del movimiento». Para la consecución de este propósito, establece que «el Estado debe asegurar al Frente de Juventudes los medios para ejercer la necesaria influencia en las instituciones de la Enseñanza oficial y privada, así como en los Centros de Trabajo»¹⁷.

Entre las funciones concretas que la Ley atribuye al F. J. «para toda la juventud no afiliada» se encuentran «la iniciación política» y «la educación física»¹⁸. El mecanismo para lograr su realización se materializó en la impartición de las asignaturas Formación del Espíritu Nacional (F. E. N.) y Educación Física en todos los centros de enseñanza.

El análisis del funcionamiento de estas materias es complejo debido a los numerosos documentos legislativos que las regulan, pero podemos concluir que los programas eran establecidos por la Delegación Nacional del Frente de Juventudes (D. N. F. J.) y que de su impartición debían encargarse instructores designados por el F. J.¹⁹. Estos organismos serían también los encargados de aprobar los libros escolares para esta materia²⁰.

Sin embargo, existían importantes limitaciones a la hora de llevar a cabo la función educativa que el F. J. tenía encomendada. Dichas limitaciones derivaban, en primer lugar, de la escasa autoridad que la institución ejercía «dentro de los núcleos de decisión de la política educativa», de modo que «sus posibilidades efectivas de intervención dependerían en gran medida de lo que dispusieran las autoridades educativas». En segundo lugar, existían impedimentos ligados a las restricciones impuestas por las propias asignaturas²¹.

Para salvar estas limitaciones y lograr introducirse en la educación primaria de manera más efectiva, la D. N. F. J. creó en 1951 el Patronato Escolar Primario del Frente

¹⁵ LÓPEZ BAUSELA, 2017: 23-25. López Bausela explica cómo Sainz Rodríguez era un fiel defensor de la monarquía y se afilió a F. E. T. y de las J. O. N. S. para garantizar su supervivencia. Dentro del partido fue adquiriendo cargos de importancia que finalmente le condujeron al Ministerio de Educación, desde donde logró arrinconar el proyecto educativo falangista y devolver «a la Iglesia Católica el control educativo en el nuevo Estado surgido de la Guerra Civil» (LÓPEZ BAUSELA, 2017: 27-28).

¹⁶ Ley de 6 de diciembre de 1940 instituyendo el Frente de Juventudes.

¹⁷ Ley de 6 de diciembre de 1940 instituyendo el Frente de Juventudes.

¹⁸ Ley de 6 de diciembre de 1940 instituyendo el Frente de Juventudes.

¹⁹ Vide Orden de 16 de octubre de 1941 por la que se establecen en todos los centros de Primera y Segunda enseñanza las disciplinas de Educación Política, Física y Deportiva y las de iniciación en las Enseñanzas del Hogar [para las niñas], bajo la inspección y vigilancia del Frente de Juventudes. Además de la citada orden se encuentran alusiones al profesorado de esta materia en otras leyes: Vide Ley de 16 de julio de 1949 de Bases de Enseñanza Media y Profesional y Ley de 26 de febrero de 1953 sobre ordenación de la Enseñanza Media.

²⁰ Vide Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria.

²¹ Vide CRUZ OROZCO, 2001: 38-40.

de Juventudes. Mediante esta fórmula, la Delegación colaboraba con el Ministerio de Educación en la creación de nuevas escuelas y al mismo tiempo contribuía al cumplimiento de los fines que tenía encomendados el F. J. Los directores y maestros de estas escuelas debían ser nombrados por el Patronato y estar en disposición del título de instructor del F. J., además de pertenecer al escalafón del Magisterio²².

Sin embargo, si durante los años 40 y 50 la Falange había logrado introducirse parcialmente en la enseñanza a través de las escuelas creadas por el Patronato Escolar Primario del F. J., a finales de los años 50 y sobre todo durante los 60, la progresiva retirada de la Falange del Gobierno tuvo su reflejo en la pérdida del control en este tipo de escuelas y en la asignatura de F. E. N., cuyos contenidos se fueron suavizando y se volvieron menos ideológicos y más cívicos.

Respecto al material didáctico empleado para la impartición de esta materia, Cruz Orozco sostiene que en un primer momento los manuales específicos de F. E. N. fueron muy escasos, por lo que los maestros recurrían a «los textos de las consignas» y a las lecciones que se publicaban periódicamente en la revista «Mandos, Revista General del Frente de Juventudes»²³. El siguiente prólogo de un manual escolar de F. E. N. editado en 1947 lo corrobora:

Pero nos parece necesario hacer constar al publicar esta primera edición, que no se trata de algo definitivo; al contrario, en ella hemos sacrificado a la urgencia de su necesidad otra serie de consideraciones, dejando para nuevas ediciones una revisión más cuidada de su texto, así como la inclusión de nuevas secciones, ya previstas y en estudio.

Con este MANUAL, con la «Cartilla de Educación Física» y con las normas dadas por la Jefatura Central de Enseñanza para los actos de izar banderas, canciones, murales, etc., y las que mensualmente se sigan dando en la revista «Mandos», puede el Maestro ya desarrollar totalmente en las escuelas el plan de formación del Frente de Juventudes»²⁴.

Ya en la década de los 50, estos materiales fueron agrupándose en un sentido más didáctico hasta llegar a conformar un auténtico manual escolar. De este modo, los *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria* de 1953 hacen referencia a

²² Vide Orden de 9 de julio de 1951 por la que se Crea el Patronato Escolar del Frente de Juventudes publicada en el BOE del 20 de julio de 1951. El análisis cuantitativo realizado por Cruz Orozco revela que la influencia de las escuelas de Patronato Escolar Primario del Frente de Juventudes fue significativamente menor que la de las escuelas de patronato dependientes de la Iglesia, principalmente porque fueron escasas y ni siquiera estuvieron presentes en todas las provincias. Vide CRUZ OROZCO, 2001: 98.

²³ Vide CRUZ OROZCO, 2001: 189.

²⁴ DELEGACIÓN NACIONAL DEL FRENTE DE JUVENTUDES. Jefatura Central de Enseñanza, 1947: IX. La cita está extraída del prólogo escrito por José Luis García Casas, Jefe Central de Enseñanza.

la publicación, por parte de la D. N. F. J., de un manual titulado *Formación del espíritu nacional* en el que se incluyen «los guiones correspondientes a los temarios que se acompañan y con estricta sujeción a su orden, incluyendo, además, material, ejercicios y ejemplos para cada una de las lecciones»²⁵. A partir de 1958 será la editorial Doncel, fundada por la D. N. F. J. la encargada de la publicación de los manuales de F. E. N. y de Educación Física²⁶.

Sin embargo, en los cuestionarios de 1965 la materia F.E.N. cambió su denominación por Educación Cívica y Social, cambio que también afectaría a los manuales de Doncel. El hecho de que los contenidos de los nuevos manuales presentaran una carga ideológica menor y un lenguaje menos exaltado que sus predecesores nos lleva a pensar que la materia F.E.N. cambió su nombre por el de Educación Cívica y Social para darle un carácter más sosegado y más acorde con la imagen que el régimen quería mostrar al exterior.

ANÁLISIS DE MANUALES ESCOLARES Y RESULTADOS

Para llevar a cabo el análisis del concepto de trabajo transmitido en la escuela por la Falange Española hemos partido del análisis del discurso político y de los postulados del nacionalsindicalismo y hemos revisado los manuales de F. E. N. y de Educación Cívico-Social editados más tardíamente por la Editorial Doncel. Dado que los manuales de F. E. N. pertenecen a los años 40 y 50 y los de Doncel a los 60 y que existen importantes diferencias de contenidos y de presentación, los hemos analizado como dos categorías independientes.

De la revisión de las fuentes hemos extraído un conjunto de indicadores. El paso siguiente ha sido el de comprobar qué indicadores eran coincidentes en el discurso y en los manuales y cuáles no. Esto nos ha permitido comprobar qué parte del relato falangista sobre el trabajo llegaba a la escuela y de qué forma, así como las continuidades y alteraciones de dicho relato entre los manuales de una y otra década.

A continuación se exponen las conclusiones extraídas del análisis de indicadores en los textos escolares:

El corporativismo — El sindicato: La presencia del corporativismo en los textos escolares se hace muy evidente cuando explican el sindicato vertical. En los manuales de F. E. N. de los años 40 y 50 el sindicato se presenta, junto con la familia y el municipio, como «agrupaciones naturales del hombre como ser creado por Dios para vivir en sociedad»²⁷. De este modo, el sindicato es una «unidad natural de convivencia, que une

²⁵ Vide DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA, 1953: 79-80.

²⁶ Aunque el año de su fundación es 1958, la norma orgánica de la editorial no fue aprobada hasta 1960. Vide VELASCO PUENTE, 1970: 276-278.

²⁷ ÁLVAREZ LASTRA, ORTE MARTÍNEZ, 1954b: 84.

por intereses profesionales del trabajo»²⁸. En estos manuales la presentación del sindicato siempre viene ligada a la negación de los partidos políticos:

José Antonio apreció justamente que una de las causas de la desunión de los españoles era el que éstos se uniesen por los partidos políticos, pues esta unión era «artificial». Nuestro Estado quiere unir a los españoles, robusteciendo la familia y el Municipio y por medio del trabajo, esto es, a través de gremios o sindicatos de producción»²⁹.

Esta explicación del sindicato cambia notablemente en los manuales de Educación Cívico-Social de Doncel, pues se presentan como unidades naturales la familia y el municipio, pero el sindicato pasa a definirse como una asociación forzosa pero no natural³⁰. Además, en estos manuales la explicación del sindicato ya no está relacionada con la negación de los partidos políticos, aunque se destaca su papel como «cauce de representación política»³¹.

El Armonicismo — La Justicia Social: La «Justicia Social» se presenta en los manuales de F. E. N. como una conquista de la revolución nacionalsindicalista. Se trata de un concepto vinculado a la religión pero diferenciado de la caridad, que busca la armonía social entre las clases pero en función del trabajo realizado. En este sentido es muy representativa la siguiente explicación de un manual de 1953:

Una de las notas que caracterizan al Movimiento Nacional es el deseo de instaurar en nuestra Patria un régimen de Justicia Social digno del hombre, haciendo que exista una verdadera hermandad entre las diversas clases sociales, de acuerdo con las normas señaladas por la Iglesia Católica.

[...]

El Nuevo Estado español propugna una Justicia Social que reconozca el servicio social que cada uno, en su trabajo diario, presta a la comunidad en aras al supremo interés de la Patria»³².

Sin embargo, en los manuales de Educación Cívico-Social la Justicia Social aparece vinculada a la igualdad de oportunidades, a partir de la cual cada hombre recibirá lo que le corresponda en función de su trabajo:

²⁸ ÁLVAREZ LASTRA, ORTE MARTÍNEZ, 1954b: 84.

²⁹ DELEGACIÓN NACIONAL DEL FRENTE DE JUVENTUDES. Jefatura Central de Enseñanza, 1947: 139.

³⁰ VIGIL, 1970: 84.

³¹ VIGIL, 1970: 96.

³² RODRIGO SOSPEDRA, PÉREZ RODRIGO, 1953: 91.

Naturalmente, en nuestra convivencia unos con otros, siempre ha de haber diferencias. Unos saben más, otros menos. Unos tienen más medios, otros menos. Lo importante es que todos pongan su buena voluntad y, sobre todo, que todo hombre, sólo por el hecho de serlo, tenga sus medios de trabajo y de vivir dignamente como persona humana.

Eso es la justicia social: dar a cada hombre, por el hecho de serlo, igualdad de medios para poder hacerse hombre, y luego, en proporción a su esfuerzo y necesidad, dar a cada uno lo que le pertenece³³.

Crítica del Capitalismo como sistema económico: La crítica del capitalismo y del comunismo está en la raíz del nacionalsindicalismo. En los manuales de F. E. N. de los años 40 y 50 esta crítica está muy presente: «Entendemos como capitalismo, no el sistema económico-social basado en la existencia del capital, sino [...] la exageración y preponderancia, la deformación, el abuso del capital». «El capitalismo —como el marxismo, materialista y parcial— ve en el capital el único productor, el capital paga el trabajo como una mercancía más, resultando el único dueño del producto»³⁴.

Este tipo de explicaciones vinculadas a la teoría de la relación de trabajo³⁵ desaparecen en los manuales de Educación Cívico-Social de los años 60.

Modo de ser y estilo falangista: el deber social y el espíritu de Servicio: El modo de ser falangista que describen con insistencia en los manuales de F. E. N. debe reunir unas características claras. En primer lugar debe ser «mitad monje, mitad soldado»³⁶, destacando entre sus virtudes el «espíritu de servicio»³⁷, que consiste en «estar siempre dispuesto a ofrecer o dar voluntariamente cuanto se tiene o posee para mayor gloria de Dios, grandeza de España o bienestar de nuestros semejantes»³⁸.

Las alusiones al modo de ser falangista desaparecen en los manuales de Doncel, pero pervive la definición del concepto de «servicio» vinculado al de «trabajo»:

Así como el Estado es el servidor de la comunidad, cada uno de los individuos debe cooperar con su esfuerzo al bien común.

Toda persona está obligada para con la comunidad a estos servicios:

³³ TODOLÍ DUQUE, 1965: 33.

³⁴ ÁLVAREZ LASTRA, ORTE MARTÍNEZ, 1954b: 100.

³⁵ Sobre la teoría de la relación de trabajo en oposición al contrato de trabajo por su consideración del trabajo como una mercancía, *vide* LÓPEZ GARCÍA, 1996: 195-214.

³⁶ MENDOZA GUINEA, 1956: 135.

³⁷ MENDOZA GUINEA, 1956: 136.

³⁸ MENDOZA GUINEA, 1956: 138.

- *Por el trabajo, contribuyendo con su esfuerzo laboral diario y su competencia a la elevación de la economía nacional;*
- *Servicio militar, o nacional, que se presta durante cierto tiempo con fines de preparación militar y defensa nacional*³⁹.

La vocación: Otra de las lecciones más recurrentes en los manuales de F. E. N. es la inclusión de un tema titulado «la vocación de España». Generalmente este tema es introducido por una definición del concepto «vocación individual» o «profesional» para terminar explicando cuál es la vocación de España. El prisma desde el que se realizan las definiciones es siempre el religioso.

Se entiende por vocación una inspiración, una fuerza interior que Dios ha dado a cada hombre, y que la orienta a la elección de la actividad o profesión que ha de realizar en esta vida.

Vocación individual. — En la vida, los hombres realizan actividades o trabajos muy diferentes: médicos, pintores, abogados, ebanistas, etc. Estas diversas tareas requieren distintas aptitudes, y los hombres eligen sus profesiones arrastrados por este impulso interno que llamamos vocación.

[...]

*Vocación nacional. — Del mismo modo que a las personas, Dios ha concedido a las naciones su vocación; es decir, da a cada una de ellas unas aptitudes y aficiones para la realización de su misión en la Historia*⁴⁰.

La vocación de España indicada en los manuales será la defensa y propagación en el mundo de los valores espirituales⁴¹.

En los manuales de los años 60 continúa apareciendo el concepto de vocación profesional, pero ya no se vincula con la religión, sino que su explicación se relaciona la orientación profesional y el bienestar personal:

De las diversas posibilidades de trabajo que al hombre se le presentan, debe escoger la que más le guste y mejor puede desempeñar. ¿Qué es tener vocación para cierta profesión u oficio? Simplemente eso: aptitudes para ejecutarla y deseo de practicarla con ilusión.

Hemos visto en días precedentes que las aptitudes pueden conocerse por medio de test psicotécnicos. El gusto y el deseo de ejercer una profesión es quizá lo más fácil

³⁹ GOSÁLBEZ CELDRÁN, 1969: 56.

⁴⁰ ÁLVAREZ LASTRA, ORTE MARTÍNEZ, 1954a: 8.

⁴¹ ÁLVAREZ LASTRA, ORTE MARTÍNEZ, 1954a: 9.

de determinar. Luego podemos conocer nuestra vocación con bastante seguridad de no equivocarnos.

[...]

Si un hombre no está centrado en su profesión tendrá problemas personales y socialmente se sentirá desplazado.

Por ello hay que lograr el que cada persona encuentre su vocación y pueda seguirla. Esto se consigue con los Servicios de Orientación Profesional y el Patronato de Igualdad de Oportunidades, que tratan de orientar y facilitar económicamente la consecución de la vocación profesional⁴².

No obstante, en el fondo de estos planteamientos siempre subyace la idea de que elegir bien la profesión redundará en la dedicación de un mayor esfuerzo y, por ende, en el aumento de la producción.

Explicación de símbolos, cantos y gritos: los *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria* de 1953 prescriben para el periodo Elemental (6-10 años) la enseñanza de los símbolos, cantos y gritos, entre los que se incluyen la trilogía de banderas, el escudo nacional, y determinadas consignas⁴³. En los manuales de F. E. N. para este nivel encontramos ejemplos de estas enseñanzas como el que presentamos a continuación:

En España había un movimiento revolucionario que ansiaba el mejoramiento de las clases trabajadoras; pero esta revolución iba contra la idea de Patria. Los colores de esta revolución eran rojo y negro, dispuestos en triángulos.

Nuestro Movimiento es de justicia social y quiere la organización justa del trabajo. Pero nuestra revolución está al servicio de la Patria. Por ello, sobre la bandera Rojo y Negra de banderas verticales, que presentan sacrificio y afán por la revolución social, se colocan el Yugo y las Flechas, significando que la revolución está al servicio de España⁴⁴.

Este tipo de explicaciones todavía perviven para la enseñanza primaria en los años 60 pero muy mitigadas ideológicamente:

La bandera de Falange Española y de las J.O.N.S. es roja y negra, con las franjas verticales. En el centro tiene bordado el yugo y las flechas.

El rojo y el negro son colores revolucionarios. Significan el ansia revolucionaria de la Falange para conseguir una España más libre, digna y justa⁴⁵.

⁴² GOSÁLBEZ CELDRÁN, 1969: 97.

⁴³ DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA, 1953: 83.

⁴⁴ DELEGACIÓN NACIONAL DEL FRENTE DE JUVENTUDES. Jefatura Central de Enseñanza, 1947: 14.

⁴⁵ GUTIÉRREZ REÑON, 1965: 17.

Además de las mencionadas explicaciones que desaparecen en los manuales de los años 60 deben señalarse ciertas características presentes en los mismos que denotan una evolución en el tratamiento del concepto de trabajo. Una de estas características es la mayor presencia del concepto de trabajo y de otras cuestiones relacionadas con él, llegando a ocupar varios temas o lecciones del libro. Tal es el caso del manual *Tú con los demás* en el que se presenta «el trabajo como necesidad», «el trabajo en común», «el trabajo como servicio», «el trabajo como creación» o «el trabajo como acceso a una posición social»⁴⁶.

Entre los temas relacionados con el trabajo que surgen en estos manuales destacan la orientación profesional, el trabajo científico, los oficios y las profesiones especializadas, el bienestar familiar, etc.

CONCLUSIONES

A modo de breve conclusión podemos decir que el análisis del concepto de «trabajo» en el discurso nacionalsindicalista y en los manuales escolares de F. E. N. ha dado como resultado dos categorías principales: el trabajo como deber social, asociado al espíritu de servicio y a la idea del bien común, y el trabajo como deber moral, asociado a la idea de virtud y de penitencia. Ambas categorías impregnarán la concepción falangista del trabajo cuya característica más destacable es su condición de necesidad para el engrandecimiento de la Patria.

Esta concepción se corresponde con el modo de ser falangista que los manuales de F. E. N. describen. Ese hombre mitad monje mitad soldado, capaz de luchar (y/o trabajar) con entera dedicación y de someterse a la medida y a la austeridad dictadas por mandato divino, que le harán renunciar al enriquecimiento personal. El trabajo así concebido es un servicio que el hombre presta con el único objetivo de contribuir al bien común, que se traduce en la recuperación del país.

Ahora bien, a medida que nos adentramos en la década de los 60, el discurso nacionalsindicalista se va suavizando y su presencia en los manuales escolares para la F. E. N. también va perdiendo relevancia. La preocupación por el trabajo tiene más peso en estos manuales, apareciendo nuevos términos con él relacionados como la orientación profesional, las profesiones especializadas, el trabajo en equipo, etc. Finalmente, la presencia de la religión se desvincula de algunos conceptos como el de vocación profesional, o el de justicia social, permitiendo a su vez que afloren nuevas concepciones del trabajo que en la década anterior hubieran sido castigadas, como el trabajo para el ascenso social.

Estas son a grandes rasgos las conclusiones que hemos podido presentar sobre este reducido trabajo que forma parte de mi tesis. No obstante, debo mencionar que lo aquí presentado constituye una pequeña selección de un trabajo más amplio cuyas conclusiones no se han incluido porque no podía evidenciarse su fundamentación teórica.

⁴⁶ TODOLÍ DUQUE, 1965: 65-81.

FUENTES PRIMÁRIAS

- ÁLVAREZ LASTRA, Manuel; ORTE MARTÍNEZ, Eleuterio de (1954a). *Formación del Espíritu Nacional. Primer año de Bachillerato*. Madrid: Editorial NOS.
- ÁLVAREZ LASTRA, Manuel; ORTE MARTÍNEZ, Eleuterio de (1954b). *Formación del Espíritu Nacional. Quinto curso de Bachillerato*. Madrid: Gráficas Palomares.
- DELEGACIÓN NACIONAL DEL FRENTE DE JUVENTUDES. Jefatura Central de Enseñanza (1947). *Formación del Espíritu Nacional. Manual de Iniciación político-social para enseñanza primaria*. Madrid: Ediciones del Frente de Juventudes.
- GOSÁLBEZ CELDRÁN, Alfredo (1969). *Educación Cívico-Social. 6.º Curso de Enseñanza Primaria*. Madrid: Doncel.
- GUTIÉRREZ REÑON, Marta (1965). *España para ti*. Madrid: Doncel.
- MENDOZA GUINEA, José María (1956). *Formación del Espíritu Nacional. Curso I*. Madrid: Imprimator.
- RODRIGO SOSPEDRA, Aurelio; PÉREZ RODRIGO, Ángel (1953). *Formación del Espíritu Nacional*. Valencia: Ediciones Gior.
- TODOLÍ DUQUE, José (1965). *Tú con los demás*. Madrid: Doncel.
- VIGIL, Francisco (1970). *Vida Social*. Madrid: Doncel.

LEGISLACIÓN

- LEY de 6 de diciembre de 1940 instituyendo el Frente de Juventudes. «BOE» (1940-12-07).
- ORDEN de 16 de octubre de 1941 por la que se establecen en todos los centros de Primera y Segunda enseñanza las disciplinas de Educación Política, Física y Deportiva y las de iniciación en las Enseñanzas del Hogar, bajo la inspección y vigilancia del Frente de Juventudes. «BOE» (1941-10-18).
- LEY de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. «BOE» (1945-07-18).
- LEY de 16 de julio de 1949 de Bases de Enseñanza Media y Profesional. «BOE» (1949-07-17).
- ORDEN de 9 de julio de 1951 por la que se crea el Patronato Escolar del Frente de Juventudes. «BOE» (1951-07-20).
- DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA (1953). *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional.
- LEY de 26 de febrero de 1953 sobre ordenación de la Enseñanza Media. «BOE» (1953-02-27).
- CUESTIONARIOS Nacionales para la Enseñanza Primaria de 1965. «BOE» (1965-09-24).
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCALDE FERNÁNDEZ, Ángel (2014). *Los excombatientes franquistas: la cultura de guerra del fascismo español y la Delegación Nacional de Excombatientes (1936-1965)*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- CRUZ OROZCO, José Ignacio (2001). *El yunque azul. Frente de Juventudes y sistema educativo. Razones de un fracaso*. Madrid: Alianza Editorial.
- GIRÓN DE VELASCO, José Antonio (1951). *Quince años de política social dirigida por Francisco Franco*. Madrid: Talleres gráficos Altamira.
- GIRÓN DE VELASCO, José Antonio (1952). *Escritos y discursos. Tomo I – 1941-1943*. Madrid: Talleres gráficos Altamira.
- LÓPEZ BAUSELA, José Ramón (2017). *La escuela azul de Falange Española del las J. O. N. S. Un proyecto fascista desmantelado por implosión*. Madrid: Dykinson.
- LÓPEZ GARCÍA, José Antonio (1996). *Estado y Derecho en el Franquismo. El Nacionalindicalismo: F. J. Conde y Luis Legaz Lacambra*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (2010). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- RUIZ RESA, Josefa Dolores (1999). *Trabajo y Franquismo*. Granada: Comares.
- VELASCO PUENTE, Miguel (1970). *Editorial Doncel cumple diez años de servicio y eficacia*. «El libro español». 149, 276-278.

O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DOS MANUAIS ESCOLARES BRASILEIROS E PORTUGUESES EM PERÍODOS DE TRANSIÇÃO DE REGIME POLÍTICO (BRASIL, 1889 – PORTUGAL, 1910)

ELZA ALVES DANTAS*

Resumo: *Com o objetivo de compreender o ensino da História e as representações do Brasil com foco nos períodos de transição do regime político. No Brasil este recorte temporal se processa no ano de 1889 e em Portugal no ano de 1910. O objetivo é analisar os manuais escolares dentro do recorte temporal da transição do regime monárquico para o republicano, em busca de compreender quais são as representações encontradas acerca da História do Brasil; identificar as propostas pedagógicas e ideológicas nos manuais escolares e de que forma esse discurso se relaciona com a construção do regime republicano. As fontes utilizadas neste estudo foram manuais escolares de História Universal escritos por autores portugueses para serem utilizados em Portugal e no Brasil.*

Palavras-chave: *Manuais escolares; História; Ensino; Brasil/Portugal.*

Abstract: *Our main goal is to understand the teaching of History and how Brazil's History is included in the textbooks, focusing on the transitional periods of the political regime. In Brazil this time frame is processed in the year 1889 and in Portugal in the year 1910. The objective is to analyse the textbooks within the time interval of the transition from the monarchic to the republican regime, trying to understand the representations of the History of Brazil; to identify the pedagogical proposals and ideological aspects in the textbooks and how these events were connected with the construction of the republican regime. The sources used in this study were Universal History textbooks written by Portuguese authors to be used in Portugal and Brazil.*

Keywords: *Textbooks; History; Teaching; Brazil/Portugal.*

O *corpus* documental deste trabalho é constituído por manuais escolares da disciplina de História recomendados para o ensino secundário em Portugal e Brasil nas décadas finais do século XIX e início do século XX. Este estudo de caso faz parte de uma investigação em andamento que está a se desenvolver no âmbito do curso de Doutorado. Para esta análise foram utilizadas diferentes edições dos manuais escolares de Francisco Pedro Brou e de Zófimo Consiglieri Pedroso.

O objetivo é compreender através da metodologia da análise de conteúdo, enunciada por Laurence Bardin, e perceber «a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir

* Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI; Faculdade de Letras da Universidade do Porto – FLUP. Email: elza.alves@ifpi.edu.br.

sobre uma outra realidade que não a da mensagem»¹. Que outras realidades podemos encontrar nos manuais escolares dirigidos ao público luso-brasileiro? O manual escolar português reeditado para ser um manual escolar brasileiro trata-se somente de um interesse mercadológico? Uma vez que o mercado de livros no Brasil apresentava boas perspectivas financeiras.

Alain Choppin destaca o impacto económico dos manuais escolares no Brasil no início do século XX:

Uma das razões essenciais é a onipresença — real ou bastante desejável — de livros didáticos pelo mundo e, portanto, o peso considerável que o setor escolar assume na economia editorial nesses dois últimos séculos. É impossível para o historiador do livro tratar da atividade editorial da maior parte dos países sem levar isso em conta: em um país como o Brasil, por exemplo, os livros didáticos correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam, ainda em 1996, aproximadamente a 61% da produção nacional².

A investigadora Circe Bittencourt, ao escrever sobre os autores e os editores de compêndios e livros de leitura no Brasil, aponta que com o fim do monopólio da Impressão Régia que aconteceu em 1822 teve início a transição do ônus editorial para a iniciativa particular. O manual escolar que antes tanto servia ao professor como ao aluno, a partir dos anos de 1870 e 1880, com crescimento escolar e preocupações didáticas o manual escolar passou a ser entendido cada vez mais como um material direcionado ao aluno. Nesse contexto, uma nova conjuntura educacional surgia e ao mesmo tempo se delineava uma expansão no mercado dos manuais escolares no Brasil³.

Foi localizado na Biblioteca Nacional de Portugal o título *Compendio de Historia Universal* de Francisco Pedro Brou (1844-1913) publicado em 1884 pela Livraria Portuense de Clavel & C.^a. A mesma obra foi encontrada na Biblioteca Municipal do Porto, publicada em 1891 pela Livraria Portuense de Lopes & C.^a. A maior parte dos manuais escolares portugueses em sua folha de rosto apresentam duas informações além dos dados básicos que são: título, autor, editora e ano de publicação. A primeira informação é uma breve apresentação profissional e intelectual do autor, citando em qual grau de ensino atua e por vezes a instituição que leciona, as sociedades de pesquisa e investigação de que faz parte e por vezes outras obras do autor. A segunda informação destaca o estado da obra em relação à legislação educacional vigente, indicando estar adaptada aos programas de determinadas instituições, como os liceus por exemplo, ou a alguma reforma educacional vigente. Essa prática de apresentar um breve *curriculum*

¹ BARDIN, 2013: 48.

² CHOPPIN, 2004: 551.

³ Cf. BITTENCOURT, 2004.

dos autores nos manuais escolares oitocentistas pode ser verificada tanto em Portugal como no Brasil.

Num primeiro momento, podemos ver o manual escolar como um todo uniforme, mas, ao lançar um olhar mais atento, é possível encontrar diferentes camadas de discursos e conteúdos. O primeiro passo é observar o manual para além do conteúdo propriamente dito e investigar os demais discursos nele presentes. Nos chamou a atenção algumas informações nas páginas que antecedem o conteúdo dos manuais escolares, e como ressalta a historiadora Circe Bittencourt:

Nos livros didáticos existem outras informações além do seu conteúdo didático, que se encontram nos prefácios, prólogos, advertências, introduções. Nestes, é possível entrever mensagens dos autores e os possíveis diálogos com os professores, com as autoridades e com os alunos e suas famílias⁴.

Observando estas questões, iniciamos por destacar um tópico encontrado somente na edição de 1891 do *Compendio de Historia Universal* de Brou:

Declaração

A co-propriedade desta obra na Republica dos Estados-Unidos do Brazil, pertence ao Ex.^{mo} Snr. Frederico Augusto Schimidt, cidadão brasileiro, residente na cidade do Rio.

Os editores.

Lopes & C.^a, sucessores de Clavel & C.^a5.

Neste contexto o termo «co-propriedade» não implica propriedade intelectual ou que ambos tenham escrito a obra, uma vez que existia uma edição da mesma obra anteriormente publicada somente por Brou. Essa «co-propriedade» possivelmente seria numa perspectiva dos direitos de representação e comercialização da obra no Brasil. E na sequência, consta uma dedicatória «á mocidade portugueza e brasileira das escolas»⁶.

Ao discutir sobre a recepção dos manuais escolares portugueses no Brasil no século XIX, Bittencourt alerta:

No decorrer do século XIX e anos iniciais do século atual, os textos oficiais incentivaram transformações no que se refere o processo de «nacionalização» da obra didática. Esse «espírito nacionalista» se verifica pelos apelos quanto ao aperfeiçoamento da

⁴ BITTENCOURT, 2004: 5.

⁵ BROU, 1891: 2.

⁶ BROU, 1891: 5.

*linguagem a ser utilizada. As críticas aos livros estrangeiros, sobretudo portugueses, recaíam no uso de termos desconhecidos do público brasileiro, insistindo na necessidade de produzir livros com temas sobre o país, sua natureza e costumes*⁷.

A demanda por uma produção didática nacional em detrimento da prática corrente das traduções de obras estrangeiras, e no caso do Brasil também se acrescenta a adoção dos manuais escolares portugueses, que embora a língua fosse a mesma, existia e ainda hoje é uma realidade a questão das variações linguísticas entre o português do Brasil e de Portugal. A atenção com a produção das obras didáticas foi uma tendência nos Estados nacionais mais recentes que esboçavam uma preocupação com a educação das futuras gerações, assim, o Estado gradativamente se sobrepõe as outras instâncias anteriormente responsáveis pela instrução, como a família e as organizações religiosas, como assinala Alain Choppin:

*Mas, no século XIX, quando os Estados nacionais, recentemente constituídos, reivindicam um papel de destaque na formação das novas gerações e aos poucos passam a substituir as famílias, total ou parcialmente, as autoridades religiosas, o livro escolar torna-se um símbolo da soberania nacional. As antigas colônias, notadamente na América Latina, ou os países que, como o Japão da era Meiji ou a China do início do século XX que abrem-se à influência ocidental, vão adotar modelos educativos europeus ou neles se inspirar fortemente e colocar rapidamente em prática regulamentações específicas para controlar a elaboração, a produção, a distribuição e o uso das obras de cunho didático*⁸.

Bittencourt, ao investigar as primeiras editoras dos manuais escolares no Brasil, usa como fonte o Catálogo do Museu Escolar Nacional de 1885, onde foi possível verificar que a produção didática no Brasil era realizada por uma quantidade reduzida de empresas nacionais e estrangeiras. E ressalta a forma que as editoras portuguesas estavam inseridas no cenário da produção dos manuais escolares brasileiros:

As editoras portuguesas tiveram uma participação singular no mercado de livros didáticos. Havia importação de traduções portuguesas, mantendo-se ligações confusas entre a produção dos dois países. Houve autores portugueses publicados por editoras nacionais, assim como textos de brasileiros que foram editados em Portugal. Muitas obras portuguesas, pela falta de legislação que protegesse os direitos autorais, foram, paulatinamente, incorporadas pelas casas editoriais brasileiras, especialmente

⁷ BITTENCOURT, 2008: 32.

⁸ CHOPPIN, 2004: 555.

*traduções de livros ingleses e franceses. Uma firma francesa, a editora Aillaud, aproveitou os dois públicos de língua portuguesa e cooptou autores brasileiros e portugueses, desfrutando vendas mais garantidas*⁹.

As informações encontradas no *Compendio de Historia Universal* de Brou deixam registado que a edição está adaptada aos programas vigentes, ou seja, adequada às exigências dos programas educacionais do Reino de Portugal e a dedicatória pode ser um indício da possibilidade de a obra também ser direcionada à recente República dos Estados Unidos do Brasil. Como já foi dito, existia o interesse das editoras em expandir a atuação no próspero mercado editorial brasileiro, assim fez a editora Aillaud a partir de 1840, tendo intensificado a produção de obras lusófonas nas décadas de 1860 e 1870¹⁰.

O *Manual de Historia Universal*, publicado pela Guillard, Aillaud e Cia. no ano de 1884, que nas palavras do próprio autor, Zófimo Consiglieri Pedroso, trata-se de uma versão melhorada e acrescentada do *Compendio de Historia Universal* anteriormente publicado em Portugal por outras editoras. Pedroso foi aluno, professor e diretor do Curso Superior de Letras em Lisboa, membro de diversos grupos científicos estrangeiros, expôs uma certa preocupação em relação ao Brasil:

Embora Portugal mantivesse uma aliança com Inglaterra, «base da nossa situação política internacional», tal como «intimas relações de cordialidade com as tres nações latinas, nossas irmãs, e com a Allemanha, nossa cooperadora em Africa», deveria evitar a desnacionalização do Brasil e preocupar-se em manter a pureza étnica da nação, ameaçada «pela introdução, cada vez em mais larga escala, de elementos de immigração estranhos ao seu character histórico e até antipathicos á sua idiosyncrasia ethnica», através de um «accordo luso-brasileiro», que ajudasse também à renovação de Portugal.

Deste modo, apoiando-se nos Estatutos da Sociedade, propõe a criação de uma «comissão geral permanente com o título “Comissão luso brasileira”», destinada a fomentar uma cooperação alargada entre os dois países, nos domínios académico, comercial, judicial e desportivo, baseando-se no «vínculo inquebrantavel» que ambas as nações mantinham à «raça luso-brazileira», depósito do «genio latino», gerador de «supremo encanto» e dotado de «energia eternamente criadora»¹¹.

Nesse contexto de discussão acerca das ações e caminhos para preservação da relação entre Portugal e Brasil é interessante notar as palavras escritas por Consiglieri Pedroso no prólogo da obra, também dedicada à mocidade brasileira:

⁹ BITTENCOURT, 2008: 68-69.

¹⁰ BRAGANÇA, 2015: 230-231.

¹¹ BENVINDA, 2019: 27-28.

*A novidade, porém, mais útil, que, para o leitor brasileiro, apresentará o Manual de História universal é a intercalação na última parte do livro de capítulos especiais sobre a história dos Estados Unidos, e sobre emancipação do México, republicas sul-americanas e Brasil. É evidente que este assumpto, particularmente interessante para o leitor do Novo mundo, está apenas ao de leve esboçado, como não podia deixar de ser numa historia universal, excessivamente resumida*¹².

Para esta análise, foi utilizado o *Compendio de Historia Universal* e o *Manual de Historia Universal*, ambos publicados por Zófimo Consiglieri Pedroso, e duas edições de um mesmo manual escolar *Compendio de Historia Universal* de Francisco Pedro Brou. O que essas obras possuem em comum é o facto de ter existido uma edição para o público português e outra dedicada ao público brasileiro. Sobre o *Manual de História Universal* de Consiglieri Pedroso é válido destacar que a obra é referenciada no Catálogo da Biblioteca do Museu Escolar Nacional, publicado em 1885 na cidade do Rio de Janeiro, o que nos indica que a obra realmente circulou no Brasil.

Os dois manuais escolares de Consiglieri Pedroso referenciados anteriormente, ao nível do conteúdo, são muito semelhantes, ao compararmos as duas obras foi verificado que se trata de uma reedição com algumas alterações. O primeiro a ser publicado foi o *Compendio de Historia Universal*, sua primeira edição é datada de 1881 e foi direccionada para atender à mocidade portuguesa, três anos depois o *Manual de Historia Universal* publicado em 1884 para atender ao público brasileiro.

No ano de 1884 Pedroso publicou dois manuais escolares, um destinado aos brasileiros, intitulado *Manual de Historia Universal*, onde se verificou que o prólogo datava de julho de 1883, enquanto o outro destinado aos portugueses, que era uma segunda edição do *Compendio de Historia Universal*, observou-se que o prólogo foi assinado meses depois, em dezembro de 1883. Esta diminuta distância de alguns meses entre a escrita dos dois prólogos possibilitará alguns questionamentos nesta análise.

Como foi mencionado antes, a edição para o público brasileiro foi organizada meses antes, no prólogo da obra o autor anuncia correções, adições e melhorias no conteúdo para atender ao novo público, como a introdução de um novo capítulo sobre línguas bem como capítulos especiais sobre a História do Estados Unidos, México, Brasil e outras repúblicas sul-americanas. É notório que nesta edição existiu um esforço de destacar na escrita da História Universal temáticas referentes ao Novo Mundo mesmo que de forma resumida, característica própria das obras didáticas de História Universal, como salienta Consiglieri Pedroso na obra.

Analisando as páginas dedicadas à introdução destes manuais escolares, parte do livro em que o autor apresenta aspectos teóricos, metodológicos e didáticos da História ao

¹² PEDROSO, 1884b: 4.

fazer uma análise comparativa entre as duas obras, destacamos alguns temas. O primeiro deles está no tópico intitulado «Divisão da História» do Manual de História Universal, onde foi possível verificar a adição do texto abaixo:

A história do moderno Oriente em grande parte deve considerar-se como um apêndice da história moderna, por isso que os povos que demoram nesta região somente pelo influxo da civilização européa estão hoje em via de sua regeneração, como se dá com o Japão, com a Índia e com a Pérsia.

A história contemporânea pôde ainda subdividir-se em: história contemporânea europeia, e história contemporânea americana, visto que actualmente a civilização moderna tem dois grandes focos — um no velho continente e outro no novo, os quaes pela sua importancia devem ser considerados como desenvolvimentos paralelos do presente momento histórico, em vez de qualquer d'elles ao outro estar subordinado¹³.

Esta subdivisão da História foi apresentada exclusivamente ao leitor brasileiro, e o referido conteúdo não foi verificado em nenhuma das edições posteriores, nem mesmo na edição publicada meses depois no mesmo ano em Portugal. No fragmento acima fica exposta a hierarquia na organização e História das diferentes sociedades, na perspectiva eurocêntrica determinados povos são tratados como apêndice, ou seja, anexo ou acessório. Ao pensar a História Contemporânea estabelece uma divisão entre a História Europeia e a História Americana, não relegando papel secundário ou subordinado ao desenvolvimento do Novo Mundo. Esta perspectiva permaneceu restrita à edição para o público brasileiro.

No Brasil após a Proclamação da República a questão da constituição da identidade nacional estava em disputa, algumas vezes reclamavam a necessidade de pensar a nação no contexto americano e assim questionando a hegemonia da narrativa identitária filiada ao passado colonial.

Nas primeiras décadas da instalação do regime republicano assiste-se a um confronto entre setores da intelectualidade brasileira encarregados da redefinição da organização educacional. Tais confrontos se expressam nas tentativas de ampliar os estudos da história da América por parte de um grupo liderado por Manuel Bomfim no Rio de Janeiro. Os estudos da história da América corresponderam a tentativas de se deslocar uma constituição identitária forjada sob os moldes europeus para o espaço americano, então criador de novos projetos para as nações do continente americano¹⁴.

¹³ PEDROSO, 1884b: 12.

¹⁴ BITTENCOURT, 2005: 8.

Mas como é sabido a identidade nacional continuou centrada na Europa:

Esse momento de debates sobre os rumos políticos da recente república possibilitou a introdução, portanto, de uma história da América integrante de um projeto de identidade nacional diferenciado dos anteriores mas que, evidentemente, não se consolidou e nem se tornou predominante¹⁵.

Neste ponto, voltamos ao aspeto económico do manual escolar, desta forma faz sentido que os autores que almejassem prosperar no mercado do livro no Brasil estivessem atentos ao cenário e às demandas locais. Portanto é nessa perspectiva que se compreende como os dois manuais escolares de Consiglieri Pedroso foram publicados em um mesmo ano com diferenças conceituais, na organização e divisão da História Universal.

Pontuando as diferenças das duas edições da obra de Consiglieri Pedroso, se verificou na edição brasileira a inclusão do tópico «As lingoas e as raças; diferentes modos de classificar as lingoas; classificação mais geralmente adoptada; irreductibilidade dos diferentes systemas linguisticos»¹⁶. Onde apresenta discussões sobre os povos e suas línguas, diferenciando as categorias de língua e raça, como é o caso Brasil e Portugal, povos falantes da mesma língua, mas que não podem ser caracterizados dentro da mesma raça. E destaca:

Em algumas colonias inglesas os indigenas, ou pelo menos um certo numero d'elles, expressam-se já na lingoa dos seus dominadores. Portugal, como é sabido, não só deu o seu idioma ao florescente imperio do Brazil, umas das melhores esperanças da civilização da America do Sul, mas pelas suas conquistas implantou este idioma em quasi todo o litoral africano onde, de preferencia a qualquer outra lingoa europeia, elle ainda hoje é falado por grande numero de naturaes¹⁷.

Ao tratar da extensão da língua portuguesa aos continentes americano e africano, o autor tipifica como algo simplesmente dado pelos portugueses, porém quando se refere aos ingleses utiliza o termo «dominadores», deixando explícita a relação de dominação. Como é amplamente sabido a supressão das línguas nativas em detrimento da língua portuguesa é uma expressão da dominação e opressão cultural característica do processo de colonização. Como é exemplificado no fragmento abaixo:

¹⁵ BITTENCOURT, 2005: 9.

¹⁶ PEDROSO, 1884b: 22.

¹⁷ PEDROSO, 1884b: 22.

*A Espanha fez com que o castelhano suplantasse na America Central e meridional os idiomas nacionais, sem conseguir contudo aniquilar completamente as raças que os fallavam, e que mais ou menos entráram como factor na civilização post-columbiana*¹⁸.

Segundo Consiglieri Pedroso, Portugal deu e implantou sua língua enquanto a Espanha suplantou as línguas nativas. Fazemos o exercício de atribuir alguns sinónimos aos verbos citados, o verbo dar que também pode ser oferecer, o verbo implantar pode ser substituído por propagar, já o verbo suplantar tem como sinónimos: exceder, ultrapassar ou extrapolar. É possível dizer que os verbos dar, oferecer, implantar e propagar não possuem uma conotação negativa, já os verbos suplantar, exceder, ultrapassar e extrapolar transmitem a ideia com um tom diferente para o mesmo discurso. Pode-se dizer que a narrativa sobre um mesmo tópico, a língua, de acordo com a escolha das palavras transmite um discurso intencionalmente diferente para Portugal e Espanha.

Ao analisar as páginas dedicadas aos conteúdos do manual escolar, neste caso nos detivemos especificamente em temáticas referentes ao Brasil e o que foi observado foram pouquíssimas alterações no texto quando comparado ao manual escolar publicado em Portugal. Em relação ao tema da Independência do Brasil, foi acrescentado o fragmento:

Não ha duvida que a revolta de Pernambuco foi cruel e implacavelmente afogada em sangue; mas é certo que desde então a independencia da patria brasileira se tornou imperetrivel necessidade histórica, que uma politica de conciliação podia talvez adiar por algum tempo, mas nunca impedir que se realisasse num futuro não difficil de prevêr.

*A prova é que a permanência de D. João VI no Brazil foi constatemente perturbada por insurreições parciaes, justificadas além d'isso pelo aumento quotidiano dos impostos, pela desorganisação dos serviços publicos, e pela preferencia que inhabilmente o monarca manifestava pelos portugueses, que o cercavam, com perjuizo dos brasileiros, os quaes se viam systematicamente afastados dos mais rendosos cargos do Estado*¹⁹.

A temática da Independência do Brasil no manual direcionado ao público brasileiro é retratada de forma esperada, compreensível e inevitável. E conclui com este trecho que também só consta na edição brasileira:

A independencia do Brazil não prejudicou as boas relações, que d'ahi a pouco se estabeleceram entre a antiga colonia e a metropole, relações que todos os dias se

¹⁸ PEDROSO, 1884b: 22.

¹⁹ PEDROSO, 1884b: 379.

robustecem e alargam mais pelo conhecimento de uma origem commum e de uma civilização idêntica, e pelo respeito mutuo das duas soberanias politicas, em que se acha dividido o mesmo povo. É principalmente a unidade de lingua e de tradições — como ha pouco se manifestou por ocasião da solemnisção do tricentenário da morte do grande epico portuguez, o laço que reúne numa só familia os lusitanos das duas praias do Atlantico, os filhos da patria de Gonçalves Dias aos filhos da pátria de Camões²⁰!

É interessante pensar como a língua portuguesa ora é elemento de aproximação entre portugueses e brasileiros ora não. No fragmento acima o autor afirma que portugueses e brasileiros fazem parte de uma civilização idêntica, por partilharem a língua portuguesa e as tradições, entretanto quando confrontamos com os conceitos apresentados na introdução deste manual escolar o que temos é a distinção entre o elemento étnico e o linguístico, afirmando que muitos são os casos de povos diferentes falando a mesma língua e cita o caso de Portugal e Brasil.

Quanto ao *Compendio de Historia Universal* de Francisco Pedro Brou, a edição portuguesa é a datada de 1884, a obra foi publicada em dois volumes. A edição brasileira foi publicada em 1891 e editada em um só volume. Em 1884, Brou apresenta sua obra já informando ao leitor que não é historiador, mas que os dezoito anos no magistério secundário o levaram a dedicar-se à escrita da obra direcionada aos alunos do liceu e escola normais de Portugal, além de fazer uma breve menção ao Consiglieri Pedroso por utilizá-lo como referência.

No manual escolar publicado 1891, após dedicar a obra à mocidade portuguesa e brasileira, Brou revela ao leitor que em seu manual a História de Portugal será destacada, uma vez que entende que os manuais de História Universal não concediam o devido espaço à História nacional:

Com efeito, neste livro consagrei cerca de 110 paginas á historia da Lusitania e Portugal, ao contrario do que vejo em alguns dos auctores que me precederam, que, apezar de intitularem os seus livros «Compendios de Historia Universal», não fallam de Portugal, ou, se nelle fallam, é isso tão ao de leve, que bem parece que a nossa gloriosa nacionalidade já foi absorvida por alguma grande potencia, ou que não teve historia, deixando apenas de portuguez, como vestigios atravez da estrada immensa da humanidade, alguns dos nomes dos mares que navegou ou das terras que descobriu, pois é o de que, nesses compendios, sómente e de passagem se falla. Protesto, portanto, como portuguez contra tal omissão²¹.

²⁰ PEDROSO, 1884b: 380.

²¹ BROU, 1891: VIII-IX.

Cabe ressaltar que o caráter resumido definido como próprio dos manuais escolares de História Universal segundo os dois autores é utilizado para justificar as poucas páginas para alguns temas, mas no fragmento acima Brou se empenha em explicar a necessidade de um número maior de páginas destinadas à História de Portugal. Essas demandas podem ser mais bem compreendidas se pensarmos que poucos anos depois, como escreve Sérgio Campos Matos, foi realizada a Reforma de Jaime Moniz em 1895, onde foi dada ênfase ao ensino das humanidades clássicas em detrimento de uma formação utilitária que tinha seu foco em uma formação para a vida. Segundo o historiador português, «a reforma de Jaime Moniz sistematiza pela primeira vez, de modo coerente, um conjunto de objectivos morais e nacionalistas para o ensino secundário»²². As considerações apresentadas por Brou exemplificam esse contexto nacionalista esboçado em fins do século XIX e que será retomado em reformas posteriores.

E Brou, já quase ao fim da sua apresentação do manual ao leitor, escreve:

*Quanto á America, em que a Europa tem hoje fitos os olhos, pela importancia do seu movimento civilizador, e pelos grandes progressos que em seu seio se estão elaborando, esta edição apresentará, na ultima parte do livro, alguns capitulos sobre a emancipação do Mexico, republicas sul-americanas e Brazil, cuja historia esboçámos mais extensamente, ainda que resumida, desde a sua existencia como colonia portugueza até á proclamação da nova republica americana, assumpto evidentemente interessante, tanto para o leitor americano, como para nós que seguimos de perto e com olhos fraternas as prosperidades da nossa irmã transatlantica*²³.

No tópico intitulado «Introdução» os acréscimos no texto indicam um empenho em reforçar a cientificidade da História, por exemplo o conceito de História no manual escolar de 1884: «Historia, em geral, é a sciencia que descreve os factos mais importantes da vida social dos povos, admittidos como verdadeiros, para a instrucção da humanidade». Na edição de 1891 o autor acrescenta: «e estuda quanto possível as leis que os regem». Fazendo referência a uma metodologia semelhante à praticada pelas ciências naturais. Dando prosseguimento aos pressupostos teóricos metodológicos, o autor adiciona o tópico citado a seguir, onde expõe sua preocupação com a crítica aos documentos históricos:

Critica historica. — A critica histórica encarrega-se de analysar e verificar os factos nas fontes historicas, quer directas, quer indirectas. O seu estudo é de tal importancia, que, sem ele, a deturpação dos factos seria uma consequencia inevitavel, o que seria a negação inconsciente da sciencia da historia. Assim, a critica historica consiste

²² MATOS, 1990: 26.

²³ BROU, 1891: IX-X.

*em discernir nas fontes o que nellas há mais ou menos digno de credito, em compará-las entre si, e em ligar os acontecimentos antecedentes com os consequentes, a fim de chegar á verdade, que é sciencia da historia*²⁴.

Foram confrontados os manuais escolares destinados somente ao público português com aqueles direcionados também ao público brasileiro, os temas observados foram referentes à História da América e à História do Brasil. Na produção didática analisada de Francisco Pedro Brou foi possível verificar alguma mudança entre as edições, com acréscimos em seu conteúdo. O mesmo não aconteceu com as edições comparadas de autoria de Zófimo Consiglieri Pedroso.

Com esta análise é possível concluir que os manuais escolares portugueses de História Universal direcionados ao público brasileiro aqui analisados esboçavam o entendimento da importância em incluir nas obras os temas de História da América, porém essa narrativa de uma atualização do conhecimento histórico nem sempre ultrapassava as páginas dedicadas ao prefácio ou introdução da obra, sendo o conteúdo propriamente dito replicado das edições anteriores. Através da comparação das edições dos manuais escolares de Zófimo Consiglieri Pedroso o que se pode notar é que as modificações não foram muito além do preâmbulo da edição, por outro lado, através do confronto entre as edições de Francisco Pedro Brou verificou-se um volume mais consistente de acréscimos e alterações. A História Universal apresentada para os jovens portugueses nem sempre era a mesma escrita para os jovens brasileiros, foi possível verificar exclusões e alterações de conteúdos e conceitos nos manuais escolares analisados.

FONTES: MANUAIS ESCOLARES

Biblioteca Municipal do Porto

BROU, Francisco Pedro (1891). *Compendio de História Universal*. 2.^a ed. Porto: Livraria Portuense de Lopes & C.^a.

PEDROSO, Zófimo Consiglieri (1881). *Compendio de História Universal*. 1.^a ed. Porto: Livraria Universal.

Biblioteca Nacional de Portugal

BROU, Francisco Pedro (1884). *Compendio de História Universal*. 2.^a ed. Porto: Livraria Portuense de Clavel & C.^a, vols. I e II.

PEDROSO, Zófimo Consiglieri (1884a). *Compendio de História Universal*. 2.^a ed. Lisboa: Imprensa Nacional.

PEDROSO, Zófimo Consiglieri (1884b). *Manual de História Universal*. Paris: Guillard/Aillaud.

PEDROSO, Zófimo Consiglieri (1895). *Compendio de História Universal*. 4.^a ed. Lisboa: Livraria Nacional e Estrangeira.

PEDROSO, Zófimo Consiglieri (1896). *Compendio de História Universal*. 5.^a ed. Lisboa: Typ. Barata & Sanches.

²⁴ BROU, 1891: 3-4.

BIBLIOGRAFIA

- BARDIN, Laurence (2013). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BENVINDA, Frederico de Sousa Ribeiro (2019). *Zófimo Consiglieri Pedroso: Portugal, Europa e Latinidade*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Dissertação de mestrado.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (2004). *Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)*. «Educação e Pesquisa». 30:3, 475-491. [Consult. 28 jun. 2019]. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a08v30n3.pdf>>.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (2005). *Ensino de História da América: reflexões sobre problemas de identidades*. «Revista Eletrônica da ANPHLAC». 4, 5-15. [Consult. 28 jun. 2019]. Disponível em <<http://revistas.fflch.usp.br/anphlac/article/viewFile/1358/1229>>.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (2008). *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- BRAGANÇA, Aníbal (2015). *O editor de livros e a promoção da cultura lusófona: a trajetória de Francisco Alves (1848-1917)*. In MARTINS, Moisés de Lemos, coord. *Lusofonia e Interculturalidade – Promessa e Travessia*, pp. 227-243. [Consult. 28 jun. 2019]. Disponível em <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/2203/2120>.
- CHOPPIN, Alain (2004). *História dos Livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. «Educação e Pesquisa». 30:3, 549-566. [Consult. 28 jun. 2019]. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>.
- COOPER-RICHET, Diana (2009). *Paris, capital editorial do mundo lusófono na primeira metade do século XIX?* «Varia Historia». 25:42, 539-555. [Consult. 28 jun. 2019]. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/vh/v25n42/a09v25n42.pdf>>.
- MATOS, Sérgio Campos (1990). *História, Mitologia, Imaginário Nacional. A História no Curso dos Liceus (1895-1939)*. Lisboa: Livros Horizonte.

MONSENHOR AIROSA — PEDAGOGO-EMPRESÁRIO. HISTÓRIA DO COLÉGIO DE REGENERAÇÃO DE BRAGA (1869-1931)

ERNESTO PORTUGUÊS

Resumo: *O Colégio de Regeneração de Braga, votado à reabilitação de mulheres jovens e adultas socialmente marginalizadas, restituindo-lhes a autoestima e inserindo-as na sociedade, apresenta um carácter inovador, muito devido ao projeto educativo do seu fundador, Monsenhor Airoso.*

Os objetivos deste texto passam por: elaborar uma biografia crítica de Monsenhor Airoso; explicar as razões da fundação desta instituição, num complexo contexto social, político e religioso; analisar as tensões permanentes entre fundador e instituição; conhecer a estrutura organizacional e o funcionamento da instituição; historiar a instituição no período de 1869-1931, na sua dimensão pedagógica, económica, biográfica e sociopolítica, articulando as diferentes temporalidades; avaliar a relevância e o significado histórico dos primeiros 62 anos de vida da instituição e explicar o processo de formação progressiva e não linear desta individualidade: o pedagogo-empresário.

Palavras-chave: *Projeto educativo; Instituição educativa; Dignidade; Liberdade; Autonomia.*

Abstract: *Colégio de Regeneração of Braga, dedicated to the rehabilitation of socially marginalised young and adult women, restoring their self-esteem and inserting them in society, has an innovative character, much due to the educational project of its founder, Monsignor Airoso.*

The goals of this text are: to elaborate a critical biography of Monsignor Airoso; to explain the reasons for founding this institution, in a complex social, political and religious context; to analyse the permanent tensions between founder and institution; to know the organizational structure and functioning of the institution; to make a history of the institution between 1869 and 1931, in its pedagogical, economic, biographical and sociopolitical dimension, articulating the different temporalities; to evaluate the relevance and historical significance of the first 62 years of the institution's life and to explain the progressive and non-linear formation process of this individuality: the pedagogue-entrepreneur.

Keywords: *Educational project; Educational institution; Dignity; Freedom; Autonomy.*

INTRODUÇÃO

É com muito gosto que participo neste Encontro porque se realiza em Braga e, ainda, porque vou falar de uma instituição que está a celebrar os 150 de vida e que foi objeto da minha tese de doutoramento, apresentada e defendida na Universidade de Lisboa, em 2015, sob orientação científica do Prof. Doutor Justino Magalhães.

Nada trarei de novo em matéria teórica. Penso, todavia, que o interesse residirá mais no processo de construção da tese. O importante, no meu entender, não será propriamente o resultado, mas o processo. Não sendo um académico, talvez o meu testemunho possa reverter num qualquer contributo para a orientação de eventuais teses no âmbito da História das Instituições.

1. DO PROJETO DE UMA MONOGRAFIA A UMA TESE DE DOUTORAMENTO

A ideia de doutoramento nunca foi para mim uma obsessão. A verdade, porém, é que, depois do mestrado (também sobre uma instituição de Braga, em 1998)¹, nunca perdi de vista o meu Orientador.

Em 2005, apoiou a minha ida e a apresentação de uma comunicação ao *VIII Congresso de História da Cultura Escrita*, em Alcalá de Henares, onde apresentei uma comunicação sobre os cadernos de um Barbeiro de Monção, intitulada «Do caderno de contas à escrita do eu: Memórias de um barbeiro do Alto Minho (1894-1938)», e, em 2010, escreveu o prefácio para a publicação da obra que, entretanto, havia elaborado².

Ora, em 2008 estava eu a fazer voluntariado no Instituto Monsenhor Airosa (IMA) e logo o Presidente da Direção me solicitou a escrita de uma monografia que abrangesse os 140 anos de atividade dessa instituição, fundada pelo Padre João Ferreira Airosa, inicialmente denominada como Casa d'Abrigo/Colégio de Regeneração, que, na passagem do primeiro centenário da sua fundação, tomaria o nome do Fundador. A primeira constatação, para frustração de todos, foi esta: não havia arquivo histórico.

Chegou-se, então, à conclusão de que a documentação existente poderia ter ido no conjunto da biblioteca do último diretor do IMA que, recentemente, se havia retirado para uma instituição da cidade de Braga, o Lar Conde de Agrolongo. A sua morte inesperada deixou-nos muito preocupados. Depois de um processo moroso e complicado de contactos com os dirigentes dessa instituição conseguimos, numa primeira fase, proceder à triagem e separação do material que aí existia e era, efetivamente, pertença do IMA, sendo devidamente acondicionado para ser trasladado para o local de onde nunca deveria ter sido retirado. Foi então possível reunir, adicionalmente, algumas publicações, dispersas pelos muitos recantos do edifício do IMA, em ordem à constituição do Arquivo.

¹ PORTUGUÊS, 1998.

² PORTUGUÊS, 2010.

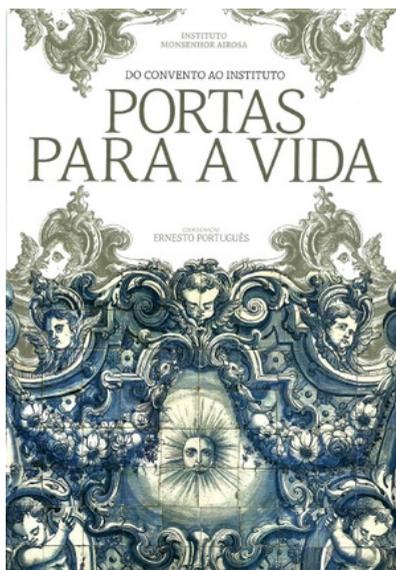


Fig. 1. Obra *Do Convento ao Instituto. Portas para a Vida*
 Fonte: PORTUGUÊS, coord., 2011

Depois da criteriosa escolha do melhor local para a instalação do Arquivo e Biblioteca, rapidamente se procedeu ao trabalho de arrumação e acondicionamento com recurso a um licenciado em História, em regime de voluntariado, e sob minha orientação.

Em 2010, depois desse trabalho prévio e sumário, comecei a ter algumas bases para organizar a desejada obra monográfica, com as fontes de que então dispunha. A pressão era muita e o tempo curto. O projeto era muito ambicioso e abarcava um período de 380 anos, ao pretender abranger não só o historial do Colégio de Regeneração, mas também o historial do Convento/Mosteiro da Conceição, de Braga. Tarefa impensável para uma pessoa só, pelo tempo abrangido e pela diversidade temática. Pensei, então, numa obra coletiva, com a colaboração de credenciados investigadores em várias áreas do saber, a que demos o nome de *Portas para a Vida*³. Assim, no mês de maio de 2010, quando estava a trabalhar a ideia, e tendo de me deslocar a Lisboa, aproveitei para colher a opinião do Doutor Justino. Depois de um olhar atento sobre o projeto, deu o seu pronto aval, dizendo-me que eu tinha ali meia tese de doutoramento.

Não me convenceu nem me deixei entusiasmar com a ideia porque a minha atenção estava voltada para o projeto que havia assumido com a Instituição. E também porque o arquivo de que dispunha, naquele momento, não me parecia suficientemente

³ A obra *Do Convento ao Instituto. Portas para a Vida* reúne trabalhos de 22 autores/colaboradores, onde se inclui um bom número de académicos das Universidades do Minho, Porto e Católica e, ainda, da Academia de História. O resultado desta obra é, sem dúvida, um hino à generosidade.

expressivo para um trabalho dessa envergadura. Todavia, ainda em Lisboa, fui pensando na ideia do Professor. A viagem para Braga, de comboio, ajudou a amadurecer a ideia que, no entanto, ainda não passava de um sonho. Mas, no dia seguinte, enviei uma mensagem a dizer-lhe que ia pensar muito seriamente na hipótese.

Estávamos no mês de maio de 2010. A obra projetada foi lançada em dezembro de 2011 e em fins de janeiro de 2012 estava eu a defender a proposta de tese, em Lisboa, no Instituto de Educação.

2. FORMAÇÃO E INSTALAÇÃO DO ARQUIVO

Depois de um conhecimento sumário do «caos» documental — constituído por impressos e manuscritos, e ainda pela diversidade de livros pertencentes ao Colégio de Regeneração e aos dois primeiros Diretores — foi necessário estabelecer um plano prévio de trabalho para dar sentido e organização a esse caótico conjunto. Escolhido o local e o tipo de estantes, procedeu-se à arrumação do material, ainda que sem base em cânones erudito-especulativos, tendo como critério um cânone utilitarista, ou seja, o objetivo primeiro visava «tentar arrumar a casa» buscando consistência e coerência científicas para as peças recolhidas⁴.

Nessa primeira fase houve, também, a preocupação em fazer um mapeamento organizador e classificador dos temas de pesquisa que seria efetuada em todos os cantos da Casa, já que, em história, como diz Certeau, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em «documentos» certos objetos distribuídos de outra maneira⁵, tendo em conta ainda que a descoberta de documentos, até então inacessíveis, permite fazer uma nova leitura ou corrigir as antigas⁶. Esta operação deu-me a conhecer a existência de outros acervos, correspondentes ao ciclo vital das informações: o arquivo corrente e o arquivo intermediário.

Justino Magalhães adverte que arrumar o caos é destruir o arquivo⁷. Esta ideia, aparentemente paradoxal, tem de estar bem presente na construção/reconstrução de um arquivo, trabalho que deve ser realizado com atenção e respeito por esses valores imateriais e identitários da instituição que os documentos representam, avaliados com prudência e um olhar cuidadoso, com a extrema sensibilidade que deve existir perante a desordem e o caos, porque o fundo de arquivo de uma instituição é o reflexo da sua história e das suas vicissitudes. Criar um arquivo é sinónimo de ordenação e há que dar a máxima atenção aos maços de documentos espalhados que podem guardar uma coerência interna e determinada inteligibilidade que, fora do seu contexto, pode ser anulada.

⁴ SILVA, 2009: 47.

⁵ CERTEAU, 2011: 69.

⁶ DOSSE, 2009: 113.

⁷ ALMEIDA, 2005: 27.

Assim, o primeiro passo foi no sentido de observar, valorizar, estar atento, o que me levou à busca pelos quatro cantos da Casa e me deu a conhecer uma outra realidade que desconhecia: a existência de um conjunto de obras que foram pertença do Convento da Conceição e que, agora, depois da retirada da biblioteca do último diretor, se encontravam em duas estantes numa pequena sala da Torre Conventual, onde continuam a permanecer, agora com o nome de *Livraria do Convento*⁸.

Foi ainda essa tomada de consciência que levou a Direção da Casa à recuperação de um *Livro de Atas*, já dos anos 60 do século XX, que andava perdido numa sala de arrumos, e que permitiu a constituição da série completa das Atas da Direção, além da recuperação de uma grande quantidade de livros de contabilidade, plantas e orçamentos de obras, além de muitos papéis soltos e anotações várias.

O despertar para a importância dos documentos que fazem parte da memória desta Instituição provocou na Direção, e nos demais responsáveis, a ideia de reunir e preservar tudo o que pudesse contribuir para o estudo dessa memória. Foi assim que foi igualmente possível refazer as séries completas de duas publicações internas — «Convívio» e «Areia Nova» — e tomar conhecimento da série completa dos Livros de Registo de Admissão (com registos de entrada e de saída), além de dois espólios fundamentais para o estudo da tecelagem e dos bordados — duas das artes fundamentais que o Fundador criou para o processo educativo de «regeneração» das acolhidas. Trata-se de várias centenas de moldes e desenhos, muitos deles trazidos de França, da Fábrica Jacquard (Lyon), onde o Fundador fez a sua aprendizagem de tecelão.



Fig. 2. Vista parcial do Arquivo/Biblioteca do Instituto Monsenhor Airosa (ABIMA)

Fonte: Arquivo/Biblioteca do Instituto Monsenhor Airosa

⁸ Esta Livraria Conventual, para além de um conjunto significativo de paramentaria e objetos afetos à Liturgia, foi das poucas coisas que ficaram depois da morte da última Abadessa, ocorrida a 28 de julho de 1883. Foram inventariadas cerca de quatro centenas de obras de Teologia e Espiritualidade, Ascética e Mística, mas também obras da área humanista, abrangendo os séculos XVI-XVIII.

O arquivo histórico, agora criado, reúne os fundos da Casa d'Abriço, Colégio de Regeneração, Instituto Monsenhor Airosa, Padre João Airosa, Padre Peixoto Braga, Monsenhor Costa e Silva e Cónego Doutor António da Costa Lopes, além de documentação referente ao antigo Convento da Conceição, que agora se incorporaram num só Fundo⁹.

Foi ainda encontrado um considerável espólio fotográfico relativo a dois períodos, distantes no tempo, correspondentes à direção do Padre Airosa (até 1931) e à direção do Doutor Costa Lopes (1969-1999). Essas coleções, memória de instantes concretos e transitórios, documentam e testemunham, sobretudo, acontecimentos sociais vividos na instituição nesses períodos marcantes.

A instalação do Arquivo/Biblioteca do IMA e da Biblioteca do Doutor Costa Lopes¹⁰ exigiu um esforço financeiro acrescido à instituição, com a aquisição de estantes, caixas de arquivo, computador, impressora, reestruturação da eletrificação da sala, etc.



Fig. 3. Vista parcial da Biblioteca Doutor Costa Lopes
Fonte: Arquivo/Biblioteca do Instituto Monsenhor Airosa

Depois deste processo, que durou alguns meses, passou-se para uma primeira tentativa de inventariação: numeração e registo, numa base de dados, em Excel, dos livros da Biblioteca do IMA e dos documentos em formato de livro; organização dos documentos, agrupados por temas, dentro de uma folha dupla de papel-manteigueiro,

⁹ Os quatro mencionados eclesiásticos, incluindo o Fundador, formam o ciclo dos *Padres Diretores* que vigorou desde a fundação até ao ano 2000.

¹⁰ Esta biblioteca, avaliada em cerca de 8000 volumes, ainda em fase de inventariação, depois de um complexo processo referente à herança, acabou por retornar à sua origem e está hoje instalada no espaço onde se encontra o Arquivo e a Biblioteca do Instituto Monsenhor Airosa (ABIMA).

e arquivados em caixas; inventariação das secções de imprensa e teatro; numeração e identificação das caixas de arquivo; organização de um guião, por temas, das caixas de arquivo; elaboração de resumos da série completa das Atas da Direção.

3. FASE DA INVENTARIAÇÃO

O primeiro grande problema a resolver, depois do processo de recolha, foi encontrar a estrutura mais adequada à inventariação das peças. O trabalho de arquivo não é mais que pôr em ordem o caos, aparente ou real, dos documentos, e torná-lo útil à instituição e a outros eventuais utilizadores. E é uma constante, na prossecução desta ordem, criar esquemas classificatórios e «objetos culturais» que sirvam para homogeneizar este caos, a desordem natural, fruto da acumulação pautada ao ritmo da vida dos organismos e das pessoas¹¹.

Detentor dos elementos essenciais que deveriam integrar a ficha descritiva, baseado no parecer de uma arquivista, elaborei um esboço que coloquei à consideração dos dois colaboradores que, nesse momento, já se encontravam a trabalhar na organização. Ponderados todos os pormenores, o projeto foi aprovado pela Direção. Depois de solicitados os necessários orçamentos, procedeu-se à sua impressão; as fichas estão preenchidas, a lápis.

Cota _____ Estante _____ Prateleira _____	
Título _____	
Tipo de documento _____	
Datas extremas ____/____/____ // ____/____/____	
Conteúdo _____	
Tipologia : Original _____ Cópia _____ Manuscrito _____ Impresso _____ Minuta _____	
Dimensões _____ x _____ N.º de folhas _____	
Estado de conservação: Bom _____ Razoável _____ Mau _____	
Secção _____ Série _____	

Fig. 4. Ficha de Inventário da Biblioteca do IMA
Fonte: Arquivo/Biblioteca do Instituto Monsenhor Airoso

O trabalho de classificação, iniciado em 2013, está concluído, com a colaboração e persistência de dois voluntários. Todavia, a ficha manual, de certo modo insubstituível, não é suficientemente ágil para facilitar o acesso ao documento. Neste momento está a ser feito o registo informático, previsto desde o início, para uma consulta rápida e eficiente.

¹¹ BORJA AGUINAGALDE, 2013: 32.

O arquivo produz conhecimento e continua a ser explorável; é o paradigma de construção de conhecimento de história das instituições educativas. Funciona como uma dialética entre a memória e a organização de um pensamento; dá representatividade; confere identidade e espelha a instituição.

4. DEFINIÇÃO DA TEMÁTICA E TÍTULO DA TESE

Feito o trabalho prévio (bem antes de o processo de inventariação estar terminado) foi-me possível definir o caminho a seguir e formular as grandes linhas de rumo da investigação. O título da tese surgiu bem cedo e bem centrado na Obra e no Fundador.

Nem todas as interrogações tiveram resposta. O certo é que o resultado desta investigação é fruto da recolha, análise e reflexão de uma grande variedade de materiais de proveniência diversa, memórias heterogéneas, muitos fragmentos dispersos, caligrafias inequívocas, testemunhos ditados pela emoção e pela racionalidade, e o reconhecimento de figuras e personalidades de variados quadrantes políticos e culturais. A multiplicidade de olhares e de materiais convergem para um ponto de encontro que dá unidade e coerência ao resultado final deste trabalho. Foi em torno da identidade desta Instituição e do seu percurso que esta tese se construiu.

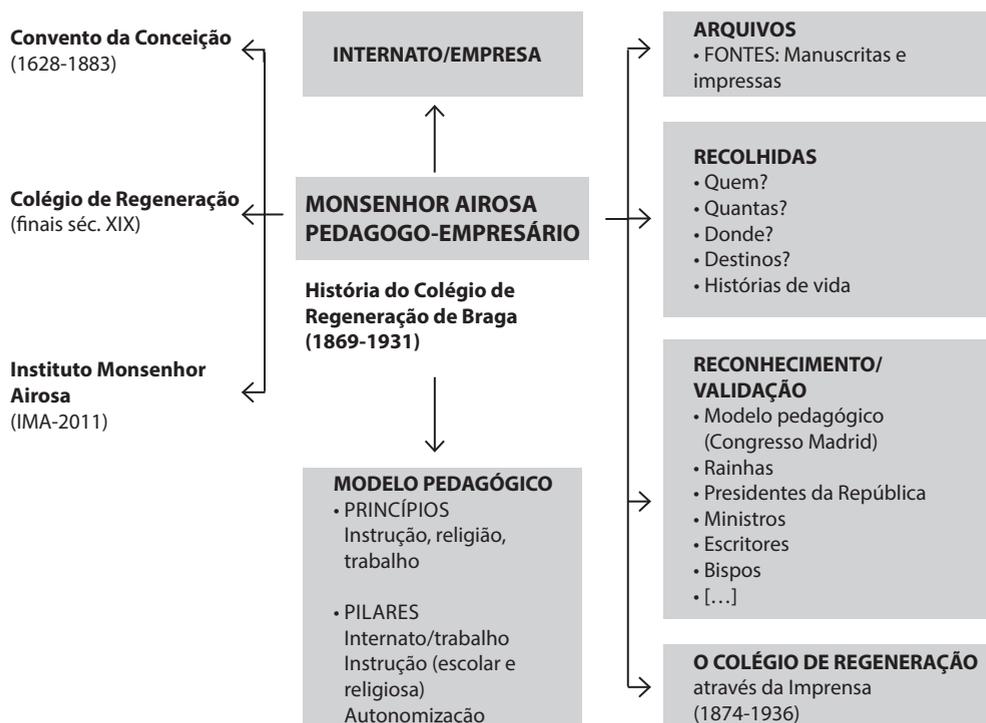


Fig. 5. Esquema sobre Monsenhor Airosa e Colégio de Regeneração de Braga
Fonte: Elaboração própria

5. FUNDAÇÃO DO COLÉGIO DE REGENERAÇÃO, EM 1869

A Instituição surge em Braga — pela iniciativa de um sacerdote, na segunda metade do século XIX, com a designação de *Casa de Abrigo*, para acolher jovens e mulheres adultas, vítimas de abuso sexual e de outros tipos de exploração feminina, num contexto de pobreza, que, nos finais do século, era um estigma que sufocava uma significativa percentagem da população desta região, assim como do resto do país. O Recolhimento não era nem foi uma fuga do mundo, mas uma forma criativa e inspiradora de reinserção, de regresso ao mundo e às coisas, uma *porta aberta para a vida*, como se pode constatar pelo modelo educativo/profissional que lhe subjaz.

6. A INSTALAÇÃO DO COLÉGIO DE REGENERAÇÃO

Um dos grandes problemas que sempre se colocam a uma instituição é o espaço necessário e adequado para a instalação e desenvolvimento das suas atividades.

Depois de instalações provisórias e precárias de que se serviu, no início, nos arredores da cidade, o fundador e a equipa dirigente, após a institucionalização obtida através de estatutos aprovados pela Igreja e pelo Estado, em 1874, viram-se confrontados com a procura muito elevada, em muito pouco tempo, crescendo exponencialmente em admissões, tendo, por isso, necessidade de procurar instalações mais amplas para responder aos apelos que lhes chegavam.

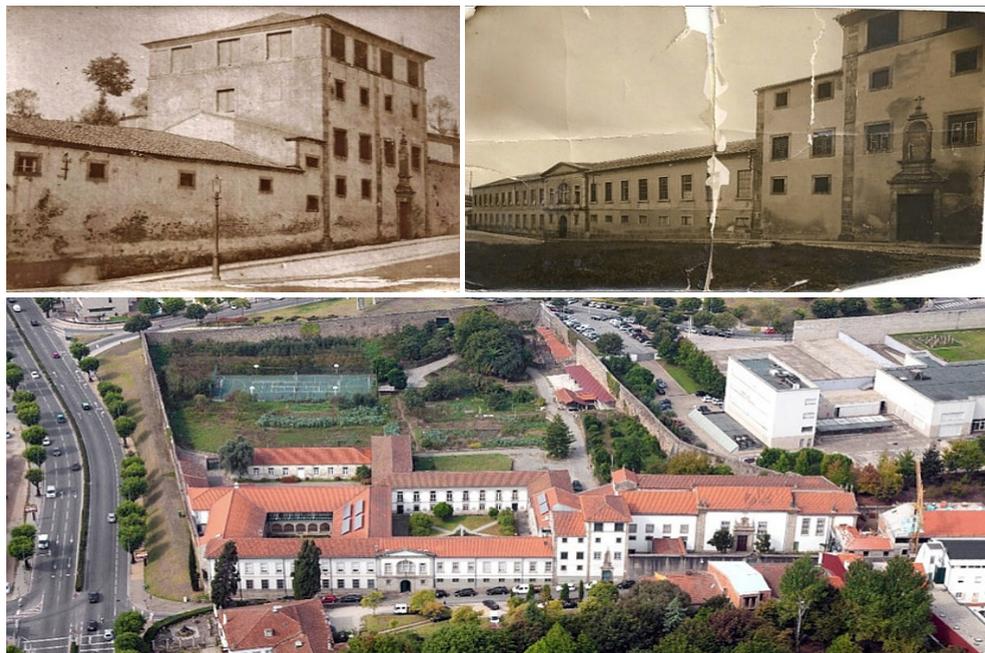


Fig. 6. Aspectos do antigo Convento e vista atual do Instituto Monsenhor Airosa
 Fonte: Arquivo/Biblioteca do Instituto Monsenhor Airosa

Assim, a instalação definitiva desta obra aconteceu num velho e arruinado edifício conventual, bem perto do centro histórico da cidade de Braga, graças à intervenção do poder político da época que, desde o início, reconheceu mérito à obra nascente¹². A sua reabilitação e adaptação, mediante o contributo de dádivas da sociedade braca-rense, permitiu-lhe criar espaços adequados para a sua expansão.

7. AS COLEGIAIS E HISTÓRIAS DE VIDA

Esta instituição educativa, com objetivos muito específicos, em regime de internato, alia a instrução ao trabalho e à «formação profissional» numa relação e coabitação estreita com valores morais e religiosos, onde a colegial (recolhida) se recupera e transforma para retornar ao complexo mundo que para ali a lançou. Mas regressa com as «armas» da instrução e do hábito do trabalho, que lhe permitem a autonomia, e fortalecida com os princípios básicos de uma formação que tinha em vista a perseverança, ou seja, a vontade de manter firme a orientação da meta a alcançar.

Quem são? Quantas são? Onde vieram? Quanto tempo permaneceram na instituição? Que destinos? Estas são algumas das questões a que tentamos dar resposta, através dos dados em arquivo.



Fig. 7. Grupo de Internas e Alunas da Oficina Externa de Tecelagem (século XIX)
Fonte: Arquivo/Biblioteca do Instituto Monsenhor Airosa

¹² O Convento/Mosteiro da Conceição, da Ordem das Concepcionistas, foi fundado em Braga, em 1628, e extinto em 1834 pelo Decreto da Extinção das Ordens Religiosas do então ministro da Justiça Joaquim António de Aguiar. Tratando-se de uma Ordem feminina, foi permitido que o Convento continuasse a ser habitado pelas religiosas, à altura existentes, até à morte da última. Nessa altura, os seus bens seriam secularizados e incorporados na Fazenda Nacional. Todavia, o edifício do Convento de Nossa Senhora da Conceição de Braga foi um dos poucos que não passaram para a Fazenda Nacional. Graças ao grande empenho do Governador Civil e de outros políticos, o edifício conventual, com a cerca e suas dependências, foi concedido ao Colégio de Regeneração pela lei promulgada em 19 de maio de 1880. A posse efetiva, porém, só ocorreria em 1883, após a morte da última religiosa.

8. MODELO PEDAGÓGICO

O Padre Airosa partiu dos princípios fundamentais da dignidade humana que estão consignados nos Estatutos e nos Regulamentos e corporizados no modelo pedagógico inovador, muito simples, que passava pela instrução, pela religião e pelo trabalho, em regime de internato. No internato se aprende a competir, interagir e cooperar, a cumprir e respeitar regras, a definir espaços e tempos, a fazer amizades, a praticar a solidariedade e a resolver conflitos, a mostrar iniciativas, habilidade e coragem. É um ambiente favorável para o desenvolvimento motor, emocional e psicossocial.

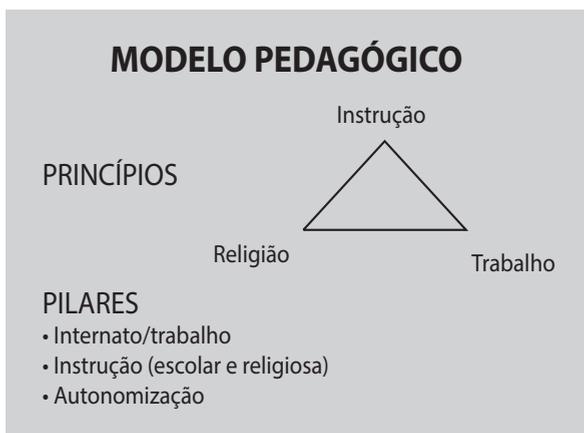


Fig. 8. Modelo pedagógico
Fonte: Elaboração própria

O modelo pedagógico adotado, simples na sua estrutura, era um modelo disciplinador, muito exigente e causava algum sofrimento pelas ruturas que exigia, pela auto-disciplina que impunha e pelo autodomínio que levava à autossuperação.

Entendia que a instrução, que fazia parte da formação integral, era essencial para libertar as pessoas do determinismo social em que viviam, e com os poucos meios de que dispunha conseguiu levar à prática aquilo que os teóricos propunham, mas que o Estado não concretizou.

A religião, neste caso a religião cristã, representava os valores morais. Apelava às narrativas bíblicas e hagiográficas que apresentam um conjunto de figuras femininas propostas como modelos a imitar. A mensagem cristã é essencialmente libertadora de toda a forma de discriminação e opressão porque reconhece a igualdade entre homem e mulher.

O trabalho é um dos outros pilares do programa educacional do Padre Airosa e é encarado na dupla perspetiva pedagógica da sustentabilidade e da empregabilidade, revelando também que o seu mentor era um homem de ação. Instrução e trabalho eram inseparáveis, pois o trabalho desenvolve o pensamento, o pensamento lógico e inteligente. O grande objetivo era preparar as pessoas para uma vida autónoma.

9. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO COLÉGIO DE REGENERAÇÃO

O trabalho era encarado como o grande fator educacional na preparação para o desempenho de uma profissão que lhes pudesse garantir ou, pelo menos, facilitar o emprego. Uma das primeiras preocupações recaía sobre a aprendizagem de todas as tarefas domésticas — a culinária e serviço de mesa, a lavagem e engomagem de roupa e o arrumo de casa. O ensino, com características profissionalizantes, incluía uma grande diversidade de oficinas, com a introdução de máquinas de tipo industrial, ao nível das melhores utilizadas na indústria portuguesa da época. Tipo de atividades: corte e costura, bordados, tecelagem, desenho industrial e ornato, sapataria, agricultura, horticultura, floricultura e criação de animais.



Oficina de costura e bordados



Engomadeiras/Engomadoria



Oficina interna de tecelagem



Lavadouro



Oficina de sapataria



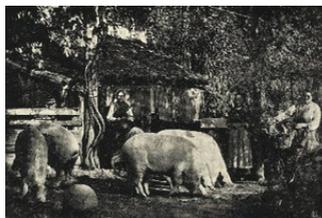
Desenho industrial e ornato



Trabalho no quintal



No jardim... colhendo camélias



Estábulo dos suínos

Fig. 9. Atividades desenvolvidas no Colégio
Fonte: Arquivo/Biblioteca do Instituto Monsenhor Airosa

Os teares foram sempre «a menina dos olhos» do Padre Airoso que «envergando a blusa de tecelão se fez aprendiz e praticante dessa arte» nas fábricas Jacquard, em Lyon, onde se tornou mestre.

A validade do modelo pedagógico do Colégio de Regeneração revela-se muito no reconhecimento do valor e perfeição dos trabalhos aí executados¹³.

Entre 1882 e 1926, o Colégio esteve presente em muitas e diversas exposições, no país e no estrangeiro, onde colheu muitos elogios e prémios valiosos, que a imprensa nacional devidamente registou. A Casa Real por diversas vezes visitou o Colégio e aí adquiriu peças produzidas nos seus teares¹⁴.



Fig. 10. Diploma d'Honra (Paris, 1889) e Diploma e Medalha de Prata (Porto, 1897)

Fonte: Arquivo/Biblioteca do Instituto Monsenhor Airoso

Os trabalhos de tecelagem do Colégio estiveram presentes na Exposição Universal de Paris, em 1889, por ocasião da inauguração da Torre Eiffel, onde alcançou um *diploma d'honra e medalha*, que ainda hoje o Instituto conserva.

Em 1892, o modelo pedagógico adotado foi alvo de uma comunicação de Bernardino Machado ao Congresso Pedagógico Hispano-Português-Americano, de Madrid, que foi palco de um amplo debate educativo dos finais do século XIX¹⁵. Nele participaram 16 países, com um total de 2292 participantes, sendo 530 mulheres. O debate andou muito em torno do papel social, político e económico da Mulher e da sua emancipação económica e jurídica.

¹³ O Colégio de Regeneração, como se pode constatar pelos impressivos e eloquentes testemunhos exarados nos seus *Livros de Visitantes*, foi visitado pelas mais variadas personalidades entre as quais se contam políticos da Monarquia e da República, eclesiásticos, homens de Letras e estadistas.

¹⁴ Aí estiveram as rainhas D. Maria Pia, D. Amélia e o príncipe D. Luís Filipe. O enxoval de nascimento do príncipe D. Luís Filipe, em 1887, foi aqui confeccionado.

¹⁵ Bernardino Machado publicou o texto da sua intervenção no Congresso de Madrid, na Imprensa da Universidade de Coimbra, em 1892, com o título: *Collegio de Regeneração em Braga pelo Padre João Ferreira Airoso*. O Padre Airoso, por sua vez, publicou em Braga, em outubro de 1892, o texto completo que enviara a Bernardino Machado, com o seguinte título: *Memoria do Collegio de Regeneração apresentada no Congresso Pedagógico de Madrid em Outubro de 1892*.

10. O PADRE JOÃO AIROSA — FUNDADOR DO COLÉGIO DE REGENERAÇÃO (1836-1931)

Personagem multifacetada. Empreendedor. Pioneiro. É numa pluralidade de sentidos que a história de vida de Monsenhor Airoso se desenvolve, devido à multiplicidade de atividades e diversidade de contactos em que ele se moveu. Viveu sempre uma vida simples, humilde e recatada, e num permanente despojamento, sem se julgar com direito a reconhecimentos públicos. Rejeitou condecorações. Viveu em permanente tensão. Abraçou uma causa e a ela se dedicou, quase em exclusividade, numa entrega plena aos mais desfavorecidos da sorte, dando-lhe todo o tempo da vida, o seu saber, o seu amor e os seus bens temporais.



Fig. 11. As Comissões do Sarau da Caridade na entrega do produto final
Fonte: «Correio do Minho», 8 de julho de 1927

Construir a sua história de vida implica conhecer e reviver os múltiplos itinerários daqueles que com ele se cruzaram — os simples da sociedade, os políticos, a nobreza, os benfeitores, os visitantes, os homens da imprensa, as senhoras da Direção, as religiosas ao serviço do Colégio e, sobretudo, as «recolhidas» com as suas histórias de vida e testemunhos. As duas dimensões — vida e obra — não podem ser entendidas como uma divisória estanque. O homem confunde-se com a obra. E o pós-morte do biografado torna-se tão significativo quanto o seu período de vida, pelos traços que deixou e pelas múltiplas flutuações na consciência coletiva, sob todas as formas de expressão.

11. RECONHECIMENTO DE BRAGA

As gentes de Braga, de todos os estratos sociais, estiveram sempre ao seu lado. Bem integrado na sociedade civil do seu tempo, com a colaboração de todas as pessoas de boa vontade e socorrendo-se dos políticos influentes, o Padre Airoso promoveu uma onda

de solidariedade, através de benfeitores e visitantes, cativou industriais e a imprensa, formou uma direção com um grupo de senhoras influentes e com capacidade de liderança, agregou um grupo mais alargado de senhoras da alta sociedade do Porto e Lisboa para apadrinhamento da obra de modo a poder proporcionar um novo rumo de vida a quem lhe pedia apoio.



Fig. 12. As elites de Braga ao lado de Monsenhor Airosa
Fonte: «Correio do Minho», 8 de julho de 1927

12. RECONHECIMENTO NACIONAL

Reconhecimento manifestado em vida e depois da morte. Granjeou a estima e admiração da família real reinante, de monárquicos e republicanos, de nobres e plebeus, presidentes da República, ministros e deputados, padres e bispos, cardeais e núncios apostólicos que deixaram gravados os seus impressionantes testemunhos nos Livros de Honra da Instituição. O Homem e a obra foram alvo da atenção da Imprensa e dos homens de Letras como Ramalho Ortigão, Antero de Figueiredo, João Grave¹⁶ e Campos Monteiro. A figura de Monsenhor Airosa foi, ao longo de mais de 50 anos, motivo de notícias, crónicas e biografias. Foi reconhecido pelo poder público, mas rejeitou condecorações em troca de subsídios para o Colégio.

¹⁶ João Grave — poeta, romancista, bibliógrafo e jornalista, diretor da Biblioteca Municipal do Porto, membro da Academia das Ciências de Lisboa e autor de vários livros — elegeu o Padre Airosa e a sua obra para tema de fundo do seu romance *Reflorir*, onde na sua ficção há muito de realidade nas personagens da sua trama. O título da obra é, já em si, simbólico, porque na semântica do vocábulo «reflorir» está o florir de uma nova vida, o renascer, o voltar a ter alegria de viver.



Fig. 13. Imprensa
Fonte: Arquivo/Biblioteca do Instituto Monsenhor Airosa

13. TESE

O resultado desta investigação é fruto da recolha, análise e reflexão de uma grande variedade de materiais de proveniência diversa, memórias heterogêneas, muitos fragmentos dispersos, caligrafias inequívocas, testemunhos ditados pela emoção e pela racionalidade, e o reconhecimento de figuras e personalidades de variados quadrantes políticos.

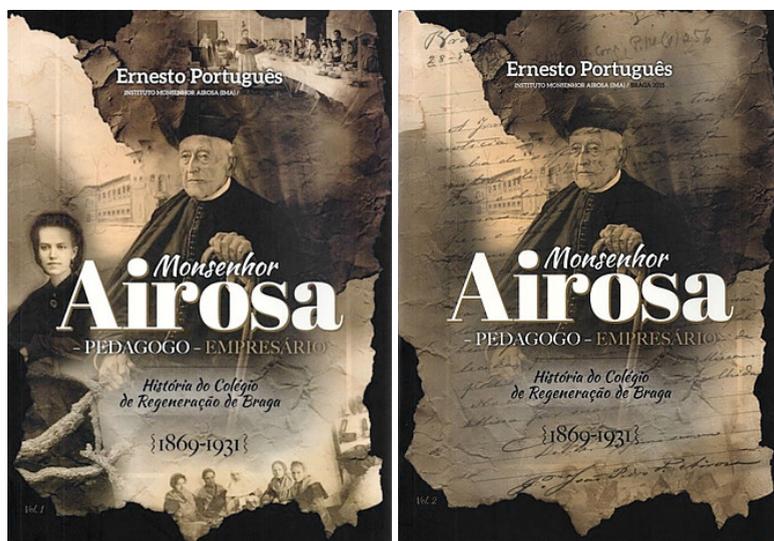


Fig. 14. Tese de Doutoramento (2 vols.), Universidade de Lisboa – abril 2015. Braga – dezembro 2015
Fonte: PORTUGUÊS, 2015

Usei, preferencialmente, a escrita que fixa a memória, mas não desprezei as memórias orais que contêm também formas de sabedoria. As pedras e os espaços evocam histórias. O claustro seiscentista e a portaria conventual, a igreja e a cerca evocam histórias monacais do passado, mas são também um documento perene de muitas histórias de quem, na segunda vida desses espaços, procurou aquele porto de abrigo para dar um novo rumo à sua vida. É importante saber ouvir os lugares, escutar as pessoas que os habitaram ou que, em silêncio, sobre eles atuaram. A multiplicidade de olhares e de materiais converge para um ponto de encontro que dá unidade e coerência ao resultado final deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Colégio de Regeneração de Braga é uma instituição secular, cujo campo de intervenção transcendeu os limites da cidade e cuja missão educativa, dando curso a uma escola-oficina em regime de internato, constituiu motivo de apreciação e mérito por parte de prestigiados especialistas e pela opinião pública, em geral.

Estamos perante a história de uma instituição que, pelo seu caráter inovador e pelas repercussões, bem pode ser considerada como um marco na História da Educação em Portugal.

Ao longo do século XX, esta instituição continuou a sua ação social e educativa ao serviço das pessoas mais desfavorecidas e desprotegidas da sociedade, recebendo jovens provenientes de todo o país.

Ao perfazer o centenário tomou o nome do Fundador — Instituto Monsenhor Airoso (IMA) — prosseguindo a sua ação — agora como Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) — e continuando a merecer a mesma confiança da parte das instâncias estatais e da sociedade civil.

A Instituição acolhe, no presente, 60 jovens e mulheres, mediante acordo com a Segurança Social, distribuídas por três grupos, em espaços diferenciados: Lar de Crianças e Jovens (até aos 19 anos); Lar Residencial (19-60 anos); e Lar de Terceira Idade (10 utentes).

Fiel aos seus princípios, foi adaptando o seu projeto educativo aos tempos e às circunstâncias, renovando instalações, adquirindo equipamentos e introduzindo novas metodologias que passaram pela admissão de educadoras sociais e psicólogos, bem como frequência da escola pública e a criação de um apartamento de pré-autonomia dentro das instalações do IMA.

E, na senda do passado, continua a ser alvo das atenções da imprensa e de alguns estudiosos da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo e da Universidade Católica, tendo sido já matéria de dissertações de mestrado nas Universidades do Minho e do Porto.

BIBLIOGRAFIA

- AIROSA, Padre João Pedro Ferreira (1892). *Memoria do Collegio de Regeneração apresentada no Congresso Pedagógico de Madrid em Outubro de 1892*. Braga: Imprensa Independente.
- ALMEIDA, Sílvia Maria Leite de (2005). *Memória, documento e arquivo: apontamentos para uma história das instituições educativas*. «Revista da FAEEDA – Educação e Contemporaneidade». Salvador: Universidade do Estado da Bahia. 14:24, 21-30.
- ARAÚJO, Manuel (1932). *Indústrias de Braga: Notas d'um jornalista*. Braga: Tipografia «Pax».
- BARROS, Fátima (2007). *Arquivos históricos nos dias de hoje: Aliciantes desafios, múltiplos papéis*. In *Actas do 9.º Congresso BAD, 2007*. Publicação em CD.
- BATISTA, Virgínia do Rosário (1999). *As mulheres no mercado de trabalho em Portugal: representações e quotidianos (1890-1940)*. Lisboa: CIDM.
- BISQUERRA ALZINA, Rafael (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guia Práctica*. Barcelona: CEAC.
- BOLÍVAR, Antonio *et al.* (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla, S. A.
- BONATO, Massimo (2011). A Micro-História e a Metodologia Qualitativa de Pesquisa. *Revista Brasileira de História das Religiões*. III:9. Disponível em <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub.html>>.
- BORJA AGUINAGALDE, F. (2013). *Archivos de familia y archivos domésticos. Treinta años de experiencias*. Gobierno Vasco: Departamento de Educación. Comunicação apresentada na Fundação Casa de Mateus, em 1 de junho de 2013.
- BOURDIEU, Pierre (1986). *L'illusion biographique*. «Actes de la recherche en sciences sociales». 62-63 (juin) 69-72.
- CERTEAU, Michel de (2011). *A escrita da História*. 3.ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- CORBIN, Alain (1978). *Les filles de noce. Misère sexuelle et prostitution aux 19^e et 20^e siècles*. Paris: Aubier.
- DEWEY, John (2004). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. 6.ª ed. Madrid: Ediciones Morata.
- DOSSE, François (2009). *O Desafio Biográfico: Escrever uma Vida*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- FREITAS, Bernardino José de Sena (1890). *Memórias de Braga*. Braga: Imprensa Católica. 5 vols.
- GOMES, Ângela de Castro, org. (2004). *Escrita de si, escrita da História*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- GRAVE, João (1914). *Reflorir*. Porto: Livraria Chardron.
- LEVI, Giovanni (1989). *Les usages de la biographie*. «Annales ESC». 44:6, 1325-1336.
- LORIGA, Sabina (1998). *A biografia como problema*. In REVEL, Jacques, org. *Jogos de escalas. A experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, pp. 225-249.
- MACHADO, Bernardino (1892). *Collegio de Regeneração em Braga pelo Padre João Ferreira Airoza*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- MAGALHÃES, Justino (1998). *Uma história das instituições educativas*. In PORTUGUÊS, Ernesto *Seminário de Nossa Senhora da Conceição. Braga. Aspectos Histórico-Pedagógicos*. Braga: Oficina de S. José, pp. 9-21.
- MAGALHÃES, Justino (2004). *Tecendo Nexos: História das Instituições Educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco.
- MAGALHÃES, Justino (2007). *A construção de um objecto do conhecimento histórico. Do arquivo ao texto – A investigação em história das instituições educativas*. «Educação Unisinos». São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 11:2, 69-74.
- MARTINS, Ernesto Candeias (2012a). *Proteção Social e Educação de Menores. O Padre António Oliveira (1867-1923)*. Lisboa: Editora Cáritas.

- MARTINS, Ernesto Candeias (2012b). *Criminalidade, Geração e Educação de Menores. Seleção de textos da obra do Padre António d'Oliveira (1867-1923)*. Lisboa: Editora Cáritas.
- MATTOSO, José (2012). *Levantar o céu. Os labirintos da sabedoria*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- OLIVEIRA, Maria da Glória de (2011). *Escrever vidas, narrar a história: A biografia como problema historiográfico no Brasil oitocentista*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- OLIVEIRA, Padre António de (1918). *Criminalidade. Educação*. Paris; Lisboa: Livraria Aillaud; Livraria Bertrand.
- OLSON, David R. (2005). *L'école entre institution et pédagogie*. Paris: Retz.
- PORTUGUÊS, Ernesto (1998). *Seminário de Nossa Senhora da Conceição. Braga. Aspectos Histórico-Pedagógicos*. Braga: Oficina de S. José.
- PORTUGUÊS, Ernesto (2010). *Cadernos de contas de um barbeiro. Memórias de Monção*. Monção: Câmara Municipal de Monção.
- PORTUGUÊS, Ernesto (2011). *Da Casa d'Abrigo e Colégio de Regeneração à morte de Monsenhor Airosa (1869-1931)*. In PORTUGUÊS, Ernesto, coord. *Do Convento ao Instituto. Portas para a Vida*. Braga: Instituto Monsenhor Airosa, pp. 179-229.
- PORTUGUÊS, Ernesto (2015). *Monsenhor Airosa – Pedagogo-Empresário. História do Colégio de Regeneração de Braga – 1869-1931*. Braga: Instituto Monsenhor Airosa. Tese de doutoramento. 2 vols.
- SILVA, Armando Malheiro da (2009). *Arquivologia e Gestão da Informação/Conhecimento*. «Informação & Sociedade: Estudos». João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba. 19:2, 47-52.
- SILVA, Armando Malheiro da (2013). *A gestão da informação arquivística e suas repercussões na produção do conhecimento científico*. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10216/22537>>.
- TORRES, Alberto Pinheiro (1905). *Memória Histórica do Colégio de Regeneração de Braga*. 2.^a ed. Braga: Tipografia a Vapor de J. M. de Sousa Cruz.
- VIEIRA, Lucas Schuab (2013). *A Imprensa como Fonte para a Pesquisa em História: Teoria e Método*. Disponível em <www.bocc.ubi.pt/pag/vieira-lucas-2013-imprensa-fonte-pesquisa.pdf>.

LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN MALLORCA (1939-1949). CULTURA Y PRÁCTICAS ESCOLARES*

GABRIEL BARCELÓ BAUZÀ**

Resumen: *La tesis doctoral presentada se basa en el estudio de la práctica escolar desarrollada por los maestros al finalizar la Guerra Civil en España. En general, se tiene una visión muy homogénea y estereotipada de la escuela franquista, por eso esta tesis es un ejercicio para analizar en qué medida la práctica escolar rompió con algunas de las corrientes de renovación pedagógica instauradas en España desde finales del siglo XIX. Para la confección de la tesis se ha delimitado el estudio a la isla de Mallorca y a los años cuarenta del siglo XX. La metodología utilizada es la propia del método histórico adaptado al campo de la historia de la educación. Como principales resultados, se apunta que mientras que en el ámbito político se quiere romper drásticamente con el legado pedagógico renovador, la práctica de los maestros tiene, generalmente, un ritmo propio, no siempre acorde con los cambios acaecidos en la esfera política o legislativa.*

Palabras clave: *Historia de la escuela; Cultura escolar; Práctica escolar; Franquismo; Mallorca.*

Abstract: *The presented doctoral thesis is based on the study of school practice developed by teachers at the end of the Civil War in Spain. In general, there is a very homogeneous and stereotyped vision of the Francoist school, so this thesis is an exercise to analyse to what extent school practice broke with some of the currents of pedagogical renewal established in Spain since the end of the 19th century. In this thesis the study has been delimited to the island of Mallorca and to the 1940s. The methodology used is that of the historical method adapted to the field of the history of education. As the main results, it is pointed out that while in the political sphere there is a desire to break drastically with the renovating pedagogical legacy, the practice of teachers generally has its own rhythm, not always in accordance with the changes that have occurred in the political or legislative sphere.*

Keywords: *School history; School culture; School practice; Francoism; Mallorca.*

INTRODUCCIÓN

La tesis doctoral que lleva por título *La enseñanza primaria en Mallorca (1939-1949). Cultura y prácticas escolares*, dirigida por los doctores Bernat Sureda Garcia y Francisca Comas Rubí, se realizó en el marco de una beca de Formación del Personal Investigador (FPI) concedida al Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE-IRIE/UIB)¹.

* Este capítulo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación financiado por FEDER/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades – Agencia Estatal de Investigación/EDU2017- 82485-P Cultura y prácticas escolares en el siglo XX.

** Grupo de Estudios de Historia de la Educación (IRIE-UIB), Universidad de las Islas Baleares, España. Email: gabriel.barcelo@uib.cat.

¹ La beca predoctoral fue concedida por el Ministerio de Economía y Competitividad (Referencia: BES-2012-052037) y estuvo ligada al proyecto «Inventario y estudio de las colecciones de fuentes fotográficas para la historia de la educación en Mallorca (1939-1990)», ejecutado entre los años 2011 y 2014 (EDU2011-23831. Investigadora principal: Francisca Comas Rubí).

Este trabajo se centra en el estudio de la práctica escolar desarrollada por los maestros durante los diez años posteriores al fin de la Guerra Civil en España. En general, se tiene una visión muy homogénea y estereotipada de la escuela franquista, por eso esta investigación es un ejercicio para analizar en qué medida las prácticas escolares de esos años rompieron con el conjunto de estrategias de enseñanza aplicadas en épocas anteriores. Como principal resultado de la tesis, se apunta que mientras en el ámbito político se quiere romper drásticamente con el legado pedagógico renovador —el cual tuvo su máximo esplendor durante los años de la Segunda República española (1931-1939)—, la práctica de esos primeros años de Dictadura nos muestra más continuidades que rupturas. Si bien teóricamente se defienden el tradicionalismo y el catolicismo como ejes que deben orientarlas, lo cierto es que cuando nos detenemos a estudiar cómo enseñaban los maestros, vemos que una parte de ellos siguieron aplicando toda una serie de principios pedagógicos herederos de una cultura escolar anterior.

1. OBJETIVOS

En cuanto a los objetivos y cuestiones planteadas en la tesis, debo precisar, en primer lugar, que se estudia la práctica escolar en el pasado, así como su posible influencia en la configuración de la cultura escolar. El estudio se delimitó a un territorio concreto, la isla de Mallorca, y a un período cronológico determinado, los años cuarenta del siglo XX, la época inmediatamente posterior al final de la guerra civil española.

La delimitación geográfica responde al interés por analizar el tema en profundidad y con matices, ya que en territorios y contextos concretos se puede realizar un análisis más detallado de la práctica escolar. En lo que respecta a la delimitación cronológica, entre 1939 y 1949, está motivada por lo desconocida que es la práctica escolar en esa época. Se trata de los diez años posteriores al fin de la guerra civil española, conocidos principalmente por ser años de especial pobreza y represión. Si bien la postguerra, el aislamiento y la autarquía se alargaron hasta finales de la década de los cincuenta, los años cuarenta (1939-1949) se caracterizan por ser el período de la Dictadura en el que no se deja que el más mínimo signo de disidencia vea la luz. En el campo de la enseñanza, al igual que en el resto de ámbitos de la vida pública, se quiere imponer una cultura uniformizadora y totalitaria. Para ello se desarrollan una serie de estrategias depuradoras y represivas que tienen como misión principal eliminar del ámbito educativo cualquier manifestación o conducta que no comulgue con los principios del Régimen. De ahí procedió mi interés por estudiar en qué medida la práctica escolar de los primeros diez años de franquismo se vio modificada o no por la voluntad política del momento.

Como objetivo general de mi investigación me planteé conocer las prácticas escolares en los años posteriores a la Guerra Civil y sus posibles influencias en la construcción de una nueva cultura de la escuela en España, presentándose así dos grandes cuestiones.

La primera se centra en los cambios y continuidades se produjeron en las prácticas escolares con respecto a períodos anteriores, como los años veinte o la Segunda República. Las rupturas y los cambios en educación llevan asociados un conjunto de continuidades y discontinuidades. La visión homogénea que en general se tiene de la escuela franquista hace que haya habido muchos historiadores de la educación que se hayan aventurado a hablar de los cambios, rupturas o discontinuidades que supuso la victoria del bando franquista, pero no tantos que hayan puesto el acento en observar la posible existencia de algunas continuidades en la práctica escolar. Por esta razón analicé hasta qué punto la práctica de los años cuarenta se caracterizó por romper drásticamente con el conjunto de realizaciones pedagógicas conseguidas en períodos anteriores, o, si por el contrario, fue una combinación de pervivencias y cambios lo que caracterizó una institución condicionada no solo por la política educativa del momento, sino también por la experiencia, la cultura escolar y el saber hacer de maestros mayoritariamente formados e iniciados en la práctica pedagógica antes de la guerra.

La segunda cuestión planteada es hasta qué punto pudieron ejercer su influencia los hábitos, las costumbres y las prácticas escolares anteriores a la guerra en la cultura escolar que quiso imponer el franquismo. Nos situamos en un momento —los años inmediatamente posteriores al fin de la guerra— en el que las nuevas autoridades del país quieren romper drásticamente con los modelos, las prácticas y las tradiciones educativas anteriores. Los maestros han sido depurados con este objetivo, algunos incluso apartados de la enseñanza. En un principio se permite ejercer la docencia a maestros formados con breves cursos de pedagogía, y con los años el Régimen forma nuevas generaciones de maestros en escuelas normales regidas por planes de estudio reformados, aunque en los años cuarenta muchos de los maestros en activo continúan siendo los mismos que ejercían antes de la guerra. Unos maestros castigados y asustados, conscientes de la necesidad de obedecer a las nuevas imposiciones ideológicas y religiosas, pero procedentes de una cultura escolar anterior y, sobre todo, depositarios de toda una serie de conocimientos y recursos metodológicos que pueden hacer que, en un contexto de cambio, su práctica escolar refleje más continuidades que rupturas. Me planteé, pues, la posibilidad de que las directrices aprobadas no tuvieran una traducción inmediata en las prácticas escolares del momento y que la escuela desplegara todo un conjunto de hábitos que orientaron su funcionamiento independientemente de las disposiciones legislativas procedentes de los poderes políticos.

2. METODOLOGÍA Y FUENTES

La metodología usada en la tesis es la propia del método histórico, adaptado al campo de la historia de la educación, junto con aportaciones de otras ciencias sociales como la etnografía, la sociología, etcétera, que permiten observar con más detenimiento algunas de las prácticas que caracterizaron la escuela del momento. El proceso de investigación

siguió las fases del método histórico: planteamiento de la investigación y de las hipótesis o modelos de interpretación, investigación y selección de fuentes, análisis de las fuentes (crítica interna y externa) y síntesis histórica. La perspectiva de análisis aplicada, vinculada al estudio del día a día de la escuela, requirió el uso de fuentes como memorias de prácticas de estudiantes de Magisterio, memorias de oposiciones del magisterio, memorias de prácticas de estudiantes de Pedagogía; fotografías, cuadernos y libros escolares; testimonios orales, libros de visita de la Inspección de Primera Enseñanza, etcétera. Todas estas fuentes, unidas a otras más clásicas para la historiografía educativa (prensa, documentación burocrática, etcétera), me permitieron profundizar en el conocimiento de las prácticas que se llevaron a cabo en la cotidianidad del aula. A través de la localización y el análisis de este tipo de documentación pude constatar algunas de las principales rutinas y hábitos que caracterizaron la práctica escolar en Mallorca durante los años cuarenta, a la vez que pude aportar nuevas informaciones que complementan otros estudios histórico-educativos que han fijado su atención en el análisis de otros niveles o aspectos de la historia escolar, como los que atienden a la política educativa o a los discursos teóricos.

3. RESULTADOS

Los resultados de la tesis se presentaron siguiendo la modalidad de compendio de artículos establecida en el Real Decreto 99/2011². Todos ellos se elaboraron en base a los acervos documentales más completos y con un mejor estado de conservación. A través de éstos traté de dar respuesta al objetivo inicial: conocer cuáles eran las prácticas escolares desarrolladas entre 1939 y 1949 en Mallorca y analizar su posible influencia en la construcción de la cultura escolar franquista. Las fuentes que usé en la presentación de los resultados de la tesis son las siguientes: memorias de prácticas de estudiantes de Magisterio —utilizadas en los artículos *Abriendo la caja negra: la escuela pública española de postguerra*³ y *La escuela privada religiosa en Mallorca durante la postguerra. Cultura y práctica escolar*⁴—, fotografías —presentadas en el artículo *Photography and school culture in post-war Spain (1939-1945). A look at Majorca*⁵— y memorias de oposición del magisterio —utilizadas en el trabajo titulado *La práctica escolar durante los primeros años del franquismo*⁶—. Mediante el uso de este tipo de fuentes intenté asomarme a las escuelas de Mallorca de los años cuarenta, observando así a sus maestros, prácticas, rituales, costumbres, etcétera. A través su estudio y análisis obtuve una perspectiva nueva de lo que era el día a día en la escuela y la práctica que allí se llevaba a cabo, muy distinta de la que se desprende

² GOBIERNO DE ESPAÑA. Ministerio de Educación, 2011: 13909-13926.

³ BARCELÓ BAUZÀ, COMAS RUBÍ, SUREDA GARCIA, 2016.

⁴ BARCELÓ BAUZÀ, MOLL BAGUR, SUREDA GARCIA, 2017.

⁵ BARCELÓ BAUZÀ, 2016.

⁶ BARCELÓ BAUZÀ, COMAS RUBÍ, POZO ANDRÉS, 2018.

de otras investigaciones confeccionadas a partir de otro tipo de documentación (documentos administrativos, periodísticos o legislativos). A través de los artículos, además de ilustrarse la complementariedad que existe entre este tipo de fuentes para la consecución del objetivo de la tesis, se ejemplifican algunos de los matices que caracterizaron el día a día de la escuela en unos años muy convulsos. Por tanto, los trabajos presentados son un ejercicio en el que se realiza una aproximación a la cotidianidad que caracterizó los centros escolares observándose así algunos de los aspectos más interesantes y desconocidos que a nivel de práctica escolar se produjeron en esos años.

En último lugar, me gustaría añadir que, a través de los artículos presentados, además de ejemplificar la utilidad de este tipo de fuentes para el estudio de la práctica escolar, también pude llegar a conclusiones compartidas o complementarias entre sí.

4. DISCUSIÓN

A continuación, quiero incidir en los aspectos que han suscitado una mayor controversia y debate a lo largo de la realización de la tesis doctoral. El primero es la importancia que tienen para el estudio de la historia de la escuela y, más en concreto, de la práctica escolar, aquellos vestigios como por ejemplo las memorias, las fotografías, etcétera, elaborados por personas que participaron u observaron una determinada realidad educativa (maestros, alumnos, etcétera). En este sentido, tal y como se demuestra en esta investigación, resultan de gran utilidad cuando pretendemos asomarnos a las aulas del pasado. De hecho, sin este tipo de documentación (memorias, cuadernos, objetos materiales, fotografías, testimonios orales, etcétera) nos resultaría muy difícil detectar los matices que caracterizaron la práctica escolar de antaño. A todo esto, hay que añadir que en toda interpretación histórica es necesario contrastar las informaciones aparecidas en los diferentes testimonios. Por eso, quise cumplir con esta premisa a través de una batería muy diversa de fuentes, diferentes y complementarias a la vez, quise acercarme al tema de estudio, la práctica escolar.

Estos testimonios, no obstante, también se sometieron a crítica, como cualquier otra fuente utilizada en la interpretación histórica. Las memorias de prácticas de enseñanza, realizadas por alumnos de la Escuela Normal de Baleares y conservadas en el Archivo Histórico de la Universidad de las Islas Baleares (AHUIB), son sin duda un excelente testimonio para tener una imagen de conjunto de lo que sucedía en las aulas de los años cuarenta, con sus principales prácticas, rituales, costumbres, etcétera. No obstante, hay que señalar como puntos débiles su falta de homogeneidad, tanto en contenido como en forma, así como el grado de objetividad-subjetividad que presentan. Cabe recordar que eran unos trabajos académicos basados en observaciones y, por tanto, el simple hecho de escoger qué debía describirse y qué no ya constituye una muestra de subjetividad en la que influyen otros factores, como la predisposición a realizar las prácticas en un determinado centro, la ideología y el nivel formativo del alumno, etcétera. En todas las memorias hay

un nivel de subjetividad que no se puede obviar; no obstante, esta subjetividad forma parte de la realidad y, como tal, puede y debe ser historiada. El siguiente punto destacable en las memorias de prácticas es que además de las observaciones, también aparecen comentarios personales mezclados con los discursos académicos y políticos aceptados por los profesores que han de juzgarlas, y de esta forma se observa cómo los diferentes niveles de prescripción o culturas se entremezclan en su contenido. A modo de ejemplo, quisiera comentar el caso de los castigos físicos, que en la mayoría de memorias son rechazados e incluso considerados contraproducentes. No obstante, tal como se ha podido contrastar con otras fuentes, como por ejemplo los testimonios orales, se sabe que la violencia física y verbal en las escuelas de la época era bastante común. Incluso se conocen casos en los que los castigos se aplicaban con una crueldad extrema. Estas contradicciones entre culturas, observada en los textos de las memorias, son precisamente las que nos permiten conocer con mayor precisión el conjunto de la cultura escolar de una determinada época.

Las memorias de oposición del magisterio, conservadas en el Archivo General de la Administración (AGA), son otras de las fuentes que he usado para analizar la práctica escolar desarrollada por los maestros durante los primeros años de franquismo. En una época de imposiciones ideológicas y políticas sobre el sistema educativo en general, estas memorias nos han mostrado, al igual que las memorias de prácticas, la existencia de continuidades y resistencias reflejadas en una práctica educativa en buena medida heredera de épocas anteriores. No obstante, como crítica a estas fuentes también debe tenerse en cuenta el grado de subjetividad que presentan; no debemos olvidar que eran unos trabajos elaborados por los opositores para destacar lo mejor de su práctica profesional y de sus conocimientos pedagógicos. Como ya he indicado anteriormente, el hecho de seleccionar qué debe aparecer y qué no en la memoria ya constituye un primer filtro. También hay que considerar que quienes se presentaban a estos concursos de oposición eran maestros que precisamente se caracterizaban por su elevado nivel formativo y experiencia profesional, y posiblemente eran un grupo elitista dentro del magisterio en Mallorca. Aun teniendo en cuenta que no hablamos de fuentes objetivas —al fin y al cabo, ninguna lo es— y que la práctica profesional que describen no es representativa de todos los maestros que estaban en activo, considero útil la información que ofrecen, pues permiten una lectura mucho más matizada de lo que fue la práctica desarrollada por los maestros durante los años cuarenta.

Las fotografías han sido otro de los testimonios utilizados para aproximarme a la práctica y la cultura escolar de la década de los cuarenta. No obstante, el uso de este tipo de fuentes, menos utilizadas tradicionalmente en la interpretación histórica, me ha planteado dos retos. En primer lugar, se encuentran en espacios más diversos que los que conservan testimonios escritos y, en segundo lugar, las técnicas para su análisis no están tan desarrolladas como en el caso de las fuentes escritas. De hecho, las fotografías, al igual que cualquier otro tipo de fuente, tampoco pueden considerarse una representación totalmente objetiva

de la realidad. Lo que vemos plasmado en ellas, al igual que sucedía con el contenido de las memorias de prácticas y de oposición, no es la realidad, sino la visión que se nos quiere ofrecer de ella. En consecuencia, toda imagen y documento escrito se debe entender como una construcción de esa realidad. A pesar de esto, las fotografías son otro tipo de testimonio que puede y debe interpretarse para aproximarnos a la práctica y cultura escolar de un período concreto. De ellas se desprende un discurso diferente del que aportan otras fuentes y que, en cualquier caso, resulta complementario.

El siguiente punto sobre el que quiero incidir son los diferentes cambios, continuidades, imposiciones y resistencias que se observan en la práctica escolar de los años estudiados. Como muy bien ejemplifican las fuentes utilizadas en la tesis, la práctica de los años cuarenta no fue tan homogénea como *a priori* podríamos pensar, ya que se observa una clara mezcla de cambios y pervivencias con respecto a períodos anteriores. Si bien en la escuela pública vemos como es la tradición pedagógica propia de cada maestro la que orienta las diferentes prácticas que se llevan a cabo, sucede todo lo contrario en el caso de la escuela privada religiosa. A pesar del cambio que supuso la instauración de una dictadura, lo cierto es que, en la práctica, en estos centros se detecta que las congregaciones se orientaban más por sus propias tradiciones que por las diferentes leyes que se aprobaron en el ámbito político. Como se refleja en esta tesis, las normas colegiales siguieron marcando la práctica escolar de las escuelas religiosas, que contaban con la complicidad de un Estado que intervino de una manera muy exigua en su control y supervisión; un ejemplo de ello es el hecho que incluso algunos centros no tenían la simbología pertinente colgada en las paredes. En cambio, la escuela pública estuvo en constante sospecha de no comulgar con los principios ideológicos del nuevo Régimen.

En la misma línea de discusión, hay que apuntar que las continuidades que se detectan en la práctica escolar, tanto en los centros públicos como en los privados religiosos, pueden deberse en gran parte a la falta de un modelo de práctica educativa que diera respuesta a los principios del nuevo Estado. Hay que tener en cuenta que durante la primera década de franquismo el Estado no aprobó ninguna disposición que hiciera referencia a cuestiones relacionadas con la metodología de enseñanza. Si bien en la Circular de 5 de marzo de 1938 («BOE» de 8 de marzo) y en la Ley de 17 de julio de 1945 («BOE» de 18 de julio) se dan orientaciones sobre qué actividades y ejes pedagógicos o materias deben implementarse en las escuelas primarias, lo cierto es que cuando nos fijamos en cuestiones metodológicas no encontramos ninguna orientación al respecto. No es de extrañar, entonces, que muchos de los maestros continuasen con las mismas metodologías de carácter activo e intuitivo o memorístico que habían conocido y aplicado antes de la guerra. Mientras que en los discursos teóricos y las disposiciones legislativas se defiende el tradicionalismo y el catolicismo como ejes que deben orientar la práctica escolar, cuando nos detenemos a estudiar cómo enseñaban los maestros vemos que algunos de ellos siguieron aplicando prácticas de carácter renovador,

como los centros de interés o las lecciones de cosas, el método de lectoescritura ideado por M. Montessori, etcétera. No debemos olvidar que muchos de los maestros que ejercieron en los años cuarenta eran los mismos de antes de la guerra. Unos maestros que habían sido depurados, sí, pero que también eran herederos de una cultura escolar anterior y, sobre todo, depositarios de una serie de conocimientos y recursos metodológicos que hicieron que en un contexto de transformación política su práctica escolar reflejase más continuidades que rupturas.

Otro de los aspectos que hay que destacar de la investigación llevada a cabo es que, al igual que ocurre hoy en día, la práctica y cultura que caracterizaron los diferentes centros educativos dependía más del maestro o del conjunto de maestros que de las leyes que habían sido aprobadas para su regulación. Es decir, se observa que la cultura escolar de una determinada escuela está en gran medida más influida por la competencia y las tradiciones pedagógicas que orientan la labor de sus maestros que por los discursos y leyes que emanan de las esferas académica y política. Por lo tanto, vemos que la escuela tiene todo un conjunto de prácticas y hábitos que orientan su funcionamiento independientemente de las disposiciones legislativas aprobadas por los poderes políticos, una situación que a su vez puede extrapolarse a la realidad actual.

CONCLUSIONES

Una vez expuesta la discusión, es preciso indicar las principales conclusiones de la tesis. La primera de ellas es la importancia que tienen para el conocimiento de la cultura escolar y su práctica aquellos testimonios que fueron elaborados por personas que observaron o bien participaron de la escuela del momento (alumnos, maestros, inspectores, etcétera). Es a través de este tipo de documentación (memorias de prácticas de estudiantes de Magisterio y Pedagogía, memorias de oposición del magisterio, fotografías, cuadernos escolares, testimonios orales, etcétera) como mejor podemos observar el día a día de la escuela y sus prácticas. Partiendo de su análisis y crítica podemos saber una parte de lo que acontecía en las aulas y algunos de los matices que caracterizaron la práctica escolar del momento.

La segunda conclusión es que la práctica escolar de los años siguientes al fin de guerra se caracterizó por la superposición de toda una serie de cambios y continuidades. Este hecho hace que debamos plantearnos un discurso mucho más matizado y menos simplificado sobre la práctica escolar desarrollada en las escuelas públicas y privadas religiosas durante los años posteriores al fin de la guerra. Tal como atestiguan los testimonios analizados, las normas y directrices oficiales no tuvieron una traducción inmediata en lo que a práctica escolar se refiere. Esta investigación es, por tanto, un ejemplo que constata cómo la práctica escolar de los maestros en ocasiones está más determinada por la experiencia y el saber hacer que por las diferentes disposiciones legislativas aprobadas. Durante los años cuarenta, pese a la voluntad del Régimen por romper con

el modelo educativo anterior, siguieron existiendo, al menos en el caso de Mallorca, una serie de elementos que nos demuestran una cierta pervivencia de las metodologías y prácticas que se introdujeron en España entre el final del siglo XIX y el primer tercio del XX (centros de interés, excursiones, museos y bibliotecas escolares, trabajos manuales, etcétera). Otras procedían de épocas anteriores: castigos, modelos de relación maestro-alumnos y diversas prácticas de enseñanza tradicional que tampoco habían logrado modificar las directrices renovadoras de las primeras décadas del siglo XX.

El tercer punto que quiero destacar es que las continuidades detectadas en la práctica escolar pueden haberse visto favorecidas, en parte, por la no intromisión de la nueva legislación en cuestiones metodológicas, ya que se centraba únicamente en la orientación católica y nacionalista que debía impregnar la vida escolar (contenidos curriculares, ritos y ceremoniales, etcétera). Este aspecto sin duda influyó en el hecho de que la mayoría de maestros formados antes de la guerra pudieran continuar con los diferentes métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje que habían conocido anteriormente. Por eso algunas de las prácticas escolares de la década de los cuarenta no difieren tanto de las implementadas durante la República o en épocas anteriores.

Este aspecto nos lleva al cuarto punto: la influencia que ejercieron en la cultura escolar franquista las diferentes prácticas y hábitos escolares. A pesar de encontrar casos de maestros que teóricamente defienden el tradicionalismo y el catolicismo como ejes de sus praxis, lo cierto es que al hablar sobre cómo enseñan, en la gran mayoría de casos reflejan metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje de carácter renovador. La enseñanza activa, intuitiva y racional o memorística en algunos casos es la que resaltan unos maestros que acaban de pasar por uno de los procesos más duros y severos que se llevaron a cabo en España en contra del magisterio; me refiero, obviamente, a los procesos de depuración. Estas prácticas continuistas, aunque no representasen a todo el colectivo de maestros que trabajaba en escuelas públicas, nos demuestran que las directrices aprobadas no tuvieron una traducción inmediata en la práctica, lo que hizo que tampoco se modificasen de manera radical los hábitos y las costumbres escolares. En el caso de la escuela religiosa ocurre lo mismo. A pesar del cambio político, las prácticas en esos centros siguieron dependiendo de las normas colegiales propias de cada congregación.

En quinto lugar, quisiera subrayar la complementariedad entre las fuentes utilizadas para la elaboración de la tesis. Si bien todas me han servido para aproximarme desde diferentes perspectivas al día a día de las escuelas, también ha sido primordial poder comparar las informaciones que aparecen en ellas, pues la mejor estrategia para conocer la práctica desarrollada en el aula es precisamente contraponiendo las informaciones que aparecen en los testimonios que de manera parcial nos acercan a su cotidianidad.

LEGISLACIÓN

GOBIERNO DE ESPAÑA. Ministerio de Educación. *Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.* «BOE». 35 (2011-02-10) 13909-13926.

BIBLIOGRAFÍA

- BARCELÓ BAUZÀ, Gabriel (2016). *Photography and school culture in post-war Spain (1939-1945). A look at Majorca.* «Encounters in Theory and History of Education». 17, 93-118.
- BARCELÓ BAUZÀ, Gabriel; COMAS RUBÍ, Francisca; POZO ANDRÉS, María del Mar del (2018). *La práctica escolar durante los primeros años del franquismo.* «História da Educação». 22:54, 334-357.
- BARCELÓ BAUZÀ, Gabriel; COMAS RUBÍ, Francisca; SUREDA GARCIA, Bernat (2016). *Abriendo la caja negra: la escuela pública española de postguerra.* «Revista de Educación». 371, 61-82.
- BARCELÓ BAUZÀ, Gabriel; MOLL BAGUR, Sergi; SUREDA GARCIA, Bernat (2017). *La escuela privada religiosa en Mallorca durante la postguerra. Cultura y práctica escolar.* «History of Education & Children's Literature». XII:2, 191-212.

APORTACIONES A LA INVESTIGACIÓN SOBRE MANUALES ESCOLARES EN ESPAÑA Y PORTUGAL A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN MANES

GABRIELA OSSENBACH*

Resumen: *El objetivo de esta ponencia es mostrar las posibilidades que ofrecen las herramientas de investigación y la experiencia acumulada por el Centro de Investigación MANES, que se dedica al estudio de los textos escolares de los siglos XIX y XX. En primer lugar presentaremos la Base de Datos MANES, en la que se pueden encontrar referencias bibliográficas y datos de localización de textos escolares de España, Portugal y otros países de América Latina y Europa, sobre todo de los dos últimos siglos. Por otra parte, apuntaremos algunas precisiones metodológicas que deben ser tenidas en cuenta para la investigación sobre los textos escolares, que son producto de la reflexión y de las propias investigaciones llevadas a cabo en el Centro MANES.*

Palabras clave: *Textos escolares; MANES; Bases de datos; Metodología de investigación.*

Abstract: *The aim of this paper is to show the possibilities offered by the research tools and the experience accumulated by the MANES Research Centre, which is dedicated to the study of 19th- and 20th-century school textbooks. Firstly, we will present the MANES Database, in which researchers can find bibliographical references and data on the location of school textbooks from Spain, Portugal and other countries in Latin America and Europe, especially from the last two centuries. On the other hand, we will point out some methodological details that should be taken into account for research on school textbooks, which are the product of reflection and of the research carried out at the MANES Research Centre.*

Keywords: *School textbooks; MANES; Databases; Research methodology.*

El objetivo de esta ponencia es mostrar las posibilidades que ofrecen para los jóvenes investigadores portugueses y españoles reunidos en el IX Encuentro Ibérico de Historia de la Educación las herramientas de investigación y la experiencia acumulada a lo largo de más de 25 años por el Centro de Investigación MANES¹. MANES se dedica al estudio de los textos escolares de los siglos XIX y XX, época en la que, con la creación de los sistemas educativos nacionales, los textos escolares se constituyeron en dispositivos fundamentales para la transmisión de saberes y la organización de las prácticas escolares. La colaboración entre investigadores portugueses y españoles en el seno de MANES ha creado a lo largo de muchos años óptimas condiciones para el avance común en este campo de estudio, y ha puesto a disposición recursos que facilitan la investigación en ambos países.

* Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid. Email: gossenbach@edu.uned.es.

¹ El Centro de Investigación MANES (inicialmente «Proyecto MANES») se creó en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid en 1992, con carácter interuniversitario. MANES ha creado una red de investigadores asociados de más de cuarenta universidades, institutos de investigación, museos y bibliotecas de España, Portugal, América Latina y algunos otros países europeos. *Vide* MAHAMUD ANGULO, SOMOZA RODRÍGUEZ, 2016.

En primer lugar presentaremos la Base de Datos MANES, en la que se pueden encontrar referencias bibliográficas y datos de localización de textos escolares de España y Portugal, sobre todo de los dos últimos siglos. Este catálogo posibilita no solo la realización de trabajos de investigación sobre manualística escolar en cada país, sino también la elaboración de estudios comparativos y el análisis sobre las corrientes transnacionales que afectaron a los libros escolares en el ámbito ibérico. Haremos una pequeña historia de cómo se creó y se fue ampliando esta base de datos, en paralelo a la consolidación, hacia principios de la década de los 90 del siglo XX, de una nueva historia cultural de la educación para la cual los textos escolares constituyeron una importante fuente histórica. Nos detendremos particularmente en la incorporación de textos escolares portugueses a dicho catálogo.

Por otra parte, apuntaremos algunas precisiones metodológicas que deben ser tenidas en cuenta para la investigación sobre los textos escolares, que son producto de la reflexión y de las propias investigaciones llevadas a cabo en el Centro de Investigación MANES.

LOS INICIOS DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS TEXTOS ESCOLARES Y LA CREACIÓN DE LA BASE DE DATOS MANES. LA COLABORACIÓN ENTRE ESPAÑA Y PORTUGAL

Como apuntamos más arriba, aproximadamente a partir de los años 90 del siglo XX la historiografía de la educación puso su foco en el estudio de la cultura de la escuela y dio lugar a una proliferación de trabajos que abordaron los textos escolares desde las más diversas perspectivas. De esta forma se llegó a configurar la llamada *manualística escolar*, término acuñado por Agustín Escolano Benito para denominar un campo emergente de investigación dentro de la Historia de la Educación². Un impulsor clave de los estudios sobre los textos escolares fue Alain Choppin, que desde el Institut National de Recherche Pédagogique, con sede en París, puso en marcha ya en 1979 el Proyecto EMMANUELLE, un amplio estudio de los textos escolares editados en Francia a partir de la Revolución Francesa, que tuvo gran proyección internacional. Una de las obras más influyentes de Choppin en aquellos años fue el libro *Les manuels scolaires: histoire et actualité* (1992)³. En España fue la obra *Historia ilustrada del libro escolar en España* (1997 y 1998), dirigida por Agustín Escolano Benito, junto con las primeras publicaciones del Proyecto MANES, las que iniciaron los estudios en este campo⁴. En Portugal se celebró en 1999 el I Encuentro Internacional sobre Manuais Escolares en la ciudad

² El término *manualística*, que se ha consolidado en nuestro medio para referirse a la investigación sobre los manuales o textos escolares, fue acuñado por Agustín Escolano Benito en la introducción a la obra colectiva dirigida por él, *Historia Ilustrada del Libro Escolar en España. De la Posguerra a la Reforma Educativa* (ESCOLANO BENITO, dir., 1998: 17).

³ CHOPPIN, 1992.

⁴ ESCOLANO BENITO, dir., 1997, 1998; LEBRERO BAENA, 1997; VILLALAFÍN BENITO, 1997, 1999.

de Braga⁵, y aunque la iniciativa de organizar encuentros periódicos sobre manualística escolar en Portugal no tuvo continuidad, en conjunto podemos observar cómo en la década de los 90 del siglo XX se generalizó el interés por el estudio de los textos escolares en la Península Ibérica. No es casual que en el año 2000 el Congreso de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), celebrado en Madrid con la participación de una buena cantidad de investigadores portugueses y latinoamericanos, tuviera como tema central «Books and Education»⁶.

Cuando se empezó a caminar por la vía de la manualística escolar no existía en España, ni en los países con los que MANES estableció sus primeros acuerdos de colaboración, un censo de la producción de libros escolares. Además, éstos no eran de fácil acceso en las bibliotecas ni en las propias escuelas, pues los textos escolares nunca han recibido el mismo trato que otro tipo de libros a la hora de ser custodiados y registrados en las colecciones bibliográficas. Este fue el inicio, a partir de 1992, de la creación de la Base de Datos MANES, que desde un principio se definió como un trabajo colaborativo entre distintas Universidades para identificar repositorios y colecciones de textos escolares en España y catalogar sus fondos⁷. A partir de 2005, en el marco de un proyecto del programa ALFA (Europa-América Latina) coordinado por la UNED, en el que participó también un equipo de investigadores portugueses dirigidos por el profesor Justino Magalhães, se empezaron a internacionalizar los esfuerzos de catalogación de textos escolares, introduciendo en una misma base de datos libros escolares de Portugal, España, Bélgica, Argentina, México y Colombia⁸. Hoy en día (septiembre de 2019) la Base de Datos MANES cuenta con aproximadamente 8600 registros de textos escolares portugueses y 40 000 españoles. Los libros portugueses catalogados pertenecen mayoritariamente a la Biblioteca Nacional de Portugal y a la Biblioteca del Museu João de Deus de Lisboa (Associação de Jardins-Escolas João de Deus). El catálogo de textos escolares españoles incluye libros localizados en fondos privados, archivos, museos pedagógicos, bibliotecas públicas y escolares, una parte de la colección del Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) de Berlanga de Duero (Soria), el fondo de la editorial Bruño de los Hermanos de las Escuelas Cristianas conservado en la provincia de Burgos, la colección del Museo de Historia de la Educación de la Universidad Complutense, así como el propio Fondo MANES localizado en la Biblioteca Central de la UNED,

⁵ CASTRO *et al.*, eds., 1999.

⁶ Como producto de este congreso se llevaron a cabo varias publicaciones: PUELLES BENÍTEZ, *coord.*, 2000; POZO ANDRÉS, *coord.*, 2002; GUEREÑA, OSSENBACH SAUTER, POZO ANDRÉS, *dir.*, 2005.

⁷ Vide <www.centromanes.org:8080/>. [Consul. 18 dic. 2019].

⁸ Red PATRE-MANES (Patrimonio Escolar – Manuales Escolares): Base de datos y biblioteca virtual de manuales escolares europeos y latinoamericanos. Proyecto ALFA II, Subprograma A, Contrato n.º AML/B7-311/97/0666/II-0441-A. Las Universidades participantes en este proyecto fueron UNED, Universidad de Lisboa, Universidades de Gante y Católica de Lovaina (Bélgica), Universidades Nacionales de Luján y del Nordeste (Argentina), Universidad del Atlántico (Colombia) y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS, México).

entre otros. En definitiva, esta base de datos facilita el acceso a las fuentes y abre la posibilidad de llevar a cabo trabajos de índole comparativa y transnacional acerca de la cultura escolar en los países ibéricos. Es preciso señalar que todos los registros del catálogo indican la localización de cada texto escolar en las distintas bibliotecas y colecciones incorporadas al proyecto.

Además, la Base de Datos MANES contiene 11 500 registros de libros escolares latinoamericanos y una colección más pequeña de textos escolares belgas que suman en total 3800 registros. Es preciso aclarar que MANES no contiene apenas textos escolares brasileños, ya que Brasil cuenta con una base de datos propia, la base de datos LIVRES, creada en 1994 por iniciativa de la profesora Circe Maria Fernandes Bittencourt en la Universidad de São Paulo⁹. Tanto la Base de Datos MANES como LIVRES se crearon a partir de convenios de colaboración con el *Institut National de Recherche Pédagogique* de Francia, a partir del modelo de la base de datos EMMANUELLE creada por el profesor Alain Choppin¹⁰.

La elaboración de una base de datos internacional como MANES dio pie a interesantes reflexiones teóricas y permitió vislumbrar mejor la complejidad del objeto de estudio (el libro de texto) y poner sobre el tapete la discusión en torno a la pregunta de si epistemológicamente es posible deducir características universales del libro escolar¹¹. La elaboración de una herramienta común para la catalogación de textos escolares utilizados en sistemas escolares con peculiaridades nacionales obligó a buscar equivalencias entre algunos de los campos más comunes en la catalogación de textos escolares (especialmente los campos dedicados a la materia y al nivel escolar). En algunos casos ello dio pie a una necesaria simplificación de las categorías de clasificación utilizadas, obviando así algunas particularidades nacionales de los textos o del currículum escolar¹². De esta forma, la elaboración de la Base de Datos MANES no fue solamente una cuestión meramente técnica, sino que implicó algunas cuestiones de mucho interés para la investigación en este campo, que abarcan desde la profundización en el conocimiento de las tradiciones educativas nacionales, la necesidad de tomar en cuenta las denominaciones en diferentes idiomas de conceptos clave para la investigación, hasta la identificación de corrientes transnacionales que impregnaron la cultura escolar en el ámbito europeo e iberoamericano en la época contemporánea, confiriendo al texto escolar una fisonomía material universalmente reconocible¹³. Por otra parte, la elaboración de la base de datos permitió conocer bastante bien la producción de libros escolares en los dos últimos

⁹ Vide <www2.fe.usp.br:8080/livres/#>. [Consul. 18 dic. 2019].

¹⁰ Otras importantes bases de datos de textos escolares, como EDISCO (Italia) y MANSCOL (Canadá), se construyeron también a partir del modelo de EMMANUELLE. Vide OSSENBACH SAUTER, 2014.

¹¹ DEPAEPE, GORP, 2009: 18.

¹² Vide DEPAEPE *et al.*, 2006.

¹³ Vide CHOPPIN, 2008.

siglos, así como las principales casas editoriales que los produjeron y comercializaron a nivel local, nacional e internacional.

Finalmente, cabe mencionar el avance en el proceso de internacionalización de la Base de Datos MANES que ha supuesto su integración en el *International Textbook Catalogue*, a partir de un proyecto de colaboración con el Instituto Georg Eckert de Investigación sobre Textos Escolares (Braunschweig, Alemania)¹⁴. En este proyecto ha participado también la base de datos de textos italianos EDISCO¹⁵, coordinada desde la Universidad de Turín, y están en proceso de incorporarse también otras bases de datos y colecciones de América Latina, entre ellas la propia base de datos brasileña LIVRES, antes mencionada, o la colección de la Biblioteca Nacional de Maestros de Buenos Aires. Los textos escolares de Portugal, Bélgica y América Latina albergados en MANES son igualmente visibles a través de este catálogo internacional. El siguiente paso de este proyecto de cara al futuro incluye la digitalización y la creación de bibliotecas virtuales de textos escolares, que amplíen las posibilidades de consulta de las colecciones especializadas de libros de texto, no siempre de fácil acceso, y que hagan posible que la manualística trabaje con las herramientas que ofrece la llamada *Historia Digital*¹⁶.

No queremos dejar de mencionar, por otra parte, el sitio web del Centro de Investigación MANES, que ofrece una serie de recursos útiles para la investigación en el campo de la manualística¹⁷. Además de dar acceso a la propia Base de Datos de textos escolares, este portal incluye una amplia bibliografía de trabajos de investigación sobre textos escolares, especialmente del área iberoamericana y de Italia, que se actualiza periódicamente (catálogo BIBLIOMANES). Se trata de repertorios bibliográficos organizados por países, que permiten tener una idea del estado de la investigación en el campo, tanto desde el punto de vista metodológico como desde las temáticas tratadas. BIBLIOMANES ha dado lugar a una importante circulación de los resultados de la investigación entre España, Portugal, Italia y América Latina, posibilitando la conformación de un verdadero espacio internacional y una red activa de especialistas en manualística, con múltiples contactos entre sí, que han ido activando y ampliando la investigación con perspectivas comparativas (participación conjunta en paneles temáticos de congresos internacionales, elaboración de números monográficos en revistas especializadas, publicación de obras colectivas, etc.).

El sitio web de MANES incluye igualmente, entre otros recursos, algunas bibliotecas y exposiciones temáticas virtuales de textos escolares, así como una amplia información sobre las propias actividades de investigación y las publicaciones nacionales e internacionales del Centro de Investigación MANES y de sus investigadores asociados.

¹⁴ *Int/TextbookCat. The Tool for Textbook Research*. Disponible en <<http://itbc.gei.de/>>. [Consul. 18 dic. 2019].

¹⁵ *Vide* <<http://www.edisco.unito.it>>. [Consul. 18 dic. 2019].

¹⁶ *Vide* BADANELLI RUBIO, OSSENBACH SAUTER, 2010; OSSENBACH SAUTER, 2015.

¹⁷ *Vide* <www.centroman.es/>. [Consul. 18 dic. 2019].

En conjunto, el sitio web de MANES se constituye en un centro de documentación especializado en el campo de la manualística, donde los investigadores tienen a su disposición una amplia oferta de fuentes primarias y secundarias.

ALGUNAS CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS PARA LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS TEXTOS ESCOLARES

A lo largo de las últimas décadas el Centro de Investigación MANES ha hecho un importante esfuerzo de reflexión en torno a la metodología para el análisis de los textos escolares, no solo a través de las propias investigaciones de sus miembros, sino también generando espacios para la discusión sobre cuestiones metodológicas en el campo de la manualística¹⁸. Los años iniciales del proyecto, en los cuales los mayores esfuerzos se centraron en la identificación y catalogación de las fuentes, dieron pie a trabajos mayormente preocupados por el análisis de contenido de los textos escolares (análisis de estereotipos, influencias ideológicas, creación de identidades, etc.). Esta fase permitió un conocimiento exhaustivo de lo que contenían los textos escolares y de las principales editoriales dedicadas al género escolar en los dos últimos siglos, e incluso hizo posible una valoración cuantitativa de la producción de textos escolares desde el origen de los sistemas educativos en el área iberoamericana. No obstante, muy pronto se hizo patente la necesidad de afinar en los aspectos metodológicos de la investigación en este campo y de revisar críticamente los trabajos llevados a cabo en las primeras décadas de andadura del proyecto¹⁹. Un punto de inflexión importante en este aspecto se inició con la tesis doctoral de Kira Mahamud Angulo, durante cuya elaboración se iniciaron algunas interesantes discusiones sobre metodología dentro del grupo de investigadores del Proyecto MANES en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid²⁰. Otras tesis defendidas en la UNED han avanzado en estas cuestiones metodológicas, incursionando en nuevos enfoques y herramientas de análisis²¹. A grandes rasgos, resumiremos a continuación algunas de las más importantes cuestiones metodológicas en las que se ha ido avanzando en la última década:

- a) Una cuestión básica es la necesidad de establecer muestras significativas de textos escolares para acometer una investigación. El estudio de muestras muy pequeñas de libros escolares (a menudo el estudio de un único libro como objeto de investigación), o de libros de editoriales de poca difusión tomados

¹⁸ Véase, por ejemplo, el reciente dossier sobre *Questões metodológicas em manualística*, coordinado por Ana Badanelli y Marcelo Cigales, que es el resultado de un panel organizado en el Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA) celebrado en Montevideo en febrero de 2018 (BADANELLI RUBIO, CIGALES, *org. e introd.*, 2020), así como el dossier sobre *Contextos de recepção e interpretação dos manuais escolares*, coordinado por Gladys Teive y Gabriela Ossenbach (TEIVE, OSSENBACH SAUTER, *coord.*, 2016).

¹⁹ Vide OSSENBACH SAUTER, 2013.

²⁰ MAHAMUD ANGULO, 2012, 2014.

²¹ GONZÁLEZ CLOUTÉ, 2011; HERNÁNDEZ LAINA, 2018; MILITO BARONE, 2019.

como fuente, pueden generar ya sea resultados irrelevantes para la investigación o, peor aún, conclusiones que de alguna manera tergiversan el verdadero impacto de un manual en un momento o circunstancia dados. Criterios como el número de ediciones, el prestigio y grado de difusión de las editoriales, e incluso las huellas de uso encontradas en las propias fuentes (subrayados, anotaciones, etc.) son algunos de los indicios que deben ser tenidos en cuenta para que una muestra de textos escolares resulte representativa y relevante en una investigación. Otra precaución a la hora de seleccionar la muestra de libros escolares para una investigación nos la señala Kira Mahamud, al advertirnos que ésta tiene que ser lo suficientemente amplia para tener en cuenta la coherencia o incoherencia «inter-textual», es decir, «si todos los manuales escolares del mismo contexto socio-político lanzan los mismos mensajes, los mismos discursos; los mismos conocimientos... si todos son igual de coherentes con el contexto o hay variaciones en función de las editoriales o los autores»²²;

- b) Uno de los aspectos que se vislumbraron como fundamentales en la investigación sobre los textos escolares fue la necesidad de revisar la común tendencia a sobrevalorar y dar por hecho el efecto directo de los contenidos de los textos escolares en la creación de mentalidades y subjetividades. En este aspecto la investigación en el campo de la manualística se ha enriquecido con las aportaciones de los historiadores del libro y de las prácticas de la lectura como Roger Chartier, quien nos advierte que «la cuestión esencial que debe plantear toda historia del libro, de la edición y de la lectura es la del proceso mediante el cual los lectores, espectadores u oyentes dan sentido a los textos de los que se apropian»²³. En definitiva, la cuestión más compleja de la investigación en manualística es llegar a conocer cómo los estudiantes se apropian los contenidos y mensajes contenidos en sus textos escolares. Se trata de comprender los procesos de aprendizaje, y ello resulta imposible si se analiza solamente el discurso del emisor, es decir, el discurso del texto escolar. En este sentido, debemos reconocer que la investigación sobre los textos escolares tiene importantes limitaciones, que solo se pueden resolver de forma aproximada acudiendo a otras fuentes complementarias que ofrezcan evidencias sobre las prácticas de aula y sobre las mediaciones que se producen entre el emisor y el receptor de los discursos contenidos en los textos escolares. Para ello la investigación en manualística se ha enriquecido con algunos enfoques de la etnografía, la historia oral, la «arqueología» que indaga en la cultura material de la escuela y, en general, con el giro hacia el estudio de

²² MAHAMUD ANGULO, 2020: 12.

²³ CHARTIER, 2000: 169.

la cultura escolar que se ha producido en la investigación histórico-educativa en las últimas décadas²⁴;

- c) Esa limitación que supone la imposibilidad de llegar a conocer el verdadero impacto de los contenidos de los libros de texto sobre la subjetividad de los individuos que aprenden nos obliga a contentarnos con interpretar los contenidos de los libros escolares dentro del espectro general de los fenómenos sociales de una determinada época, situando al texto escolar en un contexto amplio, en el «espíritu» o «clima» de una época determinada. La Antropología ha sido de gran ayuda en esta tarea con el recurso al «trabajo de campo» y su pretensión de aprehender la totalidad de los fenómenos culturales²⁵. Se trata entonces de recrear los contextos dentro de los que surge y cobra significado el libro escolar, rechazando una concepción «insular» del mismo²⁶: «la noción de contexto hace concebir que el acceso al significado de un fenómeno social no se logra sino integrándolo en un conjunto de relaciones con otros, y apreciando ese conjunto de relaciones como un todo»²⁷. Se hace necesaria, pues, la indagación en los contextos de uso y de producción de los textos escolares, construyendo una variedad de marcos de referencia que dan sentido a los textos, tanto en el ámbito escolar (contexto de *uso o recepción*) como en el extraescolar (contexto de *producción*)²⁸;
- d) Otra interesante aportación metodológica es el recurso a la «disección» de los libros escolares en diferentes unidades textuales (prólogo, núcleo instructivo, actividades o ejercicios, etc.), que analizadas de forma separada muestran el grado de coherencia interna de las diferentes partes de un texto. Ello posibilita interesantes interpretaciones que relacionan distintas voces presentes en un texto con las tensiones y la complejidad de los respectivos contextos²⁹;
- e) El estudio de las prescripciones curriculares vigentes en cada periodo histórico (los planes y programas de estudio que emanan de las autoridades competentes en la materia) es otro aspecto que consideramos imprescindible a la hora de analizar los contenidos de los textos escolares. La indagación sobre las convergencias o disidencias entre el curriculum *prescrito* y el curriculum *editado* ha puesto de manifiesto el poder que con frecuencia han podido ejercer los textos escolares (sus autores, editores, distribuidores, etc.) en la determinación del curriculum escolar oficial, fijando no solo los contenidos canónicos de las diferentes disciplinas escolares, sino también en muchos casos los discursos

²⁴ Vide BADANELLI RUBIO, MAHAMUD ANGULO, 2007; ESCOLANO BENITO, 2017; MAHAMUD ANGULO, BADANELLI RUBIO, 2017.

²⁵ Vide ROCKWELL, 2009.

²⁶ Vide HEINZE, 2010; DEPAEPE, SIMON, 2003.

²⁷ VELASCO MAILLO, DÍAZ DE RADA, 1997: 32.

²⁸ Vide MAHAMUD ANGULO, 2014; MAHAMUD ANGULO, BADANELLI RUBIO, 2016.

²⁹ Vide MAHAMUD ANGULO, 2011, 2012; HERNÁNDEZ LAINA, 2018.

ideológicos subyacentes a ellas. Este tipo de análisis aporta importantes indicios para conocer el verdadero alcance del libro escolar en la configuración histórica de las disciplinas escolares. De esta forma la investigación en manualística se ha abierto al prolífico campo de estudios de la historia de las disciplinas escolares, teniendo en cuenta que, como afirma Antonio Viñao, la sistematización y la secuenciación de los saberes escolares en un programa y en un libro de texto constituyen el acta fundacional de una disciplina³⁰. De hecho, la historia de las disciplinas escolares ha tenido un amplio desarrollo como campo de investigación en los últimos años, tanto en Portugal como en España, y los textos escolares han sido una importante fuente de investigación en ese campo³¹;

- f) Finalmente, dada la importante presencia de imágenes que caracteriza al libro escolar como género textual, la investigación en manualística ha debido desarrollar herramientas para el análisis no solo del lenguaje escrito, sino también del iconográfico. Aunque ambos lenguajes exigen abordajes diferenciados, su análisis se ha nutrido en general del enfoque del *Análisis Crítico del Discurso*, que «no equivale sólo a un análisis funcional del lenguaje sino que también trata de teorizar y describir procesos y estructuras sociales. Es decir, no se niega el análisis detallado y pormenorizado del lenguaje sino que dicho análisis debe servir para desvelar aspectos no neutrales integrados en los discursos»³². No podemos entrar aquí en una explicación pormenorizada de los complejos métodos de análisis crítico que se han desarrollado para desentrañar el sentido de los lenguajes textual e iconográfico, pero existe una amplia bibliografía sobre el tema³³, así como algunas interesantes investigaciones que se han llevado a cabo en el seno del Centro de Investigación MANES aprovechando algunas de las técnicas de análisis propuestas por los teóricos del Análisis Crítico del Discurso³⁴.

MANES no ha incursionado aún en el nuevo campo que se abre para el análisis del lenguaje desde las llamadas *Humanidades Digitales*, que proponen opciones para el procesamiento del lenguaje natural con ayuda de técnicas computacionales.

No obstante, ese es un recurso metodológico que sin duda habremos de transitar en el futuro, para el que aún vislumbramos resultados inciertos.

³⁰ VIÑAO FRAGO, 2006: 110.

³¹ A título de ejemplo, *vide* PINTASSILGO, 2007; PINTASSILGO *et al.*, 2010; VIÑAO FRAGO, 2012; OSSENBACH SAUTER, 2018.

³² MILITO BARONE, 2019: 100.

³³ Sobre el análisis textual, véanse, entre otros, WODAK, MEYER, *comp.*, 2003; FAIRCLOUGH, 1995; DIJK, 1999, 2008. Sobre el análisis iconográfico, BURKE, 2005; PANOFSKY, 2004; PANTOJA CHAVES, 2007.

³⁴ El Análisis Crítico del Discurso ha sido el método utilizado en las tesis doctorales de HERNÁNDEZ LAINA, 2018 y MILITO BARONE, 2019. Sobre el análisis iconográfico, *vide* los trabajos de BADANELLI RUBIO, 2008, 2011, 2020; ARTIEDA, 2020.

A MODO DE CIERRE

Los textos escolares han constituido a lo largo de las últimas décadas una fuente profusamente utilizada en las investigaciones sobre la cultura de la escuela en el área iberoamericana. Se trata de una fuente atractiva que se ha hecho fácilmente accesible a través de las bases de datos y colecciones especializadas que se han creado en todo este tiempo, y que a su vez ha dado lugar a una amplia producción bibliográfica e intensas relaciones entre investigadores dedicados al campo de la manualística. Se trata, sin embargo, como hemos intentado poner de manifiesto, de una fuente cuyo estudio es complejo. Nuestra intención en este breve escrito ha sido la de mostrar a los jóvenes historiadores de la educación de España y Portugal algunos caminos transitados por investigadores de ambos países en este campo las posibilidades que existen para el acceso a las fuentes primarias y secundarias, así como algunos de los más importantes aspectos metodológicos que creemos necesario tener en cuenta a la hora de incursionar en este ámbito de estudio. En última instancia, nuestro deseo es contribuir a reforzar las ya intensas relaciones académicas entre nuestras comunidades de historiadores de la educación y alentar los trabajos comparativos entre España y Portugal en el campo de la manualística escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- ARTIEDA, Teresa Laura (2020). *Aportes de la antropología visual al análisis de lecturas sobre pueblos indígenas. O de cómo disminuir los riesgos de un estudio «insular» de los textos escolares*. «Revista Brasileira de História da Educação». 20:1, 1-19.
- BADANELLI RUBIO, Ana (2008). *Ser español en imágenes: la construcción de la identidad nacional a través de las ilustraciones de los textos escolares (1940-1960)*. «Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria». 27, 137-169.
- BADANELLI RUBIO, Ana (2011). *Representing two worlds: illustrations in Spanish textbooks for the teaching of Religion and Object Lessons (1900-1970)*. «History of Education». 41:3, 303-338.
- BADANELLI RUBIO, Ana (2020). *Las imágenes y sus interpretaciones en los textos escolares españoles. Una propuesta metodológica*. «Revista Brasileira de História da Educação». 20:1, 1-27.
- BADANELLI RUBIO, Ana; CIGALES, Marcelo, *org. e introd.* (2020). *Dossiê: Questões metodológicas em manualística*. «Revista Brasileira de História da Educação». 20:1.
- BADANELLI RUBIO, Ana; MAHAMUD ANGULO, Kira (2007). *La huella de los manuales escolares en la cultura escrita: un estudio de caso en la escuela franquista*. In GÓMEZ FERNÁNDEZ, Juan; ESPIGADO TOCINO, Gloria; BEAS MIRANDA, Miguel, *eds. La escuela y sus escenarios*. El Puerto de Santa María: Ayuntamiento de El Puerto de Santa María, pp. 207-228.
- BADANELLI RUBIO, Ana; OSSENBACH SAUTER, Gabriela (2010). *Making History in the Digital Age: new forms of access to the sources and of preservation of the historical-educational heritage*. «History of Education & Children's Literature». V:1, 79-91.
- BURKE, Peter (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- CASTRO, Rui Vieira de *et al.*, *eds.* (1999). *Manuais escolares. Estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- CHARTIER, Roger (2000). *La mediación editorial*. In CHARTIER, Roger. *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa, pp. 169-183.

- CHOPPIN, Alain (1992). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- CHOPPIN, Alain (2008). *Le manuel scolaire, une fausse évidence historique*. «Histoire de l'Éducation». 117, 7-56.
- DEPAEPE, Marc et al. (2006). *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*. In LEBRUN, Monique, ed. *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec: Presses de l'Université du Québec. CD-ROM.
- DEPAEPE, Marc; GORP, Angelo van (2009). *Introduction: In search of the real nature of textbooks*. In GORP, Angelo van; DEPAEPE, Marc, eds. *Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, pp. 17-23.
- DEPAEPE, Marc; SIMON, Frank (2003). *Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung*. In WIATER, Werner, ed. *Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, pp. 65-77.
- DIJK, Teun A. van (1999). *El análisis crítico del discurso*. «Anthropos». 186, 23-36.
- DIJK, Teun A. van (2008). *Semántica del discurso e ideología*. «Discurso & Sociedad». 2:1, 201-261.
- ESCOLANO BENITO, Agustín, dir. (1997). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- ESCOLANO BENITO, Agustín, dir. (1998). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la Posguerra a la Reforma Educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (2017). *La escuela como cultura. Experiencia, memoria y arqueología*. Campinas: Editora Alínea.
- FAIRCLOUGH, Norman (1995). *Critical discourse analysis*. London: Longman.
- GONZÁLEZ CLOUTÉ, José María (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*. Madrid: Facultad de Educación, UNED. Tesis doctoral.
- GUEREÑA, Jean-Louis; OSSENBACH SAUTER, Gabriela; POZO ANDRÉS, María del Mar del, dir. (2005). *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid: UNED. (Serie Proyecto MANES).
- HEINZE, Carsten (2010). *Historical Textbook Research: Textbooks in the Context of the «Grammar of Schooling»*. «Journal of Educational Media, Memory and Society». 2:2, 122-131.
- HERNÁNDEZ LAINA, Yovana (2018). *Cultura económica y socialización política en los manuales escolares del Tardofranquismo y la Transición Española (1960-1985)*. Madrid: Facultad de Educación, UNED. Tesis doctoral.
- LEBRERO BAENA, María Paz (1997). *Libros de iniciación a la lectura y a la escritura*. Madrid: UNED. (Serie Proyecto MANES).
- MAHAMUD ANGULO, Kira (2011). *Exercises in Primary School Textbooks during the first two decades of the Franco Dictatorship (1939-1959)*. In MATTHES, Eva; SCHÜTZE, Sylvia, eds. *Aufgaben im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, pp. 5-18.
- MAHAMUD ANGULO, Kira (2012). *Adoctrinamiento emocional y socialización política en el primer franquismo (1939-1959). Emociones y sentimientos en los manuales escolares de enseñanza primaria*. Madrid: Facultad de Educación, UNED. Tesis doctoral.
- MAHAMUD ANGULO, Kira (2014). *Contexts, Texts, and Representativeness. A Methodological Approach to School Textbooks Research*. In KNECHT, Petr et al., eds. *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, pp. 31-49.
- MAHAMUD ANGULO, Kira (2020). *Propuesta metodológica multimodal e interdisciplinar en investigación manualística*. «Revista Brasileira de História da Educação». 20:1, 1-25.

- MAHAMUD ANGULO, Kira; BADANELLI RUBIO, Ana (2016). *Los contextos de transmisión y recepción de los manuales escolares: una vía de perfeccionamiento metodológico en manualística*. «História da Educação». 20:50, 29-48.
- MAHAMUD ANGULO, Kira; BADANELLI RUBIO, Ana (2017). *O caderno escolar como objeto de estudo: uma aproximação dos avanços metodológicos em manualística*. «Educação e Fronteiras On-Line». 7:20, 42-66.
- MAHAMUD ANGULO, Kira; SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel (2016). *Evolución y nuevos retos de la investigación sobre manuales escolares tras dos décadas de trayectoria del Centro de Investigación MANES (1992-2012)*. In MENEZES, Maria Cristina, org. *Desafíos Iberoamericanos: o patrimônio histórico-educativo em rede*. São Paulo: CME/FEUSP, pp. 257-303.
- MILITO BARONE, Cecilia (2019). *Conflicto y convivencia en el discurso pedagógico oficial durante el Tardofranquismo y la Transición Democrática española (1965-1982)*. Madrid: Facultad de Educación, UNED. Tesis doctoral.
- OSSENBACH SAUTER, Gabriela (2010). *Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo*. «Educatio Siglo XXI». 28:2, 115-132.
- OSSENBACH SAUTER, Gabriela (2013). *Consideraciones críticas sobre la investigación en el campo de la manualística escolar a 20 años de la fundación del Centro de Investigación MANES*. In MEDA, Juri; BADANELLI RUBIO, Ana, eds. *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*. Macerata: Edizioni Università de Macerata, pp. 107-118.
- OSSENBACH SAUTER, Gabriela (2014). *Textbook databases and their contribution to international research on the history of school culture*. «History of Education & Children's Literature». IX:1, 163-174.
- OSSENBACH SAUTER, Gabriela (2015). *If it's Not Online, it Doesn't Exist*. «International Journal for the Historiography of Education». 5:1, 80-82.
- OSSENBACH SAUTER, Gabriela (2018). *Historia de las disciplinas y manualística escolar*. In MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis, ed. *Educación, Historia y Sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao*. Valencia: Tirant Humanidades, pp. 133-165.
- PANOFKY, Erwin (2004). *El significado en las artes visuales*. Madrid: Alianza Editorial.
- PANTOJA CHAVES, Antonio (2007). *La imagen como escritura. El discurso visual para la Historia*. «Norba. Revista de Historia». 20, 185-208.
- PINTASSILGO, Joaquim (2007). *História do currículo e das disciplinas escolares: Balanço da investigação portuguesa*. In PINTASSILGO, Joaquim et al. *A História da Educação em Portugal. Balanço e perspectivas*. Porto: Edições ASA, pp. 111-146.
- PINTASSILGO, Joaquim et al. (2010). *A História das Disciplinas Escolares de Matemática e de Ciências. Contributos para um campo de pesquisa*. Lisboa: Escolar Editora.
- POZO ANDRÉS, María del Mar del, coord. (2002). «Paedagogica Historica». 38:1. Número monográfico sobre *Books and education: 500 years of reading and learning*.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de, coord. (2000). *Monografía: Los manuales escolares en la Historia*. «Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria». 19, 5-203.
- ROCKWELL, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- TEIVE, Gladys; OSSENBACH SAUTER, Gabriela, coord. (2016). *Dossiê. Contextos de recepção e interpretação dos manuais escolares: caminhos teórico-metodológicos para a investigação sobre os manuais escolares na perspectiva da cultura escolar*. «História da Educação». 20:50.
- VELASCO MAILLO, Honorio; DÍAZ DE RADA, Ángel (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- VILLALALÁN BENITO, José Luis (1997). *Manuales escolares en España*. Madrid: UNED. Tomo I. *Legislación (1812-1939)*. (Serie Proyecto MANES).

- VILLALAÍN BENITO, José Luis (1999). *Manuales escolares en España*. Madrid: UNED. Tomo II. *Libros de texto autorizados y censurados (1833-1874)*. (Serie Proyecto MANES).
- VIÑAO FRAGO, Antonio (2006). *El libro de texto y las disciplinas escolares. Una mirada a sus orígenes*. In ESCOLANO BENITO, Agustín, ed. *Currículum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 109-140.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (2012). *Historia de las disciplinas, profesionalización docente y formación de profesores: el caso español*. «Pro-Posições». 23:3, 103-118.
- WODAK, Ruth; MEYER, Michael, comp. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

O ENSINO PRIMÁRIO EM S. MIGUEL E NA TERCEIRA (1901-1926)

ISOLINA REIS DE MEDEIROS*

Resumo: *O debate pedagógico e a valorização atribuída à escola primária, no arquipélago dos Açores, durante as primeiras décadas do século XX, assumiram grande relevância nas sociedades micaelense e terceirenses. A criação de diversas instituições pelos republicanos com o apoio da maçonaria destinava-se a promover a alfabetização e escolarização das gentes insulares, e comportava uma intenção ideológica: criar uma «nova escola» gratuita, obrigatória e laica, onde fossem inculcados os novos ideais e valores republicanos. A nova conceção pedagógica, conhecida como Educação Nova ou Escola Nova, ao contestar os métodos e práticas tradicionais de ensino, confrontou-se com uma sociedade conservadora e religiosa que ofereceu resistência à aplicação de algumas metodologias e práticas pedagógicas. No entanto, a propagação ideológica que foi sendo feita ao longo deste período e que culminou com a introdução de novas disciplinas no currículo escolar contribuiu para o surgimento de um novo conceito de escola.*

Palavras-chave: *Republicanismo; Ensino primário; Instituições; Maçonaria.*

Abstract: *The debates around pedagogy and the importance given to primary education became of high relevance in the society of both São Miguel and Terceira islands over the first decades of the 20th century. The creation of several institutions by the republicans with the support of Freemasonry was intended to fight illiteracy and promote school attendance, and had an ideological intention: to create a free, compulsory and secular «new school», where new ideals and republican values were instilled. This whole new pedagogical approach, known as Educação Nova (New Education) or Escola Nova (New School) questioned the traditional educational practices and methods, which in turn clashed with a conservative and religious society. Although this represented a barrier to the implementation of some specific pedagogical methodologies and procedures, the promotion of an innovative set of ideals led inevitably to the introduction of several new courses in the school curriculum, thus creating a new concept of school.*

Keywords: *Republicanism; Primary education; Institutions; Freemasonry.*

O artigo que aqui se apresenta tem por base a tese de doutoramento *O Ensino Primário nas Ilhas de S. Miguel e Terceira: dos Ideais às Práticas Educativas nas primeiras décadas do século XX*. Esta tese foi defendida na Universidade dos Açores em 2018, no âmbito do curso de doutoramento em História Insular e Atlântica (séculos XV-XX). Pretende, o mesmo, dar um contributo para o conhecimento da História da Educação nos Açores, que por sua vez regista, na região, uma produção bastante reduzida devido à informação escassa e dispersa, ao mau estado de fundos não catalogados e à falta de organização e tratamento documental. Este facto leva-nos a considerar a necessidade urgente da criação e desenvolvimento de fontes digitais na Região Autónoma nesta área, uma vez que, por um lado, é indiscutível o seu contributo relativamente à facilidade de acesso documental e, por outro, seria uma forma de evitar a deterioração e possível

* Universidade dos Açores. Email: isolinamedeiros@sapo.pt.

desaparecimento de alguns fundos pesquisados, tendo em conta o estado de degradação em que alguns já se encontram atualmente.

A instabilidade política, económica e social do país que caracterizou as duas primeiras décadas do século XX afetou também os Açores, com a agravante das condições específicas do arquipélago, como o isolamento e a distância física relativamente ao continente. Os atrasos das decisões governamentais devido a problemas burocráticos, a morosidade das tomadas de decisão resultantes da distância e a dificuldade de comunicações com os centros de decisão foram, frequentemente, interpretados pelos republicanos como «abandono» por parte do governo central. Segundo Áurea Adão, relativamente ao financiamento escolar, a centralização terá provocado uma distribuição desigual em todo o território nacional¹. O modo como se geriam os fundos escolares também dependia da sensibilidade e valorização dada aos assuntos educativos, por parte dos responsáveis camarários. No entanto, as Câmaras tentavam otimizar a utilização dos recursos que lhes eram atribuídos e, perante a situação económica que o país atravessava, as verbas eram sempre consideradas muito escassas, impossibilitando intervenções estruturais no ensino.

Estas e outras situações, denunciadas com frequência nos periódicos, conduziram a que nos Açores se incentivassem projetos a favor do ensino e, sobretudo, projetos com vista a debelar o analfabetismo. Desencadeia-se, então, uma propaganda intensiva a favor do ensino primário, por parte dos republicanos, que impulsionou a iniciativa particular, tendo conduzido à criação de instituições de beneficência e de apoio ao ensino público.

O interesse manifestado, pelas questões ligadas à instrução primária e à alfabetização de jovens e adultos, desencadeou a criação de instituições, como as comissões de beneficência e ensino e as caixas económicas escolares que se revelaram de grande importância no desenvolvimento e expansão da instrução popular e no apoio às escolas primárias oficiais. Relativamente às primeiras, Francisco Faria e Maia foi o seu grande impulsionador, relevando-se o facto de, em Ponta Delgada, ter sido o primeiro Círculo Escolar do país onde foram implantadas, aspeto que foi corroborado pela imprensa continental. O seu objetivo era o da promoção da frequência escolar, através do fornecimento de artigos de vestuário, produtos para alimentação, concessão de prémios aos alunos, entre outras iniciativas. Por sua vez, a criação e alargamento das caixas escolares deveram-se, em grande parte, a Manuel Inácio de Arruda, inspetor escolar do Círculo Escolar de Ponta Delgada. Para além de auxiliarem os alunos carenciados, à semelhança das comissões de beneficência e ensino, tinham como principal objetivo despertar na criança a ideia associativa e o espírito de economia e autonomia ou *self-government*. As caixas escolares tinham a particularidade de serem inteiramente geridas pelos alunos, sob a orientação do professor, prática que se pretendia formativa na perspetiva

¹ ADÃO, SILVA, PINTASSILGO, *org.*, 2012: 27.

de um ensino centrado no aluno, objetivando a sua «formação integral». Foram criadas e apoiadas, pela Liga Micaelense de Instrução Pública, 34 comissões de beneficência e ensino em S. Miguel.

A riqueza por que se pautou o discurso pedagógico republicano (político-ideológico) e a propagação das influências educativas de países europeus e dos Estados Unidos, nos periódicos desta época, despertaram a curiosidade de saber qual a origem destes ideais. A análise exaustiva dos periódicos permitiu traçar os primeiros objetivos que nortearam esta investigação. Pretendia-se saber de que outro modo foram propagados os ideais educativos republicanos e quais os impactos que tiveram na sociedade; perceber as várias influências que estiveram na base da construção desses novos ideais; estabelecer as diferenças entre os dois círculos escolares (Angra do Heroísmo e Ponta Delgada) na implementação de projetos educativos; destacar as particularidades que caracterizaram cada círculo escolar e, por último, saber como se processou a orgânica administrativa relativamente ao poder central. Pretendeu-se, igualmente, destacar a importância de instituições e de individualidades que tiveram um papel fundamental na expansão da instrução pública, no arquipélago, contribuindo para a alfabetização das gentes insulares e, simultaneamente, revelar o conhecimento da evolução dos fenómenos educativos e da ação educativa, facultada por instituições e por indivíduos cultos da sociedade, tanto direta como indiretamente ligados ao ensino.

Na sua maioria, os republicanos envolveram-se na difusão de novos métodos e práticas pedagógicas e em campanhas a favor da instrução primária, em S. Miguel e na Terceira, com vista a aumentar a frequência escolar. Para além do combate ao analfabetismo, a democratização do ensino aberto às massas comportava uma intenção ideológica: criar uma «nova escola» gratuita, obrigatória e laica, onde fossem inculcados os novos ideais e valores republicanos. Ao formar um «homem novo», mais ativo e participativo na sociedade, era possível alcançar o progresso e a regeneração social. Os republicanos pretenderam promover a alfabetização através da implementação de comissões de beneficência e caixas económicas escolares. Numa primeira fase, a alfabetização passou a ser o ponto fulcral do discurso republicano nos periódicos. A alfabetização, entendida segundo Candeias, consistia na ausência de qualquer cultura escrita, atendendo a que grande parte da população açoriana nunca tinha frequentado a escola². Numa segunda fase, o discurso centrou-se, principalmente, em torno da continuidade dos estudos.

Estas instituições, que sobreviveram à custa de donativos, providenciaram os meios necessários às crianças pobres, garantindo a sua frequência escolar. Eram promovidas campanhas para a angariação de fundos e, com o produto obtido na realização de festas, quermesses e outro tipo de espetáculos garantia-se a sobrevivência dessas instituições. Também a imprensa se tornou um importante apoio na obtenção de fundos

² CANDEIAS, 2000: 216.

e os republicanos tiveram como principais aliados algumas publicações, de que são exemplo: o «Diário dos Açores», «Revista Pedagógica», «O Tempo», «O Dia» e «A Voz do Professor». Por este motivo, a análise exaustiva dos periódicos preencheu algumas lacunas em termos de informação, causadas pela ausência de outro tipo de fontes. Por exemplo, verifica-se uma lacuna considerável, relativamente a fundos do ensino primário na ilha Terceira, embora tenha sido possível a análise de livros de atas, pertencentes às Câmaras Municipais.

Algumas iniciativas em prol da educação e ensino no arquipélago assumiram tal importância que foram divulgadas em periódicos continentais. Surgiu, pois, a necessidade de proceder à análise destes periódicos e cruzar a informação. As informações que foram sendo obtidas conduziram-nos, por vezes, a instituições particulares, algumas ainda hoje existentes, permitindo-nos aceder ao acervo das mesmas.

Os documentos não catalogados, embora bem conservados, do fundo do Patronato de S. Miguel (Associação Século XX) permitiram um conhecimento aprofundado da ação desta instituição. Também a correspondência entre João de Deus Ramos e professores da Terceira e de S. Miguel, pertencente ao Museu/Biblioteca João de Deus em Lisboa, contribuiu para uma melhor reconstituição e enquadramento das problemáticas sentidas, na implementação das missões escolares pelo método João de Deus. Permitiu, ainda, entender a facilidade ou não da aceitação das mesmas, pela sociedade de ambas as ilhas.

Como anteriormente referido, o início do século caracterizou-se por grande instabilidade política, económica e social, pelo que foi pouco propício a experiências no campo educativo. Nos Açores, como as condições económicas foram agravadas pelo distanciamento e pela morosidade das decisões relativamente aos centros de decisão, verificou-se o impedimento prático de certos projetos, com vista ao desenvolvimento da educação, algo que era frequentemente referido pelos republicanos. Apesar disso, foi possível a circulação de ideias «modernistas» que, desde os finais do século XIX, caracterizaram o discurso educativo. Este discurso permeabilizou um conjunto de experiências educativas, incitou reflexões pedagógicas, divulgou novos métodos de ensino experienciados no estrangeiro e constituiu um meio difusor dos novos sistemas e práticas de ensino no arquipélago.

Simultaneamente, o desenvolvimento de ciências ligadas à Pedagogia no início do século XX e a presença, no discurso pedagógico, de áreas como a Psicologia e a Sociologia contribuíram, largamente, para o conhecimento global da criança. A valorização desta passou a associar-se a outros fatores, como a importância que assumiu no contexto familiar e que conduziu ao reconhecimento do seu papel no futuro da sociedade. Por esse motivo, a discussão em torno da valorização da criança assumiu grande destaque não só no discurso oficial (através de ofícios, circulares, tomadas de conhecimento), mas também na imprensa que propagou estas novas ideias e, ainda, no seio de grupos

de intelectuais influentes, tanto na sociedade micaelense como na terceirense da época. Segundo Justino de Magalhães, os republicanos terão favorecido o aprofundamento da ciência pedagógica e conferido um sentido renovado à cultura escolar³.

Foram sendo introduzidas novas práticas e pedagogias europeias e norte-americanas, as quais foram ao encontro do ideário republicano. A expansão dos princípios da «Escola Nova» ou «Escola Progressiva», como ficou popularizada no meio açoriano, por influência dos Estados Unidos, era disso um exemplo e permitiu a integração, pelo menos a nível ideológico, de novos conceitos que foram propagados pela imprensa ou por uma elite intelectual que era conhecedora desses meios pedagógicos, sobretudo da Bélgica, França, Suíça, Alemanha e Estados Unidos. Durante este período, nas ilhas, eram vulgares as publicações e as transcrições de artigos na imprensa que dissertavam acerca das teorias do ensino e das novas ciências que foram surgindo, a partir de experiências pedagógicas realizadas nesses países. Difundia-se, então, um ensino racional e intuitivo. Surgiu, paralelamente ao discurso político-ideológico, um discurso pedagógico associado à ideia de «educação nova», fundada no conhecimento da criança e adaptada às realidades e às necessidades do mundo moderno⁴. As novas ideias e os princípios pedagógicos que foram inspirados em Rousseau foram-se expandindo por toda a Europa e, em parceria com o desenvolvimento das ciências pedagógicas, favoreceram o despertar de um novo conceito de escola. A nova conceção pedagógica viria a contrapor os métodos e práticas tradicionais do ensino. As raízes deste movimento remontam ao desenvolvimento das novas teorias e dos conceitos que tiveram por base o desenvolvimento das novas ciências. Assistiu-se, também, no início do século XX, ao desenvolvimento de disciplinas que passaram a constituir as Ciências da Educação: Pedagogia Experimental, Psicopedagogia, Puericultura, Higiene Escolar, Pedologia, Psicologia Aplicada à Educação, Educação Social, História da Educação, entre outras. Denota-se, pois, uma forte presença de duas áreas que passaram a dominar o discurso pedagógico: a Psicologia e a Sociologia⁵. O avanço destas ciências contribuiu, largamente, para o conhecimento global da criança com o fim de a educar, mas também para conhecer, profundamente, as circunstâncias favoráveis e os meios utilizados na sua educação, com vista a um melhor desenvolvimento. A multiplicidade de sistemas didáticos que foram surgindo durante este período explica-se pela necessidade de construção de modelos práticos, a partir de modelos conceituais, ou seja, pela necessidade de comprovação prática das teorias⁶.

No arquipélago, personalidades como Francisco Faria e Maia, Manuel Inácio de Arruda, Maria Evelina de Sousa, em S. Miguel, Joaquim Machado Tristão, Inácio Cardoso

³ MAGALHÃES, 2010: 353.

⁴ MONTEIRO, 2005: 73.

⁵ NÓVOA, 2005: 67.

⁶ LOURENÇO FILHO, 1978: 141.

Valadão e José Sebastião de Ávila Júnior, na Terceira, propagaram o movimento da «escola nova» ou «escola progressiva» e os novos conceitos educativos transmitidos por Dewey, Kerschensteiner, Montessori, Decroly, Claparède ou Freinet. Os princípios transmitidos por estes pensadores influenciaram as concepções educativas dos pensadores locais que, para além de se adequarem na perfeição à renovação pedagógica que pretendiam implementar, se encaixaram, também, no projeto regenerador assumido pelos republicanos⁷. Impulsionadas por este movimento foram criadas instituições que se conjugaram com o espírito associativista que caracterizou a sociedade açoriana, desde meados do século XIX. Assim sendo, estimulou-se a criação de instituições de «benemerência» e objetivou-se o apoio ao ensino primário. Foi neste contexto que, por iniciativa particular, foram fundadas três grandes instituições: a Associação de Caridade Promotora da Instrução, a Sociedade Promotora Terceirense e a Liga Micaelense de Instrução Pública. Estas, mantendo estreita colaboração com o ensino oficial, contribuíram para a redução do analfabetismo entre as classes mais desfavorecidas. À frente destas instituições destacaram-se figuras das elites políticas, económicas, sociais e culturais das sociedades micaelense e terceirense e a ligação desses membros aos meios pedagógicos europeus permitiu um enriquecimento cultural sobre as questões do ensino. Estas instituições tiveram por base o apoio da maçonaria, o que levou a que se despoletassem, inevitavelmente, numa sociedade tradicionalista e católica, como era a açoriana da época, confrontos ideológicos. Por exemplo, contribuiu para que, na Terceira, a igreja se afastasse dos projetos implementados pela Sociedade Promotora da Instrução, embora alguns, ainda numa fase embrionária, tivessem tido o seu apoio e colaboração. A dificuldade que esta Sociedade teve na implementação de missões de alfabetização pelo método João de Deus deve-se a esses confrontos ideológicos. Também a luta que a imprensa republicana terceirense travou contra a presença dos Jesuítas e das Irmãs de Caridade não terá contribuído para o sucesso de algumas dessas missões. No entanto, a ligação que a Sociedade Promotora e alguns dos seus mentores mantiveram com João de Deus Ramos e a Associação das Escolas Móveis permitiu que se desenvolvessem numerosas iniciativas, com vista à alfabetização do povo terceirense.

Nesta investigação, atendendo aos ataques agressivos por parte da imprensa republicana, houve a necessidade de contrapor e equilibrar o discurso final, para que tal não se mostrasse tendencioso e, assim, obter a imparcialidade do discurso durante a redação. Por esse motivo houve a necessidade de se proceder a uma análise de periódicos religiosos dos quais se destacou, para além do «Boletim Eclesiástico Açoriano», o «Peregrino de Lourdes» e o «San Miguel». Contudo, o relato e descrição de todas as iniciativas e atividades desenvolvidas pelos republicanos foram corroborados através da informação contida em fontes oficiais, após o cruzamento de dados, com vista à comprovação e veracidade das mesmas. Em Ponta Delgada, apesar da não catalogação da documentação

⁷ PINTASSILGO, 1998: 30.

e de esta se apresentar um tanto dispersa em termos temporais, foi possível a pesquisa da documentação do fundo da Direção Escolar. Pertencente a este fundo, os copiadore de correspondência da Inspeção Escolar permitiram uma visão mais aprofundada da ação inspetiva, durante este período, em ambas as ilhas do arquipélago e perceber a relação estabelecida com a Inspeção em Lisboa.

A criação de um ensino laico era, então, um desejo profundamente republicano e partia da ideia da dissociação da Igreja e Estado. O republicanismo, ao distinguir escola laica de escola neutra, tornou a situação dúbia e alguns republicanos, tal como o pedagogo João de Barros, reconheceram que proclamar o laicismo seria interpretado em Portugal como anticatolicismo⁸. Esta ideia prevaleceu em alguns setores da sociedade e sobretudo na Terceira, onde a igreja terá tido maior influência.

Os principais objetivos que eram comuns, entre as referidas instituições beneméritas republicanas, foram o apoio direto ao ensino público e o combate ao analfabetismo, aspetos consignados nos seus estatutos. Todas essas instituições foram impulsionadas pela maçonaria. Elas criaram cursos noturnos para adultos, missões escolares pelo método de João de Deus, museus, bibliotecas escolares e populares, laboratórios e oficinas. A realização de «cursos livres», conferências, palestras e saraus literários foram outras iniciativas que se destinaram a promover a continuidade dos estudos, após a frequência da escola primária.

A instituição Século XX (1901) foi uma das associações em Ponta Delgada que, logo no início do século, procurou contribuir para a redução do analfabetismo entre as classes mais desfavorecidas. Inicialmente conduzida por Aristides Moreira da Mota, a então denominada «Associação de Caridade Promotora da Instrução» nunca se afastou dos objetivos para que, inicialmente, tinha sido criada, a divulgação da instrução popular e o combate ao analfabetismo, em estreita colaboração com o ensino oficial. A maior parte do articulado dos seus estatutos encontrava-se direcionada para apoiar e subsidiar crianças pobres, de modo que pudessem frequentar a instrução primária. A criação de escolas em bairros pobres e escolas-oficinas para alunos internos e externos foi o que caracterizou esta instituição.

Na Terceira, a Sociedade Promotora da Instrução Terceirense nasceu com o objetivo de propagar o método João de Deus e de promover missões escolares com base no mesmo, para a alfabetização do povo terceirense. Os elementos impulsionadores desta Sociedade foram: José Sebastião d'Ávila Júnior, Joaquim Machado Tristão e Inácio Cardoso Valadão, que mantiveram uma estreita ligação com João de Deus Ramos. Salazar d'Eça, secretário-geral da Associação de Jardins-Escolas João de Deus, promoveu uma série de conferências na Terceira, para promoção do método. Também João de Deus

⁸ MAGALHÃES, 2010: 364.

Ramos se deslocou à ilha para a realização de algumas conferências e para presidir a algumas festas escolares que se realizaram no encerramento das missões.

A Liga Micaelense de Instrução Pública nasceu da necessidade e urgência de pôr em prática algumas medidas pedagógicas, na Circunscrição Escolar de Ponta Delgada, cuja aplicação se atrasara devido a problemas burocráticos, à morosidade das tomadas de decisão, à distância, à dificuldade de comunicação, tendo todos estes fatores sido interpretados como «abandono» por parte do governo central. Mesmo tratando-se de uma instituição de origem maçónica, tal não impediu a colaboração com elementos do clero, para a concretização do ideal partilhado — o combate ao analfabetismo. Com efeito, a Liga de Instrução tinha como propósito a criação de cursos noturnos, o estabelecimento do ensino técnico-profissional, a criação de cantinas, museus, bibliotecas e colónias infantis. A preocupação da Liga convergiu, também, no sentido da integração social de adultos, tendo sido criados 33 cursos noturnos, uma escola no estabelecimento prisional, um curso de rendas para jovens. Estes foram objetivos que só foram atingidos graças à colaboração dos professores das escolas oficiais. Apesar de objetivos tão altruístas, a Liga não ficou arredada da polémica, ou da malquerença, por parte de órgãos da imprensa nacional que chegaram a exigir a demissão do inspetor escolar Inácio de Arruda. A questão que se levantava era o facto de a Liga Micaelense ter surgido a partir do modelo da Liga Nacional de Instrução Pública, mas se ter transformado numa instituição autónoma e não, propriamente, uma «delegação local» da Liga Nacional.

No arquipélago, duas realidades passaram a confrontar-se. Por um lado, uma escola nova com práticas e conceitos educativos mais apelativos para os alunos, que se pretendia «alegre», sem fatigar as crianças e sem sujeitá-las a longas horas de aprendizagem. Por outro lado, uma escola tradicional empírica, de fundamentação livresca, que dava predomínio à aprendizagem pela memorização e era assegurada pelas escolas existentes, onde as crianças eram sujeitas ao método inteiramente expositivo.

Gradualmente, começaram a surgir novas atividades pedagógicas como a prática das aulas ao ar livre denominadas «lições de coisas», as excursões e visitas de estudo, bem como procurou-se introduzir novas disciplinas no currículo escolar como a educação cívica, o canto coral, a ginástica e os trabalhos manuais. A aplicação das novas práticas exigia a necessidade de repensar os espaços, o mobiliário, os materiais didático-pedagógicos, mas também a necessidade do surgimento de uma nova atitude por parte dos professores com vista à criação de uma escola mais cativante, com atividades escolares mais apelativas e baseada num «ensino integral» que contribuísse, sobretudo, para o desenvolvimento global da criança.

O incentivo para a prática de novas atividades, visando o desenvolvimento global do indivíduo, expandiu-se através da imprensa pedagógica açoriana e também por parte de alguns responsáveis pela educação, de que foram exemplo alguns inspetores, não tendo ficado indiferentes a estas influências, procurando impulsionar a sua prática.

Em S. Miguel e na Terceira manteve-se sempre vivo o entusiasmo sobre as questões de ensino, desde meados do século XIX, que vieram a acentuar-se no princípio do século XX, avivadas pelas problemáticas que teimavam em permanecer: o estado deplorável do ensino primário e as elevadas taxas de analfabetismo. A riqueza do debate pedagógico e a valorização atribuída à escola primária assumiram grande relevância nas sociedades micalense e terceirense dessa época. Muitas foram as ideias que se pretenderam implementar, mas o contexto político, económico e cultural não foi dos mais favoráveis, impedindo a aplicação de algumas metodologias e práticas pedagógicas, inicialmente previstas. No entanto, o discurso «modernista» republicano sobre o ensino primário assume um papel fulcral, ainda na atualidade, servindo como meio difusor dos novos sistemas e práticas de ensino no arquipélago. Este discurso, embora não tivesse contribuído para a aplicabilidade de todas as práticas idealizadas pelos republicanos, contribuiu, ideologicamente, para a introdução de uma nova atitude pedagógica.

BIBLIOGRAFIA

- ADÃO, A.; SILVA, C. M. da; PINTASSILGO, J., org. (2012). *O Homem vale, sobretudo, pela educação que possui: revisitando a primeira reforma republicana do ensino infantil, primário e normal*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- CANDEIAS, A. (1994). *Educar de Outra Forma: A Escola Oficina N.º 1 de Lisboa, 1905-1930*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Tese de doutoramento.
- CANDEIAS, A. (2000). *Ritmos e Formas de Acesso à Cultura Escrita das Populações Portuguesas nos Séculos XIX e XX*. In AA.VV. *Literacia e Sociedade/Contribuições Disciplinares*. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 209-263.
- LOURENÇO FILHO, M. B. (1978). *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. S. Paulo: Ministério da Educação e Cultura, vol. II.
- MAGALHÃES, J. (2010). *Da Cadeira ao Banco: Escola e Modernização (Séculos XVIII-XX)*. Lisboa: Educa. (Col. Ciências da Educação).
- MONTEIRO, A. R. (2005). *História da Educação: Uma Perspectiva*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da Educação*. Lisboa: Edições ASA.
- PINTASSILGO, J. (1998). *República e Formação de Cidadãos: A Educação Cívica nas Escolas Primárias da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri.

OBJETIVO PROPUESTO POR EL GOBIERNO SOCIALISTA EN 1982-1983 PARA LA LEY ORGÁNICA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN: «CONSTITUCIONALIZAR» LA EDUCACIÓN

JAVIER GONZÁLEZ-MORENO*

Resumen: *El Partido Socialista Obrero Español (PSOE) llegó al Gobierno de España en 1982 con el objetivo de desarrollar la Constitución de 1978 en materia de educación. En ese momento había dos tareas principales: extender la escolarización a los niveles europeos y asignar un papel en el sistema educativo al enorme aparato escolar de la Iglesia. Completar estas tareas permitiría completar la transición en educación. Los socialistas lo intentarían con la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE). Sin embargo, el PSOE enfrentó serias dificultades, tanto internas como externas.*

Palabras clave: *Partido Socialista Obrero Español; Ley Orgánica del Derecho a la Educación; Constitución; Educación.*

Abstract: *The Spanish Socialist Workers' Party (PSOE) arrived at the Government of Spain in 1982 with the objective of developing the 1978 Constitution on education. At that time there were two major tasks: to extend schooling to European levels and to assign a role in the educational system to the enormous school apparatus of the Church. Completing these tasks would allow the transition in education to be completed. The Socialists would try it with the Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE). However, the PSOE faced serious difficulties, both internal and external.*

Keywords: *Partido Socialista Obrero Español; Ley Orgánica del Derecho a la Educación; Constitution; Education.*

INTRODUCCIÓN

Los socialistas llegaron al Gobierno y al Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) a finales de 1982. Este hecho constituye uno de los hitos fundamentales de la Transición española. En este artículo tenemos como objetivo investigar el contexto político, económico e interno al que se enfrentó el gobierno socialista en aquel momento y analizar cómo dicho contexto influyó en la orientación que dicho gobierno imprimió a la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE). Para ello nos servimos de fuentes que nunca han sido holladas (como entrevistas con importantes cargos del MEC y del PSOE) y de fuentes digitales (como el archivo digital del «Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados»), así como de otras fuentes documentales.

Los socialistas llegaron al Gobierno y al MEC con la voluntad de seguir constituyendo el régimen político en materia educativa que habían venido aceptando y al que

* Universidad de Murcia, España. Email: javier.gonzalez4@um.es.

habían venido contribuyendo durante la Transición. En general, la derecha y la Iglesia entendían que la Constitución demandaba en su artículo 27 una homologación del aparato escolar de la Iglesia como institución del nuevo régimen político mediante una financiación con fondos públicos. Y la izquierda añadía que la Constitución también demandaba para esos centros privados un funcionamiento participativo similar al de los centros públicos en caso de recibir dichos fondos, todo ello plasmado en una ley orgánica.

Esta ley para «organizar el sistema de participación en la enseñanza pública, y de participación y de financiación de la enseñanza privada» era una «tarea prioritaria» para el nuevo equipo ministerial¹. Y es que la inconstitucionalidad de la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) del anterior gobierno de la Unión de Centro Democrático (UCD) había provocado que todavía en 1982 lo fundamental de la reforma educativa de la Transición, es decir, la integración del aparato escolar de la Iglesia en el sistema educativo, estuviera, según el Ministro de Educación socialista Maravall, «sin constitucionalizar»². En efecto, Maravall, detallando ante el Congreso las líneas de actuación de su política educativa desde el MEC, en 1983 se proponía «reordenar las relaciones entre el sistema educativo público y el sistema de centros no estatales subvencionados»³, y en 1986 resumía dicha tarea como «adaptar nuestro sistema educativo a las exigencias de la Constitución»⁴.

El desarrollo de las otras piezas del nuevo régimen político en materia educativa, es decir, una modernización del sistema educativo y una expansión de la escolaridad, también fueron asumidas por el nuevo gobierno socialista⁵. La primera tendría su expresión en la satisfacción de otro aspecto sin «constitucionalizar», es decir, en la promulgación inmediata de una ley orgánica universitaria basada en lo ya negociado con el anterior gobierno de la UCD. La segunda se plasmaría en unos programas de educación compensatoria y en el inicio de una reforma de las enseñanzas medias para su universalización, todo ello mediante decretos y órdenes ministeriales. La diferencia en el rango de las regulaciones reflejaba su desigual tratamiento durante la Transición: la primera estaba recogida en la Constitución y la segunda simplemente en los Pactos de la Moncloa.

Pesaría en todo ello el papel en educación otorgado por la Constitución al Estado: ni expresamente subsidiario ni protagonista reconocido, es decir, un limbo que lo haría depender a partir de entonces de los equilibrios de fuerzas en el tablero político, no sólo en el campo parlamentario o siquiera en el de público escrutinio.

¹ TORREBLANCA PRIETO, 1998: 231.

² IGLESIAS GONZÁLEZ, 2003: 44.

³ CONGRESO DE LOS DIPUTADOS, 1983: 4.

⁴ CONGRESO DE LOS DIPUTADOS, 1986: 1500.

⁵ IGLESIAS GONZÁLEZ, 2003: 46-47.

1. PRIMEROS CONTACTOS NEGOCIADORES

El proceso de negociación «público, semipúblico y reservado»⁶ de la futura LODE ya había comenzado antes de las elecciones. Desde septiembre se venían produciendo encuentros reservados entre los socialistas y algunos sectores confesionales de la enseñanza. Apenas diez días antes de las elecciones, el propio Maravall y otros socialistas se reunieron con sus representantes en la sede del partido.

Para el PSOE, lo deseable era evitar «que la educación se siga utilizando como instrumento de confrontación» y que hubiera una «colaboración armónica» entre una red pública dignificada y una red privada subvencionada acorde a la Constitución para satisfacer las necesidades de escolarización⁷. En esta línea insistió en Televisión Española Felipe González, afirmando que los socialistas no tenían «la menor intención de acabar con la escuela privada; más bien lo contrario»⁸.

2. CONTEXTO A PRINCIPIOS DE LEGISLATURA

El país atravesaba una terrible crisis económica, con altas tasas de paro y de inflación. La escolarización había ido aumentando desde los gobiernos tecnócratas de la década de los 60 del siglo XX, y había recibido un importante impulso con los Pactos de la Moncloa, por lo que en 1982 era del 86% entre los 4-5 años, del 100% entre los 6-13 años, del 77% entre los 14-15 años y del 52% entre los 16-17⁹ —si bien un gran número de centros presentaba graves carencias—.

La expansión escolarizadora por la acción estatal había ido reduciendo el peso relativo del aparato escolar franquista-ecclesial en el total del sistema: en 1982, el 42,47% de los alumnos de preescolar, el 36,4% de los de EGB y el 34,36% de los de enseñanzas medias estaban escolarizados en un centro privado¹⁰. Sin embargo, se había producido una elevación constante de las cantidades por módulo subvencionado, pasando de las 184 000 pesetas en 1972 a las 1 487 812 pesetas en 1982, es decir, un incremento del 708% mientras que la inflación acumulada era del 370%¹¹. El total de dinero público recibido por los centros privados había crecido desde los 1385 millones de pesetas en 1973 hasta los 69 976 millones en 1982, es decir, un incremento del 4952%¹².

La primacía de la Iglesia en la política educativa española era tal que, según Maravall, los representantes de la Conferencia Episcopal, cuando se entrevistaron por primera vez con él investido de Ministro en el propio MEC, pretendieron continuar con

⁶ TORREBLANCA PRIETO, 1998: 226.

⁷ PÉREZ GALÁN, 2001: 36.

⁸ *Felipe González afirma que el PSOE no tiene intención de acabar con la escuela privada*, 1982.

⁹ PÉREZ GALÁN, 2009: 323.

¹⁰ ESCOLANO BENITO, 2002: 239-245.

¹¹ INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, 2019.

¹² PÉREZ GALÁN, 2001: 393-394.

«el procedimiento seguido hasta entonces» de traer ya escritos los decretos a su gusto para que el Ministro de turno estampara su firma¹³.

3. CONSUMACIÓN DEL CAMBIO IDEOLÓGICO: NI TAUMATURGIA NI APOCALIPSIS

Para el nuevo Ministro de Educación socialista José María Maravall¹⁴, la historia de la educación en España era «en buena parte la historia de una frustración de las aspiraciones de progreso», que diferenciaba a nuestro país del resto de Europa, en la cual «las clases que asumieron la dirección del Estado» habían extendido un servicio público de educación básica, obligatoria y gratuita que les había hecho superar el Antiguo Régimen y convertirse en Estados modernos. En España, estas clases no habían asumido esta «tarea histórica». Para Maravall, la debilidad del Estado liberal español a lo largo del siglo XIX provocó una inhibición del Estado en educación, subyugado a los intereses de las clases conservadoras en el poder, produciendo «un sistema escolar al que muchos niños ni siquiera tenían acceso y del que la inmensa mayoría era expulsada tempranamente».

Las carencias en escolarización derivaron así en una intensa lucha ideológica. Por una parte, los liberales identificaron la universalización y democratización de la escolarización con una «redención» de España y defendieron que sólo se podía alcanzar mediante una secularización total de la educación. Por otra, los conservadores intentaron mantener el *statu quo* en educación, asociando cualquier avance en escolarización a una pérdida de posiciones de la Iglesia Católica, baluarte de la preservación de todo el *statu quo*. Los conservadores siempre tuvieron «reacciones fuertes» de carácter integrista y trataron de establecer regímenes políticos en los cuales las ideas sobre educación de los liberales quedasen declaradas como imposibles, lo que hizo al liberalismo español devenir republicanismo y aliarse con el movimiento obrero, cristalizando en la II República. Ambos bandos, según Maravall, tenían concepciones extremadamente pasionales de la educación, a la que asociaban visiones taumátúrgicas y apocalípticas, que terminaron conflagrando en la Guerra Civil. Con la victoria franquista de 1939, la educación quedó en manos de la Iglesia y el Estado permaneció axiomáticamente subsidiario, lo que prolongó la desescolarización en amplias zonas del país. Así, esta «historia de escasez, inhibición del Estado, politización y ardor ideológico» sólo reportó una prolongación inútil de lo que, a juicio de Maravall, era la causa primaria de todo: la «dramática escasez de escuelas».

¹³ En una de las reuniones de negociación de la LODE los obispos Elías Yanes y Fernando Sebastián trajeron un documento firmado por Rouco Varela en calidad de asesor en el que se desarrollaba «la idea de que la educación es un asunto de derecho natural de las familias y el intérprete del derecho natural es la Iglesia, por tanto quien tiene competencias sobre la educación es la Iglesia y no el Estado», es decir, la doctrina del Concilio Vaticano I. Maravall les contestó que o retiraban aquel documento o se acababa el diálogo. (Entrevista con Manuel Reyes Mate).

¹⁴ MARAVALL HERRERO, 1984: 6-26.

De hecho, para Maravall, la desescolarización sólo empezó a ser superada cuando el ardor ideológico fue puesto en segundo plano por las transformaciones de la sociedad española al integrarse su economía en las dinámicas internacionales en las décadas de los 60 y de los 70, lo que «favoreció un cambio de signo en la posición relativa del Estado y de la iniciativa privada en el ámbito de la enseñanza, sin atisbo de confrontación ideológica». Los objetivos escolarizadores de la LGE encomendados al Estado —que deseaba crear un servicio público de educación gratuito y universal para incrementar el capital humano del país— y la defensa por parte de la Iglesia de sus parcelas de poder en el sistema educativo —que deseaba una financiación pública de sus centros para sobrevivir a la competencia de la expansión de las escuelas estatales— fueron sinérgicos para que «por primera vez en la historia de la educación española, el coste de la enseñanza obligatoria recaer, ya directa o indirectamente, casi en su totalidad sobre el Estado». Para Maravall, el camino estaba marcado en la Ley General de Educación de 1970: el problema radicaba en la desescolarización, los intentos estatalizadores no lo habían solucionado y la «simple circunstancia de que el Estado financia hoy la casi totalidad de la enseñanza obligatoria ha homogeneizado más a todo el sistema educativo que cualquier pretensión política que quisiera negar la existencia de la enseñanza privada».

Aceptada la imposibilidad de la escuela pública única y laica dentro del nuevo régimen político, y apartados los elementos del PSOE que propugnaban una secularización a través de la participación, los responsables socialistas del MEC declararon como objetivo prioritario cumplir la «tarea histórica» de la escolarización. Maravall se proponía garantizar el derecho a la educación recogido en la Constitución, es decir, una educación básica gratuita y obligatoria, lo que implicaba «unos niveles adecuados de calidad» y un papel para el Estado de «garantizar la no discriminación» cubriendo las plazas escolares que faltaban y dignificando las existentes¹⁵. Según Maravall y Felipe González, era una política de «carácter instrumental para lograr un objetivo, para concluir un programa finalista, un programa redistributivo» con el que crear una sociedad en la que fuese posible el ascenso social a la clase media mediante certificados educativos¹⁶.

Dentro del tinte regeneracionista que los socialistas le habían dado a la campaña electoral, Maravall se presentó como un regeneracionista sin aspiraciones taumatúrgicas ni ganas de arriesgarse a otro apocalipsis. El discurso y la práctica política de los socialistas ya eran totalmente unívocos y alejados de cualquier radicalismo de los prolegómenos de la Transición. El nuevo «Gobierno de la Nación» se veía depositario de un mandato social para cumplir una «tarea histórica» y, por tanto, autónomo del partido. Según Felipe González, el desencanto de algunos se debió a que «se encantaron con promesas que yo nunca hice» y a que la ideología es para algunos «una coraza que les

¹⁵ CONGRESO DE LOS DIPUTADOS, 1983: 4 y 9.

¹⁶ IGLESIAS GONZÁLEZ, 2003: 38-39 y 839-840.

protege de la falta de ideas, de la falta de capacidad de renovarse»¹⁷. Ya en 1979, durante el debate sobre el abandono del marxismo por parte del PSOE, Felipe González había advertido de que «cualquiera que se sienta detrás de un sillón comienza a perder contenido ideologizante, y empieza a transformarse en una persona que quiere resolver los problemas, lo cual me parece positivo» y de que «la concreción política siempre supone una disminución de los planteamientos»¹⁸.

Se trataba de «conquistar las cotas de progreso y bienestar que caracterizan a las sociedades más avanzadas», es decir, de integrarse en Europa. Y es que la sociedad española de la Transición «deseaba con cierta fuerza ser como Europa, pero nadie estaba interesado en saber cómo se hacía» y, en cualquier caso, siempre sin riesgos apocalípticos y sin exigencias de participación militante¹⁹. Los socialistas estaban convencidos de haber interpretado estos anhelos²⁰ y expandirían la educación a niveles europeos, pero sin los procedimientos europeos de secularización. Resultaría así un Estado escolarizador que remediaría las desatenciones del aparato escolar franquista-eclesial. El gobierno socialista cubriría con programas especiales las áreas desescolarizadas, afirmando la soberanía del Estado sobre más territorios, haciéndolo actuar donde había estado ausente. Sin embargo, sólo se asumiría la financiación de la educación obligatoria, no su titularidad, resultando un Estado que renunciaría a su soberanía plena en los territorios donde ya estuviese asentada la Iglesia con sus centros. Según José Gimeno Sacristán, asesor del MEC para la reforma de las enseñanzas medias,

*cuando llegué al Ministerio, en 1983, vi a Maravall con unos mapas encima de la mesa en donde estaban representados todos los colegios. Y se pretendía que allí donde hubiese un colegio público no se subvencionase ninguno privado. Pero luego vinieron los cambios*²¹.

4. EXPECTATIVAS: ESCOLARIZACIÓN SIN SECULARIZACIÓN

Así pues, para Maravall²², al financiar el Estado la enseñanza privada de forma tan extensa, «la clásica contraposición entre enseñanza pública y privada se ha diluido en buena parte», resultando en que España contaba con «un sistema educativo de carácter mixto en cuanto

¹⁷ IGLESIAS GONZÁLEZ, 2003: 794 y 823.

¹⁸ ALTARES, 1979a: 2; 1979b: 12 *apud* GARCÍA-SANTESMASES, 1993: 73-74.

¹⁹ VILLACAÑAS BERLANGA, 2014: 566-567.

²⁰ Según Fernando Morán, Ministro de Asuntos Exteriores en el primer gobierno de Felipe González, «hoy el cambio no significa la sustitución de un sistema social por otro. Significa acabar con los obstáculos que se manifiestan nitidamente en el plano político a las fuerzas sociales que vienen desarrollándose desde hace unos quince años. No se trata, pues, de una potenciación de la voluntad para inaugurar algo inédito, sino de acabar con la disfuncionalidad de que sigan en el plano de la administración del Estado como principios y políticas algo que la sociedad ha superado» (MORÁN LÓPEZ, 1982).

²¹ VARELA FERNÁNDEZ, 2007: 24.

²² MARAVALL HERRERO, 1984: 26-30.

a su titularidad aunque prácticamente homogéneo en cuanto a su financiación en los niveles obligatorios», con tres tipos de centros: «centros estatales (titularidad y financiación del Estado), centros subvencionados (titularidad privada y financiación pública) y centros privados (titularidad y financiación privadas)». El camino de la homologación se había demostrado exitoso para superar —soslayar, más bien— el viejo conflicto entre Iglesia y Estado en educación.

En este punto, lo posible y deseable para los socialistas respecto a la «caótica oferta educativa sostenida por el Estado heredada del pasado» era «integrarla en una red mixta, internamente articulada y coherente, que permita satisfacer el derecho a la educación». Es decir, los socialistas pretendían que el derecho a la educación contenido en la Constitución de 1978 obligara al aparato escolar franquista-eclesial a colaborar con el Estado en su prestación. Y es que al Estado la Constitución no le reconocía como el prestador del mismo, pero le atribuía un carácter programador que los socialistas deseaban sustantivar. Todo ello pasaba, según Maravall, por que el Estado planificara la escolarización y mejorara la red pública y por que el aparato escolar franquista-eclesial se atuviera a un control del dinero público y a un funcionamiento análogo al de los centros estatales:

Una parte importante del sector privado va a colaborar en el objetivo de modernización y regeneración educativa de España. [...] Pretendemos establecer la normativa con los centros subvencionados y de carácter semipúblico, en la medida en que se comprometan a prestar los servicios educativos ateniéndose a las necesidades reales, que se atengan a la programación general de la enseñanza, que rindan cuentas de los fondos, no sean discriminatorios y su gestión se ajuste a lo establecido en la Constitución²³.

La expectativa era que los centros, ya *homologados en la financiación*, se homologasen también en su funcionamiento —mediante la participación— de forma que todo el dinero público entregado sirviera para prestar eficientemente el derecho a la educación de todos los escolares, y se homologasen asimismo en su equipamiento —mediante mayores inversiones en los centros estatales para dignificarlos y unas subvenciones racionalizadas— para que todos los escolares recibieran una similar prestación del derecho a la educación. Según Maravall, si otras naciones europeas como Reino Unido habían conseguido una escolarización sin una secularización absoluta y, además, con los socialdemócratas, habían conseguido comprometer a sus centros privados en la consecución de los objetivos escolarizadores del Estado, España, con los socialistas, lo iba a lograr también.

La elaboración por parte del gobierno socialista francés de la Ley Savary, con objetivos secularizadores mucho más ambiciosos, si bien tampoco mediante una

²³ DÍEZ, 1982: 15.

nacionalización, y los rescoldos aún bien frescos del furor por la participación en la izquierda española, aventaron las expectativas respecto al gobierno socialista español.

5. MIEDOS: A DERECHA, A IZQUIERDA Y DENTRO DEL GOBIERNO

Los socialistas en el MEC se movían entre dos temores²⁴. Por una parte, que su lectura de la Constitución apareciera a los ojos de la Iglesia como «inmoderada y revanchista en un contexto político en el que se trataban de evitar tales atributos». «Reordenar» las relaciones entre los aparatos escolares del Estado y de la Iglesia no dejaba de ser una alteración de un *statu quo* muy conveniente para esta última, la cual desde el principio de la legislatura venía demandando el incremento de las subvenciones y el mantenimiento de su asignación mediante real decreto. Frente a una Iglesia en la que se percibía una regresión con el nuevo Papa Juan Pablo II respecto al Concilio Vaticano Segundo, existía un miedo a una guerra escolar como la de la II República que pusiera en peligro el nuevo régimen político. Se trataba de que «los conflictos de intereses no se libren de modo destructivo»²⁵. Así pues, según Maravall, apostaron por «la coexistencia»²⁶.

Por otra parte, temían que, en el PSOE y demás fuerzas a favor de la escuela pública, «cualquier cesión a la derecha fuese interpretado como una dejación de lo que habían venido siendo principios irrenunciables» que provocara la pérdida de apoyos internos y sociales. Las tensiones dentro del PSOE entre aquellos socialistas «ya en el gobierno, más moderados por el solo hecho de la asunción de sus responsabilidades en la Administración» y aquellos otros «fuera del mismo, más libres para seguir sustentando una postura radical y poder convertirse en los vigilantes de la ortodoxia» podían resultar todavía en una fractura interna si no se completaba el proceso de uniformización felipista. Por ello, Maravall insistió en que el PSOE y el grupo parlamentario debían constituir un bloque «monolítico» junto al Gobierno²⁷, como expresó el diputado socialista Victorino Mayoral: «A mí me toca, en nombre del Grupo Parlamentario Socialista, expresar al señor Ministro nuestro firme apoyo a su política y nuestra plena identificación con las directrices y medidas que esta mañana ha expuesto»²⁸.

Además, la extensión de la gratuidad en los centros subvencionados, que implicaba un aumento de las subvenciones para cubrir aquellos centros en los que las familias aún pagaban una parte del coste de la plaza escolar, significaba, no sólo un conflicto interno entre los felipistas y aquellos elementos que todavía insistían en eliminarlas, sino también con el Ministro de Economía y Hacienda Miguel Boyer, que no quería

²⁴ TORREBLANCA PRIETO, 1998: 227.

²⁵ MARAVALL HERRERO, 1984: 23.

²⁶ IGLESIAS GONZÁLEZ, 2003: 47.

²⁷ IGLESIAS GONZÁLEZ, 2003: 50.

²⁸ CONGRESO DE LOS DIPUTADOS, 1983: 29.

umentar el gasto²⁹. La política económica del Gobierno ya era una fuente de fricciones entre los propios ministros. Si bien Felipe González solía apoyar a Boyer, y después a Solchaga, en estas discusiones le dio la razón a Maravall³⁰.

6. NECESIDAD DE CONSENSO: LEY DE RÉGIMEN POLÍTICO (CONSTITUCIONAL)

Ya desde el inicio, el objetivo de los socialistas era promulgar una ley que sobreviviera al gobierno socialista³¹. Por ello, la pretensión de los socialistas era que se atuviera a los límites de lo posible establecidos por el Bloque Normativo Constitucional³², incluyendo los pactos internacionales, entre ellos los Acuerdos con la Santa Sede. Eran conscientes de que los sectores confesionales jugarían la carta de la impugnación ante el Tribunal Constitucional. La nueva España integrada en Europa que los socialistas querían construir no podía permitirse más retrasos a la hora de solucionar la cuestión de la escolarización. Se trataba de seguir construyendo un régimen político, sacudido por una terrible crisis económica, en el que ya todos, tanto los socialistas como el resto de actores, habían invertido demasiado como para permitirse no seguir avanzando. Por ello, Maravall recordaba que, si bien los socialistas buscaban dentro de la Constitución «una solución a «la cuestión escolar» que fuese equitativa y a la vez adecuada a las condiciones de la sociedad española, respetando la composición de un sistema educativo fruto de una historia accidentada», también dentro de la Constitución había un diseño de «democracia avanzada» para España, es decir, integrable en Europa, al que cualquier proyecto político debía acomodarse y del que el derecho a la educación, es decir, a la escolarización plena, era parte, por lo que «no cabe, por eso, interpretación alguna de la Constitución que directa o indirectamente suponga la exclusión de un conjunto de ciudadanos del disfrute de este derecho»³³.

Se trataba de seguir construyendo un régimen político, por lo que había que promulgar una ley de régimen político, para la que necesitarían la aprobación, o al menos la aquiescencia, del resto de actores que habían venido construyéndolo, entre ellos la Iglesia, un consenso de envergadura similar al de la propia Constitución. Así pues,

²⁹ FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO, 2003: 206.

³⁰ IGLESIAS GONZÁLEZ, 2003: 53, 833 y 838-839.

³¹ TORREBLANCA PRIETO, 1998: 226.

³² Entendemos por Bloque Normativo Constitucional el conjunto de disposiciones legales e interpretaciones judiciales que definen el régimen político creado a partir de la Constitución de 1978, esto es, la forma de acceder al poder y ejercerlo, así como lo posible y lo imposible en dicho régimen político.

La Sentencia sobre la LOECE del Tribunal Constitucional de 1981 había establecido unos márgenes que no se podrían sobrepasar, así como unos contenidos que debían incorporarse a la siguiente ley que tratase de homologar el aparato escolar de la Iglesia. En este sentido, el grupo técnico del MEC para la LODE, compuesto por funcionarios juristas, había manejado intensamente dicha sentencia para elaborar el Anteproyecto de la LODE, «bordeando casi los límites de la doctrina, es decir, haciendo una interpretación extensiva de la doctrina del TC de 1981». El MEC intuía que los sectores confesionales iban a impugnar la LODE ante el TC, por lo que «ganar la batalla de la LODE era ganar la batalla del TC». (Entrevista con Manuel de Puelles Benítez).

³³ MARAVALL HERRERO, 1984: 30-31.

los socialistas insistían en que la ley sería una ley constitucional y de consenso. Y todo ello les hacía defensores de intereses totalmente contrapuestos: los de la sociedad moderna y los de la sociedad católica, los del Estado y los de la Iglesia.

Se trataba, en fin, de un equipo de gobierno que ya se creía intérprete de la sociedad, no sólo de los militantes del PSOE o siquiera de sus propios votantes, sino de toda la sociedad española, y que actuaba, de acuerdo a Alfonso Guerra, según la «teoría de la consideración social», por la cual «teníamos que tener también en cuenta a los sectores que no nos habían apoyado y que no apoyarían nunca al Partido Socialista, que nos dieran un aval social, que constataran que había un Gobierno conciliador y competente en la nación». Y para ello, Felipe González decidió que nadie debía ver amenazado su estatus³⁴. Según Maravall, ni las familias ni los docentes de los centros subvencionados³⁵. Y tampoco la propia Iglesia, con la que había una comisión Estado-Iglesia en la que el presidente Alfonso Guerra ponía orden apelando a las bondades para todos del nuevo régimen político que estaban construyendo:

«¿Por qué discutir si hay que dar más o hay que dar menos? Vamos a ser racionales: Esto, ¿a quién conviene? Conviene a los estudiantes, conviene a la Iglesia...». Realmente, llegamos a acuerdos muy claros. [...] En aquellas reuniones, yo mantenía que no podíamos amparar un Estado confesional, y a partir de que aceptaran eso, «lo que ustedes quieran». [...] A ellos nunca les interesó romper³⁶.

CONCLUSIONES

Los objetivos de los socialistas con la LODE eran una consecuencia de la Transición y del propio viraje del partido a lo largo de la misma. La Transición fue un acuerdo entre actores políticos que se reconocían entre sí, plasmado en gran medida en la Constitución y en los Pactos de la Moncloa. El PSOE y la Iglesia se encontraban entre dichos actores, por lo que el PSOE, al respetar el acuerdo, debía respetar a la Iglesia en educación. No obstante, esto se debía conjugar con una de las grandes aspiraciones del nuevo régimen político nacido de la Constitución de 1978: integrar a España en Europa, para lo cual había que resolver la desescolarización. Así pues, el PSOE, con la LODE, decidió impulsar las construcciones escolares del Estado al tiempo que respetaba los centros docentes de

³⁴ IGLESIAS GONZÁLEZ, 2003: 761-762 y 803.

³⁵ Maravall: «De la LODE, ni un ápice», 1984: 23. Según una encuesta del MEC de 1982, el 51% de los españoles creía que el servicio educativo debía ser proporcionado exclusivamente por el Estado; no obstante, apenas un 35% opinaba que la financiación pública debía ir sólo a los centros estatales. El interés de los padres en asegurar la gratuidad era evidente. *Lo que piensan los españoles sobre la enseñanza*, 1982: 1 y 3.

Por su parte, los profesores de los centros subvencionados estaban obviamente interesados en que continuaran las subvenciones públicas de las que provenían en última instancia sus salarios, por lo que los sindicatos presionaron para evitar despidos. (CASTRO, 1985: 3).

³⁶ IGLESIAS GONZÁLEZ, 2003: 748-749.

la Iglesia ya existentes. Además, los centros docentes de la Iglesia se confirmarían como una institución legítima del nuevo régimen político mediante una homologación de los mismos con los centros públicos mediante una financiación pública y un funcionamiento participativo similares.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTARES, Pedro (1979a). *Entrevista a Felipe González*. «Diario 16». (16 ago. 1979) 2.
- ALTARES, Pedro (1979b). *Entrevista a Felipe González*. «Diario 16». (17 ago. 1979) 12.
- CASTRO, Mario G. (1985). *Mejor un mal empresario que ninguno*. «El País Educación». (12 feb. 1985) 3.
- CONGRESO DE LOS DIPUTADOS (1983). *Comisión de Educación y Cultura, viernes 11 de febrero de 1983*. Madrid: Congreso de los Diputados.
- CONGRESO DE LOS DIPUTADOS (1986). *Comisión de Educación y Cultura, martes 11 de noviembre de 1986*. Madrid: Congreso de los Diputados.
- DÍEZ, Luis (1982). *Educación preferente para las zonas pobres*. «El Socialista». (15-21 dic. 1982) 14-15.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FELIPE GONZÁLEZ afirma que el PSOE no tiene intención de acabar con la escuela privada. «El País». (1 oct. 1982). [Consult. 29 sept. 2019]. Disponible en <https://elpais.com/diario/1982/10/01/espana/402274801_850215.html>.
- FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO, María (2003). *Igualdad de oportunidades educativas. La experiencia socialdemócrata española y francesa*. Maçanet de la Selva: Pomares.
- GARCÍA-SANTESMASES, Antonio (1993). *Repensar la izquierda. Evolución ideológica del socialismo en la España actual*. Madrid: Anthropos; UNED; Universidad Autónoma Metropolitana.
- IGLESIAS GONZÁLEZ, María Antonia (2003). *La memoria recuperada. Lo que nunca han contado Felipe González y los dirigentes socialistas*. Madrid: Santillana.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2019). *Cálculo de variaciones del Índice de Precios de Consumo (sistema IPC base 2016)*. Madrid: INE. [Consult. 29 sept. 2019]. Disponible en <<http://www.ine.es/varipc/>>.
- LO QUE PIENSAN los españoles sobre la enseñanza. «El País Educación». (21 sept. 1982) 1 y 3.
- MARAVALL HERRERO, José María (1984). *La reforma de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- MARAVALL: «De la LODE, ni un ápice». «El Socialista». (14-20 mar. 1984) 23.
- MORÁN LÓPEZ, Fernando (1982). *El sentido del cambio*. «El País». (1 nov. 1982). [Consult. 29 sept. 2019]. Disponible en <https://elpais.com/diario/1982/11/01/espana/404953205_850215.html>.
- PÉREZ GALÁN, Mariano (2001). *LODE. Intrahistoria de una ley*. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- PÉREZ GALÁN, Mariano (2009). *Breve balance de una década en Educación y Ciencia. Nuestra Escuela, núm. 141, mayo de 1993*. In LIÉBANA COLLADO, Alfredo, ed. *Mariano Pérez Galán. Educación, historia y política. Las claves de un compromiso*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 321-326.
- TORREBLANCA PRIETO, José (1998). *La LODE y el Pacto Escolar*. In AA.VV. *Por la escuela pública. Homenaje a Mariano Pérez Galán*. Madrid: Fundación Cives, pp. 219-234.
- VARELA FERNÁNDEZ, Julia (2007). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid: Morata.
- VILLACAÑAS BERLANGA, José Luis (2014). *Historia del poder político en España*. Barcelona: RBA.

PARA UMA HISTÓRIA MONOGRÁFICA DA ESCOLA NORMAL DO PORTO (1882-1942): ABORDAGEM SOCIOCULTURAL DA AÇÃO QUOTIDIANA E DAS FORMAS DE LEGITIMAÇÃO

JULIANA ROCHA*

Resumo: Neste texto apresentámos o desenho de um projeto de investigação cujo objetivo é reconstruir o percurso histórico da Escola Normal do Porto. Estabelecemos como arco temporal de 1882 a 1942. Esta periodização corresponde à sua data de criação e início de funcionamento até ao seu encerramento pela Ditadura, em 1942. É um estudo fenomenológico-interpretativo de cariz monográfico que objetiva compreender a escola na sua relação com o contexto sociopolítico, cultural portuense e com as políticas nacionais de educação. O fio condutor são as perguntas de investigação e os resultados do trabalho heurístico que interliga uma pluralidade de abordagens e técnicas de recolha de dados. Será sobre as fontes recolhidas, avaliadas e selecionadas que incidirá o trabalho hermenêutico, que permitirá restituir os sentidos dos discursos, das práticas, da circulação de pessoas e da apropriação de objetos materiais e simbólicos.

Palavras-chave: Escola Normal do Porto; História sociocultural; Cultura material; Quotidiano escolar.

Abstract: In this text we present the design of a research project whose objective is to reconstruct the historical course of the Escola Normal do Porto. We established as a temporal arc from 1882 to 1942. This periodisation corresponds to its date of creation and start of operation until its closure by the Dictatorship in 1942. It is a phenomenological-interpretative monographic study that aims to understand the school in its relationship with the sociopolitical, cultural context of Porto and with national education policies. The guiding thread is the research questions and the results of heuristic work that interconnects a plurality of data collection approaches and techniques. It will be on the sources collected, evaluated, and selected that the hermeneutic work will focus, which will allow to restore the meanings of discourses, practices, the circulation of people and the appropriation of material and symbolic objects.

Keywords: The teacher training school of Porto; Sociocultural history; Material culture; Daily routine.

1. A PROBLEMÁTICA EM ESTUDO E SUA CONSTRUÇÃO: AS ESCOLAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Para compreendermos a génese das instituições específicas destinadas à formação de professores, as Escolas Normais, revela-se fundamental refletir sobre o processo de construção do sistema estatal de ensino iniciado em 1759 pelo Marquês de Pombal.

A institucionalização da formação dos professores e o desenvolvimento dos sistemas de educação e do ensino são momentos diferenciados de um mesmo processo que conduziram à institucionalização da escola pública e à universalização da educação,

* FPCEUP/CIIE. Email: up200700389@fpce.up.pt.

materializada na promulgação das leis de obrigatoriedade escolar e na aplicação de sanções para garantir o seu cumprimento. A formação dos professores era a condição necessária para consolidação do sistema público de ensino que se pretendia instituir. A par tornava-se uma exigência social e económica do país, a qualificação de quadros capazes de aderir ao projeto de modernidade social ou pelo menos ficarem instruídos ao nível da escrita, leitura e cálculo. A alfabetização da população seria determinante para o desenvolvimento económico do país, consequentemente, impôs ao Estado a necessidade de pensar em habilitar o professorado primário através da instituição de um sistema de formação de professores, as escolas normais, de forma a concretizar-se o projeto de escolarização, indispensável à criação de futuros trabalhadores qualificados. Inicialmente centrados no debate pedagógico sobre o método mais rápido e eficiente de alfabetização, de que são exemplos o debate em torno do ensino mútuo, do método repentino de leitura de Castilho e do método de João de Deus, que suscitaram acesos debates entre docentes e opinião pública, focaram-se na necessidade da criação de escolas de formação de professores.

2. BALANÇO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA REFERENTE À HISTÓRIA DAS ESCOLAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em Portugal foram vários os autores que desenvolveram investigações no domínio da história das instituições escolares. Destacamos os trabalhos de António Nóvoa e Ana Teresa Santa-Clara¹, João Barroso², Rogério Fernandes³ e Justino Magalhães⁴, Luís Grosso Correia⁵, Rodrigo de Azevedo⁶ no que diz respeito ao estudo dos liceus portugueses. A História da Formação de Professores Primários em articulação com a Profissão docente foi uma das áreas que desde cedo despertou o interesse dos historiadores e, apesar das dificuldades levantadas ao seu estudo, encontramos alguns autores que contribuíram para o avanço do conhecimento deste setor. Referimo-nos a José Salvado Sampaio⁷, Rogério Fernandes⁸, Áurea Adão⁹ Joaquim Ferreira Gomes¹⁰, entre outros.

Procurámos mapear a produção historiográfica portuguesa no domínio da História da formação de professores primários e constatámos que sobre a Escola Normal do

¹ NÓVOA, SANTA-CLARA, 2003.

² BARROSO, 1995.

³ FERNANDES, 1987, 1989, 1991.

⁴ FERNANDES, MAGALHÃES, 1999; MAGALHÃES, 2004.

⁵ CORREIA, 2002.

⁶ AZEVEDO, 2002.

⁷ SAMPAIO, 1975-1977.

⁸ FERNANDES, 1973, 1977, 1998.

⁹ ADÃO, 1984, 1997.

¹⁰ GOMES, 1977, 1996.

Porto existem poucas referências. Salvado Sampaio¹¹, António Nóvoa¹², Helena Araújo¹³, Isabel Baptista¹⁴, Margarida Louro Felgueiras¹⁵ são os autores que se debruçaram sobre alguns aspetos do seu desenvolvimento.

São dignos de menção os estudos de Salvado Sampaio, que na sua grande maioria estão centrados nas políticas educativas para o ensino primário e normal do período republicano ao final da Ditadura. Da sua obra salientamos *O Ensino Primário 1911-1969: Contribuição Monográfica*, que pretende ser uma história deste nível de ensino, abordado através da análise da legislação e de dados estatísticos, onde a Escola Normal do Porto é referenciada.

A obra de António Nóvoa *Le temps des professeurs: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII^e-XX^e siècle)* toma como eixo de análise o processo de profissionalização docente, entre a segunda metade do século XVIII e meados do século XX. Neste trabalho o autor, em intervalos de tempo selecionados, procura analisar o processo histórico da institucionalização da formação de professores através da definição de dimensões, que considera terem influenciado o processo de profissionalização docente, nomeadamente a dedicação às funções a tempo inteiro, a posse de diploma legalmente reconhecido que possibilita o exercício do magistério e o associativismo docente. Recorreu para isso a documentação de arquivo, incluindo o da Escola Normal do Porto, à imprensa periódica, tendo sempre a preocupação de fornecer uma visão ampla da criação e funcionamento das escolas normais primárias no período inicial.

Helena Araújo, a autora do livro *As pioneiras na educação. As professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933*, problematiza a construção da atividade de ensinar na escola primária com o processo de profissionalização das professoras, relacionando-a com a ação do Estado na construção da escola de massas, assumindo o arco temporal de 1870 a 1933. Neste estudo procura tornar visível os percursos e as representações simbólicas das professoras, revelando as suas experiências e as lutas que travaram no seu quotidiano, escolar e familiar, tendo recorrido para isso à história de vida. No capítulo 2 «A Incorporação das Mulheres no Estado como professora», procura mostrar a crescente taxa de feminização nas escolas de formação de professores, que levou a um aumento da presença feminina nas escolas primárias. A autora como forma de sustentar a sua argumentação refere, a título de exemplo, a frequência da Escola Normal Feminina do Porto no período de 1882-1910.

¹¹ SAMPAIO, 1975-1977.

¹² NÓVOA, 1987.

¹³ ARAÚJO, 2000.

¹⁴ BAPTISTA, 2004.

¹⁵ FELGUEIRAS, 2008b, 2011.

Maria Isabel Baptista, no seu livro *O ensino normal primário: currículo, práticas e políticas de formação*, apresenta-nos um trabalho sobre a preparação dos professores para o ensino elementar. Analisa a formação dos professores a partir de três dimensões — currículo, prática e políticas — traçando a sua evolução ao longo dos principais ciclos políticos. A autora começa por abordar as vias de chegada ao ofício de professor, antes de terem sido criadas as instituições para esse fim, referindo algumas experiências pioneiras nesse âmbito, como por exemplo, a Escola Geral de Habilitação do Exército (1816-1823) e as Escolas de Ensino Mútuo. Embora o currículo seja uma das suas preocupações, bem como definir o tipo de professor que se desejava formar, grande parte da obra recai sobre a análise da organização, funcionamento e avaliação da prática pedagógica segundo esse mesmo currículo, incluindo a prática pedagógica das escolas anexas da Escola Normal do Porto.

Margarida Louro Felgueiras, na sua obra *Para uma história social do professorado primário em Portugal no século XX. Uma nova família: o Instituto do Professorado Primário Oficial Português*, aborda alguns aspetos da Escola Normal do Porto, da ação de algumas das suas professoras e do Diretor, quando estuda a criação da secção feminina do Porto, do Instituto do Professorado Primário Oficial Português. No artigo «Modos de ensinar na República» analisa a modernidade pedagógica da escola através do processo da sua criação, de trabalhos de alunas e de publicações de professores.

Os estudos recenseados permitem-nos afirmar que não existe nenhuma obra em Portugal que aborde a história da Escola Normal do Porto nas suas múltiplas valências, ao longo da sua existência.

São também escassas as investigações cujo objeto de estudo seja uma compreensão global das instituições escolares de formação do professorado para o ensino primário. Apesar disso encontrámos alguns trabalhos de referência, que nos permitem refletir sobre estas instituições, mas poucos foram os autores que se debruçaram especificamente sobre uma escola de formação de professores numa perspetiva monográfica, regional e local. São exceção os trabalhos de Maria João Mogarro¹⁶, Luís Mota¹⁷ e a coletânea de textos monográficos que corporizam a obra *Escolas de Formação de Professores em Portugal: História, Arquivo e Memória*, coordenada por Joaquim Pintassilgo¹⁸.

O trabalho desenvolvido por Maria João Mogarro toma a escola do Magistério Primário como objeto de estudo — a Escola do Magistério Primário de Portalegre. Nesta investigação a autora procura articular a dimensão organizacional da escola com a institucional — através da legislação. Num primeiro momento, procura traçar um enquadramento legal para a formação de professores do ensino primário, tendo procedido a um levantamento da legislação desde 1942 a 1989. Desse levantamento

¹⁶ MOGARRO, 2001.

¹⁷ MOTA, 2006.

¹⁸ PINTASSILGO, coord., 2012.

simplesmente considerou as que tiveram repercussões no funcionamento da escola em estudo. Esta sistematização possibilitou a «construção de um quadro teórico de referência» para a «abordagem das realidades internas à escola»¹⁹, permitindo compreender o sentido subjacente às políticas colocadas em prática. Num segundo momento, a autora debruça-se em particular sobre o funcionamento interno da escola para «compreender melhor os conflitos, as solidariedades, as dinâmicas e as permanências ou rupturas que atravessam as instituições educativas em cada momento histórico»²⁰. Procede a uma análise particularizada, focando-se nas orientações políticas da instituição implementadas pelos atores educativos. São abordadas outras temáticas do quotidiano escolar, nomeadamente a gestão do espaço e do tempo escolar, a estruturação da componente prática do estágio, as normas e as regras impostas, as atitudes e os comportamentos dos atores educativos. São igualmente alvo de análise as publicações da escola, dos alunos e dos professores, discutindo-se a identidade profissional destes e a natureza dos seus percursos. A este propósito a autora afirma que a reconstituição do percurso histórico da instituição estudada

*permitiu elucidar as formas de concretização das orientações sobre a formação de professores, do estabelecido nos textos legais e, principalmente, da afirmação de uma identidade própria que se traduziu na sua organização, nas actividades desenvolvidas e nas produções dos seus atores educativos*²¹.

No mesmo âmbito, Luís Mota desenvolve um estudo focalizado na Escola do Magistério de Coimbra assente numa perspetiva que relaciona memória, ideologia e trajeto histórico da instituição. Centra-se sobretudo na análise dos discursos dos atores sociais, procurando «construir uma concepção que reconhecesse o papel activo do sujeito através da sua memória individual no processo de socialização e na modificação do que recebe por herança»²². É uma investigação que abrange o período que vai do reinício da atividade da Escola, em 1942, até à sua extinção em 1989.

O recurso a entrevistas permitiu, através das vozes dos atores, aceder às descrições e qualificações do quotidiano escolar da Escola do Magistério, «procurando reconstituir dimensões do quotidiano daquela escola, a espaços com a preocupação de reconstituição factual, perscrutando nos processos pessoais de reconstrução, as certezas mantidas, os recursos, metáforas e imagens utilizadas»²³. A análise das memórias dos atores sociais incidiu nos posicionamentos pessoais, dilemas ideológicos e memórias concorrentes,

¹⁹ MOGARRO, 2001: XXXII e XXXIII.

²⁰ MOGARRO, 2001: XVIII.

²¹ MOGARRO, 2001: 764.

²² MOTA, 2006: 89.

²³ MOTA, 2006: 88.

abordando temáticas que vão da política educativa à conceção de professor, do currículo ao plano de estudos ou disciplinas, sem esquecer as vivências do quotidiano.

Ao optar por fazer incidir o seu olhar sobre os discursos e as narrativas produzidas pelos sujeitos, o autor procurou «apreender como os atores sociais reativam recordações, numa dinâmica das memórias individuais, coletivas e sociais, organizam as suas narrativas, procurando detetar dimensões de conservação e esquecimento»²⁴. A descrição e a análise crítica das narrativas e dos discursos possibilitaram ao autor «salientar as dimensões do trabalho pessoal da narrativa e do discurso e o investimento frente ao discurso oficial — nomeadamente nos períodos do Estado Novo e do PREC [Processo Revolucionário em Curso] captar os limites do trabalho ideológico do Estado»²⁵ e identificar «competição e conflito entre memórias concorrentes, nomeadamente nestes períodos de maior conflitualidade política e ideológica»²⁶.

O jornal «Rumo», publicação da responsabilidade dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra, foi objeto de um estudo minucioso, centrado na problemática ideológica e simbólica dos vários discursos presentes. O resultado foi a restituição da ideologia salazarista no contexto da formação, representações do Estado Novo, com um particular escrutínio às conceções aí difundidas sobre a mulher e a sua educação.

Na perspetiva de Justino Magalhães, o trabalho sobre a Escola do Magistério Primário de Coimbra efetuado por Luís Mota «pode entender-se como um binómio formado, a um lado, pela ideologia e pelo enquadramento teórico do ensino no Estado Novo e, por outro lado, pelo Ensino Normalista e pelas escolas de Formação de Professores»²⁷. Este autor conclui dizendo que «o intento era comprovar em que medida o quotidiano escolar estava dependente do ideário pedagógico e das orientações legais em matéria de princípios educativos e de formação de professores»²⁸, acrescentando que o «professor a formar é tomado como funcionário do Estado e a Escola do Magistério de Coimbra surge como espelho da estatização da educação, cultivando um conservadorismo pedagógico compatível com o lugar da escola na sociedade portuguesa»²⁹.

A obra *Escolas de Formação de Professores em Portugal: História, Arquivo e Memória*, coordenada por Joaquim Pintassilgo, é um dos produtos do projeto com extensão nacional, com o mesmo título. O seu propósito era «pesquisar um conjunto, regionalmente diversificado, de escolas de formação de professores, trabalho esse conducente à elaboração de monografias históricas sobre cada uma dessas escolas»³⁰. Inseria-se num objetivo mais amplo que procurava estudar um conjunto de instituições públicas

²⁴ MOTA, 2006: 10.

²⁵ MOTA, 2006: 21.

²⁶ MOTA, 2006: 21.

²⁷ MAGALHÃES, 2015: 18.

²⁸ MAGALHÃES, 2015: 19.

²⁹ MAGALHÃES, 2015: 19.

³⁰ PINTASSILGO, *coord.*, 2012: 9.

ou privadas direcionadas para a formação de professores de instrução primária numa perspetiva longitudinal, desde 1862 até à atualidade.

Na impossibilidade de estudar todas as instituições de formação do país foram selecionadas nove cidades: Braga, Castelo Branco, Coimbra, Évora, Faro, Funchal, Lisboa, Portalegre e Porto. A obra é composta por monografias sobre as escolas de formação de professores primários desde as Escolas Normais, de Habilitação para o Magistério Primário e do Magistério Primário das cidades supracitadas. As monografias seguem uma estrutura idêntica, que inclui as seguintes dimensões: criação, designações, breve historical, estatutos e instalações, edifícios, referência à vida académica, à vida local. Os textos produzidos apresentam algumas variações muito fruto do próprio estilo de escrita dos seus autores, mas também condicionados pela natureza e disponibilidade das fontes.

Nesta coletânea encontra-se incorporado um primeiro texto monográfico sobre a Escola Normal do Porto da autoria de Margarida Louro Felgueiras e Juliana Rocha. Dada a existência de uma vasta documentação de arquivo e de biblioteca da Escola Normal do Porto para os períodos monárquico, republicano, da Ditadura e do pós-25 de Abril de 1974, sendo limitada a investigação histórica sobre a referida escola, cuja história e contributo parecem ter sido negligenciados pela historiografia da educação portuguesa, o referido trabalho só conseguiu abordar com profundidade os períodos monárquico e republicano. Simultaneamente, sob orientação de Margarida Louro Felgueiras, duas dissertações de mestrado tiveram como objeto de estudo períodos e aspetos distintos da evolução da Escola do Porto. Na minha dissertação de mestrado *Modernidade pedagógica e ensino infantil na Escola Normal do Porto (1882-1910): as viagens de estudo e a apropriação de ideias, modelos e objetos pedagógicos*, abordámos a instituição da Escola Normal do Porto até ao final da República, dando ênfase particular às relações da escola com a sociedade portuense, o seu esforço para a criação de um curso de *Jardineiras de Infância*. No trabalho de Maria Celeste Lima *O 25 de Abril no hipocentro das mudanças educativas: o relacionamento da Direção Geral do Ensino Básico com as escolas do magistério primário entre 1974 e 1976: que roturas?* foram analisadas as ruturas no período do pós-25 de Abril, com recurso a ampla documentação de arquivo e a entrevistas a ex-diretores e professores. Apesar deste esforço, permanece por estudar o período do Estado Novo e a década de 80, não existindo uma visão de conjunto sobre a escola e o seu significado regional, sobre a sua articulação com as políticas nacionais e os movimentos pedagógicos internacionais ao longo de todo o seu percurso. O nosso projeto de doutoramento visa superar precisamente esta lacuna e aprofundar aspetos não contemplados por nós em estudos anteriores.

3. ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS SOBRE O ESTUDO DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: ESCOLA NORMAL DO PORTO (1882-1986)

3.1. Questões de ordem metodológica e a natureza do objeto de estudo

A escolha do método deve ser ajustada em função da natureza do objeto a estudar, considerámos seguir uma abordagem qualitativa orientada por uma perspectiva fenomenológica-interpretativa³¹. Esta abordagem, considerada a mais adequada para interpretar uma realidade singular e complexa, ao permitir «descrever e compreender em detalhe os meios através dos quais os sujeitos empreendem acções significativas e criam um mundo seu (e dos demais)»³². Esta perspectiva concebe o conhecimento como construído a partir do que subjetivamente é percebido pelo sujeito. Para compreender a realidade é necessário partir da indução dos significados gerados na interação social das pessoas e do próprio contexto, na sua singularidade e complexidade. O nosso interesse é estudar a instituição na relação com o contexto em que se desenvolveu.

Os estudos monográficos de história local, estudo de caso ou de micro-história podem oferecer oportunidades de um conhecimento mais profundo, uma vez que o contacto prolongado do investigador com os traços e contextos de situações passadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem dissociá-los do contexto e das circunstâncias em que se manifestaram. Deste modo, será possível compreender não apenas o modo como surgiram e se desenvolveram esses fenómenos, mas também como evoluíram num dado período. O estudo monográfico privilegia a análise atenta e intensiva de múltiplas fontes sobre um caso (instituição, local, situação ou acontecimento), o que gera uma visão mais próxima e profunda do objeto em estudo.

3.2. A delimitação do campo empírico e as questões de investigação

No contexto de uma instituição escolar revela-se fundamental analisar as dimensões organizacionais como meio de compreender as ações, as inter-relações e os papéis dos sujeitos que a integram. O ensino e a formação assumem-se como principal desígnio da instituição em análise, o modo como foram elaboradas as atividades, como foram lecionados e desenvolvidos as aulas e os seus conteúdos, revestem-se de grande interesse para a compreensão do projeto institucional, tendo em atenção os constrangimentos legais e as dinâmicas internas e como a escola foi interagindo com o contexto sociocultural em diferentes momentos. Privilegiaremos assim, como dimensões de análise a nível político a relação entre o nível de decisão central e local; a inter-relação entre ensino normal

³¹ AMADO, *coord.*, 2013: 40-43.

³² AMADO, *coord.*, 2013: 40-43.

e ensino primário; a nível sociocultural serão tidas em consideração as relações com movimentos da intelectualidade local, associações, a relação com outras instituições educativas e as forças económicas do comércio e da indústria; a nível pedagógico serão analisados debates na imprensa, publicações, congressos, visitas pedagógicas, relatórios, que permitiram perceber a circulação dos saberes, na dinâmica internacionalização *versus* nacionalização e regionalização, e de que forma estas dimensões se articulam para a consolidação/transformação de uma cultura educativa num determinado período.

O que se objetiva com esta investigação é compreender qual a importância e significado desta instituição de formação de professores do ensino elementar e o impacto que teve na vida política, social e cultural da comunidade em que se inseriu. Tomámos como campo empírico a Escola Normal do Porto na sua globalidade e nas relações que teceu a diferentes níveis.

De forma a delimitar a problemática, elaborámos um conjunto de questões gerais que funcionam como instrumentos de orientação do trabalho, dando-lhe sentido, consistência e coerência. São elas:

1. Terá sido a Escola Normal do Porto um lugar de reprodução cultural e social ou um locus de invenção da modernidade escolar?
2. Qual o impacto das mutações políticas e das decisões governamentais sobre o funcionamento da Escola Normal do Porto? Que influências tiveram as instituições culturais e as redes de sociabilidade da cidade na «internacionalização» ou na «nacionalização» pedagógica da escola? Como se integraram ou reagiram os/as estudantes?
3. De que forma a Escola Normal do Porto se singularizou no contexto das escolas normais portuguesas? Qual o contributo dos seus professores/as na afirmação de um saber pedagógico?
4. Como se caracterizou e evoluiu o quotidiano escolar de estudantes e professores? Que representações se pretendiam projetar socialmente?

Tendo em consideração as perguntas por nós construídas, assumimos como sendo objetivos da investigação os seguintes:

1. Traçar o desenvolvimento histórico da Escola Normal do Porto tendo em conta as orientações políticas, o contexto sociocultural e as tendências de internacionalização *versus* nacionalização pedagógica.
2. Caracterizar a população escolar do ponto de vista da origem sociocultural, geográfica e de género.
3. Identificar atores marcantes da vida da Escola Normal, nos seus diferentes momentos.
4. Compreender o quotidiano escolar da instituição no seu percurso histórico e a forma como terá marcado gerações de professores.

5. Conhecer a circulação de objetos, modelos e concepções pedagógicas em diferentes períodos da existência da Escola e sua apropriação em conteúdos e práticas de ensino aprendizagem e debates a que deu origem.

Partindo das questões elaboradas e dos objetivos definidos, construímos as seguintes hipóteses de trabalho:

Hipótese 1: Diferentes regimes políticos refletem-se na dinâmica e organização da instituição e das concepções educativas e de formação defendidas. Que impacto e diferenças nessa relação poder-escola.

Hipótese 2: A História da Escola Normal/Magistério do Porto explica-se pelo desenvolvimento social e cultural da cidade do Porto.

Hipótese 3: A Escola Normal/Magistério do Porto não foi singular na forma como desenvolveu a formação de professores.

Através da dialética diacronia-sincronia, pretendemos estudar esta instituição escolar simultaneamente em uma série vertical e vários planos horizontais; sua extensão na dimensão do tempo, a diacronia, permite-nos observar as interligações em momentos de mudança educacional e/ou de rutura sociopolítica, analisar a sua evolução e as suas repercussões, essas tendências se manifestam internamente; já a sincronia, possibilita-nos inferir sobre as implicações entre factos aparentemente desconexos mas que fazem parte do contexto que lhes é contemporâneo, com o qual mantêm relações diretas e, por vezes, com outras referências aparentemente mais afastadas.

3.3. Cartografia documental da escola: a seleção do corpus documental

Como acedemos ao passado de uma instituição escolar? Um dos passos é pelo inventário dos artefactos existentes nas escolas, como forma de estabelecer uma cronologia e identificar lacunas, cotejando sempre que possível com a legislação que a cria e/ou lhe determina orientações.

Ao propormos o estudo e conhecimento da escola através do inventário dos seus artefactos, enveredamos por uma concepção distinta da atividade de inventariação. Esta aparece como uma atividade de redescoberta da Escola, desocultamento das escolas. Para alguns, aparece mesmo como um inventar da Escola³³.

Como forma de estabelecermos uma «Cartografia documental da Escola», socorremo-nos das listagens fornecidas pelos técnicos do IPP e da pesquisa na base de dados da Biblioteca Central do IPP. A partir dos dados por nós localizados no âmbito do Projeto *Escolas de Formação de Professores em Portugal: História, Arquivo e Memória*, resolvemos

³³ FELGUEIRAS, 2008b: 47.

apresentar uma tabela que traduzisse a extensão da documentação de arquivo existente, tal como a podemos conhecer hoje, e ordenamo-la por períodos históricos:

Tabela 1. Distribuição da documentação de Arquivo por períodos históricos

Período histórico	Livros	Dossier
Monarquia (1882-1909)	82	18
República (1910-1925)	221	11
Ditadura Militar (1926-1933)	91	6
Estado Novo (1934-1974)	328	60
Segunda República (Após 1974)	20	371
Sem data	167	17
TOTAL	909	483

Fonte: FELGUEIRAS, ROCHA, 2012: 428

Desta vasta documentação que se encontra à guarda dos Arquivos Centrais do IPP, constituem fontes de informação de grande relevância para o estudo da Escola Normal do Porto: Livro de Atas, Livros e Dossiers de Correspondência Expedida e Recebida, Livro de Ponto de Professores, Livros de Matrículas, Registos de Aproveitamento, Frequência e Comportamento, Livros de Termo de Exame, Diplomas, Inventários, Despesas, Vencimentos e Gratificações (dossier de documentação avulsa). Cada uma das diferentes espécies documentais que constituem o corpus documental básico da investigação possibilita aceder a informações específicas, que necessitam de ser confrontadas com outras para podermos compreender os processos e averiguar os factos.

A análise destes livros e dossiers permitirá compreender quais as atribuições, competências, funções e atividades das entidades administrativas da Escola que foram responsáveis pela criação e acumulação dos diversos tipos de documentação.

Maria João Mogarro aponta alguns dos temas e problemas que poderão ser estudados através dos documentos do arquivo escolar³⁴ onde sobressaem as Atas do Conselho escolar, os livros de cadastro de professores, de matrícula de alunos, pautas, júris de exame, processos de alunos, funcionários e professores, regulamentos internos, correspondência, sumários, etc., que traduzem as atividades que se realizam na instituição educativa para atingir os fins a que se propõe. Deste manancial de informação,

³⁴ MOGARRO, 2005: 108-109.

podem-se retirar dados para o estudo de uma instituição, que poderão ser completados por outros testemunhos materiais ou documentais, que se encontram nas escolas primárias do Porto, e que as autoras Felgueiras e Soares³⁵ sintetizaram nas fichas de levantamento de existências, entre as quais figuram o mobiliário escolar (carteiras, mesa, armários, quadro, compasso de madeira), a documentação iconográfica (crucifixo, fotografia, bandeira da escola), o material escolar (sistema de caixa métrica, cadernos, trabalhos de alunos, mapas, alfabetos, ábacos, quadros parietais, gravuras, máquina de costura), os objetos de decoração, o material de cantina e o material de recreio.

As várias dimensões do estudo monográfico serão analisadas através do corpus documental selecionado e pelo cruzamento de todas as diferentes tipologias de fontes, que podem ser exploradas. Só como exemplificação de fontes materiais podemos referir o próprio edifício da Escola Normal do Porto, material didático como seja o museu escolar, mapas corográficos e políticos.

Através da imprensa noticiosa e da pedagógica podemos reconstituir eventos, polémicas e debates pedagógicos e o alcance e ressonância social que tiveram. A análise da imprensa possibilita inserir os debates sobre a Escola Normal do Porto numa problemática mais vasta da situação do ensino em Portugal e do grupo do Professorado Primário. Por via dos jornais, revistas, almanaques e anais, poderemos encontrar informações sobre a produção escrita de professores ou alunos da Escola Normal do Porto e notícias referentes à mesma. A recolha de Legislação referente à Formação de Professores vai permitir-nos identificar as ruturas e as continuidades ao nível político e institucional, refletir sobre o quadro de referência para as políticas de formação seguidas e o modo como foram apropriadas e retraduzidas na prática.

3.4. Método de recolha e análise dos dados

Como método iniciaremos uma análise exploratória da documentação inventariada de modo a termos uma visão das fontes disponíveis e avaliarmos o tipo de informação que facultam.

A *heurística*, enquanto fase exploratória da pesquisa, consiste na localização, recolha e classificação das diferentes fontes, determinando o seu potencial informativo e a sua relevância na resposta aos problemas levantados pela investigação.

As fontes arquivísticas são um recurso fundamental pois, tal como refere Jacques Le Goff, «não há história sem documentos»³⁶. Além disso,

o documento é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do

³⁵ FELGUEIRAS, SOARES, 2000: 9-30.

³⁶ LE GOFF, 1984a: 98.

*documento enquanto documento permite à memória colectiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa*³⁷.

As fontes arquivísticas assumem um papel relevante, possibilitando a identificação de práticas e representações sobre a instituição escolar e a formação de professores.

Dada a diversidade de fontes e de tipologia documentais, tais como documentos de arquivo, biblioteca histórica, imprensa periódica e especializada, legislação, e os objetivos da investigação, impõe-se a utilização de dois tipos de análise: uma análise serial das fontes e uma análise indiciária das mesmas. Com a primeira estabelecem-se séries o mais possível contínuas, homogéneas, que permitam a construção de uma base de dados, a partir das quais será possível a análise estatística descritiva. Estas séries estatísticas, a partir dos dados homogéneos repetidos numa longa duração, comparáveis a intervalos dados e regulares, permitem compreender a evolução das suas tendências maiores e nas suas flutuações curtas. Na análise indiciária, que se aplica também na constituição de dados seriais, poderemos encontrar pistas que nos remetam para outras formas de investigar e de localizar documentos.

Um documento passa à categoria de fonte após ter sido submetido a um «tratamento destinado a transformar a sua função de mentira em confissão de verdade»³⁸. O processo pelo qual se determina a autenticidade e a fiabilidade dos documentos designa-se por *hermenêutica*, também designada como crítica histórica das fontes. Através da hermenêutica é possível determinar o alcance real das fontes e medir o grau de confiança que possa ser-lhes concedido, tanto no que são como no que dizem ou o que ocultam. A interpretação das fontes realiza-se na sua «crítica externa» e «crítica interna». A «crítica externa» preocupa-se em validar a autenticidade das fontes, a partir das suas características formais, as circunstâncias da sua produção e o modo como os documentos chegaram às mãos do historiador³⁹. A crítica da autenticidade possibilita avaliar se o documento é verdadeiro ou falso e compreender se este sofreu alterações ao longo do tempo, no processo de transmissão e guarda. Na perspetiva de Jacques Le Goff, o documento não se fecha em si mesmo; ele deve ser contextualizado, este adquire conotação histórica à medida que reflete ou explica um determinado fenómeno e um tempo específico da produção humana, seja ela material ou simbólica. O historiador deve ter presente que as fontes que utiliza são sempre produções humanas, que são influenciadas pela sua época e pelo seu meio, podem exprimir interesses pessoais ou de grupos, muito mais do que a realidade concreta, servindo tanto para impor uma imagem desse passado como para dizer ou ocultar a verdade⁴⁰.

³⁷ LE GOFF, 1984a: 102.

³⁸ LE GOFF, 1984b: 221.

³⁹ BERRIO, 1997: 163 e 191-192.

⁴⁰ Cf. LE GOFF, 1984a.

A crítica interna procura apreciar o sentido e o valor do conteúdo, o que implica uma crítica de interpretação. Significa averiguar o sentido exato que o autor quis imprimir e a crítica ao valor interno do conteúdo, formulando, assim, um juízo sobre a autoridade do autor e do seu testemunho.

Os documentos que «descrevem ações simbólicas do passado não são textos inocentes e transparentes; foram escritos por autores com diferentes intenções e estratégias»⁴¹. É necessário realizar o exercício de desconstrução do documento, procurando compreender quais as condições de produção, quem numa determinada sociedade era detentora da produção dos testemunhos que (in)voluntariamente se tornaram nos documentos da história. De acordo com Ginzburg, os documentos:

*Devem ser lidos como produto de uma inter-relação especial, em que há um desequilíbrio total das partes nela envolvidas. Para a decifrar, temos de aprender a captar, para lá da superfície aveludada do texto, a interação subtil de ameaças, de medos, de ataques e recuos. Temos, por assim dizer, de aprender a desembaraçar o emaranhado de fios que formam a malha textual destes diálogos*⁴².

Ao mesmo tempo, há que descobrir, explicar as lacunas e os silêncios da história e baseá-la tanto sobre esses vazios como sobre os espaços cheios que sobrevivem.

BIBLIOGRAFIA

- ADÃO, Áurea (1984). *O estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal (1901-1951)*. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência.
- ADÃO, Áurea (1997). *O Estado Absoluto e Ensino das Primeiras Letras: as escolas régias (1772-1794)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- AMADO, João, coord. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- ARAÚJO, Helena Costa (2000). *As pioneiras na educação. As professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AZEVEDO, Rodrigo Martins Pinto de (2002). *O ensino secundário liceal e técnico e a sociedade no Minho: (1845-1947)*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento.
- BAPTISTA, Maria Isabel Alves (2004). *O Ensino Normal Primário: currículo, práticas e políticas de formação*. Lisboa: Educa História.
- BARROSO, João (1995). *Os Liceus: Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: FCG/JNICT. 2 vols.
- BARROSO, João (2007). *A História das Instituições Escolares: a escola como objecto de estudo*. In PINTAS-SILGO, Joaquim et al., org. *A História da Educação em Portugal: Balanço e Perspectivas*. Porto: Edições Asa, pp. 149-175.

⁴¹ HUNT, 2001: 18.

⁴² GINZBURG, 1989a: 209.

- BERRIO, Julio Ruíz (1997). *El método histórico en la investigación histórico-educativa*. In GABRIEL FERNÁNDEZ, Narciso de; VIÑAO FRAGO, António, eds. *La Investigación Histórico-Educativa. Tendencias actuales*. Barcelona: Editorial Ronsel, pp. 131-202.
- BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc (1982). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora.
- COELHO, Possidónio Laranjo (1926). *Vantagens do estudo das monografias locais para o conhecimento da história geral portuguesa*. «Revista O Instituto». Coimbra: Imprensa da Universidade. 73:3, 285-303.
- CORREIA, Luís Grosso (2002). *Récita do liceu Rodrigues de Freitas/D. Manuel II: 1932-1973*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tese de doutoramento.
- COSTA, António (1870). *Instrução Nacional*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro (1994). *Pensar a história repensar o seu ensino: a disciplina de história no 3.º ciclo de ensino básico: alguns princípios orientadores da metodologia de ensino*. Porto: Porto Editora.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro (1998). *O Museu da Escola Primária na intersecção do inventário, da conservação e da constituição de fontes para a história da Educação em Portugal*. Comunicação apresentada no 2.º Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação, S. Paulo.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro (2005). *Escola Pública em Portugal (século XVIII-XX): problemas em debate*. In LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel M., org. *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, pp. 109-141.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro (2008a). *Inventariando a Escola do Futuro revisitando o Passado*. In FELGUEIRAS, Margarida Louro, org. *Inventariando a escola: nos arquivos escolares de Gondomar*. Gondomar: Câmara Municipal de Gondomar, pp. 47-83.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro (2008b). *Para uma história social do professorado primário em Portugal no século XX. Uma nova família: o Instituto do Professorado Primário Oficial Português*. Porto: Campo das Letras.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro (2011). *Modos de Ensinar na República*. In PROENÇA, Maria Cândida, coord. *Nos cem anos da Reforma: o quotidiano na escola republicana*. Casal de Cambra: Caleidoscópio; Comissão Nacional para as Comemorações do Centenário da República, pp. 36-57.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro; ROCHA, Juliana (2012). *Escola Normal do Porto (1882-1986)*. In PINTASSILGO, Joaquim, ed. *Escolas de Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 427-462.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro; SOARES, Maria Leonor (2000). *O Projecto para um Museu Vivo da Escola Primária: Concepção e inventário*. In FERNANDES, Rogério; FELGUEIRAS, Margarida Louro, org. *A Escola Primária: Entre a Imagem e a Memória. Seminário Internacional – Comunicações*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Centro de Investigação e Intervenção Educativas, pp. 9-30.
- FERNANDES, Rogério (1973). *Situação da Educação em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores.
- FERNANDES, Rogério (1977). *Educação: uma frente de luta*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FERNANDES, Rogério (1987). *O ensino de primeiras letras em Portugal*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Tese de doutoramento.
- FERNANDES, Rogério (1989). *O despertar do associativismo docente em Portugal*. Lisboa: Instituto Irene Lisboa.
- FERNANDES, Rogério (1991). *Opções políticas e perseguições ao professorado nas primeiras décadas do liberalismo*. In *Estudos de história contemporânea portuguesa. Homenagem ao Professor Victor de Sá*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 195-232.
- FERNANDES, Rogério (1994). *Os Caminhos do ABC: Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras*. Porto: Porto Editora.

- FERNANDES, Rogério (1998). *Génesis e Consolidação do Sistema Educativo Nacional (1820-1910)*. In PROENÇA, Maria Cândida, ed. lit. *Sistema de Ensino em Portugal Séculos XIX-XX*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 23-46.
- FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES, Justino (1999). *Para a História do Ensino Lical em Portugal – Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895)*. Braga: SPCE/CEEP-UM.
- FOUCAULT, Michel (2005). *A arqueologia do saber*. 7.ª Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- GINZBURG, Carlo (1989a). *Micro-História e outros ensaios*. Tradução de António Narino. Lisboa: Difel.
- GINZBURG, Carlo (1989b). *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras.
- GINZBURG, Carlo (2001). *Olhos de Madeira: nove reflexões sobre a distância*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 85-103.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1977). *Apontamentos para a História da formação psicopedagógica dos professores do ensino secundário*. In GOMES, Joaquim Ferreira. *Dez Estudos Pedagógicos*. Coimbra: Almedina, pp. 252-286.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1982). *O marquês de Pombal, criador do ensino primário oficial*. «Revista de História das Ideias». Coimbra: Faculdade de Letras. II, 25-41. Número especial sobre O Marquês de Pombal e o Seu Tempo.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1984). *Estudos de história e de pedagogia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1989). *A Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra (1911-1930)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1996). *Escolas Normais para habilitação de professores primários*. In GOMES, Joaquim Ferreira. *Estudos para a história da educação no século XIX*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 11-59.
- HUNT, Lynn (2001). *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes.
- KOSSELLECK, Reinhart (1992). *Uma História dos Conceitos: problemas teóricos e práticos*. «Estudos Históricos». Brasil: Rio de Janeiro. 5:10, 134-146.
- KOSSELLECK, Reinhart (2006). *Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Revisão de César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-Rio.
- LE GOFF, Jacques (1984a). *Documento/Monumento*. In ROMANO, Ruggiero, dir. *Memória e História*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, pp. 95-106. (Enciclopédia Einaudi; 1).
- LE GOFF, Jacques (1984b). *História*. In ROMANO, Ruggiero, dir. *Memória e História*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, pp. 158-259. (Enciclopédia Einaudi; 1).
- LEITE, Luiz Filipe (1892). *Do ensino normal em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- LIMA, Maria Celeste dos Santos Freitas (2012). *O 25 de Abril no hipocentro das mudanças educativas: o relacionamento da direção geral do ensino básico com as escolas do magistério primário entre 1974 e 1976: que roturas?* Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Dissertação de mestrado.
- MAGALHÃES, Justino (2004). *Tecendo Nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco.
- MAGALHÃES, Justino (2015). *O Estudo das organizações educativas: novas perspectivas*. In ALVES, Luís Alberto Marques; PINTASSILGO, Joaquim, coord. *História da Educação. Fundamentos Teóricos e Metodologias de Pesquisa: Balanço da Investigação Portuguesa (2005-2014)*. Porto: CITCEM, pp. 11-24.
- MENDES, João Amado (2000). *História local e memórias: do Estado-Nação à época de globalização*. «Revista Portuguesa de História». 34, 349-368.
- MENDES, José M. Amado (1987). *A História como ciência: Fontes, Metodologia e Teorização*. Coimbra: Coimbra Editora.

- MOGARRO, Maria João (2001). *A formação de professores no Portugal Contemporâneo – a Escola do Magistério Primário de Portalegre*. Cáceres: Universidad de Extremadura. 2 vols. Tese de doutoramento.
- MOGARRO, Maria João (2005). *Os Arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas. Preservar a informação, construir a memória*. «Pro-Posições». 16:1, 103-116.
- MOREIRA, Carlos Diogo (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- MOTA, Luís (2006). *A Escola do Magistério Primário de Coimbra (1942-1989). Entre ideologia, memória e história*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Tese de doutoramento.
- NÓVOA, António [s.d.]. *Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário: Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (século XVI-XX)*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Educação Física, pp. 7-29.
- NÓVOA, António (1987). *Le Temps des Professeurs: Analyse Socio-Historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX^e siècle)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- NÓVOA, António (2005). *Evidentemente: histórias da educação*. Porto: Edições Asa.
- NÓVOA, António; SANTA-CLARA, Ana Teresa (2003). *Liceus de Portugal: História, Arquivos, Memórias*. Porto: Edições Asa.
- PINTASSILGO, Joaquim, coord. (2012). *Escolas de Formação de Professores em Portugal: História, Arquivo e Memória*. Lisboa: Edições Colibri.
- PINTASSILGO, Joaquim; MOGARRO, Maria João; HENRIQUES, Raquel Pereira, coord. (2010). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: Colibri.
- ROCHA, Juliana Martins (2012). *Modernidade pedagógica e ensino infantil na Escola Normal do Porto (1882-1910): as viagens de estudo e a apropriação de ideias, modelos e objetos pedagógicos*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Dissertação de mestrado.
- SAMPAIO, José Salvado (1975-1977). *O Ensino Primário 1911-1969: Contribuição monográfica*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência, vols. I-III.
- SILVA, Francisco Ribeiro (1999). *História local: objetivos, métodos, fontes*. In ALMEIDA, Carlos Alberto Ferreira. *Memoriam*. Porto: Faculdade de Letras, vol. II, pp. 383-395.

OS MANUAIS ESCOLARES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

JUSTINO MAGALHÃES*

Resumo: *A história da leitura está intrinsecamente associada à história do livro e como comprovam os estudos de Jean Yves-Mollier¹, na fase final do século XIX, a edição do manual escolar cresceu exponencialmente, constituindo núcleo e fomento de uma cultura de massas. Num mundo dominado pela cultura escrita, as regras da leitura haviam-se tornado regras de vida, na inteção da realidade, na busca da informação, no discernimento crítico, na construção de pensamento próprio, na capacidade de argumentação. E, nesta matriz de cognição e busca de sabedoria, a cultura escolar foi iluminação, disciplina, representação, estando o livro, particularmente o livro escolar, na base da cultura e do institucional escolar. O livro escolar constitui, por consequência, a razão da razão. Neste texto, proponho-me dar substância e consequência a este pensamento, através de uma abordagem histórico-pedagógica do livro e da cultura escolar. Apresentarei por fim as principais linhas da historiografia do livro escolar e procurarei integrar as bases de dados dos manuais escolares, nomeadamente a Base MANES.*

Palavras-chave: *Cultura escrita; Cultura escolar; História do livro escolar; Manual escolar em Portugal; Base MANES.*

Abstract: *The history of reading is intrinsically associated with the history of books and, as the studies of Jean Yves-Mollier² prove, in the late nineteenth century, the edition of the school manual grew exponentially, constituting the nucleus and fostering of a mass culture. In a world dominated by written culture, the rules of reading had become the rules of life, in the understanding of reality, in the search for information, in critical discernment, in the construction of one's own thinking, in the capacity for argumentation. And, in this matrix of cognition and search for wisdom, school culture was illumination, discipline, representation, with the book, particularly the textbook, at the base of culture and the school institutional. The textbook is, therefore, the reason for reason. In this text, I propose to give substance and continuity to this thought, through a historical-pedagogical approach to books and school culture. Finally, I will present the main lines of textbook historiography and seek to integrate the databases of school manuals, namely the MANES Base.*

Keywords: *Written culture; School culture; Schoolbook history; School manual in Portugal; MANES Base.*

LIVRO E LEITURA: APRENDER PELO LIVRO

Ao publicar *Didascálicon. Da Arte de Ler* (século XII), o autor, Hugo de São Victor, consignava, entre outras, as noções de que a leitura é conhecimento e aprendizagem, enquanto salvaguardava, por outro lado, que o leitor se subsume nos textos que lê. Sobre o primeiro aspeto, escreveu: «Existem principalmente duas coisas por meio das quais uma pessoa adquire conhecimentos, ou seja, a leitura e a meditação. Destas, a leitura detém o

* UIDEF, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Colaborador do Centro de História da Universidade de Lisboa. Email: justinomagalhaes@ie.ulisboa.pt.

¹ MOLLIER, 2001.

² MOLLIER, 2001.

primeiro lugar na instrução»³. A convicção de que o leitor, mais do que subsumir-se nos textos, pode ser seduzido por eles até confundir o ficcional e o real e, em consequência, levar e recriar o imaginário subjacente às Novelas de Cavalaria foi glosada, no início do século XVII, por Miguel de Cervantes em *D. Quixote de la Mancha*. Assim o comprova o seguinte depoimento, exarado no Capítulo I «Que trata da condição e estado do famoso cavaleiro D. Quixote de la Mancha»:

Antes de ir mais longe é preciso que se saiba que este fidalgo, sempre que estava ocioso, e era a maior parte dos dias na roda do ano, ocupava-se em ler livros de cavalaria com tato afincado e regalo que descurou quase totalmente o exercício da caça e o governo da fazenda. E chegou a tal ponto a sua curiosa mania, que teve de alienar algumas belgas de bom sementio para comprar alfarrábios do seu gosto. Deste modo atulhou a casa com livros e mais livros.

[...]

Em suma, o nosso fidalgo embebeu-se tanto na leitura, que levava as noites a ler, desde lusco-fusco a lusco-fusco, e igualmente os dias, desde sol a sol. E assim, de pouco dormir e muito ler, aconteceu ressecarem-se-lhe os miolos e toldar-se-lhe de todo o juízo.

Povoou-se-lhe a fantasia com tudo o que lia nos romances, encantamentos, pendências, batalhas, desafios, lanhos dados e recebidos, requebros, amores, tormentos e disparates impossíveis. E, de tal modo se lhe radicou no espírito ser pura verdade aquela máquina prodigiosa de maranhões que para ele não havia textos mais verídicos no mundo⁴.

A subsunção do leitor nas palavras e na leitura, ilustrada em textos de final da Idade Média e plasmada no herói de Miguel de Cervantes, está também patente no leitor e no observador do Barroco, também eles seduzidos pela discursividade da imagem. A prevenção da transgressão e a noção de culpa estavam implícitas nos princípios censores e reguladores que levaram os Inquisidores Portugueses, na visita de 1606, a confiscarem, entre outros livros, «romances de cavalaria, livros de prognósticos ou de segredos da natureza, textos de Cervantes (o *Quijote*) ou de Lope de Vega, a *Celestina*, o *Orlando Furioso*, o *Cancioneiro Geral*, o *Cortegiano* e um livro de comentários de Erasmo»⁵. Foi também visitada uma tipografia, em Coimbra.

A educação preveniu, mas também fez ampliar a noção de culpa. A aculturação escrita teve repercussão no modo de ler e de comportar-se, ainda que não seja possível falar de arquétipos e que a sociedade moderna não haja sido homogénea. Aprender pelos livros implicou o fomento de regras de leitura e a vigilância sobre os textos e as práticas

³ SÃO VÍTOR, 2001: 45.

⁴ CERVANTES, 2000: 28-29.

⁵ BETHENCOURT, 1994: 177.

leitoras. Nesse sentido, podem distinguir-se três tipos de leitura a que correspondiam três instâncias de controlo: leitura censurada, leitura normalizada, leitura orientada. Os índices como os catálogos e guias de leitura continham uma ordenação dos livros, tendo em atenção aquelas modalidades de leitura (normalizada, censurada, orientada) e os diferentes tipos de leitor. Pode falar-se de um regime de educabilidade de que a leitura e a instituição escolar eram substância, modelo e norma. A Escolástica foi a modalidade mais estreita de normalização leitora.

Pressionado pela crescente movimentação editorial, Chrétien Guillaume de Malesherbes, homem esclarecido e acusado de tolerante à liberdade de imprensa, pois que nomeadamente protegeu a edição de *L'Encyclopédie* quando, no ano de 1750, foi Diretor-Geral da Biblioteca Real de Paris e Chefe da Censura Real, admitia que alguém que tivesse lido apenas os livros explicitamente aprovados pela Censura Real, estaria atrasado cerca de cem anos⁶.

Mas a censura da leitura que tinha sido parte estruturante da sociedade, da cultura e do homem moderno, prolongou-se pelas décadas seguintes e foi retomada em finais do século XIX, em Portugal como noutros países. Desde a Real Mesa Censória, instituída por Pombal em 1768, que o livro escolar jamais deixou de ser censurado. Na segunda metade do século XIX, o campo da cultura escrita evoluiu exponencialmente na circulação e apropriação do impresso. A expansão editorial ficou associada à emergência de novos leitores; à organização de coleções de temas e livros; à criação de bibliotecas públicas, populares, escolares. A leitura censurada continuou a revestir-se de duas modalidades básicas: o controlo sobre a constituição de bibliotecas, a leitura orientada.

O livro, particularmente o livro escolar, estruturou o pensamento pedagógico, a ação didática, o conceito de escola, o método (informação, epistemologia e pragmática) de transmissão e apropriação do conhecimento. O livro escolar continha regras e o método de leitura. A centralidade do livro escolar tornou sistemático e fez emergir um aparato censor e preventivo, que rapidamente assumiu a racionalidade e as proporções de uma pedagogia, instituída com base em princípios expressos, revistos e afinados em face das circunstâncias e da eficácia da ação. Da Real Mesa Censória ao Conselho Superior de(a) Instrução Pública e à Comissão de Administração do Livro Único, ocorreram variações de uma mesma política, de uma mesma razão dedutiva e descendente, de uma mesma relação instituinte entre escola e sociedade, através da leitura censurada e orientada.

O leitor iluminado estaria habilitado a aprender pelo livro, como ressalta, no plano substantivo e no método, do título do tratado *O Perfeito Pedagogo na Arte de Educar a Mocidade. Em que se dão as regras da Policia, e Urbanidade Christã, conforme os usos, e costumes de Portugal*, da autoria de João Rosado de Villa-Lobos e Vasconcelos e

⁶ Cf. SARRAZIN, 1996: 161.

publicado em 1816. Ciente de que o conhecimento eleva e autonomiza se adquirido, exercitado e aplicado com método, João Rosado de Villa-Lobos e Vasconcelos, ele que foi tradutor e introdutor, em Portugal, de obras fundamentais, nos planos cultural, ideológico, científico, cultivou neste tratado escolar um método que combinava intelecção, glosa e aplicação do conhecimento.

LIVRO ESCOLAR: INFORMAÇÃO, DISCIPLINA/ORDEM, RAZÃO, MEMÓRIA — ENCICLOPÉDIA E MÉTODO

O racional, o conteúdo e o método escolares radicam no livro. O livro escolar, designação que prefiro a manual, pela complementaridade de forma, discurso e uso, ordenou o conhecimento e a ação pedagógico-didática, normalizando o ensino, modelando a aprendizagem. Produto intelectual, artefacto tipográfico e estético, meio cognoscente de informação e comunicação, o livro escolar dá curso ao complexo formado pelos binómios: leitura/leitor; regulação/mercado; pedagogia/ordem do conhecimento; produto editorial/meio didático; autoria/escrituração; memória/ideação. Na longa duração, pode admitir-se que os livros escolares foram sùmula, adaptação, sistemática e enciclopédia, unificação curricular, disciplinação, remissão, hipertexto. Os manuais escolares plasmaram e revelam, de forma irreversível, as mudanças e as permanências. São fonte histórica que documenta e ilustra as transformações estruturais, compondo e dando sentido à cultura escolar.

O livro está na base da cultura escolar, constituindo uma razão da razão. Abordado como objeto da história cultural, o livro escolar abre para o campo científico; para a relação entre conhecimento e desenvolvimento social; para a constituição e o estatuto da cultura escolar; para o universo da escrita como representação e criação, e como produto estético. A historiografia do livro escolar permite reconstituir e aceder à decisão programática; à organização curricular; à realização didática — materialidade, representação, apropriação.

Na produção, na circulação e formas de acesso, na utilização e na apropriação, o livro escolar tem características que vão para além do livro em geral. Alguns dos aspetos específicos são a regulamentação da produção, o controlo da circulação, as formas de comprovação leitora. O livro escolar ordena o conhecimento e a ação pedagógico-didática, com reflexo no ensino e na aprendizagem. Está, no entanto, condicionado, a um lado, pela origem do conhecimento, modo de informação, regulamentação e, por outro, pela especificidade da função didática e capacidade do leitor. Como epistemologia e racionalidade autoral, o livro escolar contém e fomenta uma singularidade caracterizada pelo equilíbrio entre a formação científica, a sensibilidade e, frequentemente, também a experiência docente do autor. Reflete a primeira e repercute a segunda.

LIVRO E LIVRO ESCOLAR — CÂNONE, RAZÃO PRÁTICA

A semântica da escola é a da forma. O conteúdo permaneceu radicado no livro. Como produto intelectual, artefacto, meio cognoscente, de informação e de comunicação, o livro escolar integra um complexo estrutural constituído pelos seguintes binómios: leitura/leitor; regulação/mercado; pedagogia/ordem do conhecimento; técnica editorial/meio didático; autoria/escrituração. Independentemente da especificidade didática, o livro escolar é também um livro de leitura. Forma e orienta, ainda que em conformidade com a capacidade leitora do sujeito a que está destinado. Às diferentes capacidades leitoras correspondem diferentes tipos de texto, quanto à forma, à substância, à gradação, à complexidade discursiva.

O manual informa sobre a adaptação dos conteúdos, teorias e conceitos de uma matriz científica pura para uma aplicação escolar. Tal adaptação é representação, método e (in)formação, muito particularmente pelo acesso às práticas de ler e dar a ler. Base de conhecimento e orientação cognoscente, o livro escolar pode ser utilizado fora e para além do contexto formal. Conciliando conteúdo e método, informa, disciplina o conhecimento, ordena o pensamento. É útil como ensino e como consulta. Nesse sentido, o manual escolar é antes de mais um livro e, como livro, é suporte do conhecimento e meio de cultura. Os critérios de ordem pedagógica acrescentam o valor educativo.

Em 1879, volvidos mais de setecentos anos sobre a publicação de *Didascalicon*, Jules Ferry, ministro francês da Instrução Pública, dirigindo-se à Comissão de Exame dos Livros Clássicos, proclamava que o mestre do livro detém a educação. Dez anos mais tarde, o manual escolar foi tornado obrigatório, nas escolas de instrução primária de França.

Para final do século XIX, o manual escolar apresentava-se desdobrado em conformidade com os distintos domínios curriculares e articulado com as diferentes fases e tarefas da aprendizagem. O institucional escolar incluía memorandos e situações-problema, orientando para a ação, pelo que as noções de norma, percurso e remissão se haviam acentuado, na configuração e nos modos de utilização do manual escolar. Por meados do século XX, a afirmação das pedagogias construtivistas associadas ao universalismo escolar trouxe uma nova geração de livros escolares, orientados para a descoberta, a construção do conhecimento em sede escolar, a projeção nos planos social e humano. Nas últimas décadas, o livro e o racional escolar têm conciliado as perspetivas sistémica e fatorial, com recurso ao hipertexto.

O livro foi a razão escolar, mas nele residiu também, em boa parte, a razão da razão pedagógica. O livro escolar foi memorização, informação, interação, modelação.

BASES DE DADOS DO LIVRO ESCOLAR

A história do livro escolar é um domínio de conhecimento e investigação que tem desafiado uma epistemologia com aspetos específicos e transversalidade entre os sistemas educativos nacionais. Esta epistemologia inclui, entre outros passos metódicos, a criação de inventários e catálogos, a formalização de redes de investigadores, a exploração de séries temáticas e de séries organizadas por disciplinas. Para corresponder a esta combinatoria a que acresce a vastidão de exemplares editados e preservados, a historiografia tem criado Bases de Dados.

Nas últimas décadas do século XX, foram criados Centros do Livro Escolar que articulam arquivo histórico e biblioteca/regulamentação do livro escolar. Assim, em 1975 surgiu na Alemanha (Brunsvique) o Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung – Georg-Eckert Institute for International Textbook Research, centro internacional do livro escolar. Posteriormente foi criada, em Augsburg, a International Society for Historical and Systematic Research on Schoolbooks.

A rede de investigação e base de dados EMMANUELLE foi criada por Alain Choppin, em 1980, no quadro do Service d'Histoire de l'Éducation, de INRP, em Paris. Esta base foi amplamente utilizada no estudo do manual escolar em francês. Choppin distinguiu duas grandes categorias de livros: os especificamente destinados ao uso escolar; os que adquirem essa função em resultado do uso que a escola faz deles⁷. Entre os primeiros incluiu os manuais; as edições de clássicos (leituras escolhidas); as obras de referência; as obras paraescolares. Alain Choppin tomou o livro escolar como livro adaptado com intencionalidade pedagógica e perspectiva prática, enquanto meio didático. Combinando a finalidade, a organização e a adequação, estabeleceu um *continuum* criterial de aproximação à efetiva utilização em sala de aula. Em 2012, a Base EMMANUELLE incluía 27 000 títulos de livros escolares; 70 000 edições.

Para Espanha e para os manuais em língua espanhola foi criada a Base de Dados MANES, que inclui também parte significativa dos manuais portugueses. Permitindo a adaptação aos diferentes países, os princípios da Base MANES são mais abertos, consignando que

*la denominación manuales escolares abarcaría, en principio, aquellas obras concebidas con la intención expresa de ser usadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, indicada por su título, por su signatura, nivel o modalidad, por su estructura didáctica interna, y por su contenido, que contemplará la exposición sistemática y secuencial de una disciplina*⁸.

⁷ CHOPPIN, 1992.

⁸ OSSENBACH SAUTER, SOMOZA RODRÍGUEZ, eds., 2001: 19.

Em 1993 foi criado no Quebeque, Canadá, o centro de estudo e base de dados Les Manuels Québécoises. Em 2000, foi criado em Espanha o Proyecto MANES (Manuales Escolares) que criou a Base MANES. Em Itália, surgiu, entretanto, a Rede/Base EDISCO que congregou investigadores de 6 universidades e contém cerca de 20 000 títulos. Na Universidade de S. Paulo foi criada a Base LIVRES-USP, banco de dados de livros escolares brasileiros, com cerca de 10 000 títulos. Esta base de dados apresenta uma estrutura análoga à Base EMMANUELLE. Na Argentina surgiu HISTELEA – Historia Social do Ensino de Leitura na Argentina que lançou uma base de dados. Em 2006, foi fundado o CEINCE – Centro Internacional de la Cultura Escolar, Berlanga do Douro, Soria, Espanha. Na Noruega foi fundada a Internacional Association for Research on Textbooks and Educational Media – IARTEM.

O Proyecto MANES deu sequência à Base MANES e posteriormente à Base PATRE-MANES (Patrimonio Escolar), criada no Centro de Investigación MANES, com sede na UNED, Universidade Nacional de Educación a Distancia. A Rede PATRE-MANES foi ampliada, passando a incluir 7800 manuais portugueses, 3800 manuais belgas, 2300 sul-americanos. O total de manuais espanhóis é superior a 17 000 manuais. A Base Mansol, da Universidade do Laval, contém 26 000 referências de edições do Quebeque e 20 000 títulos da Base Diaspora des Manuels Scolaires.

As Bases de Dados dos Manuais contém transversalidades inerentes às características internas do livro escolar e à comunalidade pedagógica e de conteúdos. No entanto, diferem na estrutura e são incompatíveis no plano informático, inviabilizando estudos comparativos e de conjunto. Recentemente, foi lançado, pelo Georg-Eckert Institute for International Textbook Research, um Projeto de compatibilização e uniformização daquelas Bases de Dados EMMANUELLE, EDISCO, MANES com o banco de livros alemão — BASES simultâneas.

HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DO LIVRO ESCOLAR

A história da leitura está intrinsecamente associada à história do livro e, como comprovam os estudos de Jean Yves-Mollier⁹, a edição do manual escolar cresceu exponencialmente, na fase final do século XIX, constituindo núcleo e fomento de uma cultura de massas. Num mundo dominado pela cultura escrita, as regras da leitura haviam-se tornado regras de vida, na inteção da realidade, na busca da informação, no discernimento crítico, na construção de pensamento próprio, na capacidade de argumentação. E, nesta matriz de cognição e busca de sabedoria, a cultura escolar foi iluminação, disciplina, representação, estando o livro, particularmente o livro escolar, na base da cultura e do institucional escolar. O livro escolar constitui, por consequência, a razão da razão.

⁹ MOLLIER, 2001.

A quantidade, densidade e abrangência de livros/manuais escolares têm sido objeto de inventários, bases de dados, abordagens seriais, índices. Abrangente e transversal, o livro escolar serviu diversos fins, mas pelo modo de ser produzido, legitimado, utilizado contém e preserva uma especificidade na configuração, na regulamentação, na utilização mediada ou autónoma. Constituir um arquivo histórico do manual escolar força à combinação entre critérios de representatividade e de significação.

A especificidade do livro escolar fica assinalada pelo campo da manualística, que vem desafiando à constituição de uma epistemologia que engloba a organização de inventários e catálogos; a formalização de redes de investigadores; a exploração metódica de séries temáticas, disciplinares, instrumentais; o estabelecimento de *corpora* específicos; o desenvolvimento de estudos sectoriais. Esta complementaridade (de estudos e abordagens) ganha substância e sentido quando se atribui ao manual escolar o estatuto de representação escrita do educacional escolar. A aproximação ao manual escolar também comporta a noção de fonte da textualidade escolar, explorada como conhecimento, ideologia, orientação da prática.

A centralidade do livro escolar como meio de sociabilidade da cultura escrita advém da sobreposição entre objeto cultural e meio pedagógico-didático (informação, disciplina, verdade). A diversidade/complementaridade de manuais escolares no plano simbólico e didático tem sido obtida através de distintas configurações das matérias, e de modalidades de discurso e marcas textuais de transformação dos conteúdos, resultantes da (re)produção e da adequação à finalidade didática e ao tipo de leitor.

Há assim uma sequência de livros desde a consulta/referência ao livro/caderno, que informa e exercita; como há variações da noção de compêndio (ensaístico, narrativo, catequístico). Aos inquéritos de natureza substantiva plasmada nas modalidades de livro, associam-se também os inquéritos na busca de sentido e de significado — inquéritos à produção, legitimação, edição, circulação e mais recentemente também inquéritos à utilização e à apropriação, congregando os contributos da pedagogia, das didáticas, da sociologia, da antropologia, da historicidade. Emerge deste modo o campo epistémico do educacional escolar — campo por excelência dos estudos sobre livros e manuais escolares. Na historiografia do livro escolar, heurística e hermenêutica surgem intrinsecamente associadas. Em *O Mural do Tempo*¹⁰ procurei apresentar uma história integrada do livro escolar.

Um dos aspetos mais fecundos é o estudo do livro escolar como fonte histórica, levando em atenção a combinatória entre dimensão de arquivo/memória e a dimensão prospetiva e de horizonte desejado. Através de um estudo sistemático dos programas, dos manuais e das representações escolares, na transição da Escola Básica para a

¹⁰ MAGALHÃES, 2011b.

Democracia em Portugal, foi possível inferir que a Revolução Pedagógica preparou e antecedeu a Revolução Política, na transição democrática em Portugal.

De modo necessariamente sumário, podem referir-se, como balanço da história e da historiografia do livro escolar, estudos que associam livro e biblioteca — biblioteca escolar; estudos que associam a história do livro e a história do livro escolar; estudos que associam a história do livro escolar e a história da leitura; estudos que tomam o livro escolar como fonte e razão escolar — *episteme*; estudos que incidem sobre o livro escolar como representação do institucional escolar — pedagogia, disciplinas escolares, método, memória; estudos sobre o livro escolar e as revoluções pedagógicas, políticas; estudos sobre o livro escolar e a constituição do cânon e da cultura escolar; estudos que recaem em autoria, edição, tradução do livro escolar¹¹.

OS MANUAIS ESCOLARES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Em final do Antigo Regime, sob o primado das Luzes, mestre, escola e manual escolar sobrepunham-se. No decurso do século XIX, a estrutura do sistema escolar (desdobrando-se em graus e em distintos domínios do conhecimento), a autonomização do processo de leitura, a inclusão da ilustração fizeram da edição escolar uma das áreas mais expansivas, criativas e competitivas no mundo do livro. Referindo-se a França, Jean-Yves Mollier¹² situa o livro escolar como objeto de importantes transformações editoriais, podendo falar-se de uma indústria.

A Escola Elementar de alfabetização, formação moral e cívica, instrução básica, foi instituída ao longo do século XIX. Entre os principais elementos que a constituíram (designadamente, mestre, método, ofício de aluno, edifício, livro escolar), a função estruturante coube ao binómio «mestre-livro». O magistrocentrismo cedeu perante a centralidade do compêndio. O livro disciplinou o pensamento pedagógico e formalizou a ação didática. O conceito de escola, particularmente enquanto método (informação, epistemologia e pragmática), transmissão e apropriação do conhecimento, reflete a centralidade do livro. Tomando como referência básica a instrução elementar, verifica-se que à alfabetização escolar correspondeu a cartilha maternal; à instrução primária o compêndio enciclopédico; à escola primária a combinação de manuais. De magistral, o manual de primeiras letras tornou-se um instrumento de trabalho em mão do aluno.

Em Portugal, em traços gerais, a evolução do manual escolar refletiu o processo de escolarização da sociedade, nos planos didático e sociológico. A Instrução Primária abrangia o percurso desde a Alfabetização ao Ensino Primário Complementar, tendo sido instituída por fim uma Escola Elementar Graduada, a que veio a corresponder a Educação Primária/Fundamental e, posteriormente, o Primeiro Ciclo da Escola Básica.

¹¹ MAGALHÃES, 1999, 2006, 2007, 2011a, 2011b, 2013, 2018; MAGALHÃES, AFONSO, 2000; MAGALHÃES, CASTRO, 2005.

¹² MOLLIER, 2001.

Na base das nacionalidades liberais, estiveram a (re)invenção da tradição histórico-filológica e a estrutura das normas linguísticas — dicionários, gramáticas, textos de matriz literária. Reificando a simbologia romântica da «criança pai do adulto», emergiram, por meados do século XIX, as primeiras Cartilhas Maternais, destinadas a uma alfabetização normalizada. Conciliando as mutações sociogenéticas com a normalização linguística, beneficiando dos avanços da tecnologia gráfico-editorial, refletindo a evolução pedagógico-didática, as Cartilhas Maternais, mais que espelhar a infância, construíram-na na fruição e comunalidade de uma matriz lexical, na gradação aprendente, na participação sociocomunitária.

O institucional escolar, como conteúdo e norma, fortaleceu-se com o binómio livro-professor, pelo que uma das áreas mais dinâmicas na edição escolar foi, desde meados do século XIX, a dos livros destinados à formação de docentes e ao ensino normalista. Na transição do século XIX, correlativamente ao desenvolvimento da Escola Nova — que contém uma ampliação, uma diversificação e uma complexificação da pedagogia escolar (reforçando uma pedagogia ativa, com base no dizer e no fazer) —, o manual escolar de leitura, como também os manuais específicos, constituem a iniciação, a abertura de caminhos, a estrutura básica do raciocínio, com vista ao alargamento e ao aprofundamento da informação. O livro escolar remetia para outras leituras e para outras fontes do conhecimento.

Por um tempo, o estatuto e a função do manual escolar surgem assumidamente relativizados e circunscritos, quer no âmbito de um processo progressivo do conhecimento e da formação quer enquanto representação e estruturação da cultura e da pedagogia escolares. Neste último aspeto, há uma cultura escolar, de ritualização, gestualidade, socialização, formação, que não é vertida para o manual, mas que tende a ser, direta ou indiretamente, homologada, contextualizada, metaprojetada por ele. O manual escolar era uma das entradas na vida e na cultura. A regimentação da escola, por parte dos regimes republicanos, teve repercussão na edição e seleção dos livros escolares. Com a implantação dos regimes totalitários, o livro e as bibliotecas escolares foram submetidos a rigoroso controlo.

Nas últimas décadas do século XX, mais especificamente a partir da década de 60, os manuais escolares começaram a refletir um paradigma sistémico, que se prolongou pelo hipertexto e convergiu para as primeiras aplicações das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. No caso português, tais mutações foram, numa primeira fase, coincidentes com a unificação da escolarização básica e com as transformações revolucionárias. Os livros evoluíram, combinando as diferentes perspetivas disciplinares e convertendo-as em passos de uma mesma aprendizagem — uma aprendizagem ativa, exercitada através de modalidades próprias. Articulação e gradação eram combinações que proporcionavam a visão integrada e sistémica. A integração de conteúdos,

respeitando as modalidades discursivas e as lógicas disciplinares, revelou-se a mais adequada à transdisciplinaridade da instrução básica.

No que reporta aos conteúdos, não obstante a secundarização a que foram votados por alguns programas, os manuais têm continuado organizados com base numa progressão e numa visão enciclopédica. Os conteúdos têm permanecido como matéria cognoscente, em função da qual se organizam os textos e as sequências de ensino-aprendizagem. O manual escolar era o centro do portfólio de aluno. A memória escolar sobrepunha-se com a memória pessoal. Para final de Novecentos, um dos aspetos mais inovadores foi a substituição de secções pela integração, através do hipertexto. Essa melhoria trouxe uma perspetiva cénica que enriquecia a dinâmica intelectual e atualizava a noção de lição. Enfim, o manual permaneceu como conteúdo, razão e método. Cabe à história da educação saber narrar esta complexidade e dar a conhecer esta representação do institucional escolar, fonte de conhecimento, sociedade, humanidade.

BIBLIOGRAFIA

- BETHENCOURT, Francisco (1994). *História das Inquisições. Portugal, Espanha e Itália*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- CERVANTES, Miguel de (2000). *D. Quixote de La Mancha*. Versão de Aquilino Ribeiro. Lisboa: Bertrand Editora.
- CHOPPIN, Alain (1992). *Les Manuels Scolaires: Histoire et Actualité*. Paris: Hachette.
- ESTUDANTE, Anabela Brás de Oliveira (2013). *Biblioteca do Liceu de Faro (1836-1948): entre a história do liceu e os manuais escolares de ciências do seu fundo documental*. Faro: Universidade do Algarve. Dissertação de mestrado. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10400.1/5612>>.
- MAGALHÃES, Justino (1999). *Um apontamento para a história do manual escolar: entre a produção e a representação*. In CASTRO, Rui Vieira et al., org. *Manuais escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho, pp. 279-285.
- MAGALHÃES, Justino (2006). *The School Manual Within the Framework of Cultural History. Towards a historiography of the school manual in Portugal*. «Sísifo. Educational Sciences Journal». 1, 7-16.
- MAGALHÃES, Justino (2007). *A História da Educação em Portugal: Temas, Discursos, Paradigmas*. In PINTASSILGO, Joaquim et al., org. *A História da Educação em Portugal: Balanço e perspectivas*. Porto: Edições Asa, pp. 13-34.
- MAGALHÃES, Justino (2008). *O Manual Escolar como Fonte Historiográfica*. In COSTA, Jorge Vale; FELGUEIRAS, Margarida Louro; CORREIA, Luís Grosso, coord. *Manuais Escolares da Biblioteca Pública Municipal do Porto*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, pp. 11-15.
- MAGALHÃES, Justino (2011a). *A República e o Livro Escolar*. In PROENÇA, Maria Cândida, coord. *Educar. Educação para Todos. Ensino na I República*. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações do Centenário da República, pp. 98-111.
- MAGALHÃES, Justino (2011b). *O mural do tempo: manuais escolares em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri; Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- MAGALHÃES, Justino (2013). *La Méthode Maternelle ou Art de lire de João de Deus (1876): inventions typographiques et alphabétisation populaire au Portugal*. «Histoire de l'Éducation». 138, 115-130.
- MAGALHÃES, Justino (2018). *O livro e a cultura escolar, mediação entre currículo e docência*. In CASTRO, César Augusto; VELÁZQUEZ CASTELLANOS, Samuel Luís, org. *História da Escola. Métodos, Disciplinas, Currículos e Espaços de Leitura*. São Luís: EDUFMA; Café & Lápis, pp. 301-322.

- MAGALHÃES, Justino; AFONSO, José António (2000). *Manuais de leitura, história e geografia, e a ideia de Europa (1930-1945): do mundo português à Europa física e administrativa das nações*. In GENOVESI, Giovanni. *L'immagine e l'idea di Europa nei manuali scolastici (1900-1945)*. Milão: Franco Angeli, pp. 191-204.
- MAGALHÃES, Justino; CASTRO, Rui Vieira (2005). *Entre a lei e o mercado: aspectos da existência do manual escolar em Portugal, no século XX*. In GUEREÑA, Jean-Louis; OSSENBACH SAUTER, Gabriela; POZO ANDRÉS, María del Mar del, dir. *Manuales Escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid: UNED Ediciones, pp. 135-176.
- MOLLIER, Jean-Yves (2001). *La lecture et ses publics à l'époque contemporaine. Essais d'histoire culturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- OSSENBACH SAUTER, Gabriela; SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel, eds. (2001). *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*. Madrid: UNED Ediciones.
- SÃO VÍTOR, Hugo de (2001). *Didascálicon. Da Arte de Ler*. Petrópolis: Editora Vozes.
- SARRAZIN, Véronique (1996). *Du Bon Usage de la Censure au XVIIIe Siècle*. BLOCH, Olivier; MCKENNA, Antony, dir. «La Lettre Clandestine». 5, 161-191.

O LICEU ANGRENSE: PERCURSO DE UMA INSTITUIÇÃO LICEAL INSULAR (1880 A 1910)

LEANDRO ÁVILA*

Resumo: *O parco conhecimento da realidade do ensino liceal açoriano alavancou a realização desta investigação, balizada, todavia, pelas vicissitudes da documentação encontrada.*

A gestão e organização de todo um manancial de informação recolhido revelou-se um ponto crucial na construção de uma narrativa sobre o Liceu angrense, possibilitando a sua integração em quadros contextualizados e explicativos.

A compreensão das fontes, seu mapeamento e integração num roteiro coerente assumiram-se como pontos cimeiros ao longo da investigação desenvolvida, incorporando o manancial arquivístico em circuitos de análise, consentâneos com os propósitos delineados. Tal opção possibilitou o cruzamento e observação de várias dinâmicas, nomeadamente de ordem social, económica e política, estabelecendo-se referenciais capazes de criar uma hermenêutica o mais abrangente possível.

Palavras-chave: *Arquivo liceal; Centro/Periferia; Dinâmicas insulares; Prestígio distrital.*

Abstract: *The poor knowledge of the reality of the Azorean high school education leveraged this research, however, marked by the vicissitudes of the documentation found.*

The management and organisation of information collected proved to be a crucial point in the construction of a narrative about the high school in Angra, enabling its integration into contextual and explanatory frameworks.

The comprehension of the sources, their mapping and integration in a coherent script were assumed as top points throughout the developed investigation, incorporating the archival source in circuits of analysis, in accordance with the outlined purposes. This option made it possible to cross and observe various dynamics, namely social, economic and political, establishing the frameworks capable of creating as wide a hermeneutics as possible.

Keywords: *High school archive; Center/Periphery; Island dynamics; District prestige.*

A adoção de uma perspetiva mais holística sobre o ensino liceal português passa também pelo conhecimento das realidades liceais insulares. Neste sentido, desenvolvemos uma investigação intitulada *O Liceu Nacional de Angra do Heroísmo nas décadas finais da monarquia (1880 a 1910). Percurso de uma instituição liceal insular*, no âmbito de uma tese do curso de Doutoramento em História Insular e Atlântica (séculos XV-XX) na Universidade dos Açores, cujo conteúdo se encontra atualmente publicado em livro pelo Instituto Histórico da Ilha Terceira.

Emergiu, assim, a possibilidade de trazer à atualidade da investigação historiográfica um contributo para o conhecimento da instrução secundária dos Açores, observando-se o caso angrense em particular.

* Universidade dos Açores. Email: viladasfontes@hotmail.com.

Refira-se, contudo, que anteriormente já havia sido levada a cabo por nós uma investigação que versou o percurso da instituição liceal terceirense nos períodos compreendidos entre 1916 e 1933. Tratou-se do primeiro trabalho desta natureza sobre esta instituição de ensino onde, a par com as conclusões retiradas neste período da sua história, foi feita a sinalização de fontes que até à data não tinham sido exploradas. Até à realização deste estudo registam-se esparsos apontamentos sobre o Liceu angrense, pouco aprofundados e clarificadores para o conhecimento do seu percurso, caracterizados por uma quase ausência de referência às fontes mobilizadas para as parcas conclusões emanadas.

Capitalizado o conhecimento adquirido das primeiras décadas do período republicano, optámos por prosseguir o aprofundamento do percurso desta instituição, percebendo a montante a génese de realidades e factos descortinados. Tratou-se, apesar do retrocesso cronológico, de um trabalho de continuidade e adensamento de conhecimento sobre o Liceu angrense.

A temporalidade abordada nesta investigação teve igualmente em linha de conta as reformas marcantes do século XIX, nomeadamente a que ficou conhecida como Reforma de Luciano de Castro (1880) e Reforma de Jaime Moniz (1894/1895). Perante o fator da insularidade adjacente à instituição liceal estudada, foi possível compreender a sua capacidade de resiliência perante estes e outros normativos legislativos promulgados.

As fontes compulsadas denunciaram condicionalismos e influências específicas insulares, desencadeando a necessidade de se observar a permeabilidade entre liceu e sociedade local, contextualizada num cenário arquipelágico como o açoriano.

A apropriação da problemática em causa, norteadada por um enquadramento no panorama nacional, implicou a mobilização de diversos estudos e investigações no âmbito do ensino liceal português, visando a fundamentação de conclusões e factos, com vista à constituição de quadros integrados em contextos explicativos, suscetíveis de reinterpretar «espaços e dinâmicas num espectro mais alargado, onde a interação se procurou efetivar em oposição a um discurso unidirecional»¹.

1. O POTENCIAL ARQUIVÍSTICO

O acervo documental mobilizado não havia sido, à data deste estudo, alvo de tratamento arquivístico, assumindo-se como inédito no âmbito do trabalho de investigação. Esta realidade parece não divergir muito do panorama nacional, onde, na maioria dos casos, os fundos documentais dos antigos liceus não estão tratados, dificultando o trabalho de pesquisa².

A natureza dos arquivos do Liceu angrense e o seu estado de conservação lançou preocupação, numa fase inicial do processo, uma vez que nos deparámos com a dispersão

¹ ÁVILA, 2018: 36.

² Sobre os problemas subjacentes ao arquivo histórico das instituições educativas, veja-se AZEVEDO *et al.*, 1999: 97-100.

documental em duas instituições distintas, nomeadamente na Biblioteca Pública e Arquivo Regional Luís da Silva Ribeiro e na Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade.

Perante estas contingências, foi necessário ter em conta a natureza do depósito em arquivo, por forma a perceber-se a integração da documentação, bem como a lógica que presidiu à sua acomodação nas instituições acima referidas.

Se por um lado, há uma instituição vocacionada para os arquivos, tendo por base uma linha de ação de proteção, salvaguarda e divulgação documental, por outro, a Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade, «herdeira» da antiga instituição liceal aqui considerada, vê-se confrontada com exigências e solicitações cada vez mais complexas no domínio do registo e arquivo. Com efeito, o que acontece é que, muitas vezes, o acervo documental histórico que subsiste é:

aquilo que a vontade de alguns e os benefícios do tempo se encarregam de preservar, a situação não é nada mais promissora no que respeita ao que diariamente as referidas instituições continuam a produzir. Com efeito, dada a multiplicação de documentos ano após ano e dadas as exíguas condições de espaço, as instituições tendem a cingir-se ao cumprimento dos prazos legais de conservação. Acresce que há cada vez mais documentação conservada em condições precárias: caixas, embrulhos, maços³.

Registe-se, contudo, que a situação atual que preside à política de conservação do arquivo histórico na Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade é pautada por uma preocupação na sua preservação e divulgação.

Tornou-se necessário, nas abordagens preliminares com os responsáveis pelas instituições acima referenciadas, desenvolver um trabalho preparatório interdisciplinar, por forma a garantir-nos o acesso a um fundo documental substantivo para esta investigação.

Deparámo-nos com fontes inexploradas, como já foi referido, que subsistiam em termos físicos, acondicionadas em locais com pouca adequabilidade a este tipo de espólio e organizadas segundo critérios de categorização arquivística pouco claros. Por esta via, o recurso a fontes digitais ficou seriamente comprometido, atendendo ao não tratamento dado aos documentos considerados.

Não obstante, e reunido o conhecimento sobre a realidade desse mesmo arquivo, não seria despropositado, num primeiro momento, proceder à digitalização de alguns documentos que apresentem condições de deterioração avançada, bem como de outros constituídos por material mais perecível. Posteriormente, num plano mais alargado e ambicioso,

³ MAGALHÃES, 1999: 52.

*é necessário que os arquivos de escola comecem a estar organizados e a funcionar de facto. A informática constituiu, hoje em dia, uma importante ciência auxiliar também neste domínio. Impõem-se olhar com outros olhos estas realidades, dar-lhes a dignidade que merecem*⁴.

O trabalho de levantamento das fontes, apesar das condições enunciadas, mostrou-se profícuo, assumindo-se como um desafio, simultaneamente revelador de surpresas e desilusões. Na verdade, a aproximação a esta documentação configurou-se num trabalho quase «arqueológico», procurando-se divisar o rumo, acondicionamento e estado de conservação.

2. PERSPETIVANDO AS DIVERSAS NARRATIVAS

No acervo documental compulsado, regista-se a sinalização de diversos livros de atas do Conselho Escolar, abarcando desde o primeiro volume, datado de dezembro de 1847, até 1906⁵. Trata-se de uma abrangência substancialmente ampla, atendendo à possibilidade de se perspetivar o período anterior ao arco cronológico, enquadrando certos factos e dinâmicas. Refira-se que o Liceu angrense toma a primazia do arranque do ensino liceal em território insular açoriano. Neste seguimento, Áurea Adão demonstra esta realidade, observando que no final do ano letivo de 1847/1848 o processo de disseminação da rede liceal nacional ficou seriamente inibido, devido à escassez de edifícios disponíveis⁶.

Na consideração do período em análise, o Conselho Escolar não tem um poder determinante na gestão da instituição liceal, funcionando, em alguns casos, como órgão consultivo para assuntos de gestão pedagógica e, noutros, com funções executivas⁷, nomeadamente no que se refere à prestação escolar dos alunos, tanto no decorrer dos anos letivos como na prestação de exames. Como nota João Barroso, o definhamento de poderes a que este órgão foi sendo acometido ao longo do século XIX valeu a contestação no início do século XX pela Associação do Magistério Secundário Oficial⁸.

Não obstante estas deambulações de competências na administração liceal, a análise destes livros de atas permitiu-nos considerar diversas tomadas de posição, mediante circunstâncias e solicitações várias, interpostas a este órgão liceal, bem como observar diversos acontecimentos operados no seio desta instituição. Não foram poucas as vezes em que se percecionou o posicionamento dos diversos professores em relação

⁴ AZEVEDO *et al.*, 1999: 100.

⁵ Não foi sinalizado, à data da realização desta investigação, livro(s) posterior(es) a 1906.

⁶ Cf. ADÃO, 1982: 86-88.

⁷ A volatilidade da organização e finalidades do ensino liceal português é evidente, verificando-se, logo em 1840, um desvio relativamente aos princípios consignados na Reforma de Passos Manuel. Cf. ADÃO, 1982: 133.

⁸ A análise do seu papel ao longo do tempo é feita por João Barroso. Cf. BARROSO, 1995: 312-313.

a diversas matérias, como por exemplo decretos promulgados, escolhas da oferta curricular, condições pedagógicas e de exercício da profissão docente, entre outras.

Diversos outros livros foram encontrados, nomeadamente livros de matrículas, exames, registo de diplomas e autos de posse dos professores e pessoal menor, entre outros. A aproximação e prospeção feita a estes suportes seguiu uma perspectiva crítica, enquadrada pelas diversas abordagens e análises dos dispositivos legais emanados, uma vez que a contabilização destes dados se regeu por critérios variados de seriação ao longo dos anos, muitos dos quais nem sempre se pautaram pela clareza e objetividade. Com efeito, o assentamento de conclusões foi coadjuvado por outros documentos, de entre os quais se destacam anuários estatísticos, atas e correspondência do Governo Civil do Distrito de Angra do Heroísmo.

O circuito de informação, operado de dentro para fora da instituição e vice-versa, potenciou a reconstituição de percursos de comunicação, bem como o encaminhamento dado a assuntos de diversa índole. Por esta via, subjaz à consideração deste manancial informativo um conjunto de dados que foram coadjuvando e complementando outros, encontrados em diversas fontes, embora de forma pouco clara e sistematizada. Concomitantemente, possibilitou, de certa forma, a consideração de dinâmicas liceais internas geradas em articulação com emanações e diretrizes superiormente promulgadas. Por esta via se percebeu, de forma mais evidente, a interação entre o poder político central e a instituição liceal angrense, numa lógica dialogal centro/periferia, a qual nem sempre primou pela consideração das especificidades insulares.

No levantamento das fontes, encontrámos uma série de maços, contendo documentos avulsos aparentemente sem qualquer tipo de critério na sua distribuição e ordenação. Esta nossa afirmação consubstancia-se na diversidade de suportes escritos encontrados num mesmo maço, os quais não constituíam, por si só, uma lógica de ordenamento e de arquivo por tema, assunto ou por qualquer outro critério. A afinidade entre eles, na maioria dos casos, não existia.

Perante este cenário, o nosso trabalho tornou-se mais moroso, exigindo a delineação de um roteiro de leitura minucioso e pragmático, considerando, de forma mais completa possível, o manancial informativo sinalizado, a fim de estabelecer uma linha analítica coerente que não desvirtuasse os dados compulsados. Apesar da pertinência deste procedimento, fica-nos a perceção de algumas lacunas em termos de informação pela dispersão e diversidade de documentos, motivada pela natureza do processo de arquivamento do acervo trabalhado.

Das diversas incumbências dos reitores, o zelo pela boa administração e organização das instituições a seu cargo constituía um dos traços mais visíveis das suas funções. Com efeito, com a progressão do século XIX, sobretudo a partir da reforma de Jaime Moniz, as sessões inaugurais dos anos letivos vão-se tornando cada vez mais solenes

com dissertações por parte do reitor, amplamente divulgadas na imprensa e integradas nos relatórios anuais organizados pela reitoria.

Estes documentos assumiram-se como espaço não só para a clarificação de linhas de pensamento e de interpretação sobre o panorama educativo e a ação educativa e pedagógica do Liceu, mas também como oportunidade de manifestar preocupações e anseios relativos à progressão do ensino liceal local, evidenciando aspetos a serem melhorados e agilizados. Por outro lado, algumas das afirmações feitas nestes relatórios configuram igualmente uma tomada de posição fundamentada das ações levadas a cabo, balizadas pelas contingências da realidade local. Com efeito, a sua análise impôs-se como fonte a não descurar, na senda da perscrutação das dinâmicas e realidades liceais. Trata-se de uma retórica oficializada pela figura cimeira da instituição liceal, cujo prestígio tendeu a ser, na maioria dos casos, bem considerado no domínio social.

O discurso produzido fora da instituição liceal sobre questões que lhe diziam respeito, distanciada, em alguns casos, da documentação produzida pelo Liceu angrense, foi tida em conta, considerando-se, por esta via, uma visão externa. Neste domínio, mobilizámos a correspondência do Governo Civil do Distrito e as tomadas de decisão da Junta Geral de Distrito e da Câmara Municipal de Angra do Heroísmo, no que se refere a assuntos que envolveram a instituição em estudo, permitindo vislumbrar o comprometimento destas corporações administrativas no desenrolar da instrução secundária do distrito. Esta opção remeteu-nos para a perceção de contextos e de dinâmicas políticas e sociais, emoldurados pela importância e o papel que o Liceu angrense assumia no contexto distrital.

Ainda na ótica da visão do discurso produzido sobre a instituição e de questões relacionadas com a instrução secundária, não poderia ser secundarizada a abundante imprensa que caracterizou a realidade terceirense do século XIX e dos períodos iniciais do século XX. Com efeito, a abordagem a este tipo de fontes requereu uma aproximação ponderada e cautelosa, atendendo não só às influências políticas e ideológicas nelas expressas, mas também a concepções sociais, pessoais e até mesmo religiosas que bafejaram muitos dos artigos analisados. Pesem embora estes condicionalismos, a imprensa não deixou de assumir um papel importante e pertinente em relação ao objeto de estudo em análise.

Refira-se, ainda a propósito da imprensa, que o trabalho de perscrutação da mesma possibilitou-nos encontrar, de forma mais clara e com menos entraves, a voz dos estudantes e o alcance das suas ações, principalmente as mais reacionárias, longe, portanto, do crivo oficial plasmado em suportes mais institucionalizados e sancionados pelos professores e reitores.

Resta-nos acrescentar diversas dissertações, alocações e opúsculos referentes a certas ocasiões e efemérides, bem como a assuntos relacionados com as dinâmicas liceais. Estas fontes, embora também padecendo de vicissitudes várias, convergiram

para a apropriação dos discursos e imagens que se foram construindo acerca da realidade liceal angrense.

A consideração da diversa bibliografia produzida sobre a instrução liceal portuguesa potenciou a integração da informação nas dinâmicas liceais insulares em quadros teóricos. A análise documental, feita a partir deste passo, impôs-se como linha mediatrix, orientada para a construção de uma análise que nos permitiu cruzar a informação encontrada com outros ângulos, nomeadamente de ordem social, económica e política, seguindo o propósito de uma visão pluridimensional em relação ao objeto de estudo investigado.

3. SISTEMATIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS FONTES

Constituíram-se diversos pontos de referência para a estruturação do trabalho, tendo em vista a operacionalização dos objetivos delineados. Assim, consideraram-se aspetos relacionados com a afirmação da categoria do Liceu angrense, decorrentes dos dispositivos legais que ditavam uma assimetria entre liceus, a ação da comunidade liceal, o relacionamento com as instâncias políticas, sociais e religiosas, a difusão cultural e ideológica, a relação entre centro e periferia e a dimensão organizacional.

Com este contorno definido, a organização e tratamento dos dados recolhidos alicerçou-se em quatro vetores.

Primeiramente considerámos o percurso e ações levadas a cabo, com vista à afirmação do Liceu angrense no espectro arquipelágico e nacional, com as diversas iniciativas e reivindicações, objetivando a inserção do Liceu angrense no universo das instituições com a oferta do currículo liceal completo (liceus nacionais centrais). No pejejo por uma ascensão de categoria, observámos movimentações em torno deste propósito com várias nuances ao longo das décadas analisadas. Com efeito, e pela natureza das fontes mobilizadas, observou-se este empenhamento dentro e fora do âmbito liceal, uma vez que o prestígio desta instituição convergia para a dignificação da cidade, da ilha e do próprio distrito, num espaço marcado pela digladição da supremacia política e económica no espectro açoriano.

Esta realidade evidenciou debilidades dos poderes locais, distritais e arquipelágicos. Ao que a geografia havia ditado para o espaço insular açoriano com a dispersão das suas ilhas, juntou-se a disputa entre os distritos na defesa dos seus próprios interesses, mesmo comprometendo as reivindicações de melhoramento das condições do ensino liceal no arquipélago açoriano. Com efeito, assiste-se a um contencioso entre o distrito de Ponta Delgada e o de Angra do Heroísmo relativamente à localização de um estabelecimento liceal em solo insular com a categoria de «Nacional Central», esgrimindo-se argumentos sobre qual a ilha em que um estabelecimento dessa natureza deveria localizar-se. De facto, «as rivalidades regionais e distritais eram também rivalidades no âmbito

da política educativa, de que foi exemplo a conflitualidade em torno da geografia liceal, composta por liceus nacionais e liceus centrais»⁹.

Foi construída toda uma retórica, baseada em razões históricas desempenhadas em diversas ocasiões da história nacional, com vista à beneficiação da categoria do Liceu angrense, implicando a própria afirmação distrital de onde fluiu uma sinergia congregadora de vontades nem sempre unânimes. De facto, e atendendo às dificuldades por que o distrito de Angra do Heroísmo passava, a unanimidade em sacrificar o erário público e os rendimentos dos povos nem sempre se evidenciou. Efetivamente, a ilha Terceira vinha perdendo proeminência por via do esvaziamento de algumas das suas indústrias (tabaco, curtumes, sabão...), em contraponto com a consolidação e ascensão da ilha de São Miguel no domínio económico. Tal desiderato fomentava o clamor pela dignificação do distrito angrense que também passava pela beneficiação da categoria do seu Liceu.

De um modo geral, a falta de consenso relativamente à beneficiação do ensino liceal açoriano revelou-se em mais um exemplo denunciador do inegável afastamento entre as várias partes do arquipélago açoriano e a luta pela supremacia de um distrito ou ilha em relação aos demais.

Paralelamente a estas questões, torna-se mais evidente a observação no terreno dos meandros de uma gestão territorial, por parte do centro político, e a prioridade que esse mesmo centro atribuía aos assuntos e anseios de uma periferia como era o caso do distrito angrense. Com efeito, esse desvelo raramente tinha em conta as especificidades insulares como se observou em casos como a colocação de professores, alocação de recursos materiais, satisfação dos anseios dos estudantes na progressão do seu percurso académico, entre outros.

Contudo, por via da Reforma de 14 de outubro de 1880, o Liceu Nacional de Angra do Heroísmo viu acalentado, ainda que em parte, o melhoramento da sua oferta curricular com a lecionação do curso complementar de letras. Esta conquista não foi garante de uma perpetuação deste benefício para este Liceu¹⁰.

Neste âmbito, a imprensa periódica assumiu-se como espaço onde foi possível perceber os contornos desta questão e os debates gerados em seu torno. Ficou aclarada a perspetiva de atualização e seguimento de questões ligadas à educação e ao ensino liceal não só no espectro nacional, mas também internacional, esbatendo-se a ideia de que a situação geográfica insular periférica era sinónimo de afastamento e desatualização em relação aos debates gerados nos centros. Os dados compulsados convergiram para a formulação de uma visão mais aproximada e fundamentada das preocupações surgidas em vários quadrantes da sociedade terceirense relativamente ao ensino liceal.

⁹ MAGALHÃES, 2010: 326.

¹⁰ Só em 1917 é que se inicia o funcionamento efetivo dos dois cursos complementares.

A abrangência deste nível de ensino, longe de uma verdadeira massificação, tornava muito circunscrito o seu impacto na sociedade de então, tratando-se nitidamente de uma realidade com contornos elitistas, tendencialmente urbana. A documentação exarada, relativamente ao domínio da população estudantil, denuncia aspetos socioeconómicos bastante precisos, enquadrando a caracterização desta fasquia num perfil de aluno que não seria representativo da esmagadora maioria da população daquela faixa etária. Consequentemente, questões relacionadas com as vivências culturais e sociais tenderiam a ser mais homogéneas, corporizando um traço bastante coeso em termos de projeção social na sociedade terceirense da época em análise. A tónica dada às manifestações culturais preconizadas pela instituição liceal angrense orienta-se no sentido do seguimento de moldes considerados adequados não só em termos sociais, mas também no domínio político-ideológico.

Todavia, a eclosão de posturas e envolvimentos contestatários, considerados subversivos (manifestações e greves), não deixou de se fazer sentir, apesar de o discurso oficial desvalorizar a responsabilização direta dos discentes e, conseqüente, consciencialização dos atos por estes perpetrados.

Na observância da dimensão humana da instituição estudada, o corpo docente também foi considerado, aparecendo com maior proeminência nas fontes consultadas. Não é, pois, de estranhar que, sendo os principais agentes de gestão e monitorização dos espaços e ações levadas a cabo, a documentação não revelasse, de forma mais assídua, a sua voz e clamores no quotidiano da instituição. Especial destaque para os reitores e algumas figuras de maior projeção na comunidade académica e científica com Manuel António Ferreira Deusdado ou José Augusto Nogueira Sampaio, entre outros.

De entre os diversos «atores» da instituição liceal, assinalem-se os elementos pertencentes ao quadro do pessoal menor, cuja presença pontua com pouca frequência a documentação produzida. À parte alguns regulamentos sobre as suas funções, que vão sendo promulgados em sessões do Conselho Escolar, a sua presença não é significativa no cômputo documental, não querendo isto significar desvalorização do papel que desempenharam. De facto, esta lacuna de documentação e registo levanta diversas questões que não encontram resposta no acervo compulsado.

Um dos temas que é transversal à esmagadora maioria dos liceus portugueses refere-se às instalações. Efetivamente, o sobressalto que constitui o arranque do ensino liceal em Portugal após a Reforma de Passos Manuel de 1836 confluiu para a improvisação de espaços no domínio da acomodação destas academias. Os edifícios devolutos, resultado da extinção das ordens religiosas, serviram maioritariamente de amparo à progressão da rede liceal portuguesa.

No domínio da instalação do Liceu angrense, considerámos o cruzamento de documentação de várias instituições, uma vez que o espaço do extinto convento de São Francisco acabou por acomodar simultaneamente o Seminário diocesano, a partir de

1862, para além de outras valências (posto meteorológico, o museu terceirense, biblioteca pública). Com esta polivalência, alargou-se o âmbito da pesquisa, entroncando com documentação de outras instâncias, cujo enquadramento, *a priori*, parecia não se ligar ao percurso da instituição liceal de Angra do Heroísmo. Por esta via, adotámos uma postura eclética e suficientemente flexível, por forma a possibilitar a incorporação e enquadramento de documentação de diversa índole, a qual convergiu para um melhor entendimento do objeto em estudo.

A observância das fontes mobilizadas revelou-se mais abrangente do que à partida se previa. Efetivamente, a natureza da documentação produzida pela instituição liceal é diversificada, pelo leque variado de temáticas abordadas. Por esta via, foram aglomerados uma série de assuntos, considerando uma sequência que se assumiu como guia para a compreensão das dinâmicas liceais criadas e que situavam à margem dos conteúdos abordados nos pontos anteriores.

Por conseguinte, considerámos aspetos relacionados com questões pedagógicas e metodológicas¹¹, materiais e equipamentos, iniciativas estudantis, comemorativismo e benemerência. As fontes que suportaram o tratamento destes aspetos permitiram a apropriação da cultura escolar desenvolvida no seio da instituição desta liceal¹². Como tal, foi necessário adotar uma postura de flexibilidade, permitindo a incorporação de diversos tipos de fontes neste ponto, convergentes a uma aproximação mais clara do quotidiano desta instituição de ensino.

Ao considerar-se todo o percurso de investigação efetuado, poder-se-á constatar que o Liceu angrense foi uma realidade compósita, integrada em redes sociais, políticas e ideológicas, cuja observância se opõe a um olhar pontual e circunstanciado.

Pesem embora as condições em que encontrámos as fontes que suportaram este estudo, o facto é que se trouxe à atualidade a necessidade de um olhar mais premente para este tipo de arquivo, divulgando o manancial de informação com interesse histórico que as instituições de ensino têm a seu cargo.

Na senda da história do ensino liceal em Portugal, vislumbram-se diferentes perspetivas sobre instituições que, sob a mesma égide, se vão afirmando ao longo do país. Mais ou menos periféricos, muitos liceus portugueses, com particularidades próprias, vão encontrando respostas diferenciadas a questões de natureza diversa, algumas das

¹¹ Sobretudo a partir da Reforma de Jaime Moniz, os aspetos metodológicos são mais evidentes, pois «las reflexiones de Jaime Moniz abarcan vertientes que este incluye en lo que designa como “pedagogia experimental”, por exemplo preocupaciones sobre la higiene escolar y las metodologias activas» (FERREIRA, MOTA, 2009: 528-529).

¹² A ausência, na documentação consultada, de trabalhos escolares dos alunos comprometeu a observação de aspetos importantes que enriqueceriam a abordagem no domínio das didáticas. Esta lacuna é também assinalada por Carlos Beato que, embora compreenda um período mais recuado na sua investigação, poderá ser extrapolada para o arco cronológico aqui observado. Cf. BEATO, 2011: 447.

quais são transversais a todo o território nacional, criando sinergias e dinâmicas sociais específicas¹³.

Neste cômputo, o Liceu Nacional de Angra do Heroísmo procurou impor-se perante um cenário tendencialmente conturbado e, muitas vezes, contraditório, como foi o ensino liceal português de Oitocentos. A observância e conhecimento do percurso deste nível de ensino também beneficia do contributo dos liceus periféricos, como foi o caso do Liceu angrense, onde a procura pela primazia no espaço regional arquipelágico se operou, galvanizando vários vetores dentro e fora da instituição educativa em análise, com outros propósitos que entroncavam no pejejo pelo prestígio do próprio distrito de Angra do Heroísmo.

BIBLIOGRAFIA

- ADÃO, Áurea (1982). *A Criação e a Instalação dos Primeiros Liceus Portugueses. Organização Administrativa e Pedagógica (1836-1860)*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência.
- ÁVILA, Leandro (2018). *O Liceu Nacional de Angra do Heroísmo nas décadas finais da Monarquia (1880 a 1910). Percurso de uma instituição liceal insular*. Angra do Heroísmo: Instituto Histórico da Ilha Terceira.
- AZEVEDO, Rodrigo et al. (1999). *Experiências de exploração dos arquivos escolares: o caso do arquivo da Escola Secundária de Sá de Miranda*. In FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES, Justino, coord. *Para a História do Ensino Liceal em Portugal – Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895)*. Braga: Universidade do Minho, pp. 79-103.
- BARROSO, João (1995). *Os Liceus: Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, vol. I.
- BEATO, Carlos (2011). *Os liceus e as ciências (1836-1860). Um estudo sobre o processo de criação das disciplinas de ciências físicas e naturais nos liceus portugueses*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Tese de doutoramento.
- FERREIRA, António Gomes; MOTA, Luís (2009). *La construcción de la modernidad y las influencias alemanas en la educación en Portugal. Jaime Moniz y la reforma de la enseñanza secundaria*. In HERNÁNDEZ DÍAZ, José Maria, coord. *Influencias Alemanas en la Educación Española e Iberoamericana*. Salamanca: Globalia Ediciones Anthea, pp. 519-534.
- MAGALHÃES, Justino (1999). *Experiência de exploração do arquivo histórico de um liceu*. In FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES, Justino, coord. *Para a História do Ensino Liceal em Portugal. Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895)*. Braga: Universidade do Minho, pp. 51-60.
- MAGALHÃES, Justino (2010). *Da cadeira ao banco. Escola e modernização (séculos XVIII-XX)*. Lisboa: Educa; Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Ó, Jorge Ramos do (2003). *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX-meados do século XX)*. Lisboa: EDUCA; Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

¹³ Cf. Ó, 2003: 7.

MAESTRAS Y MAESTROS DE ESCUELA RURAL: IDENTIDADES, TRAYECTORIAS Y EXPERIENCIAS. UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN

LÍDIA SALA FONT*

Resumen: *Durante la dictadura, la escuela rural en España se define por la falta de identidad y el abandono¹. Con la democracia se desplegaron medidas orientadas a la mejora del sistema educativo que no contemplaron las particularidades de las escuelas rurales, llevando a muchas de ellas a la desaparición.*

En este contexto y para salir del aislamiento, maestras y maestros rurales se coordinan y organizan para renovar la escuela rural catalana. En paralelo, a título individual, introducen en sus aulas metodologías y estrategias que convertirán estas escuelas en foco de estudio, llegando a ser consideradas un excelente laboratorio pedagógico.

La tesis doctoral Maestros y maestras de escuela rural: identidades, trayectorias y experiencias se centra en visibilizar y analizar las trayectorias y experiencias de 9 maestros que han trabajado en la escuela rural entre 1950 y 2019, que han tenido un papel activo en el proceso de renovación y consolidación de la escuela rural catalana actual.

Palabras clave: *Escuela rural catalana; Renovación pedagógica; Identidad docente; Historia de vida.*

Abstract: *During the dictatorship, rural schooling in Spain is defined by lack of identity and abandonment². With democracy, measures aimed at improving the educational system were deployed that did not take into account the particularities of rural schools, leading many of them to disappearance.*

In this context and in order to get out of isolation, rural teachers coordinate and organise themselves to renovate the Catalan rural school. At the same time, as individuals, they introduce into their classrooms methodologies and strategies that will turn these schools into focus of study, becoming considered an excellent pedagogical laboratory.

The doctoral thesis Teachers of rural schools: identities, careers and experiences focuses on making visible and analysing the trajectories and experiences of 9 teachers who have worked in rural schools between 1950 and 2019, who have played an active role in the process of renewal and consolidation of the current Catalan rural school.

Keywords: *Catalonian rural school; Pedagogical renovation; Teaching identity; Life history.*

CONTEXTUALIZACIÓN

Esta comunicación presenta el proceso seguido en la realización de la tesis doctoral *Maestras y maestros de escuela rural: identidades, trayectorias y experiencias* que todavía se encuentra en curso y que tiene por objetivo visibilizar las historias de vida de maestras y maestros anónimos que han contribuido a la renovación pedagógica de la escuela rural durante el último tercio del siglo XX.

* Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya. Email: lidia.sala@uvic.cat.

¹ SOLER I MATA, 2009.

² SOLER I MATA, 2009.

El interés por el estudio de la escuela rural se inscribe en mi trayectoria personal, en primer lugar, por las experiencias vividas como alumna de primaria de la maestra Montserrat Castanys en la escuela rural La Popa de Castellcir (Barcelona), etapa que definió mi forma de entender la escuela y el papel del maestro en ella. En segundo lugar, durante los estudios de magisterio trabajamos la renovación pedagógica y las particularidades de la renovación de la escuela rural catalana, conocimientos que me permitieron comprender a nivel teórico el alcance de mis experiencias de infancia.

De esta forma, constaté que mis recuerdos de escuela se correspondían con un momento de efervescencia en la escuela rural catalana, hecho que me motivó a profundizar en el tema. Por ello, realicé un primer estudio teórico centrado en comprender el proceso de renovación de la escuela rural a partir del análisis de los artículos publicados sobre la temática en «Cuadernos de Pedagogía», des de 1975 hasta 1990³, estudio que posteriormente amplié con el análisis de las publicaciones des de 1990 hasta el 2000⁴. Más tarde, dediqué el trabajo final de máster⁵ al estudio de la trayectoria y aportaciones de Montserrat Castanys a la escuela rural de Castellcir y al proceso de renovación de la escuela rural catalana. Simultáneamente, se me ofreció la oportunidad de colaborar en el libro *Veinte maestras y pedagogas catalanas del siglo XX: Un siglo de renovación pedagógica en Cataluña* con el capítulo dedicado a Castanys⁶.

Este recorrido me permitió constatar que la renovación pedagógica de la escuela rural siempre se ha asociado a un movimiento nacido des de abajo, de manos de maestras y maestros anónimos que fruto de su compromiso y esfuerzo contribuyeron a la transformación de la escuela rural catalana.

Todo ello, sumado a la experiencia vivida durante la realización del Trabajo Final de Máster y la voluntad de conocer otras trayectorias docentes, me llevaron a iniciar la tesis doctoral, orientada a identificar y visibilizar distintas trayectorias de maestras y maestros anónimos que contribuyeron a la renovación pedagógica de estas escuelas y a partir de sus recorridos personales, describir el proceso de renovación des del punto de vista de sus protagonistas.

ESCUELA RURAL CATALANA

Con el objetivo de concretar a qué nos referimos con escuela rural catalana, nos apropiamos de la definición propuesta por Domingo Peñafiel⁷:

³ SALA FONT, SIMÓN ROVIRA, 2012.

⁴ SALA FONT, 2016.

⁵ SALA FONT, 2015a.

⁶ SALA FONT, 2015b.

⁷ DOMINGO PEÑAFIEL, 2014: 198.

Una escuela rural es un centro educativo de Educación Infantil y Primaria, de titularidad pública y que se encuentra situada en un pequeño municipio, considerando que este sea menor de 3.000 habitantes. Su característica principal es que los alumnos están organizados en aulas multigrado [...]. Este tipo de escuelas situadas en un contexto rural que se encuentra en constante transformación dejando atrás la identidad tradicional de ruralidad, ha sufrido un abandono histórico por parte de teóricos y pedagogos y adversidades administrativas políticas. En contraste, siempre ha estado muy vinculada a su municipio, teniendo una función social, activa y siendo el único foco cultural de este. La escuela rural siempre ha necesitado maestros integrales y polivalentes por el gran número y diversidad de tareas que tienen que desarrollar. [...] Añadir que el ambiente familiar de estas, permite tener un trato más personalizado con cada alumno y se intenta respetar su ritmo de aprendizaje. Para acabar, destacar que es constante su voluntad por encontrar y reivindicar una fisonomía propia y que en todas las etapas históricas emergen las potencialidades pedagógicas que puede llegar a ofrecer este tipo de escuela.

Tal y como indica Domingo Peñafiel, históricamente, la trayectoria de la escuela y del maestro rural en España se había caracterizado por la falta de identidad, el abandono y el olvido. A inicios del siglo XX, el interés por estas escuelas era residual y no fue hasta el período republicano, fruto de la voluntad por dotar la escuela pública de rasgos de identidad y des de la comprensión de que la escuela rural no se podía construir a imagen de la urbana, que se introdujeron cambios significativos⁸. Desafortunadamente, con la Guerra Civil y la dictadura, todos estos anhelos se vieron frustrados, provocando un retroceso en el ámbito educativo en general y el cierre de cientos de escuelas rurales⁹. Con el advenimiento de la democracia se desplegaron medidas con cierto compromiso por la mejora del sistema educativo, pero, como ya había sucedido anteriormente, estas no contemplaron las particularidades de las escuelas rurales, llevando a muchas a la desaparición¹⁰.

La escuela rural catalana no dispondría de los medios para una transformación definitiva hasta el traspaso de competencias en materia de educación a la Generalitat de Cataluña en 1979¹¹. En este contexto y con el objetivo de acabar con el aislamiento, maestras y maestros de escuelas rurales de todo el territorio empezaron a organizarse en pequeños grupos de trabajo que les permitieron compartir experiencias, inquietudes y dudas¹². Observando las carencias y necesidades de estos maestros y maestras, en 1979 la Universidad de Barcelona organizó las primeras *Jornadas de Escuela Rural de Cataluña*,

⁸ SOLER I MATA, 2007.

⁹ FEU I GELIS, 2005.

¹⁰ SUBIRATS MARTORI, 1983.

¹¹ FEU I GELIS, 2000.

¹² SOLER I MATA, 2008.

que reunieron a docentes de todas las provincias. Fue tal el éxito de la propuesta que en años posteriores fueron los propios maestros los que organizaron sucesivas ediciones, que terminaron culminando en la constitución del Secretariado de Escuela Rural de Cataluña (SERC).

Las reuniones periódicas del Secretariado ofrecieron un espacio perfecto para el debate sobre la escuela rural y sus necesidades. Además, en ellas se compartía el anhelo por definir la identidad y fisonomía propia de la escuela rural, así como la lucha por una regulación que respetara y considerara las particularidades de estos centros.

El año 1982, con el despliegue del *Programa de Soporte a la Escuela Rural*, se reforzó el debate y la reflexión para definir la identidad y calidad de estas escuelas¹³. Fruto de este proceso, el año 1987, los maestros del SERC presentaron el *Proyecto de Zonas Escolares Rurales (ZER)*, que proponía un sistema organizativo y pedagógico innovador orientado a romper con el aislamiento de estas escuelas y sus maestros. Este proyecto ponía en valor la escuela de pueblo y su vital papel dentro del mismo, las posibilidades pedagógicas que ofrecía y la necesidad de crear nuevas estructuras que garantizaran la dotación necesaria de recursos humanos y materiales¹⁴.

De esta forma, progresivamente, la escuela rural se fue transformando, pasando de ser «la parienta pobre»¹⁵ a ser considerada «la joya de la corona del sistema educativo catalán» en palabras de la exconsejera de Educación Meritxell Ruiz¹⁶. En este sentido, Soler i Mata destaca el papel de las maestras y maestros anónimos que hicieron posible la renovación pedagógica en Catalunya y refiriéndose a los rurales, señala que «de hecho, constituyen un importante núcleo de la renovación «anónima»¹⁷.

Soler i Mata¹⁸ describe a los maestros y maestras de finales del siglo XX como agentes renovadores, implicados y con voluntad de transformación pedagógica. Cuando se refiere a los del siglo XXI, urge a un maestro rural que se identifique como agente social, consciente del vínculo entre la escuela, la comunidad y el territorio y con voluntad de mantener y dar continuidad a los valores renovadores de finales del siglo XX. En este sentido, el SERC y el Observatorio de Escuela Rural de Cataluña (OBERC)¹⁹, estos últimos años, han mostrado cierta preocupación por identificar cuáles son las necesidades e inquietudes de los maestros rurales en la actualidad, entendiendo que han seguido transformándose y adaptándose a las circunstancias del contexto y que es

¹³ SOLER I MATA, 2009.

¹⁴ DOMINGO PEÑAFIEL, 2014.

¹⁵ SOLER I MATA, 2009.

¹⁶ Meritxell Ruiz dice que la escuela rural es «la joya de la corona» de la educación catalana, 2016.

¹⁷ SOLER I MATA, 2009: 62.

¹⁸ SOLER I MATA, 2008.

¹⁹ El Observatorio de Educación Rural de Cataluña se define como un centro de investigación, documentación y de elaboración de materiales didácticos, así como de recogida y difusión de buenas prácticas. SECRETARIADO DE ESCUELA RURAL DE CATALUÑA; OBSERVATORIO DE LA EDUCACIÓN RURAL DE CATALUÑA, 2012.

necesario identificarlas para entender la situación actual del maestro de escuela rural, del modelo *ZER* y anticipar las posibilidades y necesidades futuras.

ESTABLECIENDO LAS BASES

El hecho de comprender que la renovación de la escuela rural catalana nace de las necesidades de las maestras y maestros, en las escuelas y, que al mismo tiempo, estos docentes, anteriormente definidos como agentes renovadores, se caracterizan por un profundo anonimato, ha sido determinante a la hora de definir el proyecto de tesis.

Por todo ello, el objetivo general de mi tesis doctoral se centra en dar voz a maestros y maestras que han tenido un papel activo en el proceso de renovación y consolidación de la escuela rural catalana actual, visibilizando sus trayectorias y experiencias. Además, los objetivos específicos presentados a continuación orientan las decisiones para avanzar en el proceso de investigación.

1. Identificar maestros y maestras de escuela rural del período 1950-2019 que hayan contribuido de una u otra forma a la renovación de la ER y que su trayectoria nos permita describir esta renovación.
2. Documentar, con historias de vida, las identidades, trayectorias y experiencias de los maestros y maestras de escuela rural participantes.
3. Conocer sus inquietudes, necesidades y evolución, con el fin de establecer las bases que ayuden a identificar la situación actual de los maestros de escuela rural.
4. Analizar y comprender las historias de vida de maestros y maestras de escuela rural en relación a las identidades, trayectorias y experiencias e identificar elementos comunes y divergentes, en relación con el contexto.

La primera decisión en el proceso de la tesis, se orientó a delimitar el período en el que se enmarcaría el proyecto, se partió de la necesidad de que fuera lo suficientemente amplio para que permitiera describir la transformación de la escuela rural desde los últimos años del franquismo hasta la actualidad, valiéndonos de la memoria oral de las personas que la hicieron posible. Finalmente, se decidió iniciar el período en 1950, con el objetivo de incluir la significativa actividad del Grupo Isard²⁰ y su «pedagogía de montaña» que tuvo un impacto importante ya por los años 50 en la zona de Lérida. El año cierre, se fijó en 2019, momento en que hemos dado por acabados los encuentros con los maestros y maestras participantes.

Dentro del período 1950-2019, nos pareció necesario definir distintas franjas de tiempo en función de los eventos sociales, políticos y propios de la escuela rural. En este sentido, se consideraron y adaptaron las propuestas de Soler i Mata²¹ y Domingo

²⁰ Para profundizar: TERÉS I LLORENS, 1999.

²¹ SOLER I MATA, 2008.

Peñafiel²² y finalmente se optó por una división en cinco etapas: 1950-1969, 1970-1979, 1980-1989, 1990-1999 i 2000-2015. Estas etapas debían garantizar la representatividad de todo el período analizado en el momento de realizar la selección de las maestras y maestros participantes.

En segundo lugar, se fijaron los criterios para la selección de los docentes participantes, estableciendo los siguientes criterios:

Docentes que...

- Hayan desarrollado parte de su trayectoria profesional entre 1950 y 2019 en una escuela rural;
- Hayan demostrado voluntad divulgadora (publicaciones, difusión, participación en actividades formativas, asesoramientos, etc.);
- Hayan jugado un papel activo en el proceso de renovación;
- Cuenten con el reconocimiento de la comunidad educativa;
- La suma de sus experiencias nos permita analizar el período establecido.

Atendiendo a estos criterios, el primer paso se centró en el criterio de *haber demostrado voluntad divulgadora* identificando maestras y maestros que hubieran publicado sobre la temática de la escuela rural, en las revistas «Cuadernos de Pedagogía», «Perspectiva Escolar» y «Guix». Se consideraron estas revistas porque son publicaciones de referencia que promueven la difusión de experiencias de escuela y porque tienen un amplio recorrido que coincide parcialmente con el período escogido. Esta primera revisión aportó pocos nombres, no es de sorprender, puesto que una característica del movimiento de renovación de escuela rural es huir de los personalismos, reforzando el valor de los equipos por encima de las individualidades. Con voluntad de ampliar esta primera selección, se revisó el conjunto de materiales públicos del SERC, permitiendo confeccionar una primera lista de maestras y maestros de distintos ámbitos geográficos que habían desarrollado su actividad en alguna (o algunas) de las etapas del período seleccionado y, que al ser identificados en publicaciones o materiales del SERC, sabíamos que cumplían el criterio de *demostrar voluntad divulgadora*.

Para la selección final, era necesario constatar que las personas participantes contaran con cierto reconocimiento por parte de la comunidad educativa por su implicación en la renovación de la escuela rural, por ello y priorizando la imparcialidad, se optó por la organización de un grupo de contraste formado por:

Profesionales...

- Con trayectorias vinculadas de una u otra forma a la escuela rural;
- Que hubiesen publicado o hecho divulgación sobre la escuela rural;

²² DOMINGO PEÑAFIEL, 2014.

- Que mantengan una relación formal o informal con docentes de escuela rural;
- Que garantizaran la representatividad de todo el territorio catalán.

El grupo quedó conformado por miembros del Departamento de Educación, profesores universitarios de las distintas provincias, historiadores y investigadores expertos en escuela rural. Previamente al encuentro, tuvieron acceso a la lista de nombres propuestos y se les planteó el encargo de debatir y decidir una lista definitiva durante la reunión presencial. La selección final se desarrolló revisando nombre a nombre, contextualizando la actividad en el tiempo y valorando las aportaciones individuales al proceso de renovación pedagógica de la escuela rural. Al mismo tiempo, garantizando que, a partir de sus trayectorias, posteriormente podríamos describir el proceso de renovación de la escuela rural. Finalmente, la lista se cerró con cinco maestras y cuatro maestros.

Tabla 1. Lista de maestras y maestros

Etapa	Nombre	Escuela – Municipio	Comarca – Provincia
1950-1969	Hortènsia Illa	Escuela de la Plana de Montros Escuela de Vilanova de Segrià	Pallars Jussà – Lleida Segrià – Lleida
1970-1979	Pep Baluja	Escuela de Vila-rodona	Alt Camp – Tarragona
1980-1989	Núria Trobajo	Escuela de Boadella	Alt Empordà – Girona
	Joan Lluís Tous	Escuela de Verdú	L’Urgell – Lleida
	Montserrat Castanys	Escuela La Popa (Castellcir)	Moianès – Barcelona
1990-1999	Maria Guilera	Escuela d’Avinyonet el Penedès	Alt Penedès – Barcelona
	Sebastián Gertrudix	Escuela de Torrent de Cinca Escuela de Torres de Segre	Baix Cinca – Osca Segrià – Lleida
2000-2015	Pep Borràs	Escuela d’Alfés	Segrià – Lleida
	Queralt Comellas	Escuela de Calders	Moianès – Barcelona

Fonte: Elaboración propia

Se había previsto seleccionar cinco docentes, uno por cada etapa, pero el grupo de contraste consideró necesario ampliar el número de participantes para garantizar que la suma de las distintas trayectorias fuera lo suficientemente representativa del proceso analizado. Este cambio incidió sustancialmente en la dimensión del trabajo programado pero fue necesario para dar respuesta a los objetivos fijados.

En este sentido, debemos destacar la complejidad que supuso el proceso de selección, escoger a unas personas y no a otras, conllevó una amplia reflexión y justificación, ya que eran muchos los docentes que cumplían los parámetros fijados. Por ello, queremos puntualizar que, en esta investigación, recogemos unas trayectorias de vida que nos aproximarán a nueve recorridos individuales y a través de la suma de todos ellos, esperamos poder describir el proceso de renovación de la escuela rural desde dentro, recuperando la memoria y experiencias de *algunas* de las personas que la hicieron posible, siempre conscientes que podrían haber sido *otras* las personas participantes. Por todo ello, podemos afirmar que el cierre de la selección supuso un punto de inflexión en avance de la investigación.

METODOLOGÍA

La investigación se ubica en el paradigma interpretativo-constructivista por su interés en comprender e interpretar como se definen las identidades, trayectorias y experiencias de maestras y maestros rurales a lo largo del período 1950-2019. Es de carácter narrativo biográfico porque parte del significado del relato biográfico de los maestros colaboradores.

Por ello, considerando los objetivos de la investigación, se estableció que la recogida de datos se realizaría mediante relatos de vida, recogidos a partir de entrevistas biográficas sucesivas con los distintos participantes, entendiendo que de esta forma podríamos acceder a información de eventos sociales e individuales que, debido a sus características particulares, solo podríamos conocer a partir de la memoria personal de cada individuo²³.

Se realizaron entre dos y cuatro encuentros con cada participante, durante el primero se presentaba la investigación (objetivos, funcionamiento de los encuentros, metodología, petición de documentación personal, aspectos éticos, consentimiento...), seguidamente, se iniciaba la entrevista, partiendo de los primeros recuerdos de infancia, contexto, escuela... y se iba avanzando atendiendo a los siguientes momentos de sus trayectorias:

1. La vida y el contexto durante la infancia y la adolescencia y el papel de la escuela en ella;
2. Los estudios de magisterio;
3. La trayectoria laboral;
4. La escuela rural:
 - 4a. Reflexión sobre la propia práctica y aportación (lo que he hecho);
 - 4b. Mirada personal a la escuela y su transformación (como lo percibo);
5. Expectativas o proyectos de futuro.

²³ SILVA, 2001; MORIÑA DÍEZ, 2017.

Encuentro tras encuentro, se iba ampliando el relato y se aprovechaba para realizar un proceso de *interanálisis*²⁴, reconstruyendo e identificando «puntos oscuros» o «en blanco» de la entrevista anterior y, al mismo tiempo, se iban intuyendo las primeras hipótesis interpretativas (fases, incidentes críticos y dinámicas).

Otra herramienta que se utilizó, durante y después de las entrevistas, fue el eje cronológico. Durante el primer encuentro se les facilitaba este material, con el objetivo de ayudar a los participantes a organizar sus eventos de vida. En ocasiones, el eje hacía que los propios participantes se cuestionaran el orden de determinados hechos o los reubicaran a razón del contexto. Al mismo tiempo, el eje me facilitaba seguir el hilo de los acontecimientos descritos durante los relatos y me permitía establecer relaciones con los eventos sociales, políticos y propios de la escuela rural, ayudándome a situar en el contexto los recuerdos de las personas participantes.

La cantidad de encuentros y su duración fue superior a la prevista inicialmente, comportando una mayor dedicación a la transcripción de los materiales. En estos momentos, estoy realizando las transcripciones bajo el criterio de literalidad²⁵. Cabe destacar que, durante el proceso de transcripción, se empiezan a establecer relaciones que permiten intuir dimensiones y temas de análisis.

DE RELATOS A HISTORIAS DE VIDA

Una vez finalizadas las transcripciones será momento de iniciar el proceso para transformar los relatos de vida en historias de vida, inscribiendo las vivencias individuales de cada docente en la historia social en la que se desarrollaron²⁶. La información recogida durante las entrevistas se categorizará y codificará para la elaboración de las nueve historias de vida, de esta forma, esperamos comprender los distintos procesos de formación y profesionalización de los maestros colaboradores y las complejidades personales que los han acompañado²⁷. Al mismo tiempo, las nueve historias nos aproximarán al contexto cultural, social y político específico en el que los distintos maestros se han desarrollado²⁸. El análisis conjunto de las mismas nos permitirá describir el proceso de renovación de la escuela rural catalana desde el punto de vista de sus protagonistas. Al mismo tiempo, identificaremos elementos compartidos en sus trayectorias que nos ayuden a definir un hipotético perfil profesional de los maestros y maestras rurales con inquietud renovadora. A partir de los resultados, pretendemos reflexionar alrededor de la situación actual de los docentes en la escuela rural y las perspectivas de futuro²⁹.

²⁴ BOLÍVAR BOTÍA, 2005.

²⁵ PUJADAS MUÑOZ, 1992.

²⁶ BOLÍVAR BOTÍA, 2016.

²⁷ GOODSON, *coord.*, 2004; GOODSON, SIKES, 2001.

²⁸ BOLÍVAR BOTÍA, 2014.

²⁹ HERNÁNDEZ, SANCHO, RIVAS, *coord.*, 2011.

ANTICIPANDO RESULTADOS

Tal y como ya hemos indicado, durante la realización de las entrevistas y su posterior transcripción, se empiezan a intuir elementos de análisis que se tendrán en cuenta en el desarrollo de las distintas historias de vida.

Un primer aspecto que emerge de forma constante es la importancia del contexto social y político para la efervescencia de movimientos y voluntades renovadoras. La mayoría de participantes consideran que la etapa de 1960 a 1990 fue un momento de «posibilidades», de lucha social y de reivindicación de la educación pública a todos los niveles. Por ello, los propios docentes asocian a este contexto de inconformismo y voluntad de cambio sus acciones y anhelos.

Otro aspecto que se pone de manifiesto entre los distintos relatos es la disparidad en el acceso a la profesión docente entre las personas participantes. Todas ellas describen trayectorias formativas e intereses muy distintos pero que desenlazan en trayectorias profesionales relevantes, ya sea por la calidad de las prácticas desarrolladas en las aulas, el compromiso con el municipio o el papel clave en movimientos para la renovación de la escuela rural.

Por último, hemos detectado que las necesidades e inquietudes que manifiestan los maestros y maestras participantes divergen sustancialmente en función del momento histórico vivido. Aquellos que han desarrollado principalmente su actividad entre el año 1950 y el 2000 han centrado sus esfuerzos en la mejora de la calidad de sus prácticas, en la consolidación y reconocimiento de la escuela rural, etc. En cambio, las personas que han desarrollado su actividad principalmente en el siglo XXI o que hoy todavía se encuentran en activo centran sus preocupaciones en la estabilidad de las plantillas, en las relaciones y condiciones laborales, en cuestiones legislativas, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2005). *Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros*. «Con-Ciencia social». 9, 59-69.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2014). *Las historias de vida del profesorado: voces y contextos*. «Revista mexicana de Investigación educativa». 19, 711-734.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2016). *Las historias de vida y construcción de identidades profesionales*. In ABRAHÃO, M. H.; FRISON, L.; BARREIRO, C, org. *A Nova Aventura (Auto)Biográfica*. Porto Alegre: Edipucrs, tomo I, pp. 251-287.
- DOMINGO PEÑAFIEL, L. (2014). *Contribucions pedagògiques de l'escola rural. La inclusió a les aules multi-grau: un estudi de cas*. Vic: Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de Vic. Tesis doctoral.
- FEU I GELIS, J. (2000). *Polítiques educatives a l'entorn de l'Escola Rural*. «Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació». 4, 110-133.
- FEU I GELIS, J. (2005). *Política educativa i Escola Rural durant el franquisme*. «Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació». 8, 63-77.
- GOODSON, I., coord. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- GOODSON, I.; SIKES, P. (2001). *Life history research in educational settings: learning from lives*. London: Open University Press.

- HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J. M.; RIVAS, J. I., *coords.* (2011). *Historias de Vida en Educación*. Biografías en contexto. Barcelona: Universitat de Barcelona. (Esbrina; 4).
- MERITXELL RUIZ dice que la escuela rural es «la joya de la corona» de la educación catalana (2016). «La Vanguardia». (29 abr. 2016). [Consult. 25 oct. 2019]. Disponible en <<https://www.lavanguardia.com/vida/20160429/401457064345/catalunya-meritxell-ruiz-dice-que-la-escuela-rural-es-la-joya-de-la-corona-de-la-educacion-catalana.html>>.
- MORIÑA DÍEZ, A. (2017). *Investigar con Historias de Vida*. Narcea: Madrid.
- PUJADAS MUÑOZ, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- SALA FONT, L. (2015a). *L'Atenció a la Diversitat i la inclusió a l'Escola Rural: les aportacions de Montserrat Castanys Jarque a l'Escola de Castellcir i al Secretariat d'Escola Rural*. Vic: Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes. Trabajo de fin de máster.
- SALA FONT, L. (2015b). *Montserrat Castanys i Jarque (1945): la renovació pedagògica i el Secretariat d'Escola Rural de Catalunya*. In SOLER I MATA, J., *coord. Vint mestres i pedagogues catalanes del segle XX: Un segle de renovació pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Rosa Senat, pp. 317-386.
- SALA FONT, L. (2016). *Democratización y participación en la Escuela Rural (1975-2000) a través de la revista Cuadernos de Pedagogía*. In *Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después: Libro de Actas del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía. Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, 28 al 30 de junio de 2016*. Madrid: XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía, pp. 68-69.
- SALA FONT, L. (2017). *Discursos biográficos y autobiográficos para la reconstrucción de una trayectoria docente: Montserrat Castanys y la Transformación de la escuela rural en Cataluña*. In *Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación. Retos metodológicos actuales: XIX Coloquio de Historia de la Educación. El Escorial, Madrid, 19-22 de septiembre de 2017*. Madrid: Universidad de Alcalá, Fundación General de la Universidad de Alcalá, pp. 298-301.
- SALA FONT, L.; SIMÓN ROVIRA, M. (2012). *Escola rural: renovació, democratització i igualtat d'oportunitats. Lanàlisi de les transformacions de l'escola rural des de la revista Cuadernos de Pedagogía (1975-1995)*. In *Institut d'Estudis Catalans. Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. XX Jornades d'Història de l'educació: cohesió social i educació*. Andorra: Universitat de Girona, Servei de Publicacions, pp. 141-161.
- SECRETARIADO DE ESCUELA RURAL DE CATALUÑA; OBSERVATORIO DE LA EDUCACIÓN RURAL DE CATALUÑA (2012). *Cap on va l'escola rural catalana? Document de valoració, autocrítica i propostes de millora de l'escola rural catalana. Primer projecte pel nou Decret d'Escola Rural*. [Consult. 15 oct. 2019]. Disponible en <<http://erural.pangea.org/wpcontent/uploads/2013/05/obercserc1.pdf>>.
- SILVA, A. (2001). *Recogiendo una Historia de Vida. Guía para una Entrevista*. «Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología». 11:30, 155-161.
- SOLER I MATA, J. (2007). *L'Escola Rural a Catalunya: balanç del segle XX*. «Àmbits de Política i Societat». 36, 50-60.
- SOLER I MATA, J. (2008). *El maestro y la «fisonomía propia» de la escuela rural: Una visión histórica de la escuela rural en Cataluña y España*. In GARRETA BOCHACA, J.; LLEVOT CALVET, N., *coords. Escuela rural y sociedad*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, pp. 11-41.
- SOLER I MATA, J. (2009). *La renovació pedagògica durant el segle XX. La cruïlla catalana: dinamismes i tensions*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Vic: Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes. Tesis doctoral.
- SUBIRATS MARTORI, M. (1983). *L'Escola Rural a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62.
- TERÉS I LLORENS, F. (1999). *El Grup «Isard»: un moviment de Mestres rurals a Lleida, 1958-1964*. Lleida: Pagès editors.

LA INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN FRANQUISTA A TRAVÉS DE NO-DO: CUESTIONES METODOLÓGICAS

MARÍA DOLORES MOLINA POVEDA*

Resumen: *El método histórico nos permite conocer y reconstruir hechos pasados a través de una serie de fuentes, técnicas y fases. En este trabajo vamos a exponer cómo hemos aplicado este método en la realización de una tesis doctoral, aún en curso, con el objetivo de conocer qué aspectos de la educación del franquismo eran representados a través de NO-DO (1943-1981) y cómo. Para ello utilizaremos los noticiarios, documentales y reportajes emitidos y realizados por NO-DO —un medio propagandístico creado por el régimen franquista en 1942 con el fin de adoctrinar, instruir, recrear e informar a la población— como fuente primaria principal, así como otras fuentes complementarias que nos permitirán conocer la fiabilidad de este medio.*

Palabras clave: NO-DO; Método histórico; Propaganda; Adoctrinamiento.

Abstract: *The historical method allows us to know and reconstruct past events through a series of sources, techniques and phases. In this work we will explain how this method has been applied in the completion of a doctoral thesis, still in progress, with the objective of knowing which aspects of the education of Francoism were represented through NO-DO (1943-1981) and the way they were represented. For this we will use the news, documentaries and reports broadcast and made by NO-DO — a medium for propaganda created by Francoism in 1942 in order to indoctrinate, instruct, recreate and inform the population — as a primary source, as well as other complementary sources that will allow us to know the reliability of this medium.*

Keywords: NO-DO; Historical method; Propaganda; Indoctrination.

INTRODUCCIÓN

La imagen en movimiento fue uno de los grandes anhelos de la humanidad. La capacidad de recrear con total fidelidad lo que los seres humanos somos capaces de captar a través del ojo fue un objetivo que se alcanzó oficialmente en 1895 gracias a los hermanos Auguste y Louis Lumière. Este proceso fue muy largo y se caracterizó por las ilusiones, la creatividad, la fantasía, el ingenio y la tecnología de todas aquellas personas que buscaban dicho fin. Uno de los múltiples géneros del cine que tuvo su origen en la misma fecha que el cinematógrafo fue el documental. El cine documental es «un texto, una producción cultural sometida a la historia de los hechos y de las ideas. Una imagen de lo real que no sustituye a lo real sino que nos trae la experiencia de otros en el proceso de filmar»¹. Los hermanos Lumière grababan escenas que sucedían a su alrededor para luego proyectarlas en una sala de cine, incluso llegaron a enviar a una serie de colaboradores a distintos países para que grabasen acontecimientos relevantes.

* Universidad de Málaga. Email: lolamolina1993@hotmail.com. <<https://orcid.org/0000-0002-8535-9738>>.

¹ ACUÑA, 2009: 61-62.

Entre 1905 y 1915 se consolidaron los noticiarios cinematográficos de edición semanal y bisemanal convirtiéndose, durante el siglo XX y junto a los documentales, en arma ideológica propagandística. Los noticiarios cinematográficos se caracterizan por tener una duración de, aproximadamente, diez minutos, por ser una edición con periodicidad fija, por estar estructurados en secciones que aparecen de forma regular, porque cada noticia dura entre uno y dos minutos y por adoptar un lenguaje que «sugería constantemente actualidad y proximidad entre noticia y espectador»². Durante la I Guerra Mundial se utilizó por primera vez el cine como arma propagandística. Pizarroso Quintero define el término de propaganda como «un fenómeno de comunicación persuasiva por parte de un sujeto emisor dirigido a un receptor o público cuyo mensaje puede transcurrir por múltiples canales»³. Según Chomsky, la gran mayoría de los países que participaron en la I Guerra Mundial utilizaron diversos medios propagandísticos (palabra hablada e impresa, cine, cartel...) con los que abanderar su causa y atraer a un mayor número de adeptos, llegándose a afirmar que «Alemania perdió la Primera Guerra Mundial porque perdió la batalla de la propaganda»⁴.

La guerra civil española fue otro hervidero de documentales y noticiarios propagandísticos. Los partidarios de la República contaron con la ayuda de una serie de operadores cinematográficos soviéticos que realizaron noticiarios y documentales sobre la contienda⁵. En el lado de los sublevados también se elaboraron diversos documentales y el *Noticiero Español* para imponer sus ideas y su visión de la guerra, aunque estos tuvieron una baja producción por la escasez de medios y por la censura⁶, por lo que tuvieron que contar con la ayuda de Alemania e Italia para sacar adelante su empresa. El *Noticiero Español* estuvo basado en la contrapropaganda, ya que incluía imágenes incautadas al bando contrario y manipuladas para atacarlo y atribuirle acciones que no habían realizado⁷. La Guerra Civil finalizó en 1939 y con ella los noticiarios y los documentales realizados durante este periodo. España, ahora bajo el gobierno de Franco, se quedó sin producciones cinematográficas que les proporcionasen información sobre la actualidad del país. Debido a ello, y a pesar de la censura y del control ejercidos por la nueva autoridad sobre todos los medios de comunicación (Ley de Prensa de 1938 y Ley de Prensa e Imprenta de 1966), se otorgó el poder de informar a los españoles —en el ámbito de lo audiovisual— a los noticiarios extranjeros UFA (Alemania), LUCE (Italia) y FOX (Norteamérica)⁸. Esta situación duró hasta 1942, año en que se publicó el Reglamento de creación de NO-DO (29 de septiembre de 1942) y la Orden de 17 de diciembre

² SÁIZ GARCÍA, 1995: 181.

³ PIZARROSO QUINTERO, 1999: 146.

⁴ CHOMSKY, 2005: 3.

⁵ CRUSELLS VALETA, 2003.

⁶ ÁLVAREZ BERCIANO, SALA NOGUER, 2000.

⁷ RODRÍGUEZ TRANCHE, SÁNCHEZ-BIOSCA, 2018.

⁸ BROSETA PERALES, FEENSTRA, 2009.

de 1942, por la cual se dispuso la proyección obligatoria y exclusiva del Noticiero Cinematográfico Español.

NO-DO (NOTiciarios-DOcumentales) dependió, en sus inicios, de la Vicesecretaría de Educación Popular de FET y de las JONS⁹, y fue concebido como una entidad autónoma subvencionada con independencia jurídica, económica y administrativa. Esto se estableció con el objetivo de garantizar que el noticiero no estuviese atado a los cambios que pudiese sufrir la actividad política, pero, a su vez, garantizaba la posibilidad de realizar inspecciones para garantizar la fidelidad al régimen¹⁰. En un principio, NO-DO fue concebido como un noticiero semanal, aunque varias voces abogaron por incluir un cine documental. Joaquín Soriano (primer director de NO-DO) defendía una producción documental alegando que era «elemento insuperable de cultura y arma poderosísima de política y propaganda interior y exterior de nuestra Patria y de nuestros ideales»¹¹. Sin embargo, los noticieros se convirtieron en la principal arma de propaganda audiovisual del régimen, ya que «la imagen que los españoles obtenían [...] dotaba de coherencia y normalidad [la realidad que vivían]»¹². NO-DO fue proyectado en los cines españoles antes de la emisión de la película desde 1943 hasta 1981, aunque a partir de 1975 la emisión de estos noticieros dejó de ser obligatoria.

NO-DO tuvo una gran influencia en la sociedad de la época, pues su emisión era obligatoria; gozaba de exclusividad en la labor de informar a la sociedad española; y la imagen era y es entendida por toda la población, sobre todo si tenemos en cuenta que en el franquismo había aún un alto porcentaje de analfabetismo (en 1950, había un 12% de hombres y un 22% de mujeres, mayores de diez años, que no sabían leer ni escribir¹³) que impedía a una parte de los ciudadanos acceder a las noticias a través de la prensa escrita. Los temas que se abordaron fueron muy diversos (política, cultura, ocio, economía, internacional, deporte, etc.) y entre ellos encontramos la educación. Con este trabajo pretendemos mostrar la metodología adoptada en la elaboración de una tesis doctoral cuyo principal problema de investigación es conocer la educación del franquismo a través de la fuente audiovisual más emblemática del régimen: NO-DO. NO-DO ha sido utilizado para estudiar diferentes espacios y ciudades, la Sección Femenina, la identidad femenina, diferentes conflictos bélicos como la II Guerra Mundial, entre otros temas¹⁴, siendo los educativos muy escasos. Ante esta escasez de investigaciones que utilizan

⁹ Falange Española Tradicionalista y Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista, siglas del partido único del régimen franquista.

¹⁰ BROSETA PERALES, FEENSTRA, 2009.

¹¹ MATUD JURISTO, 2008: 107.

¹² FIBLA GUTIÉRREZ, 2015: 297.

¹³ VILANOVA RIBAS, MORENO JULIÁ, 1992: 314-315.

¹⁴ PAZ REBOLLO, 2003; RODRÍGUEZ MATEOS, 2008; ABELLA BERMEJO, CARDONA ESCANERO, 2008; RAMOS LOZANO, 2010; PAZ REBOLLO, 2011; BUSTO MIRAMONTES, 2012; GIL GASCÓN, CABEZA DEOGRACIAS, 2012; RAMOS LOZANO, 2013; SIMÓN SANJURJO, 2019.

NO-DO y otros recursos audiovisuales¹⁵ para estudiar/conocer un hecho de nuestra historia educativa hemos decidido abordar este tema, aunque esta tendencia está siendo revertida en la actualidad¹⁶.

EL MÉTODO HISTÓRICO PARA INVESTIGAR LA EDUCACIÓN FRANQUISTA A TRAVÉS DE NO-DO

Atendiendo a Hueso González y Cascant i Sempere, «la metodología es la estrategia de investigación que elegimos para responder a las preguntas de investigación»¹⁷. No obstante, no existe una metodología universal ni única, pues cada investigador seleccionará el método que mejor se adecue a su estudio. En esta investigación, que aún se encuentra en curso, hemos utilizado el método histórico, ya que «la historia es la disciplina que estudia e intenta reconstruir sobre criterios epistemológicos de veracidad los hechos acaecidos al ser humano en épocas precedentes, tomando como base diversas fuentes e instrumentos que le permiten acceder al conocimiento de lo pretérito»¹⁸. A través de NO-DO pretendemos conocer que transmitió este organismo sobre la educación de la época y así reconstruir una parte de nuestro pasado a través de uno de los medios audiovisuales más longevos y que facilitó la construcción de una memoria histórica y social al mostrar y apelar a «valores tradicionales de la sociedad española»¹⁹ como la concepción tradicional de familia, el sentido del orden y de la autoridad, los sentimientos españolistas, etc., aunque no todo el que veía NO-DO o leía la prensa creía todo lo que allí aparecía.

El método histórico permite la utilización de una serie de fuentes (orales, escritas, audiovisuales...) para estudiar una realidad mediata y para poder especificar una situación muy concreta de un hecho histórico. Este método, como cualquier otro, requiere de la planificación de una serie de etapas que son las que permitirán al investigador seguir un proceso que le lleve hasta ese hecho histórico. Diversos autores como Cardoso y Pérez Brignoli²⁰, Ruiz Berrio²¹ y Hernández de la Fuente²² han establecido una serie de fases para organizar y realizar una investigación histórica. En esta investigación hemos aunado las etapas propuestas por los tres autores anteriores por ser muy similares y para adecuarlas a nuestra investigación: 1. planteamiento/objeto de la investigación; 2. establecimiento de la hipótesis de trabajo, de los objetivos, de la metodología y de las técnicas; 3. selección de las fuentes y recopilación de los datos; 4. construcción histórica; 5. conclusiones.

¹⁵ GUICHOT REINA, 2014; DURÁN MANSO, 2015; MOLINA POVEDA, SANCHIDRIÁN BLANCO, 2017; DURÁN MANSO, ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, 2018.

¹⁶ CASANOVAS I PRAT, PADRÓS TUNEU, 2018; MOLINA POVEDA, 2019.

¹⁷ HUESO GONZÁLEZ, CASCANT I SEMPÈRE, 2012: 8.

¹⁸ HERNÁNDEZ DE LA FUENTE, 2012a: 15.

¹⁹ RODRÍGUEZ TRANCHE, SÁNCHEZ-BIOSCA, 2018: 181.

²⁰ CARDOSO, PÉREZ BRIGNOLI, 1979.

²¹ RUIZ BERRIO, 1997.

²² HERNÁNDEZ DE LA FUENTE, 2012b.

El primer punto de nuestra investigación es el planteamiento/objeto de la investigación, es decir, conocer que tema es el que más nos interesa, corroborar que éste no haya sido estudiado y focalizar sobre un punto en concreto, puesto que hay temas que son muy amplios y pueden llevar al historiador a una espiral que le impida centrarse en un aspecto específico. Tras realizar este paso, el tema seleccionado fue analizar cómo presentaba NO-DO la educación de la época franquista, de la transición y de los primeros años de la democracia. Los motivos por los que elegimos esta fuente de estudio fue porque NO-DO fue obligatorio hasta 1975 y gozó de exclusividad (entre los medios audiovisuales) a la hora de informar a la población hasta la llegada de la televisión que hizo tambalear los cimientos de NO-DO convirtiéndose en Revista Cinematográfica y centrándose, sobre todo y aún más, en las noticias calificadas como blandas, por lo que consideramos que una fuente tan emblemática y que perduró casi 40 años debe ser tenida en cuenta para conocer cómo mostró el régimen los acontecimientos educativos de mayor relevancia y cuáles eran, bajo su doctrina, los que debían conocer los españoles.

El siguiente paso fue establecer la hipótesis y los objetivos de nuestro estudio, así como la metodología y las técnicas a emplear para comprobarlos y alcanzarlos. La hipótesis de partida es que los aspectos educativos que se mostraban en NO-DO (1943-1981) durante la época franquista estaban edulcorados, en contraposición de los transmitidos por este mismo organismo durante la transición y los primeros años de la democracia. Al ser un régimen dictatorial consideramos que las situaciones y los actos educativos que se mostraban en NO-DO estaban edulcorados y, por ello, pretendemos comparar lo representado en esta fuente audiovisual con lo que se explica en las fuentes complementarias (fuentes secundarias y fuentes primarias) y así obtener una idea más general de cómo querían mostrar que era la educación del régimen, así como la educación durante la transición y los primeros años de la democracia. Para comprobar nuestra hipótesis hemos recurrido al método histórico por ser el que mejor se adapta a nuestro ámbito de estudio y a las fuentes de las que disponemos. Además, con este método pretendemos alcanzar un objetivo general que es conocer qué aspectos de la educación eran representados a través de NO-DO (1943-1981) y cómo; y de manera más específica:

- Analizar qué aspectos y niveles de la educación formal fueron transmitidos a través de NO-DO (1943-1981) y si había algún nivel o niveles educativo/s más representados que otros;
- Investigar los puntos característicos y diferenciadores de la educación de la mujer y del hombre que se muestran en NO-DO (1943-1981);
- Saber cuál era la labor de la Sección Femenina, del Frente de Juventudes y de otras organizaciones juveniles en la educación de los jóvenes españoles de la época, según lo que se expone en NO-DO (1943-1981);
- Comprobar si en el NO-DO (1943-1981) aparecen otras instituciones que también colaboraban en la educación de la infancia, de la juventud y de los adultos.

El tercer punto de nuestra investigación es seleccionar las fuentes y recopilar los datos. Topolsky define el concepto de fuente histórica como aquel que «abarca todas las fuentes del conocimiento histórico [...], es decir, toda la información [...] sobre el pasado humano, dondequiera que se encuentre esa información, junto con los modos de transmitir esa información»²³. Nuestra fuente principal es NO-DO que se caracteriza por ser una fuente, atendiendo a Tiana Ferrer²⁴ y Aróstegui Sánchez²⁵, audiovisual, primaria, testimonial, cultural no verbal y seriada, porque está elaborada en la época que nos atañe, porque permite que el historiador tenga la posibilidad de verificar acontecimientos pasados a través de este medio²⁶, porque fue creada de forma intencionada para transmitir información, y porque los noticiarios, documentales y reportajes están catalogados según la fecha de emisión y, algunos de ellos, con una numeración²⁷. Topolsky²⁸ destaca que la teoría del conocimiento está basada o no en fuentes. El conocimiento no basado en fuentes proviene de las observaciones de los hechos y están elaborados por «representantes de otras disciplinas y también [por] otros historiadores»²⁹. Los textos académicos serán, junto con los textos escritos primarios (leyes, artículos de periódicos y otros documentos de la época), los que nos permiten contrastar la información transmitida por NO-DO y, de esa forma, comprobar la autenticidad y la fiabilidad de nuestra fuente de estudio principal.

La recopilación y tratamiento de los datos se realizará a través de un «conjunto de principios y operaciones técnicas que [permitirán] establecer la fiabilidad y adaptación de cierto tipo de informaciones para el estudio y explicación de [dicho] proceso histórico»³⁰. Tanto la fuente primaria principal como las fuentes complementarias empleadas en este estudio han sido tratadas a través de una serie de filtros. NO-DO está formado por cinco secciones propias (Noticiarios, Documentales en Blanco y Negro, Documentales en Color, Revista de Imágenes e Imágenes del Deporte) más dos secciones (Archivo Real y Archivo Histórico) que fueron producidas por otras entidades y adquiridas o intercambiadas por NO-DO. Con respecto a nuestra fuente principal, el primer filtro fue decidir qué secciones iban a ser analizadas. NO-DO está constituido por siete secciones y cada una posee un determinado número de noticias, documentales o reportajes: Noticiarios (4013 números); Documentales en Blanco y Negro (216 números); Documentales en Color (519 números); Archivo Histórico (464 números); Imágenes del Deporte (88 números); Revista de Imágenes (1200 números); y Archivo

²³ TOPOLSKY, 1985: 300.

²⁴ TIANA FERRER, 1988.

²⁵ ARÓSTEGUI SÁNCHEZ, 1995.

²⁶ TIANA FERRER, 1988.

²⁷ ARÓSTEGUI SÁNCHEZ, 1995.

²⁸ TOPOLSKY, 1985.

²⁹ TOPOLSKY, 1985: 313.

³⁰ ARÓSTEGUI SÁNCHEZ, 1995: 353.

Real (61 números). De esos apartados, solo vamos a analizar los números de las secciones propias de NO-DO, ya que el Archivo Real contiene noticias que sucedieron durante el reinado de Alfonso XIII y, por tanto, son anteriores a nuestro periodo de estudio; y el Archivo Histórico, además de mostrar temas anteriores al franquismo, dispone de una recopilación de noticias, documentales y reportajes que son de nuestro interés —sobre todo los correspondientes al grupo denominado postguerra—, pero que, debido al amplio material del que disponemos con el análisis de las secciones propias de NO-DO, hemos decidido no incluir esta sección, sin desecharla para investigaciones posteriores.

El segundo filtro consistió en visualizar todos los números (digitalizados en la página web de Filmoteca Española) de cada uno de los apartados para realizar una primera selección de aquellos que mostrasen aspectos de la educación española. Tras este visionado se extrajeron una serie de palabras clave relacionadas con la educación y se introdujeron en el buscador para saber cuántos noticiarios, documentales y reportajes se correspondían con cada una de ellas. Esto nos facilitó realizar una primera clasificación de los números según el tema educativo que trataban (Educación Primaria, Enseñanza Media, Formación Profesional, Universidad, Sección Femenina, Frente de Juventudes, deportes, etc.), aunque esta segunda criba supuso ciertas dificultades, pues el buscador no funcionaba en determinadas ocasiones y había números que no se correspondían con la educación. Tras realizar estas dos cribas, se realizó una tercera que consistía en visionar los números seleccionados con el objetivo de desechar aquellos que no tratasen sobre la educación o de recogerlos en un listado en el que se anotó el número (en el caso de que dispusiesen de él), fecha, minuto de la escena y una breve descripción. Además, en esta parte clasificamos las noticias y documentales según las categorías y subcategorías estipuladas. En esta parte corroboramos que había números que mostraban más de una noticia sobre la educación. La cuarta criba consistió en volver a visionar los números para elaborar una ficha de observación y así tener la información de manera esquemática y visual para el análisis posterior. La elaboración de estas fichas también facilitó la clasificación del contenido.

Tabla 1. Ficha de observación

FICHA DE OBSERVACIÓN					
Sección de NO-DO					
Noticiarios (N)	Documental B/N (DBN)	Documental Color (DC)	Archivo Histórico (AH)	Imágenes del Deporte (ID)	Revista de Imágenes (RI)
Categoría		Número y Fecha del Video		Minuto Escena	
Nombre de la Institución y Ubicación					
Descripción de la Escena					
Voz en Off					

Fuente: Elaboración propia

Tras la selección y clasificación de la información obtenida a través de las fuentes escritas primarias y secundarias y de las fuentes audiovisuales, pasamos a realizar la cuarta fase denominada construcción histórica. Este apartado, según Ruiz Berrio, es una «revisión definitiva del planteamiento de la investigación»³¹. En esta parte de la investigación estamos relacionando la información obtenida sobre la situación política, económica, social y educativa anterior a nuestro periodo de estudio, en el franquismo, en la transición y en los primeros años de la democracia, con la plasmada en las fichas de observación, con el fin de verificar la hipótesis planteada.

CONCLUSIÓN

En este trabajo hemos presentado la metodología utilizada en la elaboración de una tesis doctoral que tiene como objetivo principal conocer la educación mostrada por el medio propagandístico audiovisual más emblemático del régimen franquista y que estuvo vigente hasta los primeros años de la democracia: NO-DO. A través del método histórico hemos establecido las fases de nuestra investigación y las fuentes que nos están permitiendo construir los hechos pasados. NO-DO es una fuente de propaganda que tenía como fin adoctrinar a la población, por lo que este motivo podría inducir a pensar

³¹ RUIZ BERRIO, 1997: 195.

en NO-DO como una fuente poco fiable, aunque su obligatoriedad y exclusividad a la hora de informar a los españoles durante sus casi 40 años de vida lo convierten en un medio de construcción de la memoria histórica que merece ser estudiado y analizado. Además, este organismo emitía los Noticiarios en el cine antes de la proyección de la película, lo que garantizaba que un gran número de ciudadanos lo viesen. En definitiva, NO-DO nos permite conocer qué quiso transmitir el régimen franquista y cómo lo hizo con el fin de adoctrinar, instruir, informar y recrear a toda la población en los valores e ideales del bando vencedor.

BIBLIOGRAFÍA

- ABELLA BERMEJO, Rafael; CARDONA ESCANERO, Gabriel (2008). *Los años del Nodo: el mundo entero al alcance de todos los españoles*. Madrid: Destino.
- ACUÑA, Laura G. (2009). *El cine documental como herramienta en la construcción de la memoria y el pasado reciente*. «Clio & asociados: La historia enseñada». 13, 61-68. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4625/pr.4625.pdf>.
- ÁLVAREZ BERCIANO, Rosa; SALA NOGUER, Ramón (2000). *El cine en la zona nacional 1936-1939*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- ARÓSTEGUI SÁNCHEZ, Julio (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- BROSETA PERALES, Salvador; FEENSTRA, Ramón A. (2009). *La manipulación de la sociedad civil: la producción del NO-DO al servicio de la dictadura franquista*. In MARZAL FELICI, José Javier; GÓMEZ TARÍN, Francisco Javier, *coords. El productor y la producción en la industria cinematográfica*. Madrid: Editorial Complutense, pp. 125-134. Disponible en <<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/34126/SALVADOR%20BROSETA%2C%20et%20al.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- BUSTO MIRAMONTES, Beatriz (2012). *El poder en el folklore: los cuerpos de No-Do (1943-1948)*. «Trans: Transcultural Music Review/Revista Transcultural de Música». 16, 1-31. Disponible en <<https://www.sibetrans.com/trans/articulo/407/el-poder-en-el-folklore-los-cuerpos-de-no-do-1943-1948>>.
- CARDOSO, Ciro F. S.; PÉREZ BRIGNOLI, Héctor (1979). *Los métodos de la historia: introducción a los problemas, métodos y técnicas de la historia demográfica, económica y social*. Barcelona: Crítica.
- CASANOVAS I PRAT, Josep; PADRÓS TUNEU, Nuria (2018). *Pizarra y pupitre. La representación de la práctica escolar a través del NO-DO en las inauguraciones de escuelas durante franquismo*. In GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara *et al.*, eds. *La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*. Salamanca: FahrenHouse Ediciones, pp. 697-708.
- CHOMSKY, Noam (2005). *La propaganda*. «Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación». 90, 3. Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5791204>>.
- CRUSELLS VALETA, Magí (2003). *La guerra civil española: cine y propaganda*. Barcelona: Ariel Cine.
- DURÁN MANSO, Valeriano (2015). *Los niños prodigio del cine español: aproximación a la educación de los años 50 y 60*. «Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo». 1:1, 1-18. Disponible en <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/RIDPHE-R/article/view/7306/6203>>.
- DURÁN MANSO, Valeriano; ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (2018). *La imagen de la escuela en la primera etapa del cine español del franquismo: autarquía, patriotismo y nacionalcatolicismo (1939-1950)*. «Educació i Història: revista d'història de l'educació». 31, 59-88. Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6259098>>.
- FIBLA GUTIÉRREZ, Enrique (2015). *NO-DO: Archivo y secuestro de la imaginación*. «Icono14». 13:1, 294-313. Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4997131>>.

- GIL GASCÓN, Fátima; CABEZA DEOGRACIAS, José (2012). *Pololos y medallas: la representación del deporte femenino en NO-DO (1943-1975)*. «Historia y comunicación social». 17, 195-216. Disponible en <<https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/40606/38923>>.
- GUICHOT REINA, Virginia (2014). *Cine e historia reciente de la educación española: relato de una experiencia valiosa para la formación de los educadores*. «Cabás». 11, 141-160. Disponible en <<http://revista.muesca.es/index.php/experiencias11/305-cine-e-historia-reciente-de-la-educacion-espanola-relato-de-una-experiencia-valiosa-para-la-formacion-de-los-educadores>>.
- HERNÁNDEZ DE LA FUENTE, David Alejandro (2012a). *La investigación histórica. Conceptos generales. Historia, teoría y praxis histórica*. In PERÉX AGORRETA, María Jesús, coord. *Métodos y técnicas de investigación histórica I*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), pp. 13-45.
- HERNÁNDEZ DE LA FUENTE, David Alejandro (2012b). *Aprendiendo a investigar la historia. Tipología y técnicas del trabajo histórico universitario*. In PERÉX AGORRETA, María Jesús, coord. *Métodos y técnicas de investigación histórica I*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), pp. 47-81.
- HUESO GONZÁLEZ, Andrés; CASCANT I SEMPERE, María Josep (2012). *Metodología y Técnicas Cuantitativas de Investigación*. «Universitat Politècnica de València: Cuadernos docentes en procesos de desarrollo». 1, 1-87. Disponible en <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17004/Metodolog%C3%ADa%20y%20t%C3%A9cnicas%20cuantitativas%20de%20investigaci%C3%B3n_6060.pdf?sequence=3>.
- MATUD JURISTO, Álvaro (2008). *La incorporación del cine documental al proyecto de NO-DO*. «Historia y comunicación social». 13, 105-118. Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2581449>>.
- MOLINA POVEDA, María Dolores (2019). *El NO-DO como medio de construcción de la identidad femenina*. In CID FERNÁNDEZ, Xosé Manuel; CARRERA FERNÁNDEZ, María Victoria, coords. *XX Coloquio-Congreso Internacional Historia de la Educación: Identidades, Internacionalismo, Pacifismo y Educación (siglos XIX-XX)*. Ourense: SEDHE; Diputación Provincial de Ourense, pp. 299-303.
- MOLINA POVEDA, María Dolores; SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen (2017). *La enseñanza primaria rural en el franquismo (1939-1956) vista a través de dos películas*. «RIDPHE_R: Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo». 3:1, 49-69. Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6247341>>.
- PAZ REBOLLO, María Antonia (2003). *Enseñando a ser mujer: el modelo oficial de NO-DO*. In AMADOR CARRETERO, María Pilar; RUIZ FRANCO, María del Rosario, eds. *Representación, construcción e interpretación de la imagen visual de las mujeres (X Coloquio Internacional de la AEIHM)*. Madrid: Archiviana, pp. 293-318.
- PAZ REBOLLO, María Antonia (2011). *Educación universitaria y franquismo: la visión de NO-DO*. «Image et éducation. Les cahiers du Grimh». 2, 229-239.
- PIZARROSO QUINTERO, Alejandro (1999). *La historia de la propaganda: una aproximación metodológica*. «Historia y comunicación social». 4, 145-172. Disponible en <<https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/HICS9999110145A>>.
- RAMOS LOZANO, María del Pilar (2010). *La acción política en la sombra: los coros y danzas de la Sección Femenina de Falange a través de NO-DO, 1943-1953*. In PRIETO BORREGO, Lucía, ed. *Encuadramiento femenino, socialización y cultura en el Franquismo*. Málaga: Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga, pp. 119-133.
- RAMOS LOZANO, María del Pilar (2013). *Comunicación y estrategias organizativas de la Sección Femenina de Falange. Representaciones NO-DO, 1943-1953*. Málaga: Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga.
- RODRÍGUEZ MATEOS, Araceli (2008). *Un franquismo de cine. La imagen política del Régimen en el noticiero NO-DO (1943-1959)*. Madrid: RIALP.

- RODRÍGUEZ TRANCHE, Rafael R.; SÁNCHEZ-BIOSCA, Vicente (2018). *NO-DO. El tiempo y la memoria*. Madrid: Cátedra.
- RUIZ BERRIO, Julio (1997). *El método histórico en la investigación histórico-educativa*. In GABRIEL, Narciso de; VIÑAO FRAGO, Antonio, eds. *La investigación histórico-educativa: tendencias actuales*. Barcelona: Ronsel D. L., pp. 131-202.
- SÁIZ GARCÍA, María Dolores (1995). *Conservación y reconstrucción cinematográfica. Entrevista con Alfonso del Amo*. In PAZ REBOLLO, María Antonia; MONTERO DÍAZ, Julio, coords. *Historia y cine. Realidad, Ficción y Propaganda*. Madrid: Editorial Complutense, pp. 169-186.
- SELLÉS QUINTANA, Magdalena (2008). *El documental*. Barcelona: UOC.
- SIMÓN SANJURJO, Juan Antonio (2019). *El deporte en el No-Do durante el primer franquismo, 1943-1951*. «Hispania Nova». 17, 341-371. Disponible en <<https://e-revistas.uc3m.es/index.php/HISP-NOV/article/view/4525>>.
- TIANA FERRER, Alejandro (1988). *La investigación histórico-educativa actual: enfoques y métodos*. Madrid: UNED.
- TOPOLSKY, Jerzy (1985). *Metodología de la historia*. Madrid: Cátedra.
- VILANOVA RIBAS, Mercedes; MORENO JULIÁ, Xavier (1992). *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Disponible en <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=1403>>.

IDENTIDADES NEGADAS. INFANCIAS E HORIZONTE SOCIAL GALEGO NO ABRENTE DO SÉCULO XX

MARÍA EUGENIA BOLAÑO AMIGO*

Resumo: *Mediante o proceso de realización da tese de doutoramento Representacións textuais e icónicas da infancia, da primeira adolescencia e da súa educación en revistas culturais e en prensa gráfica galega (Galiza, Bos Aires e A Habana) e madrileña: 1915-1936. Entre o Naturalismo, a Socialización e a Distinción Social, dirixida polo Dr. Antón Costa Rico e pola Dra. María del Mar del Pozo Andrés, podemos analizar as diversas representacións da infancia e da súa educación que se trasladan en diversos medios de comunicación que, alén de suscitar estados de opinión, xeraron representacións de presente e de futuro social. Tomando a devandita investigación como punto de partida, pretendemos realizar unha achega ás representacións da infancia e da súa educación que, na prensa galega analizada, se proxectan en relación ás cuestións identitarias ligadas ás construcións de xénero, de clase social e de nación.*

Palabras clave: *Identities; Infancia; Galiza; Representacións.*

Abstract: *Through the process of carrying out the doctoral thesis Representacións textuais e icónicas da infancia, da primeira adolescencia e da súa educación en revistas culturais e en prensa gráfica galega (Galiza, Bos Aires e A Habana) e madrileña: 1915-1936. Entre o Naturalismo, a Socialización e a Distinción Social, directed by Dr. Antón Costa Rico and Dr. María del Mar del Pozo Andrés, we have been able to analyse the various representations of childhood and their education that are transferred in various media that, in addition to provoking states of opinion, have generated representations of present and social future. Taking this research as a starting point, we intend to make a contribution to the representations of children and their education that, in the analysed Galician press, are projected in relation to the identity issues related to gender, social class and nation constructions.*

Keywords: *Identities; Childhood; Galicia; Representations.*

INTRODUCCIÓN

O estudo da infancia e das súas representacións constitúe un ámbito de interese ascendente desde que Philippe Ariès priorizou o estudo das mesmas a través dos seus traballos, proxectados desde a perspectiva da denominada historia das mentalidades e da historia da vida privada. Estudar ditas representacións e as súas incidencias tanto nos suxeitos representados como nas propias sociedades que representan foi e continúa a ser unha temática de estudo relevante.

Con todo, malia que os historiadores «se dedicaron tradicionalmente a explicar a continuidade e o cambio no transcurso do tempo, coa conciencia de que desde Platón a infancia é unha das chaves para iso»¹, pode detectarse unha tradicional ausencia de

* Universidade de Santiago de Compostela. Email: mariaeugenia.bolano@usc.es.

¹ DEMAUSE, 1994: 16.

estudos sobre os suxeitos infantís. Esta ausencia foi en ocasións atribuída á escaseza de fontes; nesta liña cita DeMause² as preguntas que Peter Laslett se fai no seu texto do 1965 *The world we have Lost* sobre os «silencios» das testemuñas da infancia e da adolescencia, así como a pesimista afirmación de James Bossard³ sobre as dificultades para escribir a historia da infancia debida á escaseza de datos históricos sobre a mesma⁴.

Deste modo, cando se atendía ao perfil do suxeito infantil nas «historias tradicionais» este «aparecía esvaecido e lonxe dos intereses e das preguntas que a pedagogía e a psicoloxía se formulan na actualidade»⁵; o que, porén, non impediu que se aludise en diversos textos á figura do neno ao que había que «disciplinar e domesticar». Falábase entón dun «nenos ideal», un «nenos exemplar e dócil» modelado pola sociedade adulta ao seu antollo. Estes textos-manuais eran reflexo dos valores que inspiraban os modos de educación establecidos; así, os suxeitos infantís, a pesar de estar paulatinamente presentes nos estudos e traballos procedentes das máis diversas áreas científicas durante o século XIX, estiveron practicamente ausentes na historiografía aínda durante as primeiras décadas do século XX, ben na historiografía positivista, como mesmo na historiografía dos *Annales*, sendo só a partir dos pasados anos 60 cando o seu estudo comezou a abordarse dun modo sistemático⁶, en coincidencia coa renovación dos obxectos de estudo histórico, tal e como Caspard⁷ valorou. Ademais, pode detectarse no decurso historiográfico, segundo sinala Sanchidrián Blanco⁸, que ata os últimos anos estes estudos centraron a súa atención máis na infancia que na adolescencia.

Coa realización da tese de doutoramento *Representacións textuais e icónicas da infancia, da primeira adolescencia e da súa educación en revistas culturais e en prensa gráfica galega (Galiza, Bos Aires e A Habana) e madrileña: 1915-1936. Entre o Naturalismo, a Socialización e a Distinción Social*⁹, dirixida polo Dr. Antón Costa Rico (Universidade de Santiago de Compostela) e pola Dra. María del Mar del Pozo Andrés (Universidad de Alcalá de Henares), analizamos as diversas representacións da infancia e da súa educación que se trasladan en diversos medios de comunicación que, alén de suscitar estados de

² No traballo que coordina desde a esfera da psicanálise aplicada, no marco da Association for Applied Psychoanalysis e centrado no estudo da Historia da Infancia a partir das relacións paternofiliais, consideradas como a base da personalidade adulta.

³ BOSSARD, 1948.

⁴ A afondar nesta cuestión destinamos: BOLAÑO AMIGO, 2017a.

⁵ DELGADO CRIADO, 1998: 11.

⁶ BAJO ÁLVAREZ, BETRÁN MOYA, 1998.

⁷ Pierre Caspard aborda no seu texto do ano 2001 sobre a infancia, a adolescencia e a xuventude, a importancia de definir dun modo concreto os distintos rangos de idades, dunha «economía política das idades» desde a época moderna (CASPARD, 2001).

⁸ Podemos destacar como traballos de revisión historiográfica que consideramos de referencia no contexto español sobre a historia da infancia e a historia da educación infantil, os elaborados por Sanchidrián Blanco (SANCHIDRIÁN BLANCO, 2010); os máis recentemente publicados de Dávila Balsera & Naya Garmendia (DÁVILA BALSERA, NAYA GARMENDIA, 2015), que se deteñen nos novos enfoques sobre a infancia na historiografía educativa no último decenio; entre outros textos de interese recollidos en COLMENAR ORZAES, RABAZAS ROMERO, *coords.*, 2015.

⁹ BOLAÑO AMIGO, 2017b.

opinión, xeraron representacións de presente e de futuro social, permitíndonos indagar no mellor coñecemento dos proxectos sociais e culturais da época.

Tomando a citada investigación como punto de partida, este artigo emerxe fundamentalmente das conversas e inquedanzas compartidas no *VIII Encontro Ibérico de Historia da Educación*, celebrado en Lugo no ano 2016, e no *IX Encontro Ibérico de História da Educação*, que tivo lugar en Braga no 2019, entre outros múltiples foros que resultaron espazos de frutífero diálogo, de debate e de intercambio de experiencias que contribuíron a enriquecer o noso traballo. Pretendemos aquí, en particular, reflexionar arredor das representacións da infancia e da súa educación que, na prensa galega analizada (centrándonos particularmente naqueles órganos da Galiza da emigración a América que tomamos como mostra), se proxectan en relación ás cuestións identitarias ligadas ás construcións de xénero, de clase social e de nación.

1. PRENSA E HORIZONTE SOCIAL GALEGO NO ABRENTE DO SÉCULO XX

A prensa e, particularmente, as revistas gráficas e culturais logran ampliar o seu campo de divulgación e influencia a comezos do século XX, consolidándose entón como ágoras emblemáticas da vida moderna no espazo cultural europeo. As diversas publicacións periódicas que xermolan neste tempo afirmáronse como medios de difusión da produción intelectual e de creación de opinión pública, sobre todo entre os sectores burgueses. Ditos medios de comunicación contribuíron a crear estados de opinión, permitiron ampliar o coñecemento das realidades internacionais, xeraron imaxes de presente e de futuro social, expandiron tendencias ideolóxicas e culturais, e facilitaron un mellor coñecemento dos proxectos sociais e culturais da época.

Os voceiros, configurados a partir de multiplicidade de textos e de imaxes, transmitían visións das realidades existentes e desexadas, tamén da infancia e da súa educación, perfilando horizontes para a sociedade a través das súas páxinas. Así acontece no caso galego, onde a prensa escrita por galegos e galegas na emigración de ultramar e a prensa da Galiza territorial adquirirán unha maior relevancia a partir dos anos vinte do pasado século, posibilitando o «achegamento entre as dúas *Galizas*» do que falou, entre outros, Xosé Neira Vilas¹⁰.

Entre a prensa editada neste tempo na «Galiza de alén mar», despunta o semanario «Céltiga» (Bos Aires) por resultar, do conxunto de publicacións galegas que se divulgaron por territorios arxentinos e cubanos durante o primeiro terzo do século XX, a máis destacada debido á súa coidada calidade e recoñecida importancia no desenvolvemento do galeguismo e do entón incipiente nacionalismo galego; e a publicación «Eco de Galicia» (A Habana), por ter gozado dunha notábel estabilidade e perdurabilidade no tempo.

¹⁰ NEIRA VILAS, 1985.

Ambas constitúen cabeceiras de singular relevancia debido á súa grande acollida e repercusión entre as comunidades emigradas e, igualmente, resultan representativas dos contextos americanos configurados como núcleos de maior presenza de galegos e galegas.

Entre a mostra coa que traballamos na tese de doutoramento, centrarémonos aquí nos resultados derivados da revisión e análise cualitativa de contido dos 182 números editados entre 1924 e 1932 por «Céltiga» (que constitúen unha totalidade de 6382 páxinas), e dos 223 números publicados entre 1917 e 1936 por «Eco de Galicia» (8431 páxinas en total). Esta ampla mostra permítenos indagar nas proxeccións dos segmentos sociais que reflicten o seu imaxinario social nestes medios, aproximándonos ao mellor coñecemento da Galiza imaxinada e, polo tanto, das realidades vividas e desexadas para o porvir galego, representadas tamén nas visións da infancia e da súa educación que prevalecen.

2. INFANCIA, EDUCACIÓN E IDENTIDADES EN «CÉLTIGA» E «ECO DE GALICIA»¹¹

2.1. Infancia, educación e identidades en «Céltiga»

A infancia e a súa educación aparecen representadas en «Céltiga» a través dun amplo conxunto de textos, fotografías, viñetas, debuxos, ilustracións e gravados. A través da publicidade e, igualmente, nas crónicas e novas, nenas e nenos (estes últimos con maior presenza)¹² son retratadas/os desde un mundo adulto que mostra interese por outorgarlles un rol protagonista; cuestión que pode apreciarse en boa medida nas seccións *Páxinas infantiles* ou *Pequeños tiranos*. Nenos e nenas adquiren na revista ilustrada unha relevante presenza, malia que cuantitativamente ocupen un espazo reducido —correspondente ao 5,53% das páxinas analizadas—. Neste sentido, valoramos que existe en «Céltiga» o interese de dotar de visibilidade á infancia e á súa educación debido, en parte, ás implicacións que isto pode supor para o aínda entón incipiente proxecto político nacionalista galego que (con diversos matices) subxace ás páxinas da revista.

Así, é reiterativa a idea de infancia como «semente» do porvir da «nazón galega», erixíndose como «xermolo do futuro» sobre o que depositar «as espranzas do porvir» [*sic*]; de modo que os desexos de cambio sociopolítico tenden a confiarse a unha educación que

¹¹ Os epígrafes que seguen constrúense a partir das achegas que desenvolvemos en BOLAÑO AMIGO, 2019.

¹² A presenza de representacións masculinas é substancialmente superior á correspondente co xénero feminino e, neste caso, aludimos non só á prevalencia da figura do home fronte á muller, senón tamén á maior presenza de metáforas que empregan a masculinidade asociándoa a rangos de superioridade, fronte á feminización daqueles aspectos aos que se confiren roles de subordinación. A estas expresións do patriarcado, engádense cuestións de clase social e de territorio, sobrepondo, en todo caso, a tríade «masculino-clase alta-urbano (vida pública)» á conxugación «feminino-clase baixa-rural (vida privada)» que, precisamente, é coa que tende a personificarse Galiza. Compartimos, pois, os argumentos de Helena Miguélez-Carballeira cando afirma a prevalencia dunha «estratexia pola cal se feminiza aquilo que se pretende desvalorizar» (MIGUÉLEZ-CARBALLEIRA, 2014: 20); afirmacións que entroncan coas teses de Janet Sorensen ao recoñecer a centralidade das cuestións de xénero nos xogos de poder imperialistas, así como cos traballos de Carmen Blanco ou de María Xosé Queizán, entre outras.

parte do coñecemento do propio, ligada á contorna rural de orixe. Os nenos e as nenas aparecen retratados/as en «Céltiga» como «suprema esperanza da Patria galega [sic]», polo que a súa educación é fundamental e a escola xoga un papel crucial para o «progreso» desexado. Tanto a través de imaxes como de textos aprécianse escenas de tipo costumista que representan a vida no rural da terra de orixe, trasladando certa nostalxia. Podemos sinalar que estas representacións da infancia e da súa educación en «Céltiga» entroncan, cando menos parcialmente, coas reflectidas a través do pequeno libro editado por vez primeira en 1925, *Os nenos*¹³, de Filgueira Valverde.

Son múltiples os textos que desenvolven críticas da escola presente (que podemos comprender nas súas dimensións «prescrita, real e vivida», se atendemos ás nocións referidas polo historiador Antonio Viñao¹⁴) acompañadas dos esbozos dunha escola que, máis que desexada e soñada é reivindicada como necesidade para o «progreso social» e o «desenvolvemento cultural»¹⁵. Nas páxinas da publicación ilustrada ponse en valor a importancia dunha «educación moral» que procure «espertar a humanidade» das persoas; non obstante, a medida que os números avanzan, percíbese unha maior focalización na idea de educación para o futuro da «Suprema Patria Galega».

Existe en «Céltiga» unha sección especificamente destinada ás cuestións pedagóxicas que responde á denominación *Apuntes Pedagóxicos*; aínda que tamén, a través das *Páxinas Infantiles*, abórdanse aspectos ligados á educación. En ambas seccións asúmese que a educación moral é fundamental, ao asumir que «la moral es la base de la familia, la unión de la sociedad, el bienestar de los pueblos. La educación moral concierne a la voluntad y a la forma de someterla a las reglas del deber. La supremacía de esta potencia entre todas las humanas manifiesta la de esta educación sobre la del cuerpo y la del entendimiento»¹⁶ [sic].

Agárdase do proceso educativo que «ensine» ao neno a «ser bo», desenvolvendo nel certas potencialidades estimábeis para cando sexa adulto como: «actividad, franqueza y sinceridad, discreción, benevolencia, urbanidad y obediencia. Y debemos hacer lo posible por combatir el egoísmo del que emanan la sensualidad, el interés y la avaricia, la envidia y la pereza; y en el niño, la presunción, el orgullo, vanidad, cólera, dureza y crueldad, obstinación y terquedad y la mentira»¹⁷ [sic]; e que tanto a escola como «o mestre» potencien nel as calidades necesarias para favorecer o «progreso» de Galiza.

¹³ O libro aparece, ademais, reiteradamente na publicidade da revista desde o ano da súa publicación, e a el alúdese explicitamente nalgúns textos, porque se asume que representa a «os verdadeiros nenos galegos», que «se rien de los papás que no dejan a sus niños hablar en gallego, ni siquiera decir “funcho”» (sic; CRITIAS, 1926: 22).

¹⁴ VIÑAO FRAGO, 2008.

¹⁵ Non nos centraremos aquí nos aspectos especificamente relacionados coas representacións da escola e dos espazos escolares, que abordamos xa en traballos previos como BOLAÑO AMIGO, 2016.

¹⁶ GUIXÉ, 1925: 32.

¹⁷ GUIXÉ, 1925: 32.

Con todo, son moitos os silencios que se trasladan a través das páxinas da publicación con respecto ás representacións que nos ocupan aquí; e pode apreciarse que, co paso dos anos de edición da revista, este baleiro aumenta constatablemente¹⁸.

2.2. Infancia, educación e identidades en «Eco de Galicia»

A infancia e a súa educación adoitan aparecer representadas nas abondosas páxinas de «Eco de Galicia» a través de artigos, contos, poesías, crónicas, noticias informativas, ilustracións e viñetas cómicas; mais a súa voz procede sempre da persoa adulta¹⁹. Un adulto que observa a infancia desde a nostalgia (a través do recordo de vivencias propias da idade infantil), desde o parentesco e a vinculación familiar (fundamentalmente apelando ao vínculo materno-filial); e/ou desde a proxección á desexábel sociedade futura. Así, a infancia no só aparece retratada ou relatada como suxeito infantil, senón tamén como recordo e como proxecto de futura persoa adulta na que se confían esperanzas para camiñar cara un porvir mellor.

Tras a análise cualitativa de contido dos números da revista galega de Cuba, detectamos que as imaxes predominantes que xiran en torno á infancia neste medio son aquelas que conciben aos nenos e, en menor medida, ás nenas, como seres inocentes e dependentes, susceptíbeis de protección e de corrección; como anhelo e mitificación ancorados na memoria dun pasado feliz (idílico e idealizado, no lugar de orixe); así como suxeitos en proceso de «perfeccionamento» e «modelado» de cara ao futuro estimado. Todas estas representacións atópanse atravesadas por nocións de identidade nacional, de xénero e de clase social. Así, as representacións da infancia e da súa educación ocupan un notábel lugar en «Eco de Galicia», se ben a súa presenza nas páxinas da publicación se restrinxe ao 5% da totalidade de imaxes e textos extraídos²⁰.

A cuestión da emigración aparece reiteradamente nas páxinas da revista abordada como unha problemática social a combater, fundamentalmente debido ás consecuencias que para o futuro da colectividade galega pode derivarse da diáspora. Exprésao así o cronista, inicialmente anarquista, Julio Camba nun artigo da publicación: «La emigración es un bien, y esto es lo malo. También es un bien salir de presidio; pero sería mucho mejor no haber entrado en él»²¹ [*sic*]. Neste sentido, a realidade dos nenos e nenas

¹⁸ É entre 1924 (inicio da publicación) e 1927 cando se aprecia un maior número de imaxes e textos destinados á representación da infancia e da súa educación, aspecto que parece estar ligado á presenza da figura do progresista e masón Adolfo Vázquez Gómez na Redacción de «Céltiga», despois ausente do proxecto. Obsérvase tamén que o notábel descenso de representacións se ve acentuado en 1932, en boa medida xustificado pola desaparición da revista nese mesmo ano.

¹⁹ Tanto a través das imaxes como dos textos, os suxeitos infantís representados adoitan ser nenos, as nenas na revista aparecen representadas en menor medida e asumindo roles de maior dependencia e submisión ás persoas adultas.

²⁰ En atención á variabilidade da presenza das representacións que estudamos con respecto aos diversos anos nos que se publicou «Eco de Galicia», destaca o lugar que estas ocupan, principalmente, no ano 1918, decrecendo logo (con certas variacións) no devir do tempo. Obsérvase certo despunte das representacións estudadas entre os anos 1922 e 1924, se ben moito menor que no segundo ano da publicación.

²¹ CAMBA, 1920: 14.

que se ven abocados a vivir a emigración (ben sexa en primeira ou en terceira persoa, pois en moitas ocasións padecían a emigración dos seus familiares máis achegados) é tratada con sensibilidade e preocupación, afondando na perda que supón para a «patria galega» o feito de favorecer a emigración a América. Desde o semanario faise, pois, un chamamento principalmente ás nais, ás familias e ao «pobo galego» en xeral, para loitar pola protección deses «seres débiles»²². De modo xenérico, podemos afirmar que todos os textos que aluden á cuestión migratoria en «Eco de Galicia» son presentados de forma emotiva, con pretensión de espertar a sensibilidade do lector.

A educación e a escola son percibidas como aspectos fundamentais para combater o éxodo en «Eco de Galicia» (ao brindar a «instrución» necesaria para evitar que os nenos galegos emigren) e eríxense nas súas páxinas tal que elementos necesarios para deseñar o porvir que procura o colectivo social. Deste modo, retrátase á escola como «la salvación de una Galicia sumida en el analfabetismo»²³ [sic]. Valórase, ademais, que a escola é «patriótica e esencial» polo que require «atención preferente por parte de los Gobiernos ya que es, sin duda, la Institución más importante y de más influencia en el orden social de los pueblos»²⁴ [sic]. Baixo estes preceptos, os espazos escolares adquiren unha singular notoriedade na revista.

CONCLUSIÓNS

Os textos e imaxes que analizamos a través da prensa e que atenden á infancia e á súa educación, trasladan nocións de xénero, de clase social e de nación que inciden na construción da noción da infancia e da súa educación; por ende, tamén no que se agarda para a sociedade que se desexa. Entre as representacións analizadas observamos como a propia imaxe de Galiza e mesmo a conceptualización de *Patria galega* tende a personificarse como muller-nena, rural²⁵ e de clase social baixa (subsumindo, polo tanto, a un dobre proceso de feminización e infantilización que se conxuga coa súa estereotipación baixo un modelo de determinado de clase social e de contexto); e, igualmente, como se depositan na infancia (representada maioritariamente baixo os valores da inocencia e da dependencia) as expectativas de desenvolvemento futuro de Galiza ou incluso como se olla cara esa mesma infancia con nostalgia e con desexo de protección (poñendo a énfase no tempo pasado).

²² Mercedes Vieito Bouza in «Eco de Galicia», 12 maio 1918: 3.

²³ PACÍN, 1922: 12.

²⁴ «Eco de Galicia», 4 abr. 1920: 10.

²⁵ Cómpre lembrar que neste tempo prevalece, tamén na prensa que analizamos, unha idea de «progreso» e de «modernización» que se constrúe maioritariamente ollando cara as urbes, concibindo entón desprezativamente o rural como signo de «atraso» e «pobreza».

Se interpretamos estas representacións baixo a luz da crítica poscolonial²⁶, apreciamos como se trazan, en conxunto, diversos tópicos que inciden na construción dunha imaxe subalternizada e inmovilista que entroncan co tropo do «sentimentalismo galego» arredor do que reflexiona Miguélez-Carballeira con respecto á literatura galega e que cobraría tamén sentido no caso da prensa analizada. Nesta liña, asumimos que os tópicos que apreciamos se deseñan e configuran interseccionalmente²⁷, de modo que as diversas relacións de poder e opresións (de xénero, de clase social ou de identidade nacional, entre outras) acaban por retroalimentarse e construírse simbioticamente.

Así, atopamos na prensa galega da emigración de inicios do século XX un abano de representacións que conxugan modelos pedagóxicos e de infancia con representacións identitarias nacionais, de xénero e de clase social, construindo unha retórica que semella traspasar non só o tecido da prensa analizada, senón a propia historia política e cultural, trasladando unha imaxe de Galiza como nena que precisa ser coidada e protexida, mais que non ten voz propia; e igualmente, construindo modelos de educación e de infancias galegas subalternizados, negando ou limitando o desenvolvemento de «identidades» non hexemónicas.

BIBLIOGRAFÍA

- BAJO ÁLVAREZ, Fe; BETRÁN MOYA, José L. (1998). *Breve historia de la infancia*. Madrid: Temas de Hoy.
- BOLAÑO AMIGO, María Eugenia (2016). *Representaciones de los espacios escolares a través de la prensa gallega de la emigración: Eco de Galicia (1917-1936) y Céltiga (1924-1932)*. In DÁVILA BALSERA, Paulí; NAYA GARMENDIA, Luis M., coords. *Espacios y patrimonio histórico-educativo*. Donostia: EREIN, pp. 775-794.
- BOLAÑO AMIGO, María Eugenia (2017a). *O estudo da infancia e da adolescencia desde a perspectiva histórico-educativa. Perfís posibles para a investigación actual*. «Innovación Educativa». 27, 235-253.
- BOLAÑO AMIGO, María Eugenia (2017b). *Representacións textuais e icónicas da infancia, da primeira adolescencia e da súa educación en revistas culturais e en prensa gráfica galega (Galiza, Bos Aires e A Habana) e madrileña: 1915-1936. Entre o Naturalismo, a Socialización e a Distinción Social*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela: Facultade de Ciencias da Educación. Tese de doutoramento.
- BOLAÑO AMIGO, María Eugenia (2019). *Identidade, educación, xénero e nación. A Galiza imaxinada a través da prensa galega da emigración (1915-1936)*. In CID FERNÁNDEZ, Xosé Manuel; CARRERA FERNÁNDEZ, María Victoria, coords. *XX Coloquio Historia de la Educación. Identidades, internacionalismo, pacifismo y educación (siglos XIX y XX)*. Ourense: Sociedad Española de Historia de la Educación, pp. 81-99.

²⁶ Fundamentalmente tomando en consideración o concepto de *orientalismo* desenvolvido por Edward Said (nas súas obras *Cultura e imperialismo* e *Orientalismo*), segundo o cal «o outro» (o que se quere colonizar) é pretendidamente «reducido» ao ser representado a través dunha constante retórica que minimiza a súa entidade e valor cultural e político, ao tempo que lexitima o seu sometemento e as accións imperialistas que inciden nesta cuestión; ou, aínda, a noción de *ambivalencia* que, entre outras, teoriza Homi Bhabha, ao afirmar que os procesos de estereotipación colonial superan o binarismo dende o momento no que a propia cultura «colonizada» ou subalternizada aprende a desenvolverse baixo a retórica creada para a perpetuación do seu propio sometemento por parte das elites.

²⁷ Apelamos con esta referencia á conceptualización de *interseccionalidade* desenvolvida dende as teorías feministas por Kimberlé Crenshaw a partir de 1989.

- BOSSARD, James (1948). *The Sociology of Child Development*. New York: Harper.
- CAMBA, Julio (1920). *La emigración es un bien*. «Eco de Galicia». 115 (21 mar. 1920) 14.
- CASPARD, Pierre (2001). *La infancia, la adolescencia, la juventud. Para una economía política de las edades desde la época moderna*. In MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía, coord. *La infancia y la cultura escrita*. México: Siglo XXI, pp. 77-101.
- COLMENAR ORZAES, Carmen; RABAZAS ROMERO, Teresa, coords. (2015). *Memoria de la educación: el legado pedagógico de Julio Ruiz Berrio*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- CRITIAS (1926). *A propósito de «Os nenos» de Filgueira Valverde*. «Céltiga». 33 (10 mai. 1926) 22.
- DÁVILA BALSERA, Paulí; NAYA GARMENDIA, Luis M. (2015). *Nuevos enfoques sobre la infancia en la historiografía educativa en el último decenio*. In COLMENAR ORZAES, María del Carmen; RABAZAS ROMERO, Teresa, coords. *Memoria de la educación: el legado pedagógico de Julio Ruiz Berrio*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 217-236.
- DELGADO CRIADO, Buenaventura (1998). *Historia de la infancia*. Barcelona: Ariel Educación.
- DEMAUSE, Lloyd (1994). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Universidad.
- «Eco de Galicia». 45 (12 maio 1918) 3.
- «Eco de Galicia». 116 (4 abr. 1920) 10.
- GUIXÉ, José (1925). *Apuntes Pedagógicos*. «Céltiga». 13 (10 xul. 1925) 32.
- MIGUÉLEZ-CARBALLEIRA, Helena (2014). *Galiza, um povo sentimental? Género, política e cultura no imaginário nacional galego*. Santiago de Compostela: Associação Galega da Língua.
- NEIRA VILAS, Xosé (1985). *A prensa galega en Cuba*. Sada: Edición do Castro.
- PACÍN, José (1922). *La Escuela como salvación de Galicia*. «Eco de Galicia». 178 (5 nov. 1922) 12.
- SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. In GUEREÑA, Jean-Louis; RUIZ BERRIO, Julio; TIANA FERRER, Alejandro, eds. *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*. Barcelona: Graó, pp. 65-104.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (2008). *Escolarización, edificios y espacios escolares*. «CEE Participación Educativa». 7, 16-27.

A ESCOLA PORTUGUESA AO SERVIÇO DA NAÇÃO. DISCURSOS E PRÁTICAS DE ORIENTAÇÃO E DISCIPLINA DO PROFESSORADO PRIMÁRIO (1926-1956)

MARIA PAULA PEREIRA*

Resumo: Nesta comunicação apresentamos a investigação desenvolvida para a compreensão dos discursos e estratégias da administração escolar, entre 1926 e 1956, para a orientação e disciplina dos professores primários no sentido da sua conformidade e operacionalização do projeto político-pedagógico salazarista iniciado no período da Ditadura Militar, com Cordeiro Ramos, e consolidado no Estado Novo, com Carneiro Pacheco, e as influências da conjuntura política interna e externa. Caracterizámos o professorado primário para compreendermos como se processou a sua desvalorização profissional e qual a sua margem de autonomia no quotidiano profissional. Considerámos o controlo disciplinar exercido na esfera profissional e a sua incidência sobre os afetos. Procedemos à análise dos processos disciplinares, para tentarmos caracterizar o tipo de infrações e as sanções aplicadas. Do ponto de vista metodológico recorreremos à análise documental e quantitativa de um corpus constituído por conferências pedagógicas, relatórios inspetivos, registos biográficos, processos disciplinares e de casamento.

Palavras-chave: Direção Geral do Ensino Primário; Professorado primário; Orientação e disciplina.

Abstract: This paper presents our research focused on the methods of operation used in the discourses and strategies of school administration, between 1926 and 1956, for the orientation and discipline of primary teachers towards their conformity and operationalisation of the Salazarist political-pedagogical project initiated during the Military Dictatorship, with Cordeiro Ramos, and consolidated in the Estado Novo, with Carneiro Pacheco, and the influences of the internal and external political situation. We characterised the primary teacher education to understand how its professional devaluation was processed and what is its margin of autonomy in professional daily life. We considered the disciplinary control exercised in the professional sphere and its impact on affections. We analyse the disciplinary proceedings, in order to try to characterise the type of infractions and the sanctions applied. Methodologically, we resorted to documental and quantitative analysis of a corpus consisting of pedagogical conferences, inspection reports, biographical records, disciplinary and marriage processes.

Keywords: Primary School Educational Administration; Primary school teachers; Guidance and discipline.

1. PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

Nesta comunicação apresentamos as principais linhas do trabalho de investigação que desenvolvemos para o doutoramento em História, na Universidade Aberta, na especialidade de Representações, Poderes e Práticas Culturais, entre 2013 e 2017.

O nosso ponto de partida foi a conceção de finais do século XIX, pelos Estados-Nação, de um modelo de instituição escolar responsável pela socialização política dos futuros

* Universidade Aberta. Email: m_paula_pereira@hotmail.com.

cidadãos e a instrumentalização dos professores primários como agentes responsáveis pela sua operacionalização.

Em Portugal, o Estado procedeu a essa valorização, sendo o ensino primário obrigatório em 1902. Com a implantação da República, em 1910, o seu papel reforçou-se e apresentou-se um modelo escolar de formação laica e nacionalista, obrigatório e gratuito, considerado fundamental para a formação dos futuros cidadãos republicanos.

O Movimento Militar do 28 de Maio de 1926 deu início a uma Ditadura Militar, de índole nacionalista, e ao desenvolvimento de uma política educativa cujo principal objetivo era a demarcação do modelo escolar republicano, defendendo-se que competia ao regime ditatorial operar uma revolução nacional que regenerasse a alma dos portugueses. Salazar ocupou a pasta das Finanças em 1928 e a pasta das colónias a partir de 1930. Nesse ano, com o ministro da Instrução Pública Gustavo Cordeiro Ramos, iniciou-se a construção de um projeto formativo de um *homem novo*, disciplinado e pronto a defender a Nação, em sintonia com o pensamento político-pedagógico salazarista. À escola primária entregou-se a responsabilidade de selecionar as elites e formar as massas nos valores ideológicos oficiais do regime¹, num período em que Salazar começava a reforçar a sua posição política na estrutura governamental. Em 1932, Salazar ocupou o cargo de presidente do Conselho de Ministros e, no ano seguinte, iniciou-se o Estado Novo com a Constituição de 1933.

A política educativa de Cordeiro Ramos promoveu reformas educativas centralizadoras que reforçaram os poderes da direção geral responsável pelo ensino primário, do seu diretor geral, e desenvolveram esse projeto formativo.



Fig. 1. Ex-libris da Direção Geral do Ensino Primário
Fonte: PORTUGAL. Ministério da Instrução Pública – Direção Geral do Ensino Primário, 1934

¹ ROSAS, SIZIFREDO, 2013.

Em 1934, no ex-líbris da Direção Geral do Ensino Primário (DGEP), obrigatório nos documentos oficiais e publicações, uma criança do sexo masculino, em idade escolar, erguia o escudo de Portugal, simbolizando a ação regeneradora que se esperava das novas gerações. No topo da figura, uma frase de Salazar legitimava a ação da DGEP: uma nova mentalidade fará ressurgir Portugal.

Este referencial simbólico representava a importância atribuída à escola de massas na formação das novas gerações, com uma alusão clara à identificação da Nação com o Estado, através da presença do seu chefe: Salazar. No ano seguinte, o Estado tomou medidas legais para controlar e eliminar possíveis dissidências² e desenvolveu um processo de desvalorização e subalternização do saber académico e científico³ que teve influências no processo formativo e na qualificação profissional dos professores primários.

Esse processo foi consolidado pelo ministro Carneiro Pacheco que assumiu a pasta da instrução em 1936. O ministério passou a designar-se por Ministério da Educação Nacional (MEN), em representação de um projeto pedagógico de uma *escola primária portuguesa* que recusava a neutralidade política e religiosa. Desenvolveram-se ações de repressão e de controlo que abrangeram os professores, procurando-se sua passividade e conformismo com o novo regime⁴. A ação da administração escolar em relação ao professorado foi de natureza redutora, porque conduziu à desvalorização da sua carreira profissional⁵, ao encerramento das escolas de formação de professores, cujo corpo docente era considerado detentor de ideias progressistas⁶, e abrangeu a sua vida privada, nomeadamente a das professoras que viram o seu casamento depender da autorização ministerial.

A doutrinação e o controlo da DGEP refletiram a conjuntura política nacional, bem como a internacional, nomeadamente a Guerra Civil de Espanha (1936-1939) e, posteriormente, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). A administração escolar não esquecia a dinâmica do professorado primário no período republicano, através da imprensa, associações profissionais e congressos pedagógicos, espaços onde defendia os seus interesses profissionais e discutia ativamente assuntos ligados à educação. A impossibilidade de se contar com um número de inspetores que assegurasse a orientação e controlo direto do professorado levou a administração escolar a confiar a fiscalização às elites locais⁷, enquanto a vertente orientadora era desenvolvida presencialmente, através de conferências, e indiretamente através de textos da imprensa da educação, nomeadamente do boletim «Escola Portuguesa», perspetivado, pelo poder político, como um veículo

² PORTUGAL. Ministério da Justiça, 1935: 699-700.

³ ROSAS, SIZIFREDO, 2013.

⁴ FORMOSINHO, MACHADO, 2013.

⁵ NÓVOA, 1992.

⁶ MOTA, 2007.

⁷ MÓNICA, 1978; PINTASSILGO, LUME, 2002.

de controlo indireto do professorado, mediante o exercício de uma ação doutrinária e disciplinadora⁸.

A partir de 1945 assistiu-se um período de estabilização da política educativa e das reformas da administração escolar, procedendo-se a reajustamentos políticos⁹, situação visível durante os mandatos dos ministros Pires de Lima e Leite Pinto. Com Pires de Lima, a política educativa procurou adaptar-se às mudanças económicas e sociais do pós-guerra, mas em relação ao professorado, de vários níveis de ensino, assistiu-se a uma vaga de depurações políticas, entre 1947 e 1950, por críticas ao governo, adesão ao Movimento de Unidade Democrática e ao partido comunista, e pela participação na campanha eleitoral de Norton de Matos. Em julho de 1955, Pires de Lima foi substituído pelo engenheiro Leite Pinto, que procedeu, em 1956, ao reforço dos serviços de orientação e à reorganização dos serviços de inspeção com a criação de um corpo de 18 inspetores orientadores.

As práticas discursivas da administração escolar serviram de ponto de partida para o nosso trabalho de investigação. Importava identificar o papel que se destinava aos professores primários no projeto educativo de ressurgimento nacional e quais as estratégias empregadas para orientar/doutrinar, uniformizar e disciplinar as suas práticas e a sua vivência, profissional e privada. A nossa opção cronológica, 1926-1956, procurou dar resposta à pergunta inicial, aos objetivos e às fontes existentes. Para o efeito iniciámos a nossa análise no ano de 1926 com a instauração da Ditadura Militar e prolongámo-la até 1956, ano de novas reformas na vertente orientadora da DGEP, após um período de intensificação da parte disciplinar. As fontes, a partir desse ano, revelaram-se mais raras no que respeita às práticas de orientação e de disciplina e deixámos mesmo de conseguir identificar documentação relativa a processos disciplinares instaurados a professores.

2. REFLEXÕES METODOLÓGICAS

A compreensão dos discursos e práticas de orientação e disciplina da administração escolar pressupunha que precisássemos, do ponto de vista concetual, alguns dos termos utilizados. O texto teve um papel fundamental na perspetiva historiográfica com que estruturámos e desenvolvemos o nosso trabalho e, por isso, partimos da conceção de Foucault do discurso como um sujeito que produz um campo de conhecimentos e considerámos que o poder construiu e adaptou o discurso às suas necessidades¹⁰. As práticas discursivas foram entendidas como representações que refletiam os interesses dos sujeitos que as construíam, sob o signo da orientação e do controlo do Estado. Estas procuravam

⁸ MÓNICA, 1978; PINTASSILGO, LUME, 2002; PINTASSILGO, MOGARRO, 2011; ORLANDO, MOGARRO, 2012.

⁹ FORMOSINHO, 1987.

¹⁰ FOUCAULT, 1987: 33-34; NÓVOA, 1989.

orientar, legitimar e impor a autoridade da administração escolar sobre «as escolhas e as condutas» dos professores¹¹.

No termo orientação enquadrámos todos os discursos e ações conducentes à formação do professorado. Essa orientação tinha uma vertente profissional, fornecendo um conjunto de informações promotoras de um bom desempenho profissional. Em simultâneo surgia uma componente ética-moral, que fornecia um conjunto de valores que deveriam guiar a sua conduta, social e privada. A orientação pedagógico-didática era desenvolvida pela DGEP, fornecendo lições-modelo sobre temáticas a abordar nas várias áreas do currículo. A orientação ideológica estava presente no cruzamento dos vários eixos orientadores, lembrando os valores oficiais do regime, o espírito de respeito e obediência, e as virtudes do chefe, Salazar, pelas quais todos deveriam modelar a sua conduta.

Quando a orientação falhava surgia a parte disciplinar que pressuponha a regulação e práticas de controlo e repressão exercidas pelos serviços da DGEP. O controlo era exercido através da vigilância da sua vida, profissional e privada, e a repressão acionava-se com a instauração de processos disciplinares.

Um trabalho de investigação de História Contemporânea tem ao seu dispor uma abundância de informação¹², questão que, se por um lado foi bastante positiva, por outro lado introduziu a necessidade de estabelecer um equilíbrio entre a problemática da investigação, o levantamento e recolha de informação e o seu tratamento. Quando iniciámos a nossa investigação, os trabalhos desenvolvidos até ao momento, no âmbito da História da Educação, tinham privilegiado a legislação, o boletim do ensino primário oficial «Escola Portuguesa» e outros periódicos da imprensa de educação. Apesar de não descurarmos essas fontes, considerámos importante ampliar o nosso *corpus* documental, para que nos possibilitasse a compreensão dos processos de orientação, fiscalização e disciplina da administração escolar e de como estes influenciaram a identidade socioprofissional do professorado. Esta documentação foi identificada nos seguintes arquivos: Arquivo Histórico do Ministério da Educação (AHME), Arquivo Histórico da Escola Superior de Educação de Lisboa, Arquivo Histórico da Universidade do Algarve e Biblioteca Museu de Marrazes.

Recorremos à via da amostragem no que respeita à análise das reuniões e conferências de professores, dos registos biográficos, dos processos disciplinares instaurados e dos processos de autorização de casamento, porque apesar de termos consultado toda a documentação disponível nos arquivos referenciados estamos convictos de que não correspondia à totalidade da documentação existente e que se encontrava por inventariar.

¹¹ CHARTIER, 2002: 17.

¹² NORA, 1983: 53.

A informação estatística apresentada foi constituída por dados do *Anuário Estatístico de Portugal* e das *Estatísticas da Educação*, assim como pelo tratamento quantitativo da informação recolhida nas amostras de reuniões e conferências de professores, relatórios de inspetores e diretores de distrito escolar, registos biográficos, processos de autorização de casamento e processos disciplinares.

Desenvolvemos do ponto de vista metodológico uma investigação por etapas. Numa primeira etapa, identificámos a regulação, entendida como toda a produção de regras orientadoras do sistema educativo. Numa segunda fase, analisámos fontes, nos arquivos e na imprensa da educação, que possibilitassem o estudo dos serviços de orientação para caracterizarmos a evolução e o funcionamento da estrutura orgânica da DGEP, assim como a identificação de palestras, conferências e cursos de aperfeiçoamento realizados para orientação de professores. Recorremos a relatórios de visitas de inspeção, existentes no AHME, onde encontrámos um conjunto de informações importante, nos domínios pedagógico e didático, assim como aos textos de conferências e de lições de Didática existentes no AHME e na imprensa da educação, nomeadamente no boletim oficial «Escola Portuguesa» que foi uma fonte importante para o estudo das estratégias de orientação profissional e ideológica.

Numa terceira etapa concentrámo-nos nos professores e procurámos fontes que nos permitissem aprofundar a história da profissão docente, através de legislação, textos da imprensa e de documentação arquivística, com destaque para os registos biográficos existentes no AHME. Para compreendermos a ação e o impacto da administração escolar sobre a vida dos professores procedemos à consulta da regulação (diplomas legais, circulares e orientações de serviço), de artigos da imprensa, e, essencialmente, dos processos disciplinares e dos processos de autorização de casamento de professoras do AHME. O controlo exercido sobre a vida profissional e privada dos professores e a componente repressiva levaram-nos à consulta da correspondência do Arquivo Salazar e à consulta de processos a professores no Arquivo da PIDE, ambos localizados no Arquivo Nacional da Torre do Tombo.

Paralelamente à consulta das fontes, procedemos a uma análise dos trabalhos desenvolvidos até ao momento nas áreas abrangidas pelo nosso objeto de estudo, nomeadamente sobre: política educativa da Ditadura Militar e Estado Novo, administração escolar, inspeção escolar, identidade socioprofissional do professorado, formação dos professores e imprensa da educação. Os trabalhos sobre os serviços de orientação da administração escolar eram praticamente inexistentes, e os estudos sobre administração escolar, processos disciplinares e inspeção da escola primária eram ainda escassos, mas relevantes para o nosso trabalho.

3. OBJETIVOS E ESTRUTURAÇÃO DA TESE

A compreensão dos mecanismos de orientação, profissional e ideológica, e de disciplina do professorado primário foi o principal objetivo deste trabalho. Para isso, interessava-nos identificar as principais reformas da política educativa e da orgânica administrativa da DGEP, no sentido de identificarmos possíveis correlações, e quais os fatores conjunturais, nacionais e internacionais, que provocaram novas reformas ou reajustamentos. Interessava-nos caracterizar o projeto de formação salazarista e perceber se o mesmo se implementou a partir de Carneiro Pacheco, no seguimento de Nóvoa¹³, ou se esse projeto foi iniciado, mais cedo, com Cordeiro Ramos.

O estudo dos serviços da DGEP, nas vertentes de orientação, inspeção e disciplina, fez-nos equacionar a questão das relações de poder entre a administração escolar e os professores e um segundo conjunto de questões. Para isso, partimos da conceção que a socialização se opera no contexto de relações de poder e procedemos a uma abordagem do poder entendida como a capacidade de a administração escolar exercer formas de domínio e repressão sobre os professores. Neste contexto, interessava-nos perceber se as alterações introduzidas nas escolas de formação tinham sido consentâneas com uma visão simplista do ensino primário, e como se processava a doutrinação e o controlo estatal sobre professores e alunos. A carreira profissional do professor teria de ser abordada para identificarmos se as reformas afetaram a sua carreira e se existiu efetivamente um processo de desvalorização profissional. O seu desempenho profissional está associado a um espaço e a um tempo escolares e, por isso, analisámos a evolução dos deveres profissionais e os ritmos do calendário escolar para caracterizarmos a evolução das condições de trabalho do professorado. A questão da autonomia do trabalho docente está associada à gestão da sala de aula e interessava-nos perceber qual era a margem de autonomia que a regulação conferia ao professor e de que forma se fiscalizava e avaliava essa gestão.

Um outro eixo do nosso trabalho foi constituído pelas estratégias de orientação dos docentes. Interessava-nos identificar quais os processos utilizados pelas estruturas governativas para operar a sua socialização, no sentido de reformularem a sua identidade socioprofissional. A criação dos serviços de orientação e aperfeiçoamento profissional enfatizou a necessidade de orientação do professorado e interessava-nos compreender como se processava. A importância dada à orientação indireta, veiculada através do boletim «Escola Portuguesa», levou-nos a analisar os processos de orientação direta, desenvolvidos no contexto de ações inspetivas às escolas, pelos funcionários dos serviços inspetivos, e se as críticas da imprensa ao irregular funcionamento dos serviços inspetivos teriam algum fundamento.

A importância que a DGEP dava à integração dos professores no meio deu origem a um outro eixo interpretativo. Centrámos-nos na função social do professor para a

¹³ NÓVOA, 1992.

compreensão da sua imagem construída pela administração escolar e qual a influência que o discurso sobre o género tinha nessa representação. Interessava compreender porquê e como a administração escolar interferiu na vida privada dos professores, controlando o seu corpo e os seus afetos. No domínio das relações amorosas, interessava-nos perceber as razões que justificaram que o casamento das professoras dependesse de autorização do ministro da Educação Nacional e relacionar essa questão com a moralização dos professores imposta, legalmente, a partir de 1936.

Em último lugar centrámo-nos nos processos de natureza disciplinar. Procurámos compreender o regime disciplinar a que os funcionários civis do Estado estavam sujeitos, numa perspetiva histórica, para percebermos se o período ditatorial trouxera uma alteração significativa dessa regulamentação. Com base nos processos de natureza disciplinar identificados, procedemos à categorização das infrações, no sentido de compreendermos quais os comportamentos geradores de infrações, a origem das queixas, os condicionalismos atenuantes ou agravantes a considerar na aplicação das sanções e se existiu uma uniformização das penas aplicadas para o mesmo tipo de infrações.

A estruturação da tese teve por base os objetivos do nosso estudo. Nos primeiros dois capítulos apresentámos as principais reformas da política educativa e da orgânica da administração escolar. No terceiro capítulo abordamos a carreira profissional do professor e esboçámos uma caracterização socioprofissional deste grupo. No quarto capítulo caracterizámos os meios e as estratégias, diretas e indiretas, utilizados para a formação profissional dos docentes. No quinto capítulo procedemos a uma análise da disciplina exercida pela tutela sobre o corpo e os afetos dos docentes e relacionámos a função social do professorado com o controlo exercido sobre a sua privacidade. O capítulo sexto centrou-se na ação disciplinar da DGEP e na análise dos processos instaurados a docentes, professores e regentes.

4. PRINCIPAIS RESULTADOS

Entre 1926 e 1929, as reformas do Ministério da Instrução Pública expressaram um propósito, mais retórico do que prático, de demarcação com a política educativa republicana, num período ainda marcado por críticas provenientes de setores ligados ao professorado. Entendemos que foi a partir de 1930 que se iniciou e se desenvolveu, com o ministro Cordeiro Ramos, o projeto político-pedagógico de uma *escola primária portuguesa* ao serviço do Estado-Nação para a formação das massas nos princípios ideológicos do regime. Atribuiu-se ao professorado primário a sua operacionalização e a promoção, nos alunos e na comunidade local, de laços identitários com o programa político-ideológico do Estado.

No ano de 1935, com o ministro Tamagnini, a ação repressiva aumentou para a eliminação de possíveis dissidências e, a partir de 1936, com o ministro Carneiro Pacheco, ganhou contornos mais precisos e intensidade, estendendo-se à sua vida privada.

A defesa de um ensino primário simplista e a necessidade de silenciamento dos professores, habituados no período republicano a reunirem-se e a defenderem os seus interesses profissionais, conduziram à construção de uma nova identidade socioprofissional do professorado. A administração escolar representava-o como um *apóstolo* responsável pela modelação das almas das futuras gerações, mas cujas práticas pedagógicas se consideravam marcadas por vícios herdados da escola republicana. A orientação, ideológica e profissional, revelou-se fundamental para doutrinar os professores, no sentido da sua conformidade com o regime, e ao poder disciplinar competia controlar e reprimir os comportamentos considerados desviantes dos padrões, profissional e ético-moral, definidos oficialmente. A orientação processava-se diretamente através de reuniões e ações inspetivas e indiretamente através dos meios de comunicação social, com destaque para o boletim «Escola Portuguesa».

O poder disciplinar exercia-se direta e indiretamente. As visitas às escolas eram o rosto dos serviços inspetivos, mas este poder também era exercido indiretamente através do olhar vigilante das autoridades locais, da comunidade local e de outros professores. A repressão processava-se através da instauração dos processos disciplinares. As ações inspetivas eram muito irregulares e de curta duração, questão que abriu espaço à autonomia do trabalho docente. Os professores também não conseguiam seguir integralmente a legislação em vigor, porque era necessário adaptar a sua metodologia e práticas ao número de alunos e classes que lecionavam, bem como às condições materiais da sua sala de aula.

A análise dos processos instaurados e dos registos biográficos de professores permitiu-nos esboçar uma caracterização socioprofissional deste grupo, constituído essencialmente por docentes provenientes de zonas rurais com frequência de escolas de formação e com um tempo de serviço entre os 30 e os 39 anos.

No período considerado assistiu-se a uma desvalorização profissional que começou no período de formação e se estendeu à sua carreira profissional, testemunhada através do aumento do número de anos necessários para a efetivação e para a permanência em cada categoria profissional, bem como na diminuição do número de diuturnidades e na criação dos regentes escolares.

A administração escolar construiu uma imagem oficial do professor primário assente numa conceção de deveres profissionais que saía do espaço escolar e incluía a sua função social no meio. Expressava-se regularmente uma preocupação com a integração dos professores na comunidade local, devido à diferença de costumes e ao aumento das queixas entradas nos serviços da administração escolar, muitas provenientes de habitantes locais e de familiares dos alunos. A DGEP procurou padronizar condutas e eliminar ou limitar o impacto de possíveis queixas e escândalos provocados pela vivência, profissional e privada, do professorado.

O modelo de conduta moral predominante na sociedade patriarcal, assimétrico quanto ao gênero, foi visível nos discursos e práticas disciplinares. O controle e a repressão foram mais intensos em relação a docentes do sexo feminino, incidindo sobre a moda e as suas relações amorosas. A ação disciplinar moralizadora estendeu-se, desde o ano de 1936, ao casamento das professoras que passou a necessitar de autorização do ministro da Educação Nacional. Pretendia-se que a professora casasse com homens de uma condição social equivalente à sua, e que evitasse paixões de curta duração e escândalos que a DGEP considerava terem um reflexo negativo na sua função social no meio.

A análise do regime disciplinar baseou-se na legislação e numa amostra de 471 processos instaurados a professores e regentes. Face à heterogeneidade das infrações, considerámos importante proceder a uma categorização das mesmas: deveres profissionais, castigos corporais, exercício de outras funções, desrespeito pelos superiores, *espírito de oposição política e conduta moral imprópria*. O exercício do poder dos serviços disciplinares apontou para uma intensificação do controlo dos professores em determinados períodos, refletindo o processo de consolidação do regime e a conjuntura política, nacional e internacional. O primeiro período compreendeu os anos de 1936 a 1939, reflexo da Guerra Civil de Espanha, e o segundo período situou-se entre 1946 e 1953, consequência da Segunda Guerra Mundial e da campanha presidencial de Norton de Matos.

Na globalidade, as penas aplicadas não indiciaram uma grande severidade do poder disciplinar, apesar de as disposições legais, sobretudo desde 1943, apontarem nesse sentido e não incidiram na sua maioria sobre professores que já lecionavam no período republicano.

Os processos disciplinares, com penas mais pesadas, foram os instaurados por conduta moral imprópria para um educador, e mais especificamente na esfera das relações amorosas. Nesta tipologia de processos identificou-se uma assimetria em relação ao gênero e à categoria profissional, uma vez que as penas mais pesadas foram aplicadas ao sexo feminino e dentro deste às regentes. A sanção disciplinar de afastamento para outro serviço análogo, pena 4.ª, foi o principal recurso utilizado pela administração escolar para limitar o grau e a duração do escândalo que a conduta do docente causava entre os habitantes da comunidade local. Nesses processos conseguimos identificar focos de resistência do professorado em relação ao poder disciplinar da administração escolar, nomeadamente na esfera das relações amorosas, através de relações ilícitas e de estratégias usadas pelas professoras e pelos seus pretendentes para ultrapassar os obstáculos colocados ao seu casamento.

FONTES

Legislação

- PORTUGAL. Ministério da Instrução Pública – Direcção Geral do Ensino Primário (1934). *Portaria n.º 7932, de 19 de novembro de 1934*. «Diário do Governo I Série». 272 (1934-11-19) 2005.
- PORTUGAL. Ministério da Justiça (1935). *Lei n.º 1901, de 21 de maio de 1935*. «Diário do Governo I Série». 115 (1935-05-21) 699-700.

BIBLIOGRAFIA

- CHARTIER, Roger (2002). *A História Cultural entre Prática e Representações*. Miraflores: Difel.
- FORMOSINHO, João (1987). *Educating for passivity. A study of Portuguese education (1926-1968)*. Londres: Instituto de Educação da Universidade de Londres. Tese de doutoramento.
- FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim (2013). *A regulação da educação em Portugal: do Estado Novo à democracia*. «Educação: Temas e Problemas». 12 e 13, 27-40.
- FOUCAULT, Michel (1987). *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- MÓNICA, Maria Filomena (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar (A Escola Primária Salazarista 1926-1939)*. Lisboa: Editorial Presença.
- MOTA, Luís (2007). *Confronto ideológico nos primórdios do Salazarismo: uma campanha contra a Escola do Magistério Primário de Coimbra*. «Estudos do Século XX». 7, 205-227.
- NOGUEIRA, António (2012). *A Biblioteca Escolar no Estado Novo: Meta-Análise do Boletim Escola Portuguesa entre 1934 e 1974*. Lisboa: Universidade Aberta. Dissertação de mestrado.
- NORA, Pierre (1983). *O Acontecimento e o Historiador do Presente*. In LE GOFF, Jacques et al. *A Nova História*. Lisboa: Edições 70, pp. 45-55.
- NÓVOA, António (1989). *Profissão: Professor. Reflexões históricas e sociológicas*. «Análise Psicológica». Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. 7, 435-456.
- NÓVOA, António (1992). *A Educação Nacional*. In SERRÃO, Joel; MARQUES, A. H. de Oliveira, coord. *Nova História de Portugal*. Lisboa: Presença, vol. XII, pp. 456-519.
- ORLANDO, Evelyn; MOGARRO, Maria João (2012). *Formas e sentidos de educar: Escola Nova católica e formação docente em dois projetos de educação nacional*. In IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: *Rituais, Espaços & Patrimônios Escolares*. Anais do IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: *Rituais, Espaços & Patrimônios Escolares*. Lisboa: Editora da Universidade de Lisboa, pp. 1-12.
- PINTASSILGO, Joaquim; LUME, Filomena (2002). *A Inspeção Escolar: entre o Estado Novo e a Democracia*, pp. 1-21. [Consult. 11 mai. 2016]. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4039>>.
- PINTASSILGO, Joaquim; MOGARRO, Maria João (2011). *A Historiografia Portuguesa da Educação: Balanço da Produção Recente (2008-2010)*. «Cadernos de História da Educação». 10:2, 89-111.
- ROSAS, Fernando; SIZIFREDO, Cristina (2013). *Estado Novo e Universidade: A Perseguição aos Professores*. Lisboa: Tinta da China.

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM INSTITUIÇÕES FEMININAS DE ENSINO E ASSISTÊNCIA NO BRASIL E EM PORTUGAL: UM ESTUDO COMPARADO (1903-1930)

MIRIAM FERNANDES MURAMOTO*

Resumo: *A Casa da Divina Providência, bem como o Colégio D. Pedro V, foram, durante o período analisado neste capítulo, estabelecimentos de Ensino Particular, subvencionado pelos Governos locais. O objetivo da criação versava na mesma perspectiva, a educação de meninas, geralmente pertencentes a famílias das classes pobres. Essa educação que se baseava no pressuposto que, antes de tudo o mais, essas meninas deviam ser preparadas para ser donas de casa assentava em alguns pilares educativos fundamentais — a disciplina, a obediência, a modéstia, a religiosidade (devido a pertença a uma congregação religiosa). Além de caracterizar parte do funcionamento da escola, como se deu sua instalação, procurei analisar parte da educação que era oferecida para essas meninas e com qual finalidade, tendo como referências as fontes documentais oficiais analisadas, bem como o referencial teórico educacional e religioso que embasam o discurso vigente para o momento.*

Palavras-chave: *Instituição educacional; Cultura escolar; Práticas educativas; Educação católica.*

Abstract: *The House of Divine Providence as well as the D. Pedro V College were, during the period analysed in this chapter, private education establishments, subsidised by local governments. The objective of creation was in the same perspective, the education of girls, usually belonging to families of the poor classes. This education, which was based on the assumption that, first of all, these girls should be prepared to be housewives, was founded on some fundamental educational pillars — discipline, obedience, modesty, religiosity (due to belonging to a religious congregation). In addition to characterising part of the functioning of the school, as was its installation, I tried to analyse part of the education that was offered to these girls and for what purpose, having as references the official documentary sources analysed, as well as the theoretical educational and religious framework that underpin the current discourse for the moment.*

Keywords: *Educational institution; School culture; Educational practices; Catholic education.*

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é proceder a uma reflexão sobre os procedimentos teóricos e metodológicos adotados durante a pesquisa realizada para elaboração da minha tese de doutorado. Nesse sentido, optei por revisitar as teorias adotadas, a variedade de fontes utilizadas, as categorias de análise, e as soluções possíveis às questões que se apresentaram.

Tendo como título *As práticas educativas em instituições femininas de ensino e assistência no Brasil e em Portugal: Um estudo comparado (1903-1930)*, este estudo faz parte das investigações realizadas para o doutoramento no Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Carlota Boto e no estágio

* Doutoranda em História da Educação, Universidade do Porto. Email: miriam.usp@hotmail.com.

de pesquisa realizado em Portugal, mais especificamente na cidade de Braga, orientado pelo Prof. Dr. Rodrigo Azevedo. Produzido no interior desses dois grupos interessados em laços históricos estabelecidos entre os países, que dialogam a partir de estudos que contemplam experiências educativas de professores e das legislações educacionais brasileira e portuguesa.

Durante o período de doutoramento, diversas foram as leituras que produziram as condições de elaboração do objeto, por meio da identificação e significado das fontes, da discussão a respeito da teoria e metodologia, ajudando a pensar, transformar e afirmar o objeto de pesquisa. Destaco a importância de unir a contribuição dessas leituras na tese que trata de analisar as práticas educativas em duas instituições de educação feminina, uma no Brasil e outra em Portugal.

Esta investigação vem sendo construída na intersecção entre estudos do campo da história da educação e de estudos da história das instituições escolares — fronteiras que se permeiam no interior da história. Por meio da interpretação do material empírico, tenho buscado operar com alguns conceitos, principalmente a noção de civilização de Norbert Elias, a operação historiográfica de Michel de Certeau e a perspectiva metodológica da micro-história, sobretudo as formulações de Carlo Ginzburg.

O OBJETO DA PESQUISA

Trata-se de uma investigação que tem como objetivo construir uma narrativa histórica numa perspectiva de comparação sobre a instalação, inserção e contribuições da Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência no contexto socioeconômico e cultural da cidade de São Paulo, no período de 1903 a 1930 e o Colégio D. Pedro V, localizado na cidade de Braga, Portugal no mesmo período.

O foco da pesquisa está em conhecer e analisar as propostas de assistência e educação ofertadas às crianças desvalidas e pobres acolhidas nesses asilos, eminentemente católicos. Nesse sentido, buscou-se analisar as motivações da criação destas instituições, como se deu o funcionamento e organização. Outra dimensão fundamental foi o de identificar e conhecer quem eram os sujeitos atendidos. Preocupei-me ainda em recuperar a historicidade dessas instituições, analisar a formação religiosa das crianças que ocorria ao lado da instrução pedagógica. Tendo em vista o que foi anteriormente exposto, tenho buscado entender a educação como um processo multivetorial e continuado de (in)formação e de desenvolvimento da pessoa e, realiza-se por uma interação «consciente» das questões humanas e sociais, num permanente equilíbrio¹.

Pretendeu-se, assim, um estudo comparado entre uma instituição brasileira e uma instituição portuguesa. Esses trabalhos cotejados entre duas instituições escolares em ambientes socioeconômicos diferentes são de relevância ímpar para o campo da História

¹ MAGALHÃES, 2004.

da Educação. Em diálogo com o professor Rodrigo Azevedo, este, profundo conhecedor da história das instituições assistenciais em Portugal, assinalou a existência de uma instituição ainda não estudada na cidade portuguesa de Braga. Sendo assim, ao aproximar as práticas educativas associadas aos sistemas educativos dirigidos por congregações religiosas nas primeiras décadas do século XX, numa perspectiva comparada, de lá e de cá, buscarei conexões entre os sistemas de ensino dessas cidades. Que relações são possíveis de serem verificadas entre a cultura escolar das cidades de Braga e de São Paulo?

Assim, iniciei a pesquisa documental do doutorado pela construção de dois quadros: um sobre a Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência e outro sobre o Colégio D. Pedro V. Foram muitos dias no Arquivo do Colégio D. Pedro V de pesquisa em relatórios, livros de matrículas, regulamento, estatuto, entre outros documentos, e tantos outros dias no Arquivo Metropolitano da Cúria do Estado de São Paulo e no Arquivo da Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência, analisando o mesmo tipo de espécies documentais. Neles, sistematizei informações referentes às duas instituições. Na tentativa de, após profunda análise, encontrar suas similitudes e suas rupturas.

As informações iniciais da pesquisa incentivaram-me a vasculhar arquivos recolhendo fontes de diversas espécies a fim de encontrar caminhos, confirmar perspectivas teóricas, testar hipóteses, experimentar teses com o objetivo de discutir e refletir sobre a educação e a escola daquele tempo no Brasil e em Portugal. Abriram-se diversos caminhos e possibilidades de verificação do debate a respeito das condições e necessidades das escolas e dos seus atores sociais. O conjunto de fontes, tanto no Brasil como em Portugal, constituem bases importantes e instigantes para o desenvolvimento desse estudo, combinadas à bibliografia específica sobre o objeto, o lugar e o tempo da pesquisa proposta.

As fontes que utilizo para fundamentar as análises definidas para esta pesquisa são: no caso da Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência, fotografias, Regimento interno, Estatuto, compêndio de civilidade, cartas (compiladas em livro da Congregação), e, ainda muita documentação avulsa; no caso do Asilo D. Pedro V: livros de atas da Direção, livros de matrícula das alunas internas e das pensionistas, copiadores da correspondência recebida e expedida, regulamentos internos, entre bastantes documentos avulsos.

O arquivo do Asilo da Divina Providência está repartido entre a Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência e o Arquivo da Cúria Metropolitana do Estado de São Paulo.

No tocante à Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência, as fontes centrais são os documentos do Arquivo Municipal da Cúria Metropolitana do Estado de São Paulo, as ocorrências sobre a instituição nos periódicos de São Paulo disponíveis na Hemeroteca Digital e as Atas da Câmara Municipal de São Paulo, cobrindo o período entre as décadas de 1900-1930.

Do Arquivo da Cúria Metropolitana, pesquisei nas pastas «A-40» e «A-41». Na primeira, foi reunida a documentação diretamente relacionada com a instituição, desde ofícios escritos por inspetores de higiene, cartas trocadas entre o Arcebispo de São Paulo e a Madre Superiora, cartas das alunas, cartas da diretora da instituição, até recortes de jornais que noticiavam as condições da instituição até o ano de 1926. Nesses documentos é possível acessar indícios sobre o cotidiano da instituição. Já a série A-41, trata-se de uma documentação que cobre desde o início de 1926 até o ano de 1940, é abundante e catalogada de um modo bastante genérico, exigindo a pesquisa dos diversos documentos para localização das fontes.

É altamente relevante destacar que no caso da Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência grande parte das fontes citadas acima foi organizada pelos membros da mesma, no período do processo de beatificação da Madre Superiora Teresa Grillo Michel, portanto o acervo encontrado tem uma lógica específica, provavelmente seguindo orientações do Vaticano, utilizadas nestes casos.

No caso da instituição situada em São Paulo, para apreender os espaços sociais ocupados, e suas relações com as demais esferas da sociedade, estou investigando em fontes da imprensa periódica. Tal possibilidade é decorrente da recente disponibilização de periódicos do século XX na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional Digital.

Visando compreender as propostas de assistência e educação implementadas no âmbito destes asilos, foram analisados os Regimentos internos das instituições e os seus respectivos Estatutos. Esses documentos constituem-se em importantes fontes que possibilitaram a problematização, no que tange às propostas dos asilos e à reflexão acerca de como estas meninas eram recolhidas, assistidas e educadas. Na análise dessa documentação, tornou-se necessário considerar o alerta de Faria Filho e Vidal² para o fato de essa documentação se tratar de um conhecimento produzido e, portanto, em contínua aproximação do real; o que implica que pode ser revisto, acrescido e até substituído por novos conhecimentos³.

É necessário atentar-se para o fato de, no que se refere às fontes históricas pertencentes aos arquivos das instituições, serem documentos selecionados e quantas vezes filtrados, mesmo através de eliminação específica do considerado inconveniente para olhos estranhos, pelas dirigentes da mesma. Esses textos são de interesse das próprias instituições que anseiam transmitir uma determinada imagem de si para a construção de uma memória; trata-se então de um «conteúdo controlado»⁴; embora, no caso português, seja, em grande parte, documentação sob modelo padronizado e imposto obrigatoriamente pelo Estado.

² FARIA FILHO, VIDAL, 2000.

³ FARIA FILHO, VIDAL, 2000: 101.

⁴ LEONARDI, 2008: 25.

A instituição dispõe de um pequeno acervo fotográfico, que trata do período estudado, podendo ser utilizado para análise das atividades educativas e eventos sociais que ali tiveram lugar, desfrutando então o potencial pesquisador de uma visão fac-símile do que ocorria ali em uma gama de importantes ocasiões.

Quando apreciamos determinadas fotografias nos vemos, mergulhando em seu conteúdo e imaginando a trama dos fatos e as circunstâncias que envolveram o assunto ou a própria representação (o documento fotográfico) no contexto em que foi produzido: trata-se de um exercício mental de reconstituição quase que intuitivo⁵.

As fotografias também são testemunhas e ajudam o pesquisador a compreender a cultura escolar, o processo educacional e a história das Instituições educacionais. Segundo Lopes:

As fontes estão aí, disponíveis, abundantes ou parcas, eloquentes ou silenciosas, muitos ou poucas, mas vemos, pelos trabalhos que são realizados, [...], mas também indisponíveis, pois compete ao pesquisador ir atrás delas, fazendo isto após a escola e problematização de um problema, que irá determinar quais fontes a serem buscadas⁶.

Em História da Educação, as fontes devem ser buscadas nos escritos, nas ilustrações, nas imagens, fotografias, materiais didáticos, diários de classe e em tudo o que for possível, objetivando uma crítica contundente, que possibilite a elaboração de «novos problemas, novos objetos e novas abordagens» de investigação histórica⁷.

No processo de implantação e edificação dos seus colégios e congregações no Brasil, as freiras produziram uma vasta documentação, entre crônicas e cartas que fornecem ricas fontes em que é possível perceber as bases da construção de uma rede religiosa e educativa pela qual circularam práticas de como rezar, pregar, educar, formar, civilizar, bordar, cantar, cozinhar, entre outras. Tais formas prescritas em discursos relacionavam-se à educação da mulher e às práticas de civilidade, como é o caso das práticas de etiquetas para conter e refinar comportamentos. E, para entender essa pretensa forma de civilizar institucionalizada, tomarei como fonte o *Compêndio de Civilidade* encontrado no Arquivo da Divina Providência.

Buscando ocupar uma posição de importância entre os livros estudados nas escolas, o *Compêndio de Civilidade* publicado pelos Salesianos e adotado pelas Pequenas Irmãs da Divina Providência no início do século XX propunha que a sua aplicação fosse entregue à responsabilidade dos professores mais hábeis, sugerindo a metodologia de uso que via

⁵ LEONARDI, 2008: 25.

⁶ LOPES, 1986: 78.

⁷ NUNES, CARVALHO, 1993: 35.

como mais adequado⁸. Tais professores, em vez de fazerem conferências ou preleções, devem explicar passo a passo o *Compêndio*, fazer dele um catecismo cívico-moral, mandar decorar em resumo os preceitos gerais, acompanhar a aula teórica com as lições práticas em que se façam movimentos e entabulem diálogos, se manuseiem objetos etc.; e tudo isso repetido até se formar na criança e no jovem o hábito de civilidade.

Nos 5 capítulos do *Compêndio* que discutem os deveres, estão elencados os seguintes: Deveres para com Deus; para com os pais; para com os superiores; para com todos; e para consigo mesmo. Já os 30 capítulos que dizem respeito aos procedimentos orientam quanto aos seguintes modos de proceder: na igreja, na aula, na sala de estudos, na mesa, na conversação, nos recreios, fora de casa, nas visitas, nas reuniões, teatros e atos acadêmicos, no asseio ao vestuário, porte e hábitos pessoais na saudação, nas viagens, como hóspede. Desses capítulos, um deles é dedicado aos procedimentos específicos dos rapazes, enquanto um outro aos procedimentos das meninas.

No que diz respeito ao caso de Portugal, o Arquivo do Asilo D. Pedro V está guardado no Lar D. Pedro V, de Braga, situado na Av. Central, 144. No tocante a esse asilo, o Arquivo se revela organizado de forma exemplar, bem cuidado e conservado. Para o complementar serão pesquisados a correspondência e relatórios a ele relativos existentes no Fundo do Governo Civil de Braga, depositados no Arquivo Distrital de Braga.

De posse desses documentos encontrados nos respectivos Arquivos e relacionando-os com o referencial teórico, farei um cotejamento na tentativa de construir essa narrativa histórica proposta em nossa pesquisa. Especificamente no caso da pesquisa aqui desenvolvida, esses documentos encontrados nos arquivos já descritos se constituem em uma das principais fontes que serão analisadas largamente, pois pode-se aferir que os mesmos contêm muitas informações de total relevância para a pesquisa. Almejo, assim, suscitar uma reflexão capaz de auxiliar na compreensão dos fatos e abrir novas possibilidades de interpretação e reflexão.

À medida que o historiador formula suas questões, as fontes podem se constituir um problema, pois talvez não respondam à questão formulada, provocando uma reviravolta no processo de pesquisa. Conforme Hobsbawm: «É bem verdade que logo que nossas perguntas revelam novas fontes de material, elas mesmas criam grandes problemas técnicos: às vezes demais, às vezes não o suficiente»⁹. As fontes são essencialmente importantes no campo da história das instituições educacionais, sobretudo porque são expressões da materialidade, representação, apropriação dos sujeitos e grupos sociais.

⁸ *Compêndio de Civilidade para uso das famílias e dos Institutos Educativos de São Paulo Escolas Profissionais do Lyceu Salesiano do Sagrado Coração de Jesus*, 1916: 4.

⁹ HOBBSAWM, 1990: 22.

Afonso, Azevedo e Sarmiento apontam que

qualquer instituição gera um património arquivístico ímpar [...] que frequentemente está ligado à sua conservação física, à historiografia dessa instituição, já que, findo ou pelo menos limitado o uso administrativo de certos conjuntos documentais, é justamente a investigação histórica que os viabiliza»¹⁰.

A pesquisa sobre as Instituições Educacionais enfrenta os mesmos obstáculos que qualquer investigação no âmbito documental: são comuns as precárias condições de conservação dos arquivos e acervos, o descarte de agendas, livros, fotos, diários de classe e, quando muito, encontra-se um conjunto de documentação dispersa, muitas vezes em processo de deterioração, guardado nos «arquivos mortos», amontoados de papéis em caixas velhas, colocados em porões ou salas, onde se joga «tudo que não serve», entregues à poeira e à umidade, fungos, cupins e traças.

No dizer de Azevedo:

Muitos dos materiais sobre os quais o historiador da Educação pode operar encontram-se encerrados, envolvidos pela poeira ou corroídos pela humidade e pelos parasitas, em instalações sem o mínimo de condições. [...] Tal deve-se, em alguns casos, a uma linear incúria, mas, a maior parte das vezes, as razões são bem diversas: inexistência em muitas das instituições detentoras de arquivos de quem possua conhecimentos técnicos para os tratar convenientemente; falta de espaços que possibilitem uma instalação digna e correta¹¹.

O historiador navega exatamente entre a consciência da gravidade de suas escolhas e a teoria impossível, segundo a qual a história seria uma compilação objetiva de fatos. A sensatez deve imperar na sua pesquisa, nas suas escolhas, no seu contexto, na análise criteriosa das fontes, no cotejo entre a micro, a meso e a macro-história. O arquivo, não pode transformar-se, para o pesquisador, num labirinto onde se perde, ou numa floresta intransponível. Ele tem que fazer escolhas responsáveis, aprender a escolher e desbravar caminhos e a construir, com alicerces firmes, o seu objeto de estudo, objeto esse a que deve dar um sentido e transformar em algo de leitura inteligível para todos os que lerem o trabalho que virá a publicar.

¹⁰ AFONSO, AZEVEDO, SARMENTO, 2018: 55.

¹¹ AZEVEDO, 1993: 197.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa em história da educação, com uma série documental constituída pelo levantamento de fontes, exige reflexões acerca da operação historiográfica, para as quais podemos contar com as contribuições de Michel de Certeau¹² e Carlo Ginzburg¹³. O trabalho do historiador consiste em diversas operações, tais como a delimitação de um recorte espaçotemporal, a análise das fontes propriamente ditas e a construção de hipóteses e procedimentos de verificação das mesmas. Todo esse fazer deve levar em consideração que a história não recupera o passado tal e qual, ou seja, que não existe uma coincidência entre passado e objeto histórico, mas que a história é construída e se constitui como saber crítico apoiado em suas técnicas e operações específicas¹⁴.

Nesse sentido, optei por revisitar as teorias adotadas, a variedade de fontes utilizadas, as soluções possíveis às questões que se apresentaram. Diversos autores, como Boto, Vidal, Gondra, Elias, Escolano Benito, Gruzinski, Magalhães, Azevedo, entre outros, enriquecem o debate no diálogo entre a teoria e a massa documental analisada, orientando a leitura a respeito do tema, redefinindo caminhos, alertando sobre as possibilidades e limites das fontes, colaborando, desta forma, para a compreensão e construção do objeto de pesquisa.

A documentação levantada foi concebida nas décadas iniciais do século XX, no âmbito da Primeira República, tanto no Brasil como em Portugal. Na pesquisa busco destacar os modelos educativos, tendo como principal fonte os Regulamentos e Estatutos das instituições, a partir da qual pude constituir um núcleo documental bastante completo e um roteiro de leituras que possibilitem estabelecer um enquadramento mais preciso da fonte, bem como do conjunto de elementos aos quais essa documentação permite perceber.

Assim, este estudo pretende construir uma compreensão, mesmo que parcial, da composição do pensamento educativo das instituições educacionais brasileira e portuguesa, com a identificação das culturas materiais escolares nos dois países e das possíveis conexões entre elas, apreendendo a circulação de pessoas, ideais e objetos pedagógicos no período em questão.

Nessa perspectiva, sigo as contribuições trazidas pela história cultural, trabalhando com as categorias civilização, cultura escolar, cultura material escolar, circulação e história conectada com foco nas pessoas, objetos e modelos pedagógicos, e ainda a operar com a categoria instituição escolar.

Seguindo na esteira dessa reflexão, a pesquisa nos aproxima do pensamento de Norbert Elias¹⁵, principalmente em relação aos manuais de civilidade e ao «processo

¹² CERTEAU, 1994, 2008.

¹³ GINZBURG, PONI, 1991; GINZBURG, 1989, 2006.

¹⁴ CERTEAU, 2008.

¹⁵ ELIAS, 1993, 1994.

civilizador» que marcou a sua obra mais importante, e foi investigada empiricamente em manuais que normatizaram o comportamento social, desde o século XI até meados do século XVII, na Modernidade.

Buscarei sustentar as análises a partir do conceito de civilidade como elemento protagonista nas atividades pedagógicas das instituições estudadas. Para tanto, abordamos neste trabalho Civilidade como um conjunto de normas e preceitos constituídos pela sociedade com o fim de normatizar e regulamentar comportamentos, os quais devem ser seguidos pelo indivíduo nos espaços públicos e privados.

De acordo com Vidal¹⁶, o surgimento da categoria *cultura escolar* alargou os estudos sobre o sujeito, a escola e as práticas efetivadas, apontando para os fatos até então desconhecidos pela história da educação. De certa forma, a categoria, assim como o conceito de cultura, engloba uma série de aspectos, provocando um debate intenso em torno do seu entendimento, no interior do qual os historiadores constroem e reconstróem a todo instante essa formulação.

Elencando as questões a respeito da cultura escolar, destaco ainda o que poderíamos considerar como *cultura material escolar* e o uso dessa categoria para a percepção das condições em que se deu o processo de escolarização nas cidades consideradas na tese. Nesse sentido, Felgueiras¹⁷ sugere o uso da categoria para dar conta do espaço, do mobiliário, dos materiais de ensino e da aprendizagem, entre outros que ajudam a qualificar o espaço escola, as práticas que nele tomam lugar. Para a autora, o exame da materialidade escolar tornou-se, assim, fundamental para a apreensão da circulação dos objetos e ideias pedagógicas e para a percepção das histórias conectadas, à medida que sinalizam os usos e sentidos dados a cada objeto, ou ideia pedagógica nos diferentes lugares de observação.

Os escritos de Escolano Benito¹⁸ oferecem um conjunto de reflexões acerca do valor patrimonial da cultura material da educação, como ele se constitui como objeto historiográfico, sobre os modos de aproximação metodológica a seu encargo e sobre o papel que a memória da escola pode desempenhar na educação cívica e crítica da cidadania. Nestes materiais residem provavelmente certos testemunhos da gramática de escolarização, de que alguns autores falam, um código invisível, porém regrado, que faz com que a cultura escolar seja, em parte, uma ordem sistêmica e relativamente coesa e estável, expressando um tempo do *habitus* profissional de quem ensina e dos estereótipos com que se socializam os sujeitos. No que se refere ao patrimônio material da escola como cultura, o autor nos alerta:

¹⁶ VIDAL, 2005.

¹⁷ FELGUEIRAS, 2005.

¹⁸ ESCOLANO BENITO, 2010.

A cultura material da escola é uma espécie de registro objetivo da cultura empírica das instituições educativas, diferentes da acadêmica e da política. Ela pode ter valor por seu expoente visível, e traz em sua leitura o efeito interpretado, dos seus signos e dos significados que exibem o que chamamos de «objetos-memória», assim como as representações que os replicam e os acompanham, fontes intuitivas e manejáveis nas quais a tradição pedagógica ficou materializada.

A cultura material remete às experiências de sociabilidade, desde que a educação obrigatória se expandiu, em virtude justamente dos objetos da educação formal e suas representações iconográficas, a cultura material juntamente com a cultura imaterial, alcançam um notório interesse público, e se constitui, portanto, no objetivo central para as estratégias de recuperação e exibição de um patrimônio que se precisa preservar, estudar e difundir.

Ao tratar sobre a cultura material da escola como objeto historiográfico, Escolano Benito coloca que a escola nos oferece ferramentas que são o reflexo de sua cultura empírica, da sua tradição corporativa, particular do professor, e também, em parte, dos discursos teóricos e normativos que são projetados sobre a educação formal.

A cultura material deve ser valorizada pela nova historiografia educativa, pois é uma fonte essencial para o conhecimento do passado da escola, em suas dimensões práticas e discursivas. Nestas materialidades estão impressas as práticas da cultura empírica e o *habitus* do ofício do professor e também estão implícitos os discursos e abordagens teóricas que regem sua concepção e seus usos.

No que diz respeito à *circulação* e à *história conectada* sigo as orientações de Vidal¹⁹, que recomenda o uso das categorias para a compreensão das transformações que sofreram os modelos educacionais no entrechoque de culturas. Transformações que «indicam no corpo denso das ideologias a singularidade dos processos sociais e históricos e a originalidade das culturas escolares»²⁰. Essa perspectiva procura evitar, segundo a autora, a concepção etnocêntrica hierarquizante de que, muitas vezes, os estudos comparados estão impregnados.

Ainda de acordo com Vidal²¹, a *história conectada* se inscreve como uma opção alternativa à *história comparada*. A primeira não se preocupa em apenas colocar lado a lado dois ou mais países a fim de buscar a aproximação ou o afastamento de pensamentos sobre determinadas questões educacionais, tomando muitas vezes um deles como modelo a ser seguido pelo outro. Ao contrário, ela busca pelas conexões entre os processos de escolarização de nações diferentes, no lugar de marcar a imposição das práticas escolares do *país de referência* aos demais países considerados *atrasados*,

¹⁹ VIDAL, 2006.

²⁰ VIDAL, 2006: 245.

²¹ VIDAL, 2006: 245.

fortalecendo a ideia da relação de interdependência entre as práticas educativas de cada um deles. Nesse sentido, este trabalho, ao considerar as práticas educativas das escolas das cidades citadas, nos fornece elementos para a discussão a respeito do ensino nesses locais e as suas possíveis conexões.

Não se trata aqui de produzir uma comparação entre o processo de escolarização nos dois países, em certo tipo de história comparada, que se torna aproximativa, redundante e enganadora *a priori*, mas sim de propor a pesquisa e desenvolvimento de histórias conectadas como sugere Gruzinski²². O autor chama a atenção para a necessidade de se empreender o esforço em conectar culturas até então analisadas separadamente, uma vez que se torna tarefa «indispensável à medida que o processo de globalização está mudando inelutavelmente os quadros do nosso pensamento e, por conseguinte, as nossas maneiras de revisitar o passado»²³.

Para Vidal²⁴, se a ideia de uma história conectada soa eficaz para descortinar os modos como os saberes circulam, passando do local ao global, não responde ao questionamento sobre como tais saberes foram apropriados, a partir de um reemprego inventivo, ou de um consumo cultural ativo, como propunha Certeau²⁵. Para dar conta dessa ausência, a autora sugere a proposta de Gruzinski²⁶ que denominou de *mestiçagem cultural* o processo pelo qual dois ou mais mundos se entrecruzam, na recriação identitária de cada um. Aprender práticas similares em escolas de São Paulo e de Braga possibilita-nos uma visão da circulação de ideias pedagógicas no período, destacando as apropriações e mediações de seus usos, traduzidas na instalação de uma cultura material escolar específica nas escolas das duas cidades consideradas.

A tendência desse estudo é concordar com as ideias de Buffa, ao destacar que:

*Investigar o processo de criação e de instalação da escola, a caracterização e a utilização do espaço físico (elementos arquitetônicos do prédio, sua implantação no terreno, seu entorno e acabamento) o espaço do poder (diretoria, secretaria, sala de professores) a organização e o uso do tempo, a seleção dos conteúdos escolares, a origem social da clientela escolar e seu destino provável, os professores, a legislação, as normas e a administração da Escola. Estas categorias permitem traçar um retrato da escola com seus atores, aspectos de sua organização, seu cotidiano, seus rituais, sua cultura e seu significado para aquela sociedade*²⁷.

²² GRUZINSKI, 2001.

²³ GRUZINSKI, 2001: 89.

²⁴ VIDAL, 2005.

²⁵ CERTEAU, 1994.

²⁶ GRUZINSKI, 2003.

²⁷ BUFFA, 2002: 27.

A historiografia das Instituições, suas origens, seu desenvolvimento e suas contribuições para o desenvolvimento sociocultural, situa-se no âmbito da Historiografia das Instituições Educacionais, temática que vem delimitando espaço no campo da História da Educação. Trata-se de «um campo de investigação em que a instituição e a educação se articulam por ação dos sujeitos»²⁸. Esses estudos enfatizam o processo dialético que se concretiza, formalmente, no âmbito da Instituição Escolar, indicando que analisar os processos de criação, organização, estruturação e implementação estatutária, ou curricular, entre outras, das Instituições, constituem-se fontes para se compreender a História da Educação como um todo, em determinado tempo e espaço, ou seja, o processo de análise das fontes das Instituições Educacionais e de históriá-las amplia as possibilidades de compreensão da própria História da Educação. Com esta síntese sobre a perspectiva teórico-metodológica com a qual venho operando na relação empiria-teoria, busquei fundamentar os recortes que venho delineando e se materializam nas interpretações que questionam os pertencimentos sociais dessa infância pobre e com pouca visibilidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das estratégias de escolarização primária nas cidades analisadas lança novas luzes sobre a questão educacional desses locais. A construção da pesquisa torna-se desafiadora, exigindo uma mobilização de uma gama diversificada de fontes. Considerando, assim, que os caminhos que estamos trilhando na pesquisa podem produzir novas investigações, posto que, os percursos da pesquisa, como salienta Ginzburg²⁹, apontam, deixam rastros, pistas que podem vir a ser explorados.

O período delimitado para a pesquisa (1903-1930) trata-se de um tempo novo para a educação. Assim, o diálogo com diversos autores e fontes estava por ser construído. A análise a partir do local de instalação das instituições, analisada a partir da perspectiva da micro-história, nos permite apreender certas particularidades, como a necessidade pela escolarização, as reações dos políticos da cidade quando pressionados pela criação de escolas e os demais seguimentos que compõem parte da cultura escolar.

A demanda por escolarização estava estreitamente relacionada à manutenção do regime republicano. Com o crescimento populacional nos grandes centros urbanos, era necessário um projeto educacional que desse conta da instrução e uniformização da massa populacional.

Por meio dos documentos analisados é possível perceber a mobilização da sociedade civil. Na ausência de soluções advindas da iniciativa pública, a sociedade civil encontrava caminhos para garantir estratégias de escolarização. Os estudos iniciais possibilitaram conhecer esse espaço político e entender os limites do setor educacional no início do período republicano.

²⁸ MAGALHÃES, 2004: 67.

²⁹ GINZBURG, 2006.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, José António; AZEVEDO, Rodrigo; SARMENTO, Teresa (2018). *A Escola do Magistério Primário de Braga (1897-1989): reflexões sobre os arquivos*. In MAIA, Cristina; RIBEIRO, Carla; BARROS, Armando. *Arquivos e Espólios de Ensino em Portugal*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, pp. 53-92.
- AZEVEDO, Rodrigo (1993). *Os alunos do Liceu de Braga durante a 1.ª República*. Braga: Câmara Municipal de Braga.
- AZEVEDO, Rodrigo et al. (1999). *Experiências de exploração dos arquivos escolares*. In FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES, Justino. *Para a História do Ensino Lical em Portugal*. Braga: Universidade do Minho, pp. 79-105.
- AZZI, Riolando (1976). *Elementos para a história do catolicismo popular*. «Revista Eclesiástica Brasileira». 36:141.
- AZZI, Riolando (1986). *A romanização da igreja a partir da República (1889)*. In BRANDÃO, Carlos R. et al. *Inculturação e libertação*. São Paulo: Paulinas, pp. 105-116.
- AZZI, Riolando (1992). *A Igreja e o menor na história social do Brasil*. São Paulo: CEHILA; Paulinas.
- BEOZZO, José Oscar (1985). *Igreja e Estado no Brasil*. In FLEURI, Reinaldo Matias, org. *Movimento popular, política e religião*. São Paulo: Loyola, pp. 41-63.
- BUFFA, Ester (2002). *História e Filosofia das Instituições Escolares*. In ARAUJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio, org. *Novos Temas em História da Educação Brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, pp. 25-38.
- CERTEAU, Michel de (2008). *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- CERTEAU, Michel de (1994). *A Invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- COMPÊNDIO DE CIVILIDADE PARA USO das famílias e dos Institutos Educativos de São Paulo *Escolas Profissionais do Lyceu Salesiano do Sagrado Coração de Jesus*. São Paulo: Livraria Editora Salesiana, 1916.
- ELIAS, Norbert (1993). *O Processo Civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar. Vol. 2: *Formação do Estado e Civilização*.
- ELIAS, Norbert (1994). *O Processo Civilizador*. 2.ª ed. Rio de Janeiro: Zahar. Vol. 1: *Uma História dos Costumes*.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (2006). *La cultura de la escuela en el sistema educativo liberal*. In ESCOLANO BENITO, Agustín, coord. *Historia Ilustrada de la Escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 23-46.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (1998). *Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo*. In VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Agustín. *Currículo, Espaço e Subjetividade: a Arquitetura como Programa*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 19-57.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (2010). *Patrimônio material de la escuela e historia cultural*. «Linhas». 11:2, 13-28. Disponível em <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2125/1628>>.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves (2000). *Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil*. «Revista Brasileira de Educação». 14, 19-34.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro (2005). *Materialidade da cultura escolar. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa*. «Pró-Posições». Campinas: São Paulo. 16:1, 87-102. [Consult. 23 nov. 2021]. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643756>>.
- FREITAS, Marcos Cezar de, org. (1997). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- GINZBURG, Carlo (1989). *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras.
- GINZBURG, Carlo (2006). *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras.

- GINZBURG, Carlo; PONI, Carlo (1991). *O nome e o como. Troca desigual e mercado historiográfico*. In GINZBURG, Carlo; CASTELNUOVO, Enrico; PONI, Carlo. *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa: Difel, pp. 169-178.
- GRUZINSKI, Serge (2001). *Les monds mêlés de la Monarchie catholique et autres «connected histories»*. «Annales. Histoire, Science Sociales». 56:1, 85-117.
- GRUZINSKI, Serge (2003). *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras.
- HILSDORE, Maria Lucia Spedo (2011). «Tão longe, tão perto». *As meninas do Seminário*. In STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara, org. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. II: Século XIX. Petrópolis: Vozes, pp. 52-67.
- HOBBSAWM, Eric J. (1990). *A Outra História: Algumas Reflexões*. In KRANTZ, Frederik. *A Outra História: ideologia e protesto popular nos séculos XVII a XIX*. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, pp. 18-33.
- KOSSOY, Boris (2000). *Fotografia e história*. São Paulo: Ática.
- KUHLMANN JR., Moysés (2002). *A circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX*. In KUHLMANN JR., Moysés; FREITAS, Marcos Cezar de, org. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, pp. 459-503.
- LEONARDI, Paula (2008). *Além dos espelhos: memórias e trabalhos de duas congregações católicas francesas em São Paulo*. São Paulo: FEUSP. Tese de doutorado.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira (1986). *Perspectivas Históricas da Educação*. São Paulo: Ática.
- MAGALHÃES, Justino Pereira (2004). *Tecendo os nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: EDUSF.
- MARCÍLIO, Maria Luíza (1998). *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec.
- MARTINS, Ernesto Candeias (2015). *Infância marginalizada e delinquente na 1.ª República (1910-1926). De Perdidos a Protegidos... e educados*. Lisboa: Palimage; Terra Ocre.
- NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de (1993). *Historiografia da educação e fontes*. «Cadernos ANPEd». 5, 7-64.
- PRIORE, Mary del (1999). *Apresentação*. In PRIORE, Mary del, org. *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, pp. 7-18.
- VIDAL, Diana Gonçalves (2005). *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados. (Col. Memória da Educação).
- VIDAL, Diana Gonçalves (2006). *Culturas e práticas escolares: a escola pública como objeto de pesquisa*. «Revista Interuniversitaria Historia de la educación». Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca. 25, 153-171.

LA EDUCACIÓN DE LAS CLASES POPULARES EN EL FRANQUISMO. UN ESTUDIO DEL CONTEXTO SÉGOVIANO A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA BIOGRÁFICO-NARRATIVA

MIRIAM SONLLEVA VELASCO*

Resumen: *La tesis doctoral analiza las repercusiones de la educación recibida por la infancia de clase popular, en el primer periodo de la dictadura franquista. El estudio, contextualizado en la provincia de Segovia (España), se adentra en la biografía de tres hombres y tres mujeres nacidos en la década de los 30 del siglo XX, para recorrer junto a ellos los momentos educativos clave de su experiencia biográfica. Los resultados revelan cómo la educación que los protagonistas recibieron a través de la familia, la escuela y la comunidad fue fundamental para que reprodujeran en su trayectoria un conjunto de patrones vinculados con la clase social y el género. La investigación abre un debate en torno a la necesidad de dar voz a colectivos que no se han visto representados en el discurso histórico-educativo tradicional, como fórmula de ampliar el conocimiento sobre la educación franquista.*

Palabras clave: *Educación; Clases populares; Franquismo; Historia oral.*

Abstract: *The doctoral thesis analyses the impact of the education received by working class children during the first period of the Franco dictatorship. The study, in the context of the province of Segovia (Spain), examines the life stories of three men and three women born in the 1930s, to explore with them the key educational moments of their biographical experience. The results show how the education that the protagonists received through family, school and community was fundamental so that they reproduced in their trajectory a set of patterns linked to social class and gender. The research opens a debate about the necessity of giving voice to groups of people who have not been represented in traditional historical-educational discourse, as a way of expanding knowledge of education during Franco dictatorship.*

Keywords: *Education; Working classes; Francoism; Oral history.*

APUNTES INTRODUCTORIOS

Ochenta y cuatro años después del inicio de la guerra civil española aún permanecen en la memoria de millones de niños y niñas —hoy ancianos—, los vestigios de una infancia marcada por el hambre, la escasez y la muerte. El contexto dramático que se presentó después del conflicto bélico, acompañado de una fuerte violencia, una pérdida de derechos y libertades y una fuerte subversión moral, caló en el imaginario de la infancia más desfavorecida, que vivió sus primeros años de vida al compás de un régimen autoritario y conservador.

La educación se convirtió en aquel periodo en una de las herramientas más poderosas que utilizó la dictadura franquista para moldear la identidad de la infancia. Bajo el

* Universidad de Valladolid. Email: miriam.sonlleva@uva.es.

control de la Iglesia y el Estado, tanto en el plano formal como a través de la familia y la sociabilidad popular, los pequeños aprendieron a través de la disciplina, la obediencia y la sumisión cuál era su lugar en la sociedad y qué papel debían desempeñar de acuerdo con su género y su clase social.

El objetivo del estudio es analizar las repercusiones de la educación formal y no formal recibida por la infancia de clases populares en el primer periodo de la dictadura franquista (1939-1951). La relevancia de la investigación a nivel histórico se relaciona principalmente con la necesidad de contribuir con el fin de la aberración política y científica que supone la ocultación de las clases populares en el relato del pasado¹. Resulta llamativo que cuando la historia franquista ha necesitado conocer las experiencias de este colectivo, los historiadores han recurrido frecuentemente a fuentes escritas o a entrevistas estructuradas, herramientas que pretenden preservar los discursos oficiales. La narración de la cotidianidad es la clave para comprender aquellas situaciones desgarradoras que se presentan como una constante en los grupos más vulnerables, así como la resistencia de este colectivo a esas situaciones de opresión y de miseria a las que fueron sometidos².

1. UNA APROXIMACIÓN A LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DESDE LAS FUENTES ORALES

A nivel metodológico, el presente estudio parte del enfoque cualitativo y se funde con las nuevas formas de acercarse a la historia del pasado desde las voces de los protagonistas³. La actualidad metodológica de la historia oral es en nuestros días especialmente significativa si pensamos en cómo el tiempo es un factor que juega en contra de la recopilación de los testimonios silenciados del primer franquismo. Este tipo de fuentes han logrado rescatar las experiencias de aquellos que apenas pudieron dejar otro testimonio de su existencia diferente del oral⁴.

Avanzando en esta línea metodológica, debemos mencionar que tomar la fuente oral como centro de partida de la tesis implica alejarnos de posiciones positivistas y adentrarnos en el estudio de las formas en las que los seres humanos experimentamos el mundo. Asumir esta forma de hacer ciencia nos llevaba a aceptar cuatro presupuestos de partida. El primero de ellos es la subjetividad. Trazar la tesis desde un enfoque centrado en el construccionismo social demanda llegar a descubrir cómo los participantes dan cuenta del mundo en el que viven, aspecto que obliga a entrar al terreno de estudio eliminando toda la información histórica que creemos saber de antemano,

¹ GARNIER, 2015.

² BENAVIDES ANDRADES, 2012; TORRES MULAS, 2006.

³ FERRANDO PUIG, 2006.

⁴ CASTILLO GÓMEZ, *coord.*, 2002; YUSTA RODRIGO, 2014.

pues podría estar mediada por estereotipos y prejuicios⁵, y a convertir a los participantes en coinvestigadores, pues solo dando voz a sus testimonios, podemos conocer fielmente su experiencia subjetiva⁶. Esta experiencia subjetiva nos lleva a otro presupuesto, la individualidad. Trabajar desde un enfoque narrativo implica asumir que cada testimonio proporciona una conciencia parcial y selectiva del yo, situada en un tiempo y en un espacio determinado. Pero esa conciencia individual también porta una parte social, que nos ayuda a poner en debate los discursos hegemónicos. El tercer presupuesto de partida es la representatividad. Algunos autores admiten que, desde el enfoque narrativo, la representatividad no es exigible ni recomendable, ya que es la comprensión de un objeto de estudio —y no la generalización de resultados— lo que mueve la producción del conocimiento⁷. Partiendo de esta concepción, lo que sí hemos hecho es hacer un mapeo sobre las diferentes experiencias infantiles que podrían nacer en función del tipo de escolaridad vivida. El objetivo no es obtener una muestra de cuota, sino asegurar que el informe final contiene las vivencias del grupo social objeto de análisis⁸. Y el último presupuesto de partida es el de la verdad. Necesitamos desprendernos del enfoque de «verdad histórica», marcado por la comprensión de que los hechos narrados se corresponden de forma intacta con lo que sucedió en determinados espacios y tiempos; para pasar a un enfoque que capte la «verdad narrativa», es decir, el modo en el que son vividos y sentidos los hechos históricos.

En cuanto a los participantes, los protagonistas de la tesis doctoral son tres hombres y tres mujeres nacidos en la década de los 30 del siglo XX en familias de clase popular de la provincia de Segovia (España). Felisa, Gloria, Paula, Gregorio, Antonio y Modesto vivieron su escolaridad en escuelas públicas segovianas en el primer franquismo y fueron seleccionados para la investigación porque sus perfiles nos permitían adentrarnos en los diferentes tipos de escuela pública sugeridos en la Ley Primaria de 1945 (escuelas unitarias, graduadas —incompletas, completas y grupos escolares— y mixtas).

Para la confección de los testimonios que componen los seis relatos de vida, obtenidos en las treinta y tres entrevistas realizadas a los participantes, se confeccionó un guion de entrevista con 75 preguntas ordenadas en cinco bloques de contenido: lugar de nacimiento, familia, escuela, trabajo y vida adulta; siguiendo la propuesta que propone el historiador Paul Thompson⁹.

Los relatos de vida fueron sometidos a un proceso de triangulación de datos con otras fuentes. Prensa histórica local, legislación política y educativa, documentos iconográficos y escritos del Archivo General de la Administración, del Museo de Historia de

⁵ BERTAUX, 2005.

⁶ BOOTH, 1998.

⁷ BASSI FOLLARI, 2014.

⁸ THOMPSON, 1988.

⁹ THOMPSON, 1988.

la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» (Universidad Complutense de Madrid) y de otros fondos documentales de memoria histórica sirven para contrastar la información recogida en los narratorios.

Las fuentes orales fueron categorizadas en cuatro núcleos de significado que parten de la experiencia de los protagonistas: las vivencias infantiles en la familia y la comunidad; el relato de la experiencia escolar; la vivencia de la inserción profesional y las prácticas de juventud; y los recuerdos de la vida adulta. Dichos ejes revelan cómo la educación que los participantes recibieron en su etapa infantil y adolescente fue fundamental para que reprodujeran en su trayectoria biográfica un conjunto de patrones vinculados con su clase social y su sexo.

2. LA EDUCACIÓN DE LAS CLASES POPULARES EN EL FRANQUISMO

2.1. La educación en el seno familiar y comunitario

El análisis de la educación familiar nos lleva a revelar tres ejes desde los que se teje la educación recibida en el hogar. El primero de ellos se centra en los progenitores. Las familias habitan en viviendas que no disponen de agua corriente ni suministro eléctrico. Esta ausencia de recursos favorecerá la realización de una serie de tareas por parte de los miembros del hogar que serán distribuidas por sexos. Las mujeres se encargarán de la limpieza y el cuidado del hogar y los hombres mantendrán económicamente a la familia. Padres y madres serán modelos de referencia para los pequeños y sus prácticas constituirán los patrones normativos para su género. Los menores reproducirán estos patrones desde sus primeras experiencias. Así, por ejemplo, Modesto destaca que nadie le enseñó a limpiar la casa, porque en aquellos años, si un hombre hacía tareas atribuidas al género femenino, recibía todo tipo de descalificativos por el resto de las mujeres.

La educación de los progenitores marcará también las relaciones emocionales entre los miembros del hogar. Todas las familias de los participantes se convierten en numerosas en los diez primeros años de convivencia matrimonial. Como las diferencias de edad entre los hijos son muy pequeñas, los menores sustentarán su base emocional y apegos entre sus propios hermanos. El sexo y la edad serán factores condicionantes para establecer los primeros vínculos de referencia.

Investigaciones anteriores desvelan cómo la socialización familiar de la clase popular está basada en la enseñanza de los roles tradicionales y la inculcación de una serie de expectativas hacia los menores que se ven cumplidas solo cuando estos responden con los modelos de género que les han sido infundidos¹⁰.

¹⁰ CARABAÑA MORALES, 1983.

Desde las vivencias en el seno familiar, dos momentos de aprendizaje quedarán especialmente marcados en la memoria de la infancia de clase popular: las experiencias alrededor de la comida y la muerte. Las comidas en familia, o mejor dicho la ausencia de ellas, servirán a los pequeños para darse cuenta de la situación económica de sus hogares. Todos los protagonistas mencionan el hambre en sus testimonios, incluso algunos participantes recuerdan cómo pedían comida a militares después de la guerra o recurrían a instituciones como Auxilio Social para poder alimentarse. El estudio describe cómo las personas que vivieron en su infancia una amenaza hacia su integridad física por el hambre y la escasez sienten una gran indefensión en su trayectoria biográfica que les desborda psicológicamente y altera sus capacidades para afrontar con éxito los retos de la vida, aspectos que hacen patente las relaciones que existen entre memoria y educación¹¹.

Las condiciones de alimentación e insalubridad a las que se vieron sometidos hicieron que los pequeños vivieran la muerte como un acontecimiento familiar cotidiano en su infancia. Algunas familias, como la de Felisa o la de Modesto, perdieron a más de cinco hijos en aquel periodo. Como explica Felisa, para ella, la muerte de sus hermanos fue uno de los momentos más tristes de su infancia. Las pérdidas infantiles eran vividas con riguroso luto por parte de la familia, como señal de respeto y dolor.

Esta educación familiar tendrá su prolongación con las experiencias infantiles en el entorno social próximo. Uno de los temas más significativos será las relaciones con los iguales. La actividad lúdica con menores del mismo sexo se convertirá en una fuente de aprendizajes importante para la reproducción de las actividades sexuadas. Así vemos cómo las niñas simbolizaban a través del juego el cuidado de bebés, la elaboración de comidas o la realización de labores vinculadas con el hogar, siempre bajo la vigilancia materna. Mientras, los niños, con mayor libertad para llevar a cabo sus acciones lúdicas y sin ninguna vigilancia, jugaban a hacer negocios, a realizar algún deporte competitivo o a explorar el entorno en busca de recursos para sus propios juegos. Transgredir las normas tradicionales de género en el juego entre niños y niñas supone en todos los casos la burla y humillación de los iguales¹².

Serán sus experiencias en compañía de otros menores las que lleven a nuestros participantes a percibir también sus primeras identificaciones con la clase popular. Los protagonistas son conscientes desde la infancia de la existencia de otros niños y niñas con mayores recursos, pues tienen más juguetes, visten de modo distinto y realizan actividades de ocio completamente diferentes a las suyas. Ellos mismos se clasifican como «pobres» frente a estos otros niños de familias adineradas.

Junto a estas diferencias, aparecen otras vivencias relacionadas con figuras de poder como el alcalde, la Guardia Civil o el sacerdote. Las propias familias de los protagonistas

¹¹ MORGADO BERNAL, 2014; RUIZ-VARGAS, 2006.

¹² CANO HERRERA, 2001; GILMORE, 1994.

enseñan a los pequeños a respetar las acciones de estos agentes y a mostrarse sumisos ante ellas. Así, Paula cuenta cómo en una ocasión fue junto a su madre, con el poco presupuesto semanal que tenían, a comprar garbanzos y pan a un pueblo cercano a la capital. Un guardia que controlaba la zona les robó de forma arbitraria todo lo que compraron y no tuvo ningún tipo de piedad ante los lamentos de su madre, que no se reveló ante tal injusticia por miedo a las represalias.

Estas pésimas condiciones de vida a las que se enfrentan las familias más desfavorecidas y la represión que sufren harán florecer la enseñanza de un conjunto de valores propios de la clase popular, como son el sometimiento, el arraigo a la familia, la importancia del esfuerzo y del ahorro o la solidaridad, que calarán en la memoria de los protagonistas antes de su entrada a la escuela. De este modo, la empatía que caracterizaba las relaciones cotidianas de la clase popular permitía establecer vínculos afectivos que resultaban clave para favorecer una identidad colectiva y que eran transmitidos a los niños para que se diferenciaban de los grupos de poder¹³, aspectos que revelan la relación que se establece entre educación social e identidad.

2.2. Hacia la educación formal. Los recuerdos de la experiencia escolar

Todos los protagonistas comienzan su escolaridad entre los seis y los ocho años. Las diferencias en relación con el tipo de centro público al que asisten marcarán sus recuerdos, aunque existen algunos puntos comunes en todos los testimonios.

El que más llama la atención es cómo les afecta la experiencia escolar en el plano emocional. La primera definición que hacen los participantes del centro educativo muestra una gran subjetividad mediada por los sentimientos que les produce la vivencia escolar. Locales faltos de recursos como el agua o la calefacción, sin materiales escolares y con escaso mobiliario son aspectos que perfilan la realidad escolar escondida en el fondo de la emoción. Junto a estos recuerdos, aparece una abundante presencia de simbología política y religiosa, en torno a la cual se organizan todas las rutinas escolares y sirve para moldear su identidad. Por ejemplo, Gloria recuerda fielmente cómo en la escuela estaban presentes el retrato de Franco, el de José Antonio Primo de Rivera, un crucifijo, un mapa político y otro físico de España y la divisa del yugo y las flechas, que, aunque se remontaba a la época de los Reyes Católicos, el Régimen la utilizó como estandarte de su ideología.

Algunos autores hablan en sus últimas investigaciones de la importancia de acercar la historia escolar a la memoria afectiva y emocional de los estudiantes, como una de las nuevas tendencias historiográficas¹⁴. Coincidiendo con esta línea de trabajo hemos descubierto cómo los recuerdos de los participantes en relación con la escuela se centran

¹³ CAMARENA OCAMPO, 2003; CASPARD, 2009.

¹⁴ ESCOLANO BENITO, 2018.

primero en los espacios vividos, caminan después por un sentimiento de identidad y pasan por último a la añoranza. Este conjunto de fases define una semántica que conduce directamente a la educación emocional y a la subjetividad humana, aspectos que no han sido tratados por la historiografía tradicional.

A partir de esta subjetividad, se dibuja también la figura del docente franquista, uno de los agentes educativos más influyentes para la infancia de clase popular. En esta figura confluyen una serie de cualidades que le diferencian del resto de población, pues tiene un aspecto cuidado, enseña con disciplina y posee unos rasgos morales que realzan su autoridad moral. Además, el sexo del maestro tendrá un papel fundamental para la conformación de la identidad de género del alumnado. Los varones parecen tener unas características comunes a los ojos de los narradores. Se trata de «personas serias, honradas y con principios rectos», valores que coinciden con el modelo masculino patriótico del momento. A las mujeres se las define en cambio con adjetivos como «educadas, discretas, ordenadas, católicas y con una fuerte pasión hacia la educación de la infancia», características que reproducen ese modelo maternal que se prolonga desde el ente familiar.

Las actividades que realizarán estos maestros en compañía de los discentes tendrán características distintas en función del sexo. Para ellos, la educación se basará principalmente en el aprendizaje de la lectura, la escritura, el cálculo y nociones de geografía e historia españolas. Para ellas, el recuerdo de la educación formal camina más por el aprendizaje de la costura, la religión y las reglas básicas de alfabetización.

En lo que sí apreciamos homogeneidad entre ambos sexos es en la disciplina escolar impuesta por el docente en el aula. El adoctrinamiento de los menores se alimenta gracias a una educación socioemocional que presenta una gran violencia física y psíquica y no es empática, aspectos que harán que los pequeños asuman un papel sumiso desde las primeras experiencias escolares. Los relatos nos han servido para ver cómo humillaciones, bofetadas, manotazos, tirones de pelo y de orejas, junto con otras penas corporales que provocaban dolor, sirvieron no solo para atemperar las conciencias infantiles y corregir sus malos hábitos, sino para que los pequeños aprendieran a acatar las órdenes del poder. La Ley Primaria de 1945 detalla cómo la disciplina escolar no solo era tolerada legalmente en el aula, sino que se consideraba necesaria para la corrección de los malos hábitos de la infancia y para transmitir los valores de patria y religión¹⁵.

Otro aspecto que destacar en el análisis de la educación formal es la experiencia que los menores tienen en contacto con sus iguales. Las aulas de las escuelas públicas estaban ocupadas mayoritariamente por alumnado de clase popular. Los protagonistas veían desde que comenzaban su escolaridad cómo sus compañeros más mayores abandonaban la escuela a partir de los nueve años para contribuir con la economía familiar. Esta acción les servirá como muestra para saber que su experiencia escolar no sería

¹⁵ SONLLEVA VELASCO, 2019; VERGER, 2008.

duradera, por ello, tomaban esta etapa con especial ilusión. La ausencia de posibilidades económicas desde la familia y la escasez de modelos entre sus iguales que contradijeran las normas de clase hicieron que los participantes tuvieran un gran conformismo hacia el modelo de vida impuesto. Esta conclusión que también se refleja en otros estudios¹⁶ lleva a los participantes a una memoria de la justificación, es decir, a explicar el modelo pasivo de resistencia que adoptaron ante la privación educativa que sufrieron.

El juego entre iguales en el espacio formal también marcará las experiencias educativas de los menores en la escuela. Los testimonios muestran cómo niños y niñas juegan separados en el patio de recreo, tanto en centros rurales como urbanos. Los maestros —y especialmente las maestras— vigilan de forma escrupulosa la actividad lúdica del alumnado en este espacio, no dudando en imponer todo tipo de reprimendas si apreciaban un mínimo contacto entre niños y niñas.

2.3. Inserción profesional y experiencias en la juventud

La salida temprana de la escuela supone para los protagonistas del estudio el aprendizaje de un conjunto de enseñanzas en los primeros empleos, que terminarán de conformar su identidad. A pesar de que el Fuero del Trabajo de 1938 y la Ley de Contrato de Trabajo de 1944, promulgaban medidas para la protección de la infancia, como la prohibición del empleo nocturno a los niños o el establecimiento de la mayoría de edad laboral a los dieciocho años, estas mismas disposiciones permitían la ocupación de menores de catorce años en tareas agrícolas y familiares. Esta laguna legislativa favorece que los menores de clase popular, con una escasa cualificación académica y profesional, se vean sometidos a la precariedad laboral y a los abusos y las humillaciones de los grupos sociales con mayor poder. Por destacar un ejemplo, Paula nos cuenta cómo en su primera experiencia laboral, siendo niña y trabajando como asistente en una posada, un señor adinerado intentó abusar sexualmente de ella. Estas experiencias marcarán su juventud y su forma de entender la sexualidad.

La salida escolar temprana ayudará a que la descendencia de las clases populares franquistas ocupe cargos laborales que nunca llegarán a ser representativos para la ideología dominante y además serán el caldo de cultivo para vivir pésimas condiciones de trabajo y aceptarlas como única forma para subsistir, aspectos que dan muestras de esa función negativa de la escuela de regímenes totalitarios en la que se busca legitimar las desigualdades sociales¹⁷.

Además, el trabajo servirá para perpetuar las diferencias sexuales, que serán en la juventud cada vez mayores, gracias a las actitudes mantenidas en espacios de socialización¹⁸. Las distintas retribuciones para hombres y mujeres; la privación de la mujer al

¹⁶ ESCOBAR LATAPÍ, 2012; SCHRIEWER, NICOLÁS MESEGUER, 2016.

¹⁷ MARTÍN CRIADO, 2010.

¹⁸ PITT-RIVERS, 1989.

acceso a determinados puestos de trabajo; o la consideración social del empleo remunerado en función del sexo son solo algunas de las notas más importantes que conformarán una identidad de clase y género.

No queremos olvidar en este punto las enseñanzas que nacen en el periodo adolescente a partir de los rituales de paso de cada sexo a la juventud. Para las mujeres, el acontecimiento biológico de la menstruación enseñará a las jóvenes, desde el silencio y el pudor, su paso hacia la vida adulta. El ocultismo con el que viven la menarquía, la falta de formación en este tipo de temas y la negativa de las madres a partir de este periodo, a que las jóvenes se relacionen con el sexo opuesto, marcarán emocionalmente a las participantes y harán florecer un conjunto de enseñanzas negativas en relación con el sexo.

En el caso de los hombres, los hitos que marcarán su paso a la vida adulta son la consideración rural de «mozo» y la posterior realización del servicio militar. Estos acontecimientos tendrán días marcados en el calendario para su conmemoración social. El servicio militar dará la posibilidad a los jóvenes de volver a tener contacto con el conocimiento, aspecto que las mujeres no podrán vivenciar en su etapa adolescente. Los testimonios reflejan cómo en esta instrucción solía ser frecuente el sometimiento a una férrea disciplina castrense. Además, los participantes recuerdan cómo era frecuente el aprendizaje de algunas nociones de Lengua, Geografía e Historia, ya trabajadas en el periodo escolar. Se demuestra así, como el servicio militar fue utilizado para afianzar los valores morales y patrios que el Régimen impuso para la construcción del modelo de masculinidad¹⁹.

2.4. Recuerdos de madurez

Las enseñanzas en la infancia y la adolescencia despertarán un determinado modelo social que los participantes cumplirán en la vida adulta. En el matrimonio y la descendencia verán cumplidas sus expectativas vitales y las de su entorno. Para las mujeres, la alianza matrimonial y el nacimiento de los hijos suponen la culminación del papel social para el que habían sido educadas, pero además es para ellas una forma de sobrevivir, ya que no disponen de alternativas al matrimonio para mantenerse económicamente. Para los hombres, ambos acontecimientos servirán para confirmar públicamente su masculinidad, pero, además, ellos verán en el matrimonio la posibilidad de seguir viendo atendidos sus cuidados tras el abandono de la vivienda de los progenitores, pues se les negó desde la infancia la posibilidad de ser autónomos en el hogar.

La investigación realizada amplía estudios previos²⁰ dando muestras de cómo la educación recibida por la infancia más vulnerable incide directamente en la vida adulta

¹⁹ PUELL DE LA VILLA, 2001.

²⁰ SUBIRATS MARTORI, 2012; PEINADO RODRÍGUEZ, 2016.

y es especialmente negativa para las mujeres, que sienten tras el matrimonio inseguridad, pérdida de autonomía y falta de libertad.

En esta etapa de madurez los protagonistas reproducirán los mismos comportamientos que aprendieron de sus progenitores vinculados con el cumplimiento de la costumbre. De este modo, las mujeres seguirán siendo las encargadas del cuidado y de la educación de la descendencia, la realización de todas las tareas que se presentan en el hogar y la atención a las personas que están a cargo del seno familiar, como los enfermos y las personas de la tercera edad. Para los protagonistas masculinos, su vida adulta versará sobre el trabajo y un conjunto de responsabilidades sociales vinculadas con el cuidado de espacios públicos y la protección económica de los más débiles.

Junto a estas tareas, podemos apreciar como la asistencia semanal a liturgias religiosas por parte de los dos sexos y el sometimiento a los grupos de poder siguen siendo aspectos que se repiten en sus testimonios y que muestran cómo los participantes no transgreden en la vida adulta los patrones educativos que aprendieron en su niñez.

Después de este recorrido, la jubilación marcará un antes y un después en sus trayectorias. La educación recibida y las escasas posibilidades profesionales que tuvieron favorecerán que los participantes vivan la vejez volviendo a ser sometidos a la exclusión social.

Esta última etapa que se narra desde el presente refleja la proliferación de un abundante número de problemas para los protagonistas, pues a la soledad se unirán dificultades económicas y de salud que serán consecuencia directa de la educación recibida en etapas previas y que será concluyente para vivenciar la etapa de la vejez de forma negativa.

ALGUNAS CONCLUSIONES DEL ESTUDIO PRESENTADO

La forma en la que los protagonistas del estudio narran su experiencia, entienden el mundo y se relacionan con él en todas las etapas de su vida está mediada por la educación que recibieron en la infancia a través de la familia, la escuela y la comunidad. El modelo educativo transmitido a través de estas tres agencias educadoras está marcado por el sexismo, el clasismo y la segregación, aspectos que impidieron a los participantes experimentar un desarrollo personal y profesional pleno y coartaron la oportunidad de manejar sus destinos. Privados de organizar la vida en sociedad y sometidos a situaciones de opresión, de explotación, de violencia, de precariedad y de abandono, su existencia quedó en manos del poder, que no tuvo ningún reparo en despojarles de su identidad individual y colectiva.

Las repercusiones de la educación recibida llegan hasta nuestros días en forma de problemas de salud, traumas, falta de consideración social y bajas pensiones, aspectos que limitan sus condiciones de vida e influyen en su estado emocional.

La investigación abre un debate en torno a la necesidad de dar voz a colectivos que no se han visto representados en el discurso histórico-educativo tradicional, como fórmula de

ampliar y mejorar el conocimiento sobre la educación en la dictadura franquista. Además, el análisis de los testimonios realizados permite valorar la importancia de una educación inclusiva, coeducativa y asentada en la plena convivencia entre grupos sociales ayudando a realizar una reflexión crítica sobre la realidad educativa que vivimos en nuestros días.

Los resultados del estudio han abierto nuevas líneas de investigación. La educación de las clases populares en los asilos franquistas; la utilización del castigo escolar como herramienta para el adoctrinamiento de la población más humilde; los procesos de nacionalización de la infancia de clase popular; o la conformación de la identidad de género de la clase popular son solo algunas de las líneas que estamos abordando actualmente.

BIBLIOGRAFÍA

- BASSI FOLLARI, Javier Ernesto (2014). *Hacer una historia de vida. Decisiones clave en el proceso de investigación*. «Athenea Digital». 3:14, 129-170.
- BENAVIDES ANDRADES, María Angélica (2012). *Violencia política: recuperando y tejiendo la memoria entre dos generaciones a través de relatos de vida e imágenes*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral.
- BERTAUX, Daniel (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- BOOTH, Tony (1998). *El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje*. In BARTON, Len, comp. *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata, pp. 253-271.
- CAMARENA OCAMPO, Mario (2003). *Recuerdos de mi barrio: memoria familiar e identidad*. «Cuicuilco». 27, 1-11.
- CANO HERRERA, Mercedes (2001). *Hombre y mujer en la cultura tradicional española*. Madrid: Actas.
- CARABAÑA MORALES, Julio (1983). *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CASPARD, Pierre (2009). *L'historiographie de l'éducation dans un contexte mémoriel*. «Histoire de l'éducation». 121, 67-82.
- CASTILLO GÓMEZ, Antonio, coord. (2002). *La conquista del alfabeto. Escritura y clases populares*. Gijón: Trea.
- ESCOBAR LATAPÍ, Agustín (2012). *Trayectorias vitales de jóvenes pobres extremos mexicanos, o la vida después del Programa «Oportunidades»*. «Revista de Trabajo». 10, 185-204.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (2018). *El giro afectivo en la historia de la formación humana: memoria de la escuela y emociones*. «Historia y Memoria de la Educación». 7, 391-422.
- FERRANDO PUIG, Emili (2006). *Fuentes orales e investigación histórica. Orientaciones metodológicas para crear fuentes orales de calidad en el contexto de un proyecto de investigación*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- GARNIER, Jean Pierre (2015). *La invisibilización urbana de las clases populares*. «Papeles de relaciones ecosociales y cambio global». 130, 29-45.
- GILMORE, David (1994). *Hacerse hombre: concepciones culturales de la masculinidad*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍN CRIADO, Enrique (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- MORGADO BERNAL, Ignacio (2014). *Aprender, recordar y olvidar. Claves cerebrales de la memoria y la educación*. Barcelona: Ariel.
- PEINADO RODRÍGUEZ, Matilde (2016). «Las mujercitas del franquismo»: cómo enseñar y aprender un modelo de feminidad (1936-1969). «Estudios Feministas». 24:1, 281-293.

- PITT-RIVERS, Julián (1989). *Un pueblo de la sierra: Grazalema*. Madrid: Alianza Editorial.
- PUELL DE LA VILLA, Fernando (2001). *Educación de adultos en el servicio militar español*. «Historia de la Educación». 20, 307-331.
- RUIZ-VARGAS, José María (2006). *Trauma y memoria de la Guerra Civil y de la dictadura franquista*. «Hispania Nova». 6, 299-336.
- SCHRIEWER, Klaus; NICOLÁS MESEGUER, Manuel (2016). *El relato de justificación. Una herramienta para el análisis del franquismo*. «Revista Murciana de Antropología». 23, 85-102.
- SONLLEVA VELASCO, Miriam (2019). *Golpes y brazos en cruz: el castigo escolar en la escuela pública franquista (1938-1951)*. «História da Educação». 23, 1-37.
- SUBIRATS MARTORI, Marina (2012). *Barcelona: de la necesidad a la libertad. Las clases sociales en los albores del siglo XXI*. Barcelona: Editorial UOC.
- THOMPSON, Paul (1988). *La voz del pasado. Historia oral*. Valencia: Alfons El Magnànim.
- TORRES MULAS, Rafael (2006). *Víctimas de la victoria*. Madrid: Oberón.
- VERGER, Jacques (2008). *École et violence: faits, perception, discours*. «Histoire de l'éducation». 2:118, 5-10.
- YUSTA RODRIGO, Mercedes (2014). *El pasado como trauma. Historia, memoria y «recuperación de la memoria histórica» en la España actual*. «Pandora». 12, 23-41.

HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA ESCOLA DO TEMPO DO ESTADO NOVO EM PORTUGAL. UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA SOCIODINÂMICA DE MOLES E DA MEMÓRIA SOCIAL DE HALBWACHS

ROONEY FIGUEIREDO PINTO*

Resumo: Partindo da tese de que a memória social é sociodinâmica e que a recordação reflete um movimento mnemónico socio-espazo-temporal dos eventos biográficos, propomos reflexões sobre como se manifestam as recordações do tempo de escola e que significados são atribuídos. A partir de entrevistas semiestruturadas aplicadas em 2017 a professoras que deram aulas durante o Estado Novo, recorreremos à análise qualitativa para o tratamento dos dados coletados. As narrativas revelaram que as recordações emergem paradoxalmente nostálgicas e críticas aos contextos associados ao Regime, denunciando uma narrativa em constante diálogo do passado com o presente, especialmente quanto à noção de autoridade e a relação professor/a-aluno/a.

Palavras-chave: Histórias e Memórias da Escola; Estado Novo; Memória Social; Perspectiva Sociodinâmica.

Abstract: Starting from the thesis that social memory is sociodynamic and that remembrance reflects a socio-spatial-temporal mnemonic movement of biographical events, we propose reflections on how school time memories manifest themselves and what meanings are attributed to them. From semi-structured interviews applied in 2017 to teachers who taught during Estado Novo, we call upon qualitative analysis for the treatment of collected data. The narratives revealed that the memories emerge paradoxically nostalgic and critical to the contexts associated with the Regime, announcing a narrative in constant dialogue of the past with the present, especially regarding the notion of authority and the teacher-student relationship.

Keywords: Histories and Memories of School; Estado Novo; Social Memory; Sociodynamic Perspective.

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço privilegiado de interação, comunicação e dinâmicas mnemónicas. Em outras palavras, é um laboratório permanente e sociodinâmico da memória e os eventos biográficos que habitam nossas memórias são permeáveis e socialmente dinâmicos. Como refere o psicobiólogo italiano Alberto Oliverio, «in ricordi, in realtà, no sono stabili ma vengono continuamente ristrutturati»¹. Assim, recordar e narrar estas memórias é um exercício de reescrever o evento, dar-lhe novos significados e compreensões atualizadas. «Pois cada um é, como outrora, o produto social da sua época, mas que se torna um produto específico»².

* GRUPOEDE/CEIS20, Universidade de Coimbra. Email: rooneypinto@uc.pt.

¹ OLIVERIO, 2017: 177.

² KAUFMANN, 2003: 87.

O tempo, o espaço, as condições e seus efeitos³, abordagem sociodinâmica da memória, faz-se sentir nos diálogos mnésicos que se revelam nas narrativas do objeto recordado. A narrativa estimula a construção de cenários ou imagens-lembranças, «a lembrança pura, quando se atualiza na imagem-lembrança, traz à tona da consciência um momento único, singular, não repetido, irreversível, da vida»⁴. Essa imagem-lembrança precisa do manifesto narrativo para migrar do individual para o coletivo. Nas palavras de Ricoeur, «testimony constitutes the fundamental transitional structure between memory and history»⁵.

Para melhor enquadrar nossa proposta teórica acerca da perspectiva sociodinâmica como um viés possível para leitura das narrativas da memória da escola, faz-se necessário pontuar as distinções teóricas entre a memória social e a perspectiva sociodinâmica. Embora ambas as teorias partilhem princípios comuns no estudo dos grupos, destacam-se distinções que justificam apresentar as duas teorias.

MAURICE HALBWACHS E A MEMÓRIA SOCIAL

A teoria da memória social e coletiva interage com diferentes áreas, como Psicologia, Sociologia, História, Antropologia, Filosofia e Neurociência. É incontestável, ao menos do ponto de vista da antropologia da memória, o facto de que é antiga a vontade dos grupos humanos de partilhar uma memória comum⁶ ou uma identidade pela memória que reflete a imagem de um grupo e suas dinâmicas sociais.

A Memória Coletiva tem como principal referência teórica as investigações conduzidas por Maurice Halbwachs (1887-1945) entre as décadas de 30 e 40 do século XX. Halbwachs foi discípulo de Durkheim na École Normale Supérieure em Paris e, mais tarde, professor na Universidade de Estrasburgo, onde estabelece intercâmbios e participa de debates teóricos com Charles Blondel, Marc Bloch, Lucien Febvre, Marcel Mauss, entre outros. Em Estrasburgo publica *Cadres Sociaux de la Mémoire Collective* (1925) e lança as bases acerca de sua inovadora teoria da memória coletiva. Como destaca Gerard Namer, «Halbwachs termine les Cadres sociaux en concluant que la pensée collective est essentiellement une mémoire collective»⁷. Os quadros sociais da memória compõem o *puzzle* sobre o qual a memória coletiva se constitui, influenciada por inúmeras dinâmicas, tensões, coesões e morfologias sociais (família, religião e classes sociais) que deambulam entre a recordação e o esquecimento.

³ Para Ferreira, «a abordagem sociodinâmica da memória deve levar em consideração os aspectos do tempo, espaço, condições e seus efeitos». O que implica aceitar que o evento vivido pode ser resignificado pelo narrador da memória. Cf. FERREIRA, 2008: 137.

⁴ BOSI, 2015: 49.

⁵ RICOEUR, 2004: 21.

⁶ CANDAU, 2013: 91.

⁷ NAMER, 1987: 53.

Na perspectiva de Halbwachs, o esquecimento, a recordação e o silêncio sobre o que se escolhe não recordar são partes de uma mesma dinâmica social da memória, uma representação que reflete os interesses, identidade e valores partilhados⁸. Suas percepções sobre o intercâmbio de influências entre o indivíduo e os grupos, os contextos e as dinâmicas sociais indicam elementos e postulações do Funcionalismo. Esta influência é mais explícita na obra *Morphologie Sociale* (1938), na qual faz um profícuo uso do método sociológico de Durkheim, explorando os fenômenos e factos sociais e suas inter-relações nos grupos.

Em *La mémoire collective chez les musiciens* («Revue Philosophique», 1939), dialoga sobre a relação entre o registo mental sonoro e a memória visual evocada. Sua entrada pelas dinâmicas sensoriais da memória denota algumas influências tardias das ideias do antigo colega da École Normale, Henri Bergson⁹, nomeadamente quanto às diferentes percepções metafísicas da recordação. Em 1941, publica *La topographie légendaire des Évangiles en Terre sainte. Étude de mémoire collective*, onde discorre sobre o simbólico na recordação e a força do grupo religioso na fixação de uma identidade social da memória. Aplicando a «crítica da forma»¹⁰ enquanto método, explora a construção de memórias de lugares santos, tão comum na Idade Média, e sua evocação na memória coletiva, abastecida pelas dinâmicas sociais que se alimentam do sentimento de pertencimento simbólico-religioso.

Em 1944 é convidado a lecionar no Collège de France, em Paris, cargo que não chegará a assumir. Em agosto do mesmo ano, ocorre a ocupação nazista em Paris e logo no ano seguinte Maurice Halbwachs é preso pela polícia secreta alemã e deportado para o campo de Buchenwald, na Turíngia, leste da Alemanha, onde falece. Na obra póstuma, *La Mémoire Collective*, publicada em 1950 a partir de uma coleção de seus apontamentos, temos o constructo teórico da memória coletiva, afirmando que a memória não se restringe a uma simples evocação pessoal, mas sim «um estado mental permanente de representações coletivas» no interior nos grupos sociais, algumas vezes associado aos eventos e lugares da memória como marcos sociais, revelando uma dinâmica política, histórica, social¹¹. A memória social em *La Mémoire Collective* é o ponto de contacto, de reconhecimento e sentimento de pertença do indivíduo a um grupo e sua história em torno do registo biográfico.

⁸ JARAMILLO MARÍN, 2015: 94-95.

⁹ Henri Bergson publica em 1896 em Paris *Matière et Mémoire*, obra icónica sobre as dimensões da memória e as questões metafísicas da temporalidade.

¹⁰ O método investigativo «crítica da forma» ou «crítica formal» foi desenvolvido pelo teólogo alemão Rudolf Karl Bultmann (1884-1976), relevante entre contemporâneos da mesma linha como Martin Dibelius e Karl L. Schmidt. De grande impacto nos estudos histórico-teológicos, o método destacava a influência social, religiosa e cultural sobre os textos sagrados. Segundo Bultmann, os evangelhos e mesmo toda a Bíblia são o resultado de uma construção literária social, de forma que seu conteúdo reflete influências relacionadas aos contextos históricos e religiosos de seu tempo e dos grupos sociais. Cf. BULTMANN, 1994.

¹¹ ALONSO, DUQUE, 2019: 222.

*Pour que notre mémoire s'aide de celle des autres, il ne suffit pas que ceux-ci nous apportent leurs témoignages: il faut encore qu'elle n'ait pas cessé de s'accorder avec leurs mémoires et qu'il y ait assez de points de contact entre l'une et les autres pour que le souvenir qu'ils nous rappellent puisse être reconstruit sur un fondement commun*¹².

O pioneirismo nos estudos da memória dos grupos permite a conceção embrionária ou prototeórica da memória social e, mesmo ainda, de uma antropologia social da memória. Todavia, sem ignorar o seu incontestável mérito teórico, a visão halbwachiana falha em não ter dispensado uma maior atenção sobre os fenómenos da consciência individual¹³ nas interações entre o indivíduo e o grupo, constituindo este um dos principais problemas no enlace teórico da memória coletiva, definindo o indivíduo como «uma espécie de autómato, passivamente obediente à vontade colectiva interiorizada»¹⁴.

Contudo, ressalta-se que o contributo de Halbwachs avança para além de seu tempo. «Referência para o estudo da memória enquanto objeto científico de interesse social, o paradigma Halbwachiano transcende a memória histórica e explora o carácter dialógico e transmutativo da memória nos grupos de indivíduos»¹⁵.

ABRAHAM MOLES E A SOCIODINÂMICA

Se por um lado a memória coletiva explora a influência dos grupos sobre uma identidade e memória social, a sociodinâmica recorre às teorias da comunicação e da cultura para a constituição de suas bases prototeóricas. A memória coletiva de Halbwachs situa-se no âmbito do Funcionalismo, interpretando os fenómenos sociais à luz de factos sociais, já as visões da sociodinâmica aproximam-se do Estruturalismo. Nesta perspectiva, as dinâmicas humanas produzem fenómenos inteligíveis à luz da cultura e seus variados estratos sociais.

Entre as décadas de 30 e 70 do século XX as ideias da perspectiva sociodinâmica emergem no âmbito dos estudos da Socionomia e da Sociometria, combinando as áreas da Psicologia Social, Comunicação, Linguística, Economia e Sociologia. Em seu Estruturalismo Informacional revelam-se mais fortemente as influências da Linguística Cognitiva, das Teorias da Comunicação e dos Grupos, o que explica o seu desdobramento em pelo menos três áreas de aplicação: Comunicação, Psicologia Social e Gestão de Grupos. Abraham Moles (1920-1992), Jacob Levy Moreno (1889-1974) e Jean-Christien

¹² HALBWACHS, 1997: 63.

¹³ Embora Halbwachs não dedique uma esperada atenção ao papel da consciência individual nos diálogos mnésicos, não podemos deixar de ressaltar que a consciência era um tema de interesse nos debates em torno dos estudos da memória. Em 1932 Frederic Bartlett publica no Reino Unido o livro *Remembering*, onde aponta a relação entre consciência e memória. Para isso, utiliza os contos populares para explicitar a necessidade de que se atribua significados às recordações, concebidas no âmbito de representações internas ou esquemas que se constroem na consciência. Cf. BADDELEY, ANDERSON, EYSENCK, 2011: 7.

¹⁴ FENTRESS, WICKHAM, 2013: 7.

¹⁵ PINTO, FERREIRA, MOTA, 2018: 543.

Fauvet (1927-2010) destacam-se como autores de referência da perspectiva sociodinâmica, respectivamente nas três áreas referidas. Embora os três autores sejam de elevada importância para a compreensão da teoria, escolhemos usar apenas as ideias em torno da conceção de Moles, por melhor se adequarem aos objetivos deste trabalho.

Assim como a investigação de Halbwachs reflete o contexto de seu tempo entre guerras, Moles vê os desdobramentos dos eventos sociais que se seguem após o conflito armado. O otimismo industrial pós-II Guerra Mundial promove um crescimento do consumo e da comunicação de massas sem precedentes, despertando o interesse de Moles por este objeto de investigação. O *boom* industrial e econômico que se observa entre 1945 e 1960 reflete-se diretamente sobre os comportamentos de consumo das massas, particularmente pela ação da publicidade nos meios de comunicação como o rádio e a televisão. O fenómeno da relação entre o consumo e a ainda embrionária comunicação de massas desperta o interesse científico de investigadores das Ciências Sociais, mesmo antes de haver uma sistematização do estudo da comunicação enquanto disciplina nas universidades¹⁶.

Engenheiro pela Université de Grenoble em França, integra a equipa do Centro Nacional de Pesquisa Científica, no Laboratório de Acústica e Vibrações em Marselha (1948-1950) e colabora no serviço de investigação científica da RTF, particularmente no Centre d'études de la radio-télévision. Na Université de Paris-Sorbonne, defende seu primeiro PhD com a tese *La structure physique du signal musical et phonétique* (1952), estabelecendo os elementos primários de sua «Teoria Informacional da Percepção», a qual viria a aprofundar em diversos trabalhos posteriores¹⁷. Em 1954, conclui seu segundo PhD com a tese *La création scientifique*, sob a orientação de Gaston Bachelard. A historicidade da epistemologia e a relatividade do objeto e da cultura, frente aos processos dialéticos das relações sociais, refletem-se diretamente na visão sociodinâmica de Moles, o que já se observa em suas obras *Communications et langages* (1961), *Phonétique et phonation* (1966) e *Psychologie du Kitsch* (1971). Publica em 1969 *Sociodynamique et politique d'équipement culturel dans la société urbaine*, onde discorre sobre as políticas culturais e seu impacto sobre as massas. O emprego de uma compreensão semiótica das dinâmicas dos grupos está mais amadurecido na obra *Sociodynamique de la culture* (1971). Em 1973 publica *La Communication* e, mais tarde, *Micropsychologie et vie quotidienne* (1976). Os trabalhos *L'image, communication fonctionnelle* e *Théorie structurale de la communication et société* serão publicados em 1981 e 1986, respectivamente¹⁸.

¹⁶ Simonson e Park apontam que os cientistas sociais são os primeiros a debruçarem sobre o tema da comunicação enquanto objeto de estudo, mais especificamente entre 1950 e 1960, contribuindo diretamente para a historiografia da comunicação e suas interfaces sociais. Cf. SIMONSON, PARK, 2016.

¹⁷ PIÑUEL RAIGADA, 1999.

¹⁸ Devido às limitações formais deste trabalho, não é possível referir e muito menos comentar sobre a extensa lista de trabalhos publicados por Abraham Moles.

O campo epistemológico de Abraham Moles reflete uma percepção social dos grupos e suas dinâmicas à luz do Estruturalismo e de uma Fenomenologia do Indivíduo. Expõe sua concepção de que os sistemas e/ou subsistemas de significação e ressignificação social são influenciados por meios de comunicação de massa como os jornais, o rádio e a televisão: «C'est la communication de masse qui, pour une grande part, contribue à meubler le cerveau de chacun de connaissances, de mosaïques, de sémantèmes, fournissant le matériau de nos associations d'idées et construisant éventuellement nos créations intellectuelles»¹⁹. Mais ainda, Moles alerta que as bases cognitivas da linguagem estão interativas com uma semiótica da comunicação, de forma que as políticas de utilização dos meios de comunicação de massa influenciam diretamente a sociedade e apoia sua observação num conjunto de esquemas matemáticos, os quais recorrem a uma Sociometria e Socionomia dos grupos. Seu contributo à compreensão das dinâmicas sociais numa perspectiva sociodinâmica permanece ainda mais atual nos contextos sociais contemporâneos, especialmente nos aspetos relacionados às políticas de comunicação e à aceleração das redes interativas digitais.

HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA ESCOLA DO TEMPO DO ESTADO NOVO

Partindo da tese de que a memória social da escola do tempo Estado Novo é sociodinâmica e que a recordação reflete um movimento mnemónico socio-espaco-temporal dos eventos biográficos, propomos reflexões sobre como se manifestam as recordações do tempo de escola e que significados são atribuídos. A partir de entrevistas semiestruturadas aplicadas em 2017 a professoras que deram aulas durante o Estado Novo, recorreremos à análise qualitativa para o tratamento dos dados coletados²⁰. Das dez entrevistas aplicadas no ano de 2017, foram utilizados neste trabalho os três casos que melhor ilustram a reflexão sobre a perspectiva sociodinâmica da memória, sendo os três indivíduos nascidos nos anos quarenta e tendo iniciado a atividade de professor nos anos sessenta.

Compreendemos que estas memórias refletem uma construção social que se encontra num tempo distante do tempo em que é recordada. Portanto, adotamos o quadro analítico de Amado, no qual o indivíduo é um criador de «significados que se tornam parte da própria realidade social»²¹. Com efeito, o uso de entrevistas semiestruturadas foi a opção mais indicada para este tipo de investigação, em linha com o que refere Winwood sobre a complexidade dos tópicos de investigação social: «They often require more extensive

¹⁹ MOLES, 1969: 140.

²⁰ Os procedimentos éticos foram respeitados em toda recolha de dados. As identificações foram omitidas em respeito à privacidade dos entrevistados, para quem foram explicadas a natureza e os objetivos da investigação, sendo a recolha de dados autorizada por Consentimento Informado. O investigador é grato pela generosidade dos entrevistados, os quais partilharam suas experiências e gentilmente permitiram-se fazer parte nesta investigação.

²¹ AMADO, 2014: 73.

qualitative data to be gathered to gain insights into experiences and perceptions of those involved. In these situations, less formalized, so-called “semi-structured” interviews (or semi-structured questions within an interview) are often favoured»²².

As entrevistas permitiram uma substancial recolha de dados qualitativos, os quais felizmente superaram as limitações deste trabalho. Foi possível verificar que as recordações da escola privilegiavam os contextos económicos e sociais comparando o tempo vivido com o tempo presente em diversos momentos das narrativas da memória. As recordações enfatizam as dificuldades com as quais as pessoas viviam, especialmente as crianças.

[Estado Novo/Contexto Social] *Nós realmente só vimos a miséria, depois de termos outro regime. Especialmente para os desfavorecidos, para as crianças que frequentavam a escola, que não tinham nada para comer, que usavam trapos...* (E41)

[Contexto Social] *Ele era tão pobre, tão pobre... [...] andava tão mal vestido... No casaco do pai, longo o suficiente para não se molhar. Ele foi o aluno mais pobre que eu já tive.* (E42)

A narrativa declara um facto já documentado e devidamente investigado em outros trabalhos acerca da pobreza em Portugal no espaço temporal do regime. Contudo, E41 e E42 expressam com uma semântica mais emotiva a fragilidade das crianças com quem mais interagem — «que frequentavam a escola» (E41) — enquanto vítimas de desigualdades sociais — «menos favorecidos»; «que não tinham nada para comer» (E41)/«Ele era tão pobre, tão pobre» (E42). Suas recordações identificam as condições do evento biográfico, o contexto e o espaço onde ele se formou. Por outro lado, vemos também um alinhamento da percepção coletiva da realidade social. Podemos afirmar que estas memórias individuais, recolhidas em momentos distintos, refletem uma memória coletiva do contexto social dos alunos.

As políticas da memória do Salazarismo seguiam uma linha comum aos regimes autoritários, com uma forte presença do Estado nas salas de aulas das escolas, mas as memórias associadas aos elementos iconográficos do regime na sala de aula e nos materiais ou no dia a dia não receberam relevo na recordação. Ainda assim, em uma das entrevistas, na qual E42 recorre às memórias enquanto aluna, foi possível detetar o condicionamento de respeito sob dois aspetos: a autoridade simbólica do regime e a autoridade da professora recordada, bem como o seu alinhamento com as políticas da memória:

²² WINWOOD, 2019: 13-14.

[Estado Novo/Contexto Político] *Na minha terceira classe, a professora disse: «Carmona morreu, agora você tem que colocar aqui, uma fita preta...» Terceira classe, eu tinha oito anos. Fiz o que a professora disse. A professora ainda era minha amiga, ela não me bateu nem nada.* (E42)

[Estado Novo/Contexto Político] *Essa parte me fez sentir um pouco de arrepio porque vivi em uma época em que não sabia o suficiente de alguns detalhes, não se os entendia muito bem, mas senti que havia muito medo.* (E49)

Embora E42 não tenha dado tanta importância às suas memórias acerca do que havia do Estado Novo em sua sala de aula, verificou-se que o tópico central de sua recordação era o regime, sob o signo linguístico do condicionamento de respeito ou medo. Importa ressaltar que E49 refere que «não sabia o suficiente de alguns detalhes, não sabia se os entendia muito bem», e deixa implícito que atribui novos significados por hoje os entender melhor. Numa perspectiva sociodinâmica, vemos os efeitos da relação entre o tempo e as condições. Pois sua narrativa põe o tempo de sua memória sob o signo qualitativo de Kairós (tempo circular) em recusa da linearidade quantitativa de Khronos (tempo cronológico), pois para E49 o passado só é inteligível no tempo presente. Recordemos o que nos revelou anteriormente E41: «Nós realmente só vimos a miséria, depois de termos outro regime». Os efeitos do tempo representam em ambas narrativas uma evolução da percepção dos contextos.

Quanto à dimensão punição/castigos, vemos que evoca uma memória subjetiva ao mesmo tempo em que se associa ao que lhe é exterior, num movimento reativo e social. Recordam o facto, mas a narrativa da memória é cuidadosa e autocensurada.

[Punição/Castigos] *Mas eu as puni, de vez em quando um estalo, «fica quieto», não posso dizer não, porque foi o conceito de educação que foi aceito na época. Então o conceito mudou e eu também mudei.* (E41)

[Punição/Castigos] *E, confesso, dentro da minha sala de aula nunca usei a régua no primeiro dia, mas mostrei. «Olha, se você não for educado aqui, não vou admitir». «Aqui está, espero nunca usar, mas se eu precisar...» Então eu fiz isso.* (E49)

A memória individual de E41 e E49 reflete um autoescrutínio, uma autocensura consciente dos eventos recordados, reagindo aos novos paradigmas em linha com às dinâmicas da memória na morfologia social halbwachiana. Esta memória partilhada é resultado de um julgamento pessoal introspectivo com a preocupação de acomodar o discurso ao interlocutor que não pertenceu ao tempo em causa e pode interpretar de forma negativa a narrativa apresentada. Se o «espaço» representa novos contextos

consoante ao «tempo» atual, a narrativa se adequa a estas novas «condições» sociodinâmicas, o que verificamos quando E41 destaca: «Então o conceito mudou e eu também mudei» ou quando E49 refere: «E, confesso, dentro da minha sala de aula nunca usei a régua no primeiro dia, mas mostrei». «Olha, se você não for educado aqui, não vou admitir». Na altura em que E41 e E49 deram aulas, em pleno Estado Novo, mas não por causa do regime, a ideia de punição/castigos estava relacionada à falta de respeito ou incumprimento de uma obrigação enquanto estudante. Era comum os pais delegarem ao professor a autoridade para baterem em seus filhos se o docente julgasse necessário. A «menina de cinco olhos» (palmatória), a régua ou a vara era os instrumentos utilizados como «apoio educativo». Os paradigmas sociais contemporâneos estão muito distantes desta conceção de autoridade. Os pais e o senso comum do tempo presente não concebem com normalidade que um professor venha a bater numa criança e os progenitores não estão dispostos a dar tal permissão. O que justifica a preocupação no discurso da memória em esclarecer que esta recordação se encontra em outro tempo.

Curiosamente, em outros momentos da entrevista os mesmos contextos são recordados em tom paradoxalmente nostálgico e quase saudosista acerca do tempo do Estado Novo, comparando o prestígio e respeito que as professoras tinham antes com o contexto presente.

[Autoridade/Respeito] *As pessoas, penso de uma maneira geral eram diferentes do que você vê agora. [...] as crianças mais tarde também não respeitam a professora.* (E41)

[Autoridade/Respeito] *Agora, acho que existem as duas visões, o exagero da época, de ser muito austero, de ser muito rigoroso, muito punitivo e agora acho que os pais são muito facilitadores. É o que penso, muito facilitadores.* (E42)

[Autoridade/Respeito] *Tivemos sorte em nosso tempo, porque os alunos e os pais nos respeitavam muito e os alunos também eram respeitosos.* (E49)

À luz da perspectiva sociodinâmica e da Memória Social, podemos verificar que a recordação revela uma panóplia de emoções e percepções que põem aquele que recorda entre Cila e Caríbdis, pois conhece o facto vivenciado e o significado que lhe atribuiu, mas igualmente vê-se tentado a ignorar o fenómeno objetivo e decide apresentá-la como um fenómeno subjetivo no qual a percepção individual do evento supera os escrutínios pessoais que aplicara sobre o passado narrado, elevando sua face positiva como uma crítica ao presente. Quem recorda, consciente do domínio de sua imagem-lembrança²³,

²³ BOSI: 2015.

está à vontade para comparar os tempos da memória: «As pessoas, penso de uma maneira geral eram diferentes do que você vê agora» (E41). O tempo vivido é comparado ao tempo presente com recurso a um julgamento de valores e ao mesmo tempo uma dissonância cognitiva quanto à sua linha narrativa anterior, especialmente quando refere que: «Tivemos sorte em nosso tempo» (E49) e justifica sua afirmação ao destacar «porque os alunos e os pais nos respeitavam muito e os alunos também eram respeitosos».

A relatividade do objeto e da cultura, frente aos processos dialéticos nas percepções dos contextos, é pontuada quando E49 refere: «Agora, acho que existem as duas visões, o exagero da época, de ser muito austero, de ser muito rigoroso, muito punitivo e agora acho que os pais são muito facilitadores». Com efeito, este quadro social da memória social denuncia as relações mnemónicas sob a perspectiva sociodinâmica e da memória coletiva.

Ainda que o discurso condene o regime, e lamente o contexto social e económico da época, as narrativas insistem em evocar recordações positivas que se sobrepõem às negativas. Passado e presente são comparados na máxima do «antes não era assim», nomeadamente quando referem a autoridade do professor daquele tempo em comparação ao tempo presente.

Esta brevíssima reflexão sobre como se manifestam as recordações do tempo de escola e que significados lhes são atribuídos indica que os temas conflitantes de natureza dilemática são sociais na medida em que refletem imagens sociais, mas não podemos nos distanciar do facto de que os dilemas residem na individualidade e os de uma pessoa não são os de outra²⁴. O que implica aceitar que as memórias das professoras que deram aulas no tempo do Estado Novo correspondem a uma complexa rede de fenómenos sociais, sendo promissor considerar as dimensões individuais e coletivas, culturais e semânticas da memória.

As recordações que emergem são transversais entre os entrevistados, refletindo um comportamento muito aproximado do grupo, uma memória coletiva de um evento individual em dinâmicas sociais muito próximas. Contudo, as narrativas das memórias refletiram os paradigmas da percepção sociodinâmica e da memória social.

Este trabalho propôs um olhar para a recordação do tempo da escola sob um prisma no qual o exercício mnemónico transita entre o espaço, o tempo e seus contextos históricos e sociais, ao mesmo tempo que contribui para uma melhor compreensão da memória social da infância, da família e da escola.

²⁴ MOTA, 2010: 395.

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO, Luis Enrique; DUQUE, Ignacio (2019). *Halbwachs y Keynes: El doble espejo de las ciencias sociales ante la crisis de los años treinta*. «Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales». 43: 213-254.
- AMADO, João (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- BADDELEY, Alan; ANDERSON, Michael C.; EYSENCK, Michael W. (2011). *Memória*. Tradução de Cornélia Stolting. Porto Alegre: Artmed.
- BOSI, Ecléa (2015). *Memória e Sociedade: Lembrança de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- BULTMANN, Rudolf (1994). *The History of the Synoptic Tradition*. Tradução de John Marsh. Peabody: Hendrickson Publishers.
- CANDAU, Jöel (2013). *Antropologia da Memória*. Tradução de Miriam Lopes. Lisboa: Instituto Piaget.
- FENTRESS, James; WICKHAM, Chris (2013). *Memória Social. Novas perspectivas sobre o passado*. Tradução de Telma Costa. Lisboa: Editorial Teorema.
- FERREIRA, António Gomes (2008). *O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade*. «Educação». 31:2, 124-138.
- HALBWACHS, Maurice (1997). *La mémoire collective*. Paris: Albin Michel.
- JARAMILLO MARÍN, Jefferson (2015). *Maurice Halbwachs y Stefan Zweig. Recuerdo, olvido y silencio de la gran guerra*. «Discusiones Filosóficas». 16:26, 87-104.
- KAUFMANN, Jean-Claude (2003). *Ego: Para uma sociologia do indivíduo*. Tradução de Ana Rabaça. Lisboa: Instituto Piaget.
- MANN, Michael (2011). *Fascistas*. Tradução de Marcelo Felix. Lisboa: Edições 70.
- MOLES, Abraham A. (1969). *Sociodynamique et politique d'équipement culturel dans la société urbaine*. «Communications». 14, 137-149. Dossier thématique: La politique culturelle. Disponível em <https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1969_num_14_1_1202>.
- MOTA, Luís (2010). *Memória, história e discursos identitários: contributos para um debate*. In RIBEIRO, Maria Manuela Tavares, coord. *Outros Combates pela História*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. pp. 389-408. Disponível em <<https://digitalis.uc.pt/handle/10316.2/31635>>.
- NAMER, Gerard (1987). *Mémoire et Société*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- OLIVERIO, Alberto (2017). *Immaginazione e memoria: Fantasia e realtà nei processi mentali*. Città di Castello: Mondadori Università.
- PINTO, Rooney Figueiredo; FERREIRA, António Gomes; MOTA, Luís (2018). *Entre passado e presente: a memória da escola do tempo do Estado Novo em Portugal*. In GONZÁLEZ, Sara et al., eds. *La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*. Salamanca: FahrenHouse, pp. 541-550. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10316/84300>>.
- PIÑUEL RAIGADA, José Luis (1999). *Abraham A. Moles (1920-1992) y la Teoría de la información*. «CIC. Cuadernos de Información y Comunicación». 4, 157-185.
- RICOEUR, Paul (2004). *Memory, History, Forgetting*. Tradução de Kathleen Blamey e David Pellauer. Chicago; London: The University of Chicago Press.
- SIMONSON, Peter; PARK, David W. (2016). *The International History of Communication Study*. New York: Routledge.
- WINWOOD, Jo (2019). *Using interviews*. In LAMBERT, Mike, ed. *Practical Research Methods in Education. An Early Researcher's Critical Guide*. New York: Routledge, pp. 12-22.

ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: A SANTA CASA DA MISERICÓRDIA DE LISBOA*

THAIS PALMEIRA MORAES**

Resumo: *Trata-se de um estudo historiográfico sobre a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa na sua atuação relativa à infância. O foco da investigação está em refletir sobre a existência da instituição, sobre como cuidou (assistiu e educou) de seu público infantil e sobre como esse cuidado evoluiu no tempo. O recorte temporal corresponde ao período entre 1834 e 1974 e a investigação insere-se no quadro da história das instituições educativas. São objetivos do estudo: 1) caracterizar e sistematizar o número de crianças admitidas na Misericórdia e compará-lo com o recenseamento da população infantil de Lisboa; 2) (re)constituir o(s) modelo(s) de assistência e de educação e historiar a sua evolução. Os dados estão a ser reunidos por meio de bibliografia específica e de pesquisa documental no Arquivo Histórico da Misericórdia de Lisboa e no Instituto Nacional de Estatística.*

Palavras-chave: *Santa Casa da Misericórdia de Lisboa; Infância; Modelo assistencial-educativo.*

Abstract: *This is a historiographical study about the Santa Casa da Misericórdia of Lisbon in its activity with childhood. The focus of the research is to reflect on the existence of the institution, how it cared for (assisted and educated) its children and how this care evolved over time. The time frame of the study corresponds to the period between 1834 and 1974 and the research fits into the epistemic framework of the history of educational institutions. The objectives are: 1) to characterize and systematize the number of children admitted to Misericórdia and compare it with the Census of Lisbon's population of children; 2) (re)construct the model(s) of assistance and education and history its evolution. Data are being gathered through specific bibliography and documentary research at the Historical Archive of Misericórdia of Lisbon and at the National Institute of Statistics.*

Keywords: *Santa Casa da Misericórdia of Lisbon; Childhood; Educational care model.*

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O tema da investigação que está a ser desenvolvida é a Santa Casa da Misericórdia em sua atuação com a infância. A primeira Misericórdia foi fundada em Lisboa, no ano de 1498, e desde os primeiros tempos de funcionamento a população infantil é um de seus públicos. Logo no século XVI, o rei D. Sebastião determinou que, mediante contribuição financeira da Câmara, a Misericórdia se encarregaria de atender diretamente crianças que demandavam algum tipo de proteção. A Misericórdia é uma instituição plurissecurar, segue atualmente em funcionamento e, ao longo destes mais de cinco séculos de existência, manteve o encargo de atender uma população infantil por meio de diversos serviços nas áreas da educação, assistência e saúde.

* O presente texto refere-se à investigação que está a ser desenvolvida no âmbito do doutoramento e que conta com a orientação do professor Justino Pereira de Magalhães. Deixo aqui registado especial agradecimento ao professor pela leitura atenta do texto e pelos comentários.

** Doutoranda do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Email: thaispalmeiramoraes@yahoo.com.br.

Nesta relação entre a Misericórdia de Lisboa e a infância, o foco da investigação está em refletir sobre a existência da instituição — ou seja, sua natureza jurídica e como permaneceu ao longo de sucessivas conjunturas históricas, o que remete a sua relação com o Estado (autonomia, controle, fontes de financiamento etc.) —, sobre como assistiu e educou a população infantil que atendeu e sobre como essa assistência-educação evoluiu no tempo. O recorte temporal do estudo corresponde ao período entre 1834 e 1974 e a investigação está inserida no quadro epistêmico da história das instituições educativas.

A primeira tarefa, imprescindível para o desenvolvimento dos objetivos, tem sido descrever a natureza e o historial da instituição, bem como construir um panorama do atendimento ao público infantil. A elaboração deste historial tem permitido conhecer a materialidade da instituição, que inclui seu funcionamento. Tem-se procurado mostrar quais serviços assistenciais-educativos existiram para atender o público infantil — Hospital dos Expostos, Recolhimento das Órfãs, sistema de amas, escolas, internatos etc. —, como funcionaram e o que efetivamente ofereceram (práticas). Um outro conjunto de elementos investigados diz respeito à representação da Misericórdia de Lisboa, ou seja, como foi representada em cada conjuntura histórica — o que envolve o ideário institucional e o perfil do público infantil atendido. No que reporta ao público, existiam perfis diferentes, como os expostos, crianças de filiação desconhecida; as meninas pobres e órfãs, que participavam de processo seletivo e eram admitidas como educandas num estabelecimento específico chamado Recolhimento das Órfãs; os desamparados, crianças cujos genitores estavam incapazes de criá-las, por exemplo, por motivo de doença; os inválidos e as crianças pobres que seguiam com suas respectivas famílias, mas que eram beneficiadas por algum tipo de ação, assistencial e/ou educativa. Procura-se também entender quem geriu e assegurou a manutenção e o modelo, ou seja, que órgãos, quais agentes, que financiadores, com que formação e com que legitimidade. Além do público, a esfera da representação autoriza outros campos; assim, procura-se indagar a natureza da documentação preservada, uma vez que esta sustenta a imagem institucional que se pretende dar, assim como a textualidade e os discursos que restaram. Um terceiro conjunto de elementos investigados reporta à apropriação, categoria operacional que permite que a instituição seja analisada de forma menos aut centrada e relacionada com o todo mais amplo — e aí são investigados os perfis formativos, os destinos de vida, a quantificação, entre outros aspectos.

O primeiro objetivo da investigação consiste em caracterizar e sistematizar o número de crianças admitidas na Misericórdia e compará-lo com o recenseamento da população infantil de Lisboa, na tentativa de dar substância ao conceito de infância, dentro e fora da instituição em análise, e de dar a conhecer a dimensão da presença da instituição na assistência e educação da infância. O segundo objetivo consiste em (re)constituir o(s) modelo(s) institucional e historiar a sua evolução.

São três os conceitos principais do estudo — instituição assistencial-educativa, infância e modelo — e pretende-se aprofundá-los no plano teórico e histórico, com a prudência de procurar perceber se os referidos vocábulos (assistência, educação e infância) existiram em cada época retratada e como evoluíram historicamente — se mudaram e como mudaram ao longo do tempo estudado —, ou seja, entende-se que os vocábulos e os seus significados são de um tempo e de um lugar determinados. Assim, na história da Misericórdia de Lisboa importa saber quais conceitos de assistência, de educação e de infância estiveram presentes na realidade institucional e como evoluíram no tempo. Para afirmar-se que a Misericórdia de Lisboa é uma instituição assistencial-educativa da infância, parte-se de uma concepção de instituição, de assistência, de educação e de infância que há de ser mostrada, para dar uma ideia ou precisar aquilo sobre o que se pretende falar.

UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

Pensar numa instituição plurissecular como a Misericórdia de Lisboa vai ao encontro das ideias do filósofo e pedagogo brasileiro Dermeval Saviani¹. Baseado no dicionário latino-português, o autor apresentou quatro significados para a palavra instituição; ei-los: «1. Disposição; plano; arranjo. 2. Instrução; ensino; educação. 3. Criação, formação. 4. Método; sistema; escola; seita; doutrina»². Segundo o autor, o que existe de comum entre tais significados é a ideia de criação, organização, ordenação, pelo homem, do que até então era praticado de forma não ordenada, informal e espontânea. A instituição é organizada numa estrutura material e é criada como resposta a determinada necessidade humana, necessidade esta que não é transitória, ou seja, que não se resolve na própria conjuntura; trata-se de uma necessidade permanente, cuja transformação acontece no tempo histórico³. Tal concepção contribui para pensar a Santa Casa da Misericórdia porque, por mais que o tempo cronológico tenha transcorrido, algo estrutural perdurou, uma necessidade permaneceu no tempo e assegurou a permanência da instituição que, por outro lado, foi capaz de se adaptar às sucessivas mudanças conjunturais e de garantir, dessa forma, a continuidade de seu funcionamento. Embora Saviani⁴ tenha especificamente escrito sobre as instituições escolares, as acepções foram esmiuçadas por ele a partir de uma concepção mais geral de instituição. Do mesmo modo, ainda que a Misericórdia não tenha sido uma instituição essencialmente/anunciadamente educativa, propor-se a pensá-la na perspectiva da História da Educação significa buscar entender o que foi e o que é a Misericórdia de Lisboa enquanto instituição assistencial-educativa da infância.

¹ SAVIANI, 2007.

² SAVIANI, 2007: 3.

³ SAVIANI, 2007.

⁴ SAVIANI, 2007.

Instituição é concebida como totalidade em organização e em construção, o que não significa que ela pode vir a ser historiada fora de um todo coerente, sistêmico, ou seja, parte-se da compreensão de que a instituição é «constructo, na (da) relação entre educação, história, sociedade»⁵. As instituições têm uma materialidade, uma representação e uma apropriação. A materialidade corresponde ao espaço físico da instituição, sua estrutura, arquitetura, sua organização interna, seu modo de funcionar e de operar (o que envolve os seus estatutos e regulamentos), seus objetivos (finalidades, metas) e suas atribuições. São as informações sobre o cotidiano da instituição, desde a arquitetura do prédio até seus estatutos, normas e regulamentos que possibilitam conhecer e historiar a materialidade da instituição. A representação é uma categoria que diz respeito à «imagem» da instituição, que é construída e que pode ser conhecida (e historiada) através de seus arquivos, memórias, discursos e percursos profissionais de seus agentes e do público egresso. A terceira categoria diz respeito à natureza do objeto instituição educativa e é a apropriação, que envolve as implicações subjetivas dos atos educativos que acontecem no interior da instituição educativa, posto que educação é ação, apropriação (de saberes, de valores, de atitudes, de capacidades) e, conseqüentemente, formação: «capacidade de criar e corresponder aos desafios da realidade, mediante uma resposta intelectual, adequada, reflexiva, responsável, comprometida»⁶; isso envolve o público, os destinos de vida e a identidade (e diferenciação) da própria instituição educativa. A relação entre tais categorias (materialidade, representação e apropriação) permite conhecer e compreender a evolução da instituição; são categorias operacionais (instrumentais) que possibilitam descrever e analisar a instituição educativa.

Ainda na esfera do conceito de instituição, mas pensando especificamente no vocábulo «misericórdia» que dá nome à instituição estudada, e que, muito embora não seja um conceito nuclear a ser trabalhado na investigação, diz algo sobre esta instituição porque lhe imprime (ou pretende imprimir-lhe) uma ideia, um caráter. Para a Teologia, misericórdia significa compaixão pelo próximo, sentimento que decorre não do amor a Deus, embora seja um dos atributos de Deus, mas da identificação com o sofrimento do outro. O homem é capaz de ter este sentimento porque foi feito à imagem e semelhança de Deus. Dessa forma, misericórdia diz respeito ao amor ao próximo⁷. A instituição Misericórdia foi concebida tendo como essência catorze obras de misericórdia⁸, ou seja,

⁵ MAGALHÃES, 2004: 115.

⁶ MAGALHÃES, 2004: 118.

⁷ LOPES, 2010.

⁸ As catorze obras de misericórdia, divididas em sete obras espirituais e sete obras corporais, são: ensinar os simples; dar bom conselho a quem o pede; castigar com caridade os que erram; consolar os tristes e desconsolados; perdoar a quem errou; sofrer as injúrias com paciência; rogar a Deus pelos vivos e mortos; visitar os presos e remir os cativos; curar os enfermos; cobrir os nus; dar de comer aos famintos; dar de beber a quem tem sede; dar pousada aos peregrinos e pobres; enterrar os finados (*O Compromisso da Confraria de Misericórdia*, 1516. Disponível em <<http://microsite.scmpl.pt/500a-noscompromisso/compromisso.html>>).

obras direcionadas àqueles que estavam em sofrimento. Ainda para a Teologia, misericórdia é diferente de caridade, sendo esta materializada em ações por amor a Deus; ou seja, pratica-se o bem aos homens, filhos de Deus e por ele amados, por amar Deus; a caridade não é a ação em si, mas é revelada por ela como ato de amor a Deus e dirigido a ele (e, secundariamente, aos homens por ele amados)⁹.

Retomando as considerações de Saviani¹⁰, o léxico da palavra instituição encerra a ideia de educação, que não está resumida à escolarização. A educação, entendida enquanto prática humana e social que transforma o estado físico, mental, espiritual e cultural do homem que aprende, acontece em muitos lugares e de variadas formas. O ato educativo medeia a relação entre o meio sociocultural — que já tem acumulados e disponíveis saberes, valores, técnicas, comportamentos, conhecimentos etc. — e o sujeito humano que está a se desenvolver e a se tornar membro da sociedade¹¹. Segundo Magalhães¹², dotado de potencialidades biológicas, o ser humano sozinho não se desenvolve como humano; nasce-se ser da espécie humana, mas tornar-se humano só é possível na relação consigo, com os outros e com o mundo, por meio de um processo que é educativo:

*é pela educação que o ente humano se torna pessoa, capaz de conhecer, simbolizar, comunicar, racionalizar e responsabilizar-se; é pela educação que cresce e amadurece, como é pela educação que desenvolve as suas capacidades cognitivas e técnicas e que participa e se investe de cidadania e de humanidade*¹³.

Educação é «processo multivetorial e continuado de (in)formação e de desenvolvimento da pessoa»¹⁴, é construção pessoal, cujo processo implica ato e efeito de educar/educar-se correlacionado com a formalização/institucionalização de ações e processos, ou seja, correlacionado com uma instituição (educativa) que tem uma organização interna e que está inserida num contexto de sociedade. A complexidade institucional corresponde à complexidade educacional e, *grosso modo*, a relação e projeto educativos, que acontecem em determinado tempo, espaço e ação, implicam a existência de instâncias de enquadramento e de orientação; tais instâncias (instituições) são condição para a realização do processo educativo, o qual envolve aprendizagem de saberes, disciplinamento e interiorização de normas e valores¹⁵.

⁹ LOPES, 2010.

¹⁰ SAVIANI, 2007.

¹¹ LIBÂNEO, 2001.

¹² MAGALHÃES, 2004.

¹³ MAGALHÃES, 2004: 29.

¹⁴ MAGALHÃES, 2004: 15.

¹⁵ MAGALHÃES, 2004.

ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA

Entre os Romanos, existiu a crença de que, terminado o período de aleitamento, a alimentação das crianças pequenas passava a estar sob responsabilidade de uma deusa chamada Educa; esta compartilhava com outras divindades a tarefa de alimentar/cuidar/educar. Em *Emílio*, Rousseau¹⁶ mencionou tal questão, afirmando que, para os povos antigos, educação tinha o significado de alimentação. A educação pode ser considerada o alimento simbólico, enquanto a assistência garante o alimento real¹⁷. Na investigação que está a ser realizada, pretende-se analisar a relação entre as duas dimensões, ao invés de concebê-las separadamente, porque, em se tratando da Misericórdia, assistência e educação foram congregadas num modelo institucional.

Kuhlmann Jr.¹⁸, num artigo acerca da história da educação infantil no Brasil, abordou a questão da relação entre educação e assistência. Segundo o autor, o embate entre as duas dimensões percorre a história das instituições de educação infantil e persiste a crença de que o pedagógico é algo positivo enquanto o assistencial é negativo e de que uma orientação assistencialista não é pedagógica, como se o cuidar, o alimentar, o limpar, tratando-se de instituições para a educação da infância, não fossem educacionais ou, antes disso, ameaçassem o carácter educacional de tais instituições; ou seja, na discussão sobre o papel da educação infantil, ainda é possível, segundo o autor, encontrar agentes educativos que acreditam que o cuidar não faz parte do educar.

Ferreira Gomes¹⁹, numa obra sobre a história da educação infantil em Portugal, mostrou que na evolução histórica das instituições destinadas a atender crianças em idade pré-escolar é difícil estabelecer uma separação precisa entre aquelas que tinham objetivos estritamente assistenciais e as que tinham fins educativos. Possivelmente, os estabelecimentos infantis da Misericórdia são de fato um exemplo de que as instituições para a infância congregaram as duas realidades.

A etimologia da palavra assistência é «estar perto de» e «prestar ajuda»; também remete à ideia de ajudar ou coadjuvar, de ser assistente, o que implica uma relação vertical, de dependência. No século XIX, a palavra tornou-se comum nos discursos oficiais portugueses, por influência francesa e com o sentido de assistência social. Nos dias atuais, o vocábulo ganhou uma conotação pejorativa, por pressupor tanto relações de subordinação e dependência entre os prestadores de assistência e os assistidos quanto ações de socorro paliativo que não pretendem atingir o cerne da pobreza, ou seja, as suas causas e as possíveis formas de revertê-las, superá-las. Dessa forma, o termo foi substituído por ação social ou proteção social que remete às ideias de autonomia e de responsabilização e que visam não apenas a assistência, ou socorros, mas ainda a prevenção de situações de

¹⁶ ROUSSEAU, 1999 [1762].

¹⁷ BASTOS, 2012.

¹⁸ KUHLMANN JR., 2000.

¹⁹ GOMES, 1977.

privação (segurança social), a integração de todos por meio de políticas de inserção e a contemplação de toda a população²⁰.

A perspectiva sociológica de Castel²¹ dá a conhecer que, independentemente da conjuntura histórica, a assistência envolve uma diversidade de práticas destinadas àqueles que por si só não são capazes de assegurar a própria sobrevivência, ou porque estão inaptos para tal (como as crianças pequenas e os velhos) ou porque, mesmo sendo capazes de trabalhar (atividade que asseguraria a manutenção da própria subsistência), não encontram trabalho. O que interessa aqui é o primeiro caso porque abrange a situação das crianças desprovidas de famílias capazes de garantir sua criação e sobrevivência. Este foi o caso das crianças deixadas na Misericórdia de Lisboa, abandonadas por suas respectivas famílias de origem; este foi o caso de crianças entregues à instituição porque seus genitores, por motivo de morte, de adoecimento, de miséria, deixavam de poder garantir a criação e subsistência; este foi o caso das crianças que nasciam fora do casamento e que representavam um problema para a imagem da família sacrossanta ou da mulher (mãe) solteira, de quem era esperado que vivesse a sua sexualidade apenas dentro do casamento. Estas foram enfim as crianças que, sem família provedora, passavam a ter na assistência-educação oferecida pela Misericórdia a possibilidade de sobrevivência e de formação (humana, educativa, escolar, profissional).

As crianças sempre existiram, mas nem sempre foram socialmente reconhecidas²². Conforme mostrado por Ariès²³, na Idade Média, as crianças viveram misturadas/integradas no universo dos adultos, sem serem percebidas em suas particularidades. Já no século XVIII, outro olhar passou a ser lançado sobre a criança. Em *Emílio*, Rousseau afirmava que era «preciso considerar o homem no homem e a criança na criança»²⁴, ou seja, ele compreendia que a criança tinha particularidades que a caracterizavam e que a distinguiam dos jovens, adultos e idosos; além disso, dava a conhecer um método para educar a criança que deixava de ser apenas da família ou de Deus para também ser da educação. No século XIX, na Europa, surgiram leis referentes à proteção da criança e a escolaridade tornou-se obrigatória (no caso de Portugal, no ano de 1844); passava a haver para a infância um tempo e um espaço (a escola) legalmente estabelecidos e destinados à instrução. No século XX, o Estado português chamou para si o direito de intervir na família (Lei de Proteção da Infância, 1911) e surgiram leis para destituição do *pater familias*; ou seja, a partir daí, a família passava a poder perder o direito da tutela dos filhos. Ao longo do tempo, o olhar sobre a criança foi sendo transformado, assim como a configuração da família: de um momento histórico em que os casamentos

²⁰ LOPES, 2010.

²¹ CASTEL, 1998.

²² MARTINS, 2018.

²³ ARIÈS, 2006.

²⁴ ROUSSEAU, 1999 [1762]: 69.

eram arrançados e tinham a função de assegurar a conservação e a transmissão de um patrimônio a um tempo em que o amor passava a ser elemento presente e requisito para as uniões conjugais, o que repercutia na relação entre adultos (pais) e crianças (filhos)²⁵. Já o adultério e as crianças que nasciam fora do casamento comprometiam a imagem da família — cuja legitimidade era conferida pelo matrimônio — e da mulher solteira que não estava autorizada a engravidar fora do casamento. Quanto à infidelidade da mulher casada, esta era inimaginável — o casamento legitimava a família, o homem-pai, a mulher-mãe e os filhos que nasciam desta união²⁶, enquanto eram consideradas ilegítimas as crianças nascidas de relações extraconjugais. Estas foram as crianças deixadas na Misericórdia de Lisboa durante séculos. Com Freud e a psicanálise, no século XX, a criança ganhou outra abordagem, pois seus estudos propuseram que a sexualidade, que assumia novo conceito, fazia parte do desenvolvimento infantil. Isto para apontar, ainda que brevemente, como ao longo do tempo foram sendo produzidos e sistematizados conhecimentos e discursos acerca da criança e da infância, conhecimentos e discursos estes produzidos por diferentes atores e disciplinas em correlação com contextos culturais e sociais específicos²⁷. Por exemplo, a Psicologia tomou como objeto de investigação e intervenção as fases do desenvolvimento infantil e de suas faculdades, como o pensamento, a linguagem, a memória, as emoções, etc.; a Psicanálise, com Melanie Klein, veio explicar a importância do brincar e dos brinquedos, que passaram a ser entendidos como objetos importantes por permitirem à criança expressar o seu mundo interno e desenvolver a sua personalidade²⁸; a Medicina, com a puericultura, assumiu a autoridade do saber como a criança deveria ser cuidada e passou a ensinar e a divulgar informações sobre a alimentação do bebê, o sono, vestuário, a vacinação, etc.; a preocupação moral (conhecer a criança para poder educá-la, corrigi-la, discipliná-la) foi materializada em ações da Criminologia; e a Pedagogia voltou-se para a educação na formação escolar das crianças²⁹.

No caso das crianças acolhidas e atendidas pela Misericórdia de Lisboa, tratava-se de uma população infantil abandonada, órfã, pobre, doente e com deficiência, e à realidade das crianças que tiveram esta infância, foi dado o contraponto de reconhecimento e de respostas institucionais, de assistência, de educação ou reeducação, de correção etc.³⁰

Parte-se da discussão desses conceitos nucleares da investigação (assistência, educação, infância) e pretende-se analisar como foram sendo significados e ressignificados na evolução histórica da instituição Misericórdia de Lisboa.

²⁵ ROUDINESCO, 2003.

²⁶ ROUDINESCO, 2003.

²⁷ MARTINS, 2018.

²⁸ ABERASTURY, 1992.

²⁹ MARTINS, 2018.

³⁰ MAGALHÃES, 2018.

O MODELO INSTITUCIONAL ASSISTENCIAL-EDUCATIVO

Modelo é outro conceito central da investigação e é aqui concebido como um constructo, representação que possibilita teorizar e explicar a realidade institucional que é possível ser conhecida através dos registos documentais. O modelo inclui variáveis³¹ e são elas que permitem conhecer a realidade assistencial-educativa da Misericórdia de Lisboa. Ei-las: 1) alimentar/criar/educar/instruir; 2) educação/instrução/formação profissional; 3) educação infantil, creche/escola/alfabetização, aprendizagem profissional; 4) tipo de público, expostos/órfãos/inválidos/pobres/deficientes; 5) internato/pensionato/apoio e vigilância ao domicílio; 6) agentes e profissionais por parte da Santa Casa — as crianças eram assistidas, educadas e formadas e passavam, com o tempo, a integrar os quadros de aprendizes, agentes e técnicos da própria Misericórdia (paralelismo pedagógico). Como ponderar todas essas variáveis? Qual a relação entre elas? Tais variáveis fazem parte do modelo, que pode variar no tempo histórico, mas não constituem o seu todo, porque modelo inscreve a instituição educativa num quadro teórico e articula, dessa forma, a matriz conceitual e o orgânico-funcional da instituição³².

O recurso ao conceito operatório de modelo — constituído por instituição, assistência e educação — possibilita descrever e agregar essas diferentes dimensões em cada momento histórico. Possibilita uma visão panorâmica nos planos conjuntural e diacrónico e permite também o aprofundamento da análise e o cruzamento da informação. Possibilita, por fim, a escrita da narrativa. Acerca do conceito operacional de modelo, é um instrumento de conhecimento, forma de abordagem de um tema específico nos estudos historiográficos: «Cada vez mais a pesquisa histórica se não limita a analisar os encadeamentos contingentes dos eventos singulares. Ela procura pelo contrário pôr em evidência *modelos*, que se podem definir como «conjuntos de traços coerentes e interdependentes apropriados a dar conta do real o melhor possível, mas sem se confundirem com ele»³³, mesmo porque a complexidade da realidade extrapola este racional³⁴.

A história da Misericórdia de Lisboa em sua atuação com a infância é, no fundamental, a evolução da dialética dos conceitos (assistência, educação, infância) correspondendo à sucessão histórica de quadros conjunturais. Tal diacronia plasma-se na reconfiguração do modelo institucional-assistencial-educativo.

A investigação está ainda em curso, mas algumas considerações preliminares podem ser feitas: a trajetória singular da Misericórdia de Lisboa, diferente das demais congêneres portuguesas; a diversidade e o volume crescentes de serviços para a infância organizados ao longo do tempo, sobretudo durante o Estado Novo, quando significativo

³¹ MENDES, 1987.

³² MAGALHÃES, 2004.

³³ Philippe Guignet, 1979 *apud* MENDES, 1987: 192-193.

³⁴ Raymond Boudon *apud* Robert Frank *apud* BERTHELOT, *dir.*, 2001: 353-354.

número de estabelecimentos foram integrados à Misericórdia; a continuidade de um modo de assistir e educar a infância — sistema de amas, internato, ensino primário e aprendizagem de ofícios; a mudança do olhar sobre a criança entre os séculos XIX e XX.

Os dados estão a ser reunidos por meio de bibliografia específica e de pesquisa documental. Será utilizada a técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin, assim como será realizado cruzamento das fontes para complemento e aferição dos fatos históricos. As fontes documentais principais são: os Relatórios e Contas da Gerência da Misericórdia de Lisboa (1834-1921), o Livro de Provedores e as Atas da Mesa (1922-1974), documentos estes que se encontram no Arquivo Histórico da Misericórdia de Lisboa, e o Censo demográfico, disponível no Instituto Nacional de Estatística.

FONTES DOCUMENTAIS

O *COMPROMISSO da Confraria de Misericórdia, 1516*. Disponível em <<http://microsite.scml.pt/500anos-compromisso/compromisso.html>>.

BIBLIOGRAFIA

- ABERASTURY, Arminda (1992). *Psicanálise da criança: teoria e técnica*. 8.ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ARIÈS, Philippe (2006). *História Social da Criança e da Família*. 2.ª ed. Rio de Janeiro: LTC.
- BASTOS, Marise Bartolozzi (2012). *Incidências do educar no tratar: desafios para a clínica psicanalítica da psicose infantil e do autismo*. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Tese de doutoramento. Disponível em <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-21092012-105601/pt-br.php>>.
- BERTHELOT, Jean-Michel, dir. (2001). *Épistémologie des Sciences Sociales*. Paris: PUF.
- CASTEL, Robert (1998). *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. 4.ª ed. Petrópolis: Vozes.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1977). *A educação infantil em Portugal*. Coimbra: Livraria Almedina.
- KUHLMANN JR., Moysés (2000). *Histórias da educação infantil brasileira*. «Revista Brasileira de Educação». 14, 5-14. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>>.
- LIBÂNEO, José Carlos (2001). *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. «Educar». Curitiba: Editora da UFPR. 17, 153-176. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>>.
- LOPES, Maria Antónia (2010). *Protecção social em Portugal na Idade Moderna: guia de estudo e de investigação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de (2004). *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de (2018). *Prefácio*. In MARTINS, Ernesto Candeias — *As infâncias na História Social da Educação. Fronteiras e interações socio-históricas*. Lisboa: Editorial Cáritas, pp. 15-24.
- MARTINS, Ernesto Candeias (2018). *As infâncias na História Social da Educação. Fronteiras e interações socio-históricas*. Lisboa: Editorial Cáritas.
- MENDES, José Amado (1987). *A História como Ciência. Fontes, Metodologia e Teorização*. Coimbra: Coimbra Editora.
- ROUDINESCO, Elisabeth (2003). *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1999 [1762]). *Emílio ou Da Educação*. 2.ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- SAVIANI, Dermeval (2007). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. In NASCIMENTO, M. I. M. et al., orgs. *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba: UNISO; Ponta Grossa: UEPG, pp. 3-27.

CULTURA ECONÓMICA Y SOCIALIZACIÓN POLÍTICA EN LOS MANUALES ESCOLARES DEL TARDOFRANQUISMO Y LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA (1960-1985)*

YOVANA HERNÁNDEZ LAINA**

Resumen: *Esta investigación analiza la naturaleza del conocimiento económico transmitido por la escuela durante la fase final del franquismo y la Transición española, conceptualizándolo como una cultura escolar económica. El contenido económico analizado puede estar relacionado con cuestiones ideológicas, socialización política y configuración identitaria. De esta relación surge el concepto de cultura económica de la escuela, que correspondería a aquellas orientaciones y posiciones en relación a los procesos socioeconómicos, relacionados con el conjunto de valores, creencias, ideologías, concepciones, emociones, sentimientos y actitudes que transmite la escuela, que es decir, el conjunto de objetos que configuran la percepción subjetiva de los estudiantes en relación con el sistema socioeconómico y sus procesos y que confieren una determinada identidad política dentro de una sociedad determinada.*

Palabras clave: *Cultura económica; Libros de texto; Socialización política; Identidades.*

Abstract: *This research analyses the nature of the economic knowledge transmitted by the school during the late Franco dictatorship and Spanish Transition, conceptualising it as a school economic culture. The economic content analysed can be related to ideological issues, political socialisation and identity configuration. From this relationship arises the concept of school economic culture, which would correspond to those orientations and positions with respect to socioeconomic processes, related to the set of values, beliefs, ideologies, conceptions, emotions, feelings and attitudes transmitted by the school, that is to say, the set of objects that shape the subjective perception of students regarding the socioeconomic system and its processes, and that gives a certain political identity within a given society.*

Keywords: *Economic culture; Textbooks; Political socialisation; Identities.*

INTRODUCCIÓN

El origen y motivación de esta tesis¹ se encuentra en la relevancia que muestra el factor económico en el presente, el cual ha adquirido una extraordinaria presencia y poder en la política y la sociedad del siglo XXI, y en particular en sus aspectos negativos: pobreza, corrupción, crisis económica, crisis de valores y decadencia moral vinculada al comportamiento económico.

* Este trabajo se ha desarrollado en el marco del Proyecto de Investigación *Economía, patriotismo y ciudadanía: La dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares españoles desde el tardofranquismo hasta la Transición*. Ministerio de Economía y Competitividad. Referencia: EDU2016-78143-R.

** Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Email: yovanahl@hotmail.com.

¹ Consultar tesis: HERNÁNDEZ LAINA, 2018.

La escuela, como transmisora de valores sociales e ideológicos², se muestra como un medio de difusión de dichos valores a través del currículum y los contenidos de los manuales escolares³. Es por ello que nos pareció necesario revisar el componente económico que transmitía la escuela del tardofranquismo y la Transición desde una perspectiva histórica, para analizar qué relación podía establecerse con procesos de socialización política y configuración de identidades.

Tras realizar una revisión de trabajos de ámbito socio-político en Historia de la Educación se detectó un vacío en torno a la aplicación de perspectivas económicas, y constatamos que no existían estudios que relacionaran las categorías de análisis que aborda este trabajo. De hecho, se ha recurrido a la construcción del concepto de «cultura económica escolar» pues no se había desarrollado de forma teórica con anterioridad. El carácter novedoso de esta tesis se encuentra no sólo en el estudio de un nuevo objeto de investigación, sino en su vinculación con la socialización política y la configuración de identidades. De este modo nos afirmamos en la creencia de que la investigación con manuales escolares no está agotada y esta investigación es una muestra en este sentido.

ENFOQUE TEÓRICO Y OBJETIVOS

El enfoque teórico de este trabajo de investigación se basa en la premisa de que los procesos de socialización política y configuración de identidades, tanto individuales como colectivas, contienen un fuerte componente económico, ya que emanan de procesos de identificación local, regional, nacional, internacional y global. Citando a Bruce Longenecker y Kelly Liebengood, la dimensión económica

shapes and controls the identities of things-that-matter, from whole nations at one end of the spectrum to distinct and diverse individuals at the other end. Quite simply, the current crisis has underscored what many knew already — that economic status is a primary factor in the taxonomy of personal and corporate identity the world over⁴.

Teniendo en cuenta la pretensión de este enfoque teórico nos planteamos los siguientes objetivos a la hora de abordar el trabajo de investigación:

1. Analizar la cultura económica como construcción social, basada en conocimientos teóricos y técnicos, valores, creencias, ideologías, normas de conducta, modos de ver el mundo, que son identificables y observables a través de determinados patrones que pueden llegar a influir en el pensamiento y la actividad de los sujetos. El análisis de las manifestaciones de esta cultura económica (o culturas) se llevará a cabo desde el propio discurso que presentan las fuentes y que puede

² Para más información ver GIROUX, 1985: 36-65; ATIENZA CERREZO, DIJK, 2010: 67-106.

³ BOURDIEU, 2011.

⁴ LONGENECKER, LIEBENGOOD, 2009: 4.

aparecer bien de forma manifiesta o latente. Nos interesa revisar la visión interesada de hechos, procesos o fenómenos que no son en sí puramente contenido económico pero sí están relacionados con él.

2. Verificar e identificar el tipo o tipos de culturas económicas que se establecen en el tardofranquismo y la Transición en España, mediante la revisión de continuidades y rupturas, como posible respuesta a un conjunto de circunstancias que atienden a cambios económicos, sociales, y políticos.
3. Analizar cómo las distintas tipologías de culturas económicas se concretan en el ámbito escolar, configurándose como *culturas económicas escolares*, pues brotan de la propia institución y se corresponden con orientaciones y posturas asociadas a procesos socioeconómicos, relacionados con el conjunto de valores, creencias, ideologías, concepciones, emociones, sentimientos y actitudes que trasmite la escuela, es decir, el conjunto de objetos culturales sujetos a evaluación (conductas observables que serán objeto de premio o sanción) que van conformando las orientaciones cognitivas y percepciones subjetivas del alumnado respecto del sistema socioeconómico y sus procesos, y que otorga cierta identidad dentro de esa sociedad en particular, orientando, guiando y dando significado a sus comportamientos.
4. Observar si se da un cambio de paradigma en los procesos de socialización escolar respecto a la etapa del primer franquismo, en la cual se ponía el acento en lo político, y corroborar si se introduce a partir de los años sesenta un componente socializador económico.
5. Averiguar qué relaciones de poder se establecen, manifiestan u ocultan, tanto en el currículum como en los manuales escolares que se usan en la escuela en el período histórico que nos ocupa, y que a su vez pudieran haber afectado en procesos de construcción de nuevas identidades asociadas a las raíces del pensamiento político-económico.
6. Indagar qué papel juegan las emociones y los sentimientos en los procesos de socialización política y creación de identidades, en base a los argumentos de orden económico y político que difunden los manuales.

APUNTES METODOLÓGICOS

En un primer acercamiento a las fuentes, se hizo una revisión de algunos manuales escolares del tardofranquismo y la Transición. Esos manuales pertenecían a las disciplinas de Geografía, Historia, Ciencias Sociales y lecturas formativas, con años de edición comprendidos entre 1960 y 1985, y nos encontramos con algo sorprendente. La cantidad de contenido vinculado al componente económico era, en algunos casos, de un volumen excepcional. Este hecho fue muy motivador, y de ese modo fueron

surgiendo las ideas que posteriormente marcarían el marco metodológico de la investigación y las posteriores categorías de análisis.

Tras ese primer acercamiento a las fuentes se llevó a cabo una lluvia de ideas/sospechas/interrogantes y con ello se formularon las primeras hipótesis provisionales. Posteriormente, se realizó un estudio exhaustivo de los marcos contextuales (económico, político, social y educativo) y se elaboró una lista de indicadores conceptuales que estructuraron el aparato teórico-conceptual de nuestro sistema metodológico. Todas estas cuestiones hicieron que los pilares teóricos se fueran configurando en cuatro bloques: cultura económica, socialización política, identidades y emociones (y sentimientos). Estos bloques constituyeron nuestras categorías de análisis.

En una segunda fase y tras el diseño metodológico y la definición de la hipótesis definitiva se amplió la muestra y se fueron recogiendo observaciones sistemáticas y citas de las fuentes, en consonancia con los indicadores y los interrogantes previamente planteados.

El examen de los discursos de los manuales requirió aplicar los instrumentos que aportan los estudios sobre el poder de dominación del lenguaje y el Análisis Crítico del Discurso. De este modo, se llevó a cabo un análisis de los contenidos de los manuales, incluyendo textos e imágenes, a través de los estudios del lenguaje⁵, el análisis semiológico, semántico y el Análisis Crítico del Discurso⁶. El análisis incluye operaciones como la exploración de presencias y ausencias, la disección racional y emocional del discurso (jerarquización de contenidos, dónde se ponen los énfasis, adjetivación, etc.), el análisis de justificaciones, negaciones, proyecciones y de discursos pantalla (políticamente correctos), etc.

El análisis exhaustivo de los contextos sirvió para llevar a cabo la triangulación de datos obtenidos del análisis empírico y facilitar la verificación de la hipótesis definitiva.

Todos estos elementos nos proporcionaron herramientas que fueron aplicadas sobre los numerosos datos observables surgidos del trabajo empírico, para poder así extraer conclusiones en base al método hipotético-deductivo.

En definitiva, la investigación que hemos llevado a cabo, de naturaleza fundamentalmente cualitativa, ha procurado mantener un conveniente equilibrio entre la teoría, sobre la que asienta sus bases, y el riguroso examen empírico de las fuentes.

CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LAS FUENTES

El interés por el manual escolar como objeto de investigación surge de su doble naturaleza, como un instrumento de transmisión del saber y un instrumento del poder, puesto que imponen una distribución y una jerarquía de los conocimientos que contribuyen a la

⁵ Consultar SEARLE, 1994; AUSTIN, 1990.

⁶ DIJK, 1999: 23-36; 2005: 9-36; FAIRCLOUGH, 1989, 1995, 2003.

formación intelectual del alumnado, pero también favorecen la uniformidad lingüística y cultural y la transmisión de ideologías establecidas⁷.

Hay que destacar que el currículum nacional, los manuales escolares y la escuela han servido históricamente para configurar conductas e identidades públicas y socializar a la ciudadanía en un conjunto de valores, creencias, lealtades y disposiciones colectivas que se manifiestan en forma de una identidad nacional y política predominante. Sobre todo los manuales de Ciencias Sociales, que han ejercido históricamente en este aspecto un papel relevante, convirtiéndose en fuentes de legitimación del poder o, por el contrario, de crítica social o contrapoder.

Es por lo anterior que en nuestra investigación se han tomado como fuentes primarias manuales escolares que desarrollaban el currículum nacional, desde comienzos de los sesenta hasta la primera mitad de los ochenta. Las fuentes seleccionadas están relacionadas con aspectos basados en procesos económicos y políticos conectados con el proceso de cambio de una dictadura a una democracia.

A la hora de definir los criterios de relevancia y representatividad de las fuentes se tomaron en cuenta los siguientes aspectos: relevancia de la autoría, prestigio de la editorial, número de ediciones y reediciones del manual y huellas de uso del alumnado.

La muestra la conforman ochenta y dos manuales escolares, y su selección ha respondido a criterios referidos al periodo histórico, nivel educativo y áreas temáticas asociadas al factor económico. De este modo, los manuales están destinados a edades comprendidas entre los once y catorce años, y están relacionados con el área de las Ciencias Sociales. La muestra incluye ediciones de los años sesenta, setenta y ochenta, con el fin de examinar la evolución y transformación del discurso.

Queremos destacar dentro del proceso de análisis empírico que los manuales han sido analizados desde varias perspectivas: desde su interior y desde su propio contexto social de producción. Desde la perspectiva interna del manual se han tenido en cuenta las diferentes partes sobre las que estos estaban constituidos, para aplicar análisis diferenciados. Las distintas partes internas o unidades textuales en las que se dividen los manuales presentan una entidad propia, y por eso se consideró su análisis diferenciado⁸. Estas unidades textuales son: los prólogos, el cuerpo instructivo (*corpus*) y las actividades. Hemos tratado también de observar en qué medida estas unidades textuales estaban asociadas o eran coherentes entre sí a través de la intratextualidad⁹. También se ha revisado si existía o no coherencia del discurso entre los diferentes manuales que forman parte de la muestra, atendiendo así a la intertextualidad¹⁰.

⁷ CHOPPIN, 1980: 1-25.

⁸ MAHAMUD ANGULO, 2014: 31-49.

⁹ El concepto de *intratextualidad* queda desarrollado en MAHAMUD ANGULO, 2012: 31.

¹⁰ CAMPOS HERNÁNDEZ, GASPAR HERNÁNDEZ, 2004: 425-449.

Si bien los manuales escolares del tardofranquismo y la Transición han sido nuestras principales fuentes primarias, también hemos visto necesaria la revisión en paralelo de otro tipo de fuentes pertinentes, ya que metodológicamente los libros de texto no deben analizarse de manera aislada de los contextos de producción, pues la relación entre los acontecimientos económicos, políticos, sociales y educativos que marcaron el período histórico seleccionado resultaba clave para el estudio. Por tales motivos, se revisaron también fuentes derivadas de la legislación educativa, el currículum, informes socioeconómicos de la época, como los de la Fundación FOESSA¹¹, los Planes de Desarrollo Económico franquistas, revistas pedagógicas, discursos políticos, prensa y el NODO¹².

ANÁLISIS EMPÍRICO DE LOS MANUALES ESCOLARES

La combinación de todas las fuentes anteriormente mencionadas nos permitió detectar el grado de consistencia discursiva entre los diversos documentos, a través de la triangulación con el estudio de los contextos. La relación entre los manuales escolares y sus contextos: económico, político, social y educativo de producción proporciona una valiosa visión de la forma en que los puntos de vista económico y político de los agentes implicados en el proceso de creación de los manuales se reflejan en los discursos transmitidos. A través del análisis de los manuales, se advierte la enorme influencia que adquieren los contextos en los procesos de selección de contenidos oficializados que pasan a formar parte de los discursos de los manuales.

En las décadas de los sesenta y setenta se materializaron transformaciones clave en el terreno económico, político, educativo y social que repercutieron en la construcción de nuevas identidades sociales y económicas. El abandono de la autarquía dio paso a una nueva ideología económica desarrollista que conllevaba nuevos valores que se irían infiltrando en la sociedad, en la educación y en el discurso de los manuales. Esto se advierte, por ejemplo, en la exaltación del consumo de bienes y servicios, o el abandono del discurso autárquico que promovían los manuales del primer franquismo, para adoptar un nuevo discurso vinculado al capitalismo desarrollista que se implantó en la década de los años sesenta en España:

*la abundancia de materias primas, la rapidez y facilidad de los transportes y la obtención en serie de artículos elaborados en grandes cantidades, han dado lugar al abaratamiento de los productos, llegando a mayor número de consumidores y uniformando, hasta cierto grado, la vida de la sociedad*¹³.

¹¹ La fundación FOESSA (Fomento de Estudios Sociales y Sociología Aplicada) fue creada en 1965 con el apoyo de Cáritas, en respuesta a la necesidad de conocer la situación social de España del modo más objetivo y continuado posible.

¹² Acrónimo de Noticiarios y Documentales. El NODO era un noticiero semanal del régimen franquista que se proyectaba en los cines españoles antes de la película entre 1942 y 1981.

¹³ ARENAZA LASAGABASTER, GASTAMINZA IBARBURU, 1965: 286.

A través de la planificación educativa establecida por los tecnócratas del régimen se propuso crear un sistema educativo que se adaptara a las nuevas necesidades desarrollistas del país y estuviera en consonancia con los Planes de Desarrollo Económico y Social implantados por el régimen. Los contenidos de los manuales, de forma paralela, se fueron adaptando a todos estos cambios.

El régimen utilizó el crecimiento económico y el desarrollo como principio legitimador de sus políticas, convirtiéndolo en fuente de orgullo nacional. Este discurso desarrollista impregnó los manuales escolares, alabando la producción de las factorías y la disciplina del trabajo, mostrando numerosas imágenes propias del desarrollo productivo, sobre todo en lo que se refiere a la industria, el turismo y el consumo. Aunque de forma paralela, se observa todavía la influencia de los valores nacionalcatólicos que pretendían atribuir el despegue económico a la gracia de Dios y del Caudillo.

En los contenidos se va produciendo paulatinamente un agotamiento del discurso de la nación basado en sus orígenes históricos y espirituales, con un fin meramente pragmático, motivar la productividad y lograr así un mayor crecimiento económico. El pilar que antes suponían las heroicas luchas quedaría sustituido por los modelos de producción. El relato político asociado al desarrollismo favoreció la creación de una nueva concepción del nacionalismo franquista, que basó la cohesión de la nación en la economía del país y su capacidad productiva, modificando el imaginario colectivo y sustituyendo las imágenes de santos, mártires o héroes por los nuevos símbolos del «milagro económico español» (pantanos, industria, crecimiento de las ciudades, polos de desarrollo industrial, etc.).

La segunda mitad de los años setenta se conformó como un camino imparable hacia la democracia. La esencialidad de ser español estaba ahora relacionada con la capacidad productiva y de consumo de bienes, la exaltación de la Geografía del país como reclamo, el turismo y el clima, estereotipos de una España alegre y próspera. Abunda la representación de las playas llenas de sombrillas y de turistas, pues el sector turístico suponía importantes beneficios económicos y de entrada de divisas, gracias al turismo extranjero. Estas imágenes se convierten en símbolos de la riqueza del país y del estado del bienestar. El regionalismo era integrado así en el sentimiento nacional.

Según va avanzando la década, el relato político y económico que muestran los manuales comienza a maquillarse para estar acorde con las democracias europeas e internacionales. Comienza a hablarse de libertades y división de poderes, quedando estos conceptos totalmente desvirtuados, al no haberse logrado aún la democracia.

Con la llegada de la Constitución Española de 1978 los manuales imponen la retórica del clima de «consenso», donde parece que todos los problemas se resuelven a base de acuerdos, generando una especie de marco idílico de unanimidad que define a España como Estado social y democrático de Derecho. El texto constitucional se muestra con un gran valor simbólico, un gran logro que permitía una convivencia pacífica a través

de unos derechos y unos deberes que debían ser respetados por la ciudadanía. Pero esta es una versión que no da lugar a crítica o comparativa con otros modelos democráticos, promoviendo la aceptación de lo propuesto sin más dilación, en pro de una convivencia pacífica y armónica.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Esta tesis aporta a la investigación histórico-educativa un nuevo objeto de estudio, pues no sólo se trata de concebir y analizar la economía como conocimiento escolar, sino de ampliar el concepto al de cultura económica escolar. Tras dotar de contenido al concepto general de «cultura económica» y al más particular a través del concepto de «cultura económica escolar», nos distanciamos de la mera socialización y alfabetización económica y financiera, ya que constatamos que la cultura económica abarca muchos más elementos provenientes de otras ciencias y otros campos, que afectan e influyen en los procesos de socialización política y de configuración de identidades.

Los procesos de socialización económica que se despliegan dentro de las culturas económicas moldean las identidades (individuales y colectivas) y forman parte de los procesos de socialización política en la escuela mediante el discurso económico que muestran los manuales. Es decir, se constata que la promoción de la cultura económica escolar existe, y además, se verifican determinadas tipologías de culturas económicas que se adscriben a un mecanismo de transmisión ideológica del poder dominante en base a la consecución de ciertos intereses (políticos, ideológicos, etc.).

Durante la década de los sesenta se constata la aparición de un potente componente económico que se transmite desde los manuales a través de tres tipos de cultura económica escolar. Por un lado aparece la cultura económica escolar autárquica que se convierte en un mecanismo desde el que se promueven valores identitarios asociados al nacionalismo centralista católico del primer franquismo, bajo características de sumisión, obediencia, austeridad, orden, dominación, recelo al extranjero y amor incondicional a España. Este tipo cultural se encuentra en menor relación que los otros dos, cultura económica corporativista y cultura económica desarrollista. La cultura económica corporativista reclama explícitamente la abnegación, la aceptación jerárquica en base a la subordinación, el esfuerzo, el sacrificio y entrega en el trabajo y la idea de servicio a la patria. Se promueve desde los discursos que muestran una sociedad idílica tradicional, compuesta por sindicatos, gremios, corporaciones, hermandades, que trabajan por la grandeza de la patria, sin conflictos, donde el esfuerzo y el sacrificio son por un bien común. Por otro lado, la cultura económica desarrollista se manifiesta sobre todo en el discurso de la promoción del esfuerzo en el trabajo para lograr el desarrollo industrial del país, y su finalidad es fomentar la percepción del papel exclusivo del régimen en la elaboración e implantación de los Planes de Desarrollo como alegato propagandístico. Su discurso promocional está ligado a un proceso ideológico donde el franquismo

se muestra como responsable de los logros económicos y el desarrollo del país, ocultando los procesos económicos internacionales. Todo esto forma parte de una estrategia de adoctrinamiento ideológico cuyo fin último era el favorecimiento de actitudes que hicieran posible el desarrollo económico del país y el mantenimiento de las estructuras políticas del régimen, así como su legitimación en base a nuevos principios económicos.

Pero estos discursos económicos se fueron difuminando con la muerte del dictador, para dar paso a una promoción de un tipo de cultura económica escolar capitalista del bloque occidental, que promueve una visión positiva del estilo de vida occidental capitalista. Estas transformaciones en el discurso económico que muestran los manuales nos hacen entender la cultura económica como algo dinámico que se adscribe a los mecanismos de poder.

Así, y en base a los objetivos propuestos inicialmente y tras analizar la cultura económica escolar como construcción social¹⁴, basada en conocimientos teóricos y técnicos, valores, creencias, normas de conducta, evaluaciones y modos de ver el mundo, hemos constatado que el componente económico forma parte importante de los procesos de socialización política escolar y de configuración de identidades.

La cultura económica que la escuela transmite contribuye a construir el imaginario colectivo de la sociedad en cada momento histórico, vinculado a unos patrones de socialización político-económicos concretos, puesto que los conocimientos económicos que promueven los manuales escolares están asociados al discurso oficial del poder y su sistema de valores, conformando identidades acordes al mismo. Por tanto, podemos afirmar que desde los manuales escolares analizados se reproduce la estructura del espacio social como sistema de posiciones sociales. Posiciones que dependen y se fundamentan en base a las diferentes culturas económicas escolares que se promueven, pues la dimensión económica forma parte del capital cultural de una sociedad¹⁵. De este modo la cultura económica escolar puede ser considerada como mecanismo de reproducción responsable de perpetuar la estructura social, ya que los manuales difunden el discurso económico del poder que se va modificando según van aconteciendo los cambios económicos, sociales, políticos o culturales.

La institución escolar, y los manuales escolares en particular, se conforman como vehículos transmisores de culturas económicas que se expresan a través de un imaginario colectivo presente en los procesos de percepción del mundo social, político y económico, participando en la construcción de la subjetividad de los agentes sociales. Ese imaginario económico, social y político construido tiene la capacidad de condicionar las visiones e ideologías de los individuos (otra cosa bien distinta es que existan mecanismos de rechazo u oposición que lo impidan). Cada cultura económica incluye una

¹⁴ BERGER, LUCKMANN, 1968.

¹⁵ BRUNET ICART, MORELL BLANCH, 1998.

serie de significados comunes, contruidos y compartidos, desde los que se interpreta la realidad social. Consideramos por tanto que estas culturas económicas actúan como un instrumento de cohesión e identidad. Como cualquier tipo de cultura, la económica también reclama identificación.

Siguiendo el funcionamiento de las ideologías planteado por Therborn¹⁶, consideramos que la adopción de una cultura económica escolar determinada se relaciona con una matriz de recompensas y sanciones, es decir, su adopción aportaría beneficios tanto prácticos como emocionales (aceptación, seguridad...). Estos beneficios dependerían del grado de cumplimiento de lo establecido por los mecanismos de poder a través de dicha cultura concreta, premiando identidades de grupo afines a la misma y penalizando las menos afines. Consideramos que la cultura económica se condensa en esquemas y conceptos simplificados que se presentan a sí mismos revestidos de un carácter normativo o prescriptivo de la conducta social.

APORTACIÓN A LA COMUNIDAD CIENTÍFICA

Para concluir, nos parece indispensable tener en cuenta la aportación que esta tesis hace a la comunidad científica. En primer lugar, contribuye al campo de la manualística, ampliando el conocimiento sobre manuales y continuando la línea de investigación metodológica, poniendo en valor el uso de los contextos para la triangulación. También contribuye aportando un nuevo objeto de estudio que había permanecido sin analizar, poniendo el foco de atención en épocas históricas más recientes y trabajadas en menor medida.

En segundo lugar, ponemos en valor el uso de la perspectiva interdisciplinar para enriquecer el campo de la Historia de la Educación y abrir así diálogo con otras ciencias que también pueden verse beneficiadas de los hallazgos encontrados en las fuentes histórico-educativas. Consideramos que la Historia de la Educación y la manualística pueden contribuir al estudio de la dimensión económica y al análisis del importante papel que desempeña en procesos sociales, socio-estructurales, psicosociales, socio-políticos y culturales, condicionados/controlados por las estructuras de poder.

Con este trabajo se ha abierto una nueva vía de análisis que supone una novedad temática, así como la constatación a nivel empírico de la relevancia del papel que desempeña la cultura económica escolar en los procesos de socialización política y configuración de identidades. También queremos poner el énfasis en la existencia de culturas económicas escolares de naturaleza deficiente, insuficiente, parcial e incompleta, vinculadas sobre todo a los mecanismos de poder dominante. Estas culturas han sido incorporadas al discurso de los manuales con intenciones político-educativas interesadas, conformándose como instrumentos partidistas de los mecanismos de poder, pues están

¹⁶ THERBORN, 1987.

determinadas por una enseñanza y transmisión de conocimientos formales, programados bajo agenda política, institucionalizados, oficializados e intencionales, que son gestionados a través de la institución escolar como instrumento de transmisión cultural.

Para concluir, queremos poner el foco de atención sobre la cultura económica escolar, pues supone un salto cualitativo en el enfoque de la enseñanza y el aprendizaje de lo económico, así como en el diseño de propuestas curriculares para el futuro, pues ofrece una visión más comprehensiva del mundo económico que la mera alfabetización económica o la educación financiera que se está proponiendo en la actualidad, eludiendo reflexionar sobre el comportamiento ético, dejando aislados factores asociados a la manipulación económica, la pobreza, las desigualdades, el terrorismo económico, la solidaridad, la cooperación, etc., en detrimento de la promoción de un pensamiento reflexivo y crítico en una ciudadanía consciente, que evite la degradación de valores éticos y la sustitución de los mismos por intereses materiales.

BIBLIOGRAFÍA

- ARENAZA LASAGABASTER, Juan J.; GASTAMINZA IBARBURU, Fermín (1965). *Historia universal y de España. Bachillerato Elemental. 4.º curso*. Madrid: SM.
- ATIENZA CEREDO, Encarna; DIJK, Teun A. van (2010). *Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales*. «Revista de Educación». 353, 67-106.
- AUSTIN, John Langshaw (1990). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BOURDIEU, Pierre (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. México: Siglo Veintiuno.
- BRUNET ICART, Ignasi; MORELL BLANCH, Antonio (1998). *Clases, educación y trabajo*. Madrid: Trotta.
- CAMPOS HERNÁNDEZ, Miguel A.; GASPAR HERNÁNDEZ, Sara (2004). *Análisis de la intertextualidad y la argumentación en el contexto educativo. Elementos teórico-metodológicos*. «Revista Mexicana de Investigación Educativa». 9:21, 425-449.
- CHOPPIN, Alain (1980). *L'histoire des manuels scolaires: une approche globale*. «Histoire de l'Éducation». 9, 1-25.
- DIJK, Teun A. van (1999). *El análisis crítico del discurso*. «Anthropos». 186, 23-36.
- DIJK, Teun A. van (2005). *Ideología y análisis del discurso*. «Estudio». 29, 9-36.
- FAIRCLOUGH, Norman (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- FAIRCLOUGH, Norman (1995). *Critical discourse analysis*. London: Longman.
- FAIRCLOUGH, Norman (2003). *El Análisis Crítico del Discurso como método para la investigación en Ciencias Sociales*. In WODAK, Ruth; MEYER, Michael, eds. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, pp. 143-178.
- GIROUX, Henry (1985). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. «Cuadernos políticos». 4, 36-65.
- HERNÁNDEZ LAINA, Yovana (2018). *Cultura económica y socialización política en los manuales escolares del tardofranquismo y la Transición española (1960-1985)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Tesis doctoral.
- LONGENECKER, Bruce; LIEBENGOOD, Kelly (2009). *Engaging Economics: New Testament Scenarios and Early Christian Reception*. Grand Rapids, Michigan; Cambridge, UK: William B. Eerdmans Publishing Company.

- MAHAMUD ANGULO, Kira (2012). *Adoctrinamiento emocional y socialización política en el primer franquismo (1939-1959). Emociones y sentimientos en los manuales escolares de enseñanza primaria*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Tesis doctoral.
- MAHAMUD ANGULO, Kira (2014). *Contexts, Texts, and Representativeness. A Methodological Approach to School Textbooks Research*. In KNECHT, Petr et al., eds. *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*. Heilbrunn: Julius Klinkhardt, pp. 31-49.
- SEARLE, John R. (1994). *Actos de habla. Ensayo de Filosofía del Lenguaje*. Barcelona: Planeta De Agostini.
- THERBORN, Göran (1987). *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Madrid: Siglo XXI.



A INVESTIGAÇÃO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

NOVOS OLHARES SOBRE AS
FONTES NA ERA DIGITAL

COORD.
CLÁUDIA PINTO RIBEIRO
EVA BAPTISTA
JOSÉ ANTÓNIO MORENO AFONSO
JULIANA ROCHA



CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO TRANSDISCIPLINAR
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA



Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia



U. PORTO
FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO



HISTEDUP
ASSOCIAÇÃO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL