

C U R S O S E C O N G R E S O S

VIII ENCUENTRO IBÉRICO DE
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
Lugo, 8-10 de septiembre
de 2016

La Historia de la Educación hoy Retos, interrogantes, respuestas



EDICIÓN A CARGO DE
Xosé Manuel Malheiro
Eugenio Otero Urtaza

UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

publicacións

La Historia de la Educación hoy
Retos, interrogantes, respuestas

A História da Educação hoje
Retos, interrogantes, respostas

CURSOS E CONGRESOS DA
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
N.º 251

La Historia de la Educación hoy

Retos, interrogantes, respuestas

VIII Encuentro Ibérico de Historia de la Educación

A História da Educação hoje
Retos, interrogantes, respostas

VIII Encontro Ibérico de História da Educação

Lugo, 8-10 de septiembre de 2016

Edición a cargo de
XOSÉ MANUEL MALHEIRO
EUGENIO OTERO URTAZA

2018
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Esta obra atópase baixo unha licenza internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Calquera forma de reprodución, distribución, comunicación pública ou transformación desta obra non incluída na licenza Creative Commons BY-NC-ND 4.0 só pode ser realizada coa autorización expresa dos titulares, salvo excepción prevista pola lei. Pode acceder Vde. ao texto completo da licenza nesta ligazón: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.gl>



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



This work is licensed under a Creative Commons BY NC ND 4.0 international license. Any form of reproduction, distribution, public communication or transformation of this work not included under the Creative Commons BY-NC-ND 4.0 license can only be carried out with the express authorization of the proprietors, save where otherwise provided by the law. You can access the full text of the license at <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

© Universidade de Santiago de Compostela, 2018

Deseño e Maquetación

Antón G. Suárez

Imprenta Universitaria

Campus Vida

15782 Santiago de Compostela

Edita

Servizo de Publicacións e Intercambio Científico

da Universidade de Santiago de Compostela

Campus Vida

15782 Santiago de Compostela

usc.es/publicacions

DOI: <http://dx.doi.org/10.15304/9788416954957>

ISBN 978-84-16954-95-7

Índice

- 9 *PRESENTACIÓN*
- 19 JOAQUIM PINTASSILGO & CARLOS BEATO. *Balanço da produção portuguesa (2009-2015):o exemplo das Teses de doutoramento*
- 51 TESIS DOCTORALES: INFORMES
- 53 PEPE ANTAS RAMOS. *A construção dun modelo interpretativo arredor dos inicios da disciplina de Educación Física no Instituto de Santiago*
- 61 MARGARIDA BORGES FERREIRA. *Filosofia da Educação em Portugal (1976-2006):História do campo disciplinar universitário*
- 69 MARIANO GONZÁLEZ-DELGADO. *Apuntes metodológicos sobre el análisis causal en el campo de la Historia de la Educación: Un ejemplo a través del ámbito de la historia del currículum*
- 77 ERIKA GONZÁLEZ GARCÍA. *Ciudadanía, cultura política e identidades múltiples en los libros de texto españoles de Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos*
- 85 JON IGELMO ZALDÍVAR. *El estudio de las ideas de Ivan Illich desde la historia intelectual: un acercamiento al giro contextual*
- 91 ANTONIA MARÍA MORA LUNA. *De literatura y educación. Los inicios del viaje académico*
- 99 HELENA ISABEL ALMEIDA VIEIRA. *A história no ensino técnico (1926-1973).Contributo para o estudo de uma disciplina escolar*
- 105 TOMÁS VALLERA. *Para uma história da polícia como genealogiada gramática escolar (1760-1834)*

- 111 TESIS DOCTORALES: INFORMES DE PROGRESO
- 113 YASMINA ÁLVAREZ GONZÁLEZ. *La pedagogía española bajo el primer franquismo, 1939-1959. Teoría e institucionalización*
- 119 ANABELA ARAÚJO DE CARVALHO AMARAL. *Da medicina escolar à saúde da escola. A medicina e a saúde escolares em Portugal (finais do século XIX, início do século XX)*
- 125 FRANCISCO MIGUEL ARAÚJO. *Ciência e Universidade em Portugal: Amândio Tavares, um reitor do Porto no Instituto de Alta Cultura (1942-1966)*
- 131 EVA BAPTISTA. *A educação em Vila Nova de Gaia (município do noroeste de Portugal), entre 1880 e 1930: escolas, associações e personalidades*
- 137 GABRIEL BARCELÓ BAUZÀ. *La escuela primaria durante la postguerra: una aproximación etnográfica a través del caso de Mallorca*
- 145 MARÍA EUGENIA BOLAÑO AMIGO. *Balace 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*
- 151 CÉSAR CORRECHER BALAGUER. *Convergencias e influencias pedagógicas del fascismo italiano en la educación franquista durante el «periodo azul» (1936-1945)*
- 157 ROBERTO PAULO DOS RAMOS FRANCO CORREIA. *Assimetrias linguísticas do currículo: a história da disciplina escolar de inglês no liceu português entre 1836-1974*
- 161 INÊS FÉLIX. *Entre o discurso e a materialidade: As narrativas dos estudantes sobre visitas e excursões de estudo*
- 167 BÁRBARA DE LAS HERAS MONASTERO. *La enseñanza del baile flamenco en las academias de Sevilla. El legado de tres generaciones de maestros (1940-2010)*
- 175 MARTA MAURI MEDRANO. *Corregir el cuerpo para militarizar a la juventud. La práctica pedagógica del Frente de Juventudes durante el franquismo (1940-1960)*
- 181 ANA LUÍSA FERNANDES PAZ. *O génio na história da pedagogia e do imaginário musical em Portugal (1868-1930): desafios de uma historiografia artesanal*

- 189 ANABELA TEIXEIRA. *J. Sebastião e Silva (1914-1972): vida, obra e contributos para a História da Matemática e do seu ensino*
- 195 LUIS MIGUEL CARVAJAL DÍAZ. *Movimientos de renovación pedagógica y sindicalismo docente en España en la segunda mitad del s.xx*
- 201 ANTÍA CID RODRÍGUEZ. *De cuando la Educación Especial llegó a la provincia de Ourense a través del Patronato María Soriano*
- 207 YOVANA HERNÁNDEZ LAINA. *Cultura económica e identidad nacional en los manuales escolares durante la Transición española*
- 213 TAINÃ MARIA PINHEIRO DOS SANTOS. *A formação dos valores estéticos na escolamoderna republicana: Desenho, Trabalhos Manuais e Artes. Circulação, apropriação e contrastes (Espanha-Brasil)*
- 219 CARLOS SANZ SIMÓN. *La identidad nacional en la educación de la Españadel siglo xx: un proyecto de tesis doctoral*
- 225 ROSA SAMBOLA I ALCOBÉ. *La dimensión estética en la escuela nueva. Una aproximación al análisis de la dimensión estética de la Escola del Bosc del Parc del Guinardó (Barcelona, 1923-1939)*

PRESENTACIÓN

ESTE VOLUMEN recoge las ponencias y textos presentados en el *VIII Encuentro Ibérico de Historia de la Educación* celebrado en Lugo entre los días 8 y 10 de septiembre de 2016. La reunión en la que participaron sesenta investigadores de España y Portugal estuvo concebida como una muestra de los trabajos que los jóvenes investigadores ibéricos están realizando para la elaboración de sus tesis doctorales, así como de las tesis leídas en los cinco últimos años previos al Encuentro. Se trataba de actualizar, conocer e intercambiar información sobre los supuestos de partida, los hallazgos y las innovaciones temáticas que más recientemente se están planteando. La meta de la reunión era propiciar un debate sobre campos de estudio emergentes, fuentes tradicionales y nuevas, metodologías y problemas de investigación que habían surgido en los últimos años.

El Encuentro fue una actividad conjunta de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) y de la Sociedade Portuguesa de História da Educação (HISTEDUP), contando así con la presencia en Lugo de las presidencias de ambas sociedades, profesora Gabriela Ossenbach Sauter y profesor Luís Alberto Marques Alves y otros miembros de las dos comisiones directivas. Se organizó como un foro de discusión y debate en el cual los investigadores jóvenes presentaron sus temas y problemática investigadora y pudieron contar con las reflexiones y comentarios de otros investigadores con trayectorias más extensas en el tiempo.

Los temas abordados son una síntesis de las preocupaciones y corrientes que actualmente existen en la Península Ibérica alrededor de la Historia de la Educación. Tanto los proyectos de tesis doctorales presentados, como las

tesis comentadas y leídas recientemente, ofrecen un conjunto de trabajos que se centran en sucesos, ideas, e instituciones que se desarrollan básicamente, y con alguna excepción, en los últimos años del siglo XIX y todo el siglo XX. Quizá hay una preocupación más visible entre los compañeros portugueses por dar más visibilidad al ámbito biográfico y curricular, mientras que los españoles han puesto un fuerte acento en el estudio del franquismo, muy visible en las investigaciones en curso, aunque evidentemente estos temas no agotan la riqueza de aportaciones que hay en el conjunto. Desde la música hasta las matemáticas, desde el higienismo escolar hasta los valores estéticos o la importancia documental de las fotografías, los temas se van entreverando en cada proyecto, con descubrimientos y procedimientos de investigación que hacen avanzar el conocimiento histórico pedagógico.

La reunión científica se abrió con dos intervenciones a cargo de la profesora María del Mar del Pozo, catedrática de la Universidad de Alcalá de Henares que disertó sobre *La Historia de la Educación en la España del siglo XXI: Tradiciones, tendencias, retos y contradicciones*, y del profesor de la Universidad de Lisboa Joaquín Pintasilgo, quien expuso el tema *Balanço da produção portuguesa (2009-2015): o exemplo das teses de doutoramento*.

En referencia a las tesis doctorales que ya habían sido defendidas se expusieron seis casos, cuatro por parte española y dos por parte portuguesa, que muestran el enorme interés que suscita actualmente la investigación por el currículum, tanto desde una perspectiva disciplinar como en relación a los contenidos que se transmiten en los manuales escolares. Cinco de los seis casos hacen referencia a estas cuestiones, abrazando un período reciente, en el que también se incluye la temática presentada por la sexta ponencia.

ANTONIA MARÍA MORA abordó la educación literaria en España durante un período reciente, 1970-2006, cuestionando «el funcionamiento que articula la historia literaria (nacional) escolar como discurso natural, universal y esencial». Parte de la hipótesis de que la literatura produce y reproduce identidad. El trabajo presenta ideas muy sugestivas, ya que transita entre los discursos centralizados y autonómicos, estableciendo que «las historias literarias educativas, en tanto que construcciones artificiales intencionadas, tienen el propósito de configurar una idea de Estado-nación concreta o de construir diferentes identidades nacionales (regionales) que sirven para la cohesión de los sujetos». Lo que le lleva a concluir que «la literatura no es únicamente un instrumento estético, sino también una forma de organizar la cultura, la historia y la identidad de los pueblos, y que la escuela, sus programas y las selecciones textuales participan en esa organización y construcción

de la cultura nacional y/o nacionalista (con diferentes matices) desarrollada antes y después de la descentralización educativa».

El tema de las identidades es también abordado por ERIKA GONZÁLEZ desde una perspectiva diferente, ya que es la única tesis, entre las presentadas, que se desarrolla íntegramente con una temática propia del siglo XXI, con el fondo establecido por la investigación realizada por el grupo MANES en relación con la implantación de la materia de *Educación para la Ciudadanía*, que se estudia de manera inseparable a los conceptos de cultura política e identidad, a través del análisis de los libros de texto usados en la comunidad andaluza. Una veta que merecería ser continuada con nuevas aportaciones, ya que es un modelo que ha permitido abrir nuevas líneas de investigación.

MARIANO DELGADO hace una pertinente y lúcida reflexión sobre la importancia del análisis causal en la investigación histórico-pedagógica, que aplica con un ejemplo a la historia del currículum que fue el tema de su tesis doctoral: pensar por qué cambian las temáticas y los razonamientos en los libros de texto, cómo una tradición «sobre qué contenidos se deben transmitir al alumnado, cómo, y bajo qué circunstancias» puede modificarse y transformarse. En su investigación realizada en el intervalo de dos importantes leyes (1970 y 1990) descubre cómo los cambios se producen porque hay una *modificación concomitante de las fuerzas críticas* que apoyan una reforma que, además, se asienta en otros procesos estructurales que ejercen «ciertas presiones para la transformación de la política curricular».

HELENA VIEIRA, desde Portugal, presenta una sobresaliente investigación sobre la presencia de la Historia, como disciplina escolar, en las enseñanzas técnicas entre 1926 y 1973, es decir durante el período de la dictadura militar y el Estado Novo. Partiendo de cuatro líneas que atañen a la propia identidad de la Historia como ámbito disciplinar, el espacio que ocupaba en el currículum de las enseñanzas técnicas, los contenidos y las prácticas docentes, y la formación que recibía este profesorado, descubre que hubo una enseñanza activa, en la que el alumno podía construir su propia aproximación al conocimiento histórico, concluyendo que la Historia «apesar de ser lecionada neste subsistema considerado marginal, foi marcada por aspetos innovadores, alguns dos quais ainda hoje são defendidos». Es un estudio muy completo, que no obstante tiene todavía mucho caudal y potencialidad, ya que el modelo puede ser aplicado a otras épocas históricas y extenderse a otras cuestiones que la propia investigación suscita.

MARGARIDA BORGES hace otra magnífica aportación al ámbito de las disciplinas. En este caso analizando la presencia e importancia de la Filosofía de

la Educación en seis universidades portuguesas, y con referencia también a un período concreto, de desarrollo democrático, entre 1976 y 2006. Se pregunta si en esos años hubo en Portugal un movimiento sólido de filosofía educativa. La tesis estudió como se fue constituyendo el ámbito disciplinar, la estructura de los programas y quienes los impartían, su *ethos* y formación, entre otras cuestiones. Metodológicamente se basó en los testimonios escritos, e incluso en fuentes orales que permitieron reconstruir las clases, reuniendo un conjunto de materiales que constituye actualmente un archivo de datos muy valioso.

Por su parte, JON IGELMO hace un acercamiento a la metodología del giro contextual de Quentin Skinner, como una herramienta historiográfica apropiada para el esclarecimiento de las ideas desarrolladas por autores relevantes en cuanto al pensamiento educativo que aplica con el caso, siempre seductor en su mirada al futuro, de Ivan Illich. Igelmo escudriña en la intencionalidad última que tenía la crítica escolar de Illich, con un «conjunto de panfletos» sobre los que se interroga y trata de esclarecer en qué medida podemos relacionarlos con la pedagogía más oficial de su tiempo. Sin duda hay aquí un conjunto de cuestiones que siguen siendo muy atrayentes cuando se analiza la multiplicidad de funciones que cumple el sistema educativo y los límites de su maleabilidad, dado que el para qué de la escolaridad sigue planteando muchos debates complejos.

A estas seis tesis se ha añadido la reflexión de JOSÉ ANTAS RAMOS acerca del proceso de elaboración de la suya propia, más interna y personal, con tintes autobiográficos que incluye metacomentarios que explican el proceso que lleva a la elección de un tema, las personas a las que se consulta, las implicaciones que el propio autor de una tesis tiene con el tema elegido..., todo lo cual nos sirve también para tener una visión muy personal del propio *Encuentro*. Antas presentó una tesis espléndida sobre los comienzos de la asignatura de Educación Física en el Instituto de Santiago de Compostela. Es un trabajo de investigación con una metodología muy innovadora, que resume mediante un esquema del modelo interpretativo utilizado, que merece ser continuado en más investigaciones.

Los proyectos de tesis doctorales afrontan temas más variados: la biografía intelectual, las instituciones y actividades que están en el entorno escolar, los territorios, las artes, el valor de los documentos gráficos, los cambios curriculares y las disciplinas, el significado de los uniformes, la higiene y la salud del cuerpo, el empuje de los movimientos de profesores, la ambivalencia de las identidades, las transferencias de conocimiento pedagógico, son algunas de las sugerencias que podemos entrever en los trabajos presentados.

Comenzando por las biografías, FRANCISCO MIGUEL ARAÚJO hace una aproximación a Amândio Tavares, uno de los científicos más notables del Estado Novo, rector de la Universidad de Porto y miembro durante muchos años del Instituto de Alta Cultura. Hace una presentación de su trayectoria, señalando los distintos matices que tuvo su relación con el **régimen político autocrático**. Señala su **importante influjo** en el desarrollo de las políticas científicas en esos años y, en una perspectiva más amplia, es un ejemplo que sirve para entender la política científica portuguesa posterior a la Segunda Guerra Mundial. Su estudio ensaya, además, realizar una comparación entre el Instituto de Alta Cultura de Portugal y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España. ANABELA TEIXEIRA introduce con gran acierto la biografía intelectual de José Sebastião e Silva (1914-1972) que nos acerca a los esfuerzos pedagógicos de un matemático que también se mueve en el contexto del Estado Novo, que fue capaz de liderar la reforma de la enseñanza de las matemáticas en las escuelas portuguesas. Lo que le convirtió en «protagonista central de um projeto educativo inovador de modernização do ensino em sintonia com o amplo movimento internacional que se desenvolvia na época». Como dice la autora, las biografías pueden ser abordadas como investigaciones micro-históricas, pero sin olvidar que «qualquer indivíduo é o resultado de um processo complexo de construção social».

TOMÁS VALLERA es quien va más lejos en el tiempo pasado, estudiando el origen de una de las instituciones educativas más conocidas de Lisboa, la Real Casa Pía. El origen de la misma que radicó en el interés policial por tener un lugar para el castigo y corrección de delincuentes, vagabundos y prostitutas, lleva al ponente a preguntarse cuál es la naturaleza de ese vínculo estrecho que lleva a los responsables del orden público a interesarse por la educación. Parte de los antecedentes, que sitúa en 1760, cuando el Marqués de Pombal institucionaliza la policía hasta la creación de los primeros liceos por Passos Manuel en 1836. Lo más interesante de su reflexión es la recuperación de la noción de policía como un núcleo constituyente de la educación, como un patrón de conducta que está *conforme* a un gobierno que vela por la seguridad y felicidad de los ciudadanos. Más reciente en el tiempo y más inclinado hacia el campo de la educación no formal, es el proyecto que propone EVA BAPTISTA con el análisis del panorama cultural del Municipio de Vila Nova de Gaia entre 1880 y 1930. Un estudio sobre un territorio, muy próximo a Porto, pero que desarrolló su propia dinámica cultural, en un tiempo que está ligado a la gestación del proyecto político republicano. Usa un conjunto muy rico de fuentes, buscando el entendimiento del «quadro histórico-pedagógico configurado no municipalismo educativo».

El primer franquismo contó con cuatro aportaciones muy valiosas. El trabajo de CÉSAR CORRECHER se ocupa en mostrar y analizar las influencias políticas y pedagógicas del fascismo italiano en la educación española del primer franquismo (1936-1945). Atendiendo a un importante conjunto de fuentes primarias, tanto impresas como manuscritas, Correcher demuestra que las medidas que ambos regímenes tomaban eran muy parecidas, medidas que compendia mediante un cuadro, y que prueban «la hipótesis de que el primer franquismo conocía de primera mano las actuaciones fascistas en los más diversos ámbitos educativos; desde las legislaciones y estructuras formales, pasando por los movimientos juveniles y la asistencia social, las relaciones con la Iglesia o las políticas culturales». MARTA MAURI, quien no pudo estar presente, también aborda en su texto una particularidad del franquismo profundo, aunque desde la perspectiva de la educación informal: la educación del cuerpo en su organización juvenil más nítidamente doctrinal y totalitaria. Partiendo del análisis *foucaultiano*, estudia «el cuerpo como mecanismo de control y el uniforme como tecnología de poder». Concebir los cuerpos como construcción socio-histórica, dice Mauri, «nos permite pensar que los sujetos no están predefinidos sino que, por el contrario, son construidos». La racionalización del cuerpo sometido que se proponía en el Frente de Juventudes, es, sin duda, una novedosa aportación para el entendimiento de una mentalidad rígida, ofreciendo nuevas claves de interpretación a un pasado cercano, «abriendo nuevos caminos de comprensión de la realidad histórica».

GABRIEL BARCELÓ ahondó en el mismo período, deteniéndose en la cultura escolar de la postguerra que se generó en Mallorca. Usa un conjunto de fuentes documentales y orales con las que afronta una investigación etnográfica con la pretensión de conocer «la cotidianeidad del aula», hasta qué punto «lo prescrito a nivel oficial se implementó de forma efectiva en el aula», o cuales fueron los elementos que realmente lograron la transformación de la cultura escolar. Hace así una reflexión perspicaz sobre las diferencias entre la documentación oficial y lo que sucedía en el día a día en la vida de las escuelas. Por su parte, YASMINA ÁLVAREZ aborda la conceptualización de la pedagogía en esa cultura del nacional catolicismo, como se fue configurando la disciplina a través del estudio de la actividad del Instituto San José de Calasanz, la sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid y las revistas y sociedades pedagógicas del período. Un trabajo rigurosamente planteado y que indaga en la configuración de un cuerpo de conocimiento al servicio de unos ideales que rompieron radicalmente con la ciencia y modernidad cultural anteriores a la dictadura.

ANABELA AMARAL hace un acercamiento a la constitución y organización de la medicina escolar en Portugal desde 1824. El objeto del estudio se inserta en el higienismo y las corrientes de protección a la infancia que surgen paralelamente a los procesos de escolarización. Se centra en el período de la Primera República portuguesa, donde apenas hay estudios realizados en este ámbito concreto. La relación de los movimientos filantropistas con el higienismo, la creación de escuelas, hospitales y otras instituciones de ayuda, constituye el núcleo de la investigación. La autora descubre el papel y el protagonismo que tuvieron los médicos escolares en el desarrollo de la institucionalización una cultura de la salud para la infancia.

ANA PAZ, se sumerge en la enseñanza vocacional de la música durante un período largo, 1868-1930, un tiempo en que las enseñanzas musicales eran menos regladas y más artesanales. Siguiendo una metodología *foucaultiana* ha recogido un estimable corpus de datos. «A história do ensino musical aqui apresentada –dice– deve ser entendida como o resultado de um processo de investigação singular, onde são narrados, de modo irrepitível, micro acontecimentos culturais, identificados através de uma estratégia dúplice entre invenção e apropriação». La riqueza de datos consultados son puestos al servicio de una genealogía de conocimiento que permite «comprovar afirmações que nunca tinham sido alvo de estudo sistemático». La historia de la música es también el tema que desarrolla Bárbara de las Heras que realiza una novedosa aportación temática al abordar la enseñanza del baile flamenco con un estudio longitudinal que abarca tres generaciones, mediante un paradigma interpretativo que le permite analizar la vida profesional de los maestros sevillanos. Sin duda alguna sus contribuciones metodológicas sientan una base que permitirá ampliar su modelo a otros grupos y colectivos de la educación no formal o artesanal, de cómo se transmite la sabiduría de un oficio o una profesión que no siempre tiene fácil acomodo en las enseñanzas regladas.

TAINÃ PINHEIRO está investigando sobre la formación de los valores estéticos en la escuela. No lo hace tanto desde la perspectiva de las tareas escolares o las disciplinas asociadas, sino desde «a estética emergente da cultura escolar, além das prescrições, ideais que circularam por diferentes espaços e meios». Plantea su investigación desde las finalidades educativas que subyacen, más que desde los medios y actividades visibles. La investigación trata de comprender cómo se produce la construcción de los sentidos a través de la estética escolar y nos lleva a Brasil, a analizar este ámbito en la escuela brasileña desde 1850. Cómo llegan nuevas corrientes estéticas, cómo se apropian los educadores de ese conocimiento para la práctica

escolar, cómo éste forma a los individuos. ROBERTO CORREIA aborda también el ámbito de la historia del currículum. En este caso con el estudio del inglés en la educación secundaria, nada menos que entre 1834 y 1974. Un largo recorrido histórico, en el que ha cruzado muchas fuentes, especialmente usando las que se conservan en los propios centros educativos, lo que le ha permitido reunir diversas miradas sobre un mismo objeto de estudio. Pero más que la propia disciplina le interesa estudiar la cultura escolar en que la disciplina aparece, y en qué sentido esa cultura la elabora. La identificación de los profesores, de los factores que facilitaban o aplazaban su presencia en el currículum, los manuales, la metodología..., un amplio campo de estudio que actualmente está desarrollando.

MARÍA EUGENIA BOLAÑO, Uxía entre nosotros, hizo una incursión en las representaciones gráficas y textuales de la infancia observables a través de un conjunto de revistas, manejando tres planos que sitúa en Galicia, Madrid y las ciudades americanas en que los gallegos tuvieron más presencia durante el primer tercio del siglo XX: La Habana y Buenos Aires. Estas imágenes transmiten determinados modelos de infancia, cuyas diferencias estudia como «imágenes proyectadas en espejos interinfluyentes», con una caracterización que está fundamentalmente ligada a cuestiones de género y extracción social. Desde otra perspectiva, el valor de las fotografías para entender una realidad educativa está tratado en el proyecto de ROSA SAMBOLA, que se adentra en las dimensiones estéticas de la Escuela Nueva a través del estudio de las fotografías de la *Escola del Bosc del Parc del Guinardó* de Barcelona. Con el objetivo de «analizar las continuidades, discontinuidades y singularidades de los contenidos estéticos», ha destacado la importancia de saber interpretar lo que nos dicen las imágenes, y en el caso concreto que le ocupa, le sirve para saber interpretar qué es escuela del bosque o qué es escuela del parque, donde la naturaleza está domesticada, así como el significado del uniforme en este contexto. La propuesta de INÊS FÉLIX es la de trabajar con los relatos que realizan los estudiantes de sus viajes de estudio y está relacionada con las dos anteriores. Entre el discurso y la materialidad, ¿qué hay detrás del texto? ¿Cómo interpretarlo? Parte de un conjunto de artículos escritos por los estudiantes de una institución privada de enseñanza en Figueira da Foz, y publicados en la revista escolar *O Académico Figueirense* entre 1930 y 1950. La combinación de imágenes y textos permite reconstruir lo que los estudiantes veían y lo que sentían, analizar como operamos en el interior de ese binomio, entre lo material e inmaterial, el modo en que pensamos, y en definitiva, que significa lo que finalmente producimos.

Se han incluido también los textos aportados con posterioridad al Encuentro por cinco asistentes que participaron en los debates. LUIS MIGUEL CARVAJAL estudia las relaciones entre los movimientos de renovación pedagógica y los sindicatos en la España del postfranquismo, estableciendo la importancia de estos movimientos como referentes que actúan con independencia en la creación de proyectos educativos alternativos, constituyendo un dique a las corrientes neoliberales. ANTÍA CID RODRÍGUEZ aborda la acción del Patronato María Soriano en el campo de la educación especial en Ourense entre 1966, momento de su creación, y 1990: esta institución fue la primera aproximación que tuvo la provincia hacia una atención psicopedagógica, individualizada, coherente y estructurada para personas que presentaban algún tipo de discapacidad intelectual. YOVANA FERNÁNDEZ LAINA, por su parte, examina la representación de la «cultura económica» en varios tipos de fuentes, en particular manuales escolares, durante los años del desmantelamiento de la dictadura franquista y la transición a un régimen democrático en España, desde una perspectiva de transmisión de valores sociales e identidades políticas. TAINA PINHEIRO DOS SANTOS se detiene, desde Brasil, en la formación de los valores estéticos en el tiempo de las escuelas republicanas (Brasil, España) en atención a la presencia del dibujo, los trabajos manuales y las artes, mediante las que se busca educar las percepciones imaginativas. Por su parte CARLOS SANZ examina la identidad nacional española a través de distintos momentos del siglo XX. Un trabajo que se centra en el análisis de los manuales escolares y que muestra un amplio conocimiento del estado de la cuestión. Su punto de partida es el Desastre de 1898, como un momento germinal para el desarrollo del análisis de contenido mediante unidades categoriales, lo que lleva a valorar más los textos impresos usados en el aula como documentos ricos en información para el investigador.

El Comité organizador del VIII Encuentro quiere poner de relieve el entusiasmo con que los jóvenes investigadores vinieron a Lugo a exponer el estado de sus investigaciones, los logros alcanzados y los proyectos de futuro inmediato. Creemos que este modelo de trabajo tendrá continuidad en otros Encuentros Ibéricos y deseamos que los trabajos en curso lleguen a buen término. No nos queda otra cosa que mostrar nuestra gratitud a todos los participantes.

En el marco del Encuentro, teniendo presente la celebración del centenario de la obra de John Dewey, *Democracia e Educación* (1916) y su edición en gallego, los asistentes pudieron igualmente visitar una notable exposición

bibliográfica, coordinada por el profesor Antón Costa, que al efecto se instaló en la Facultad que nos acogía alrededor de la obra de esta gran figura del pensamiento pedagógico.

Una vez más, un Encuentro o encuentro de trabajo, como el presente, supuso un trabajo de organización previo con envío de circulares informativas, contactos con los asistentes, comunicación universitaria y a los medios de comunicación, reunión de fondos económicos precisos, búsqueda de colaboraciones institucionales o en algún caso empresariales, diagramación de textos y otros tantos pequeños detalles y colaboraciones puntuales, como la propia institucional y de los servicios de la Facultad de Formación de Formación del Profesorado de la ciudad que nos acogió.

Queremos dejar constancia de la colaboración prestada para la edición del presente texto por parte de la *Rede de Investigación en educación e formación para a Cidadanía e a Sociedade do Coñecemento* (RINEF-CISOC), bajo la dirección del Profesor José A. Caride.

La ciudad de Lugo, la *Lucus Augusti* de la *Gallaecia* que unía tierras de Portugal y de España, acogió con satisfacción y entusiasmo este Encuentro, que fue igualmente un tiempo de convivencia intensa y de algunos merecidos reconocimientos.

EUGENIO OTERO URTAZA
XOSÉ MANUEL MALHEIRO GUTIÉRREZ,
en nombre del Comité Organizador.

Balanço da produção portuguesa (2009-2015): o exemplo das Teses de doutoramento

JOAQUIM PINTASSILGO & CARLOS BEATO

Universidade de Lisboa

Introdução

Pretende-se, com este texto, aprofundar o balanço da produção portuguesa recente no campo da História da Educação, o qual temos vindo a desenvolver tomando como exemplo as teses de doutoramento elaboradas em universidades portuguesas ou sobre temas portugueses. Delimitámos, neste caso, indo ao encontro das balizas propostas, o período situado entre 2009 e 2015. Este trabalho insere-se nas atividades de um *Standing Working Group* - «Mapping the Discipline History of Education» - cuja atividade se tem vindo a desenvolver sob os auspícios da *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE), a associação internacional dos historiadores da educação que realiza anualmente as suas conferências. Este balanço tem vindo a ser sucessivamente aprofundado, tendo os seus resultados preliminares já sido apresentados em diversos contextos e incluídos numa publicação recente¹.

¹ Resultados preliminares foram sendo apresentados nas conferências de 2014 (Londres), 2015 (Istambul) e 2016 (Chicago) da ISCHE e no X Congresso Luso-brasileiro de História da Educação, realizado em Curitiba em agosto de 2014. Foram igualmente utilizados nos trabalhos do IV Encontro português de História da Educação realizado em Lisboa em julho de 2015 e que deram origem à publicação seguinte: Alves, L. A. M., Pintassilgo, J. (Coord.), *História da Educação: Fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: Balanço da investigação portuguesa (2005-2014)*, sendo da nossa responsabilidade o capítulo “Balanço da produção portuguesa recente: o exemplo das teses de doutoramento (2005-2014)”, pp. 215-242.

Como instrumento de pesquisa temos utilizado a ficha de análise que apresentamos em anexo (Anexo 1).

As teses de doutoramento constituem, na nossa opinião, uma excelente fonte para avaliar os desenvolvimentos recentes no interior de um campo disciplinar, designadamente no que se refere aos objetos de estudo delimitados, aos marcos temporais e espaciais definidos, às conceções teóricas que servem de base à problematização do referido objeto, aos conceitos a que se recorre, às opções metodológicas tomadas e às fontes de estudo convocadas para darem solidez empírica à investigação. Isso é assim porque as teses de doutoramento assumem uma certa exemplaridade no que diz respeito ao desenho e ao percurso da investigação. Elas representam um investimento de vários anos dos seus autores, são objeto de avaliação formal por investigadores seniores pertencentes ao campo e obrigam à explicitação das opções e instrumentos de pesquisa e à articulação entre teoria e dados empíricos. O produto final tem que ter a marca de alguma originalidade e, finalmente, está muito presente nessas teses a influência dos respetivos orientadores, considerados, no seu conjunto, os representantes legítimos desse sector do mundo académico. Os balanços da produção são, assim, um exercício de absoluta necessidade para qualquer campo de pesquisa que aspire a um estatuto de cientificidade. O mapeamento e questionamento da produção, no seu todo ou em parcelas temáticas, é uma atividade fundamental para avaliar a qualidade e o sentido do trabalho que vai sendo realizado e, também, para delinear os percursos futuros da pesquisa.

Os balanços da produção têm, ainda, um outro significado e que remete para a questão da identidade do campo. Ao refletir sobre o *corpus* relativamente ao qual incidia o seu exercício, constituído por quarenta e quatro teses produzidas entre 1990 e 2004, Jorge Ramos do Ó nota o seguinte: «O acervo sobre o qual incidirão as minhas considerações deixa perceber, sem margem para dúvida, a existência de uma comunidade interpretativa que, embora na confluência de vários saberes, dá sentido ao campo da história da educação como campo académico autónomo»². Cremos que esta afirmação mantém a sua atualidade. A História da Educação é uma disciplina de fronteira, em particular entre a História *tout court* e as chamadas Ciências da Educação, mas sempre soube convocar outros olhares para melhor penetrar

² Ó, J. R. - *Métodos e processos na escrita científica da História da Educação em Portugal: um olhar sobre 44 teses de doutoramento aparecidas entre 1990-2004*, en Pintassilgo, J.; Alves, L.A.; Correia, L.G.; Felgueiras, M.L., eds. - *A história da educação em Portugal: Balanço e perspectivas*, p. 38.

os seus objetos de estudo, designadamente (ainda que não exclusivamente) os oriundos da Sociologia, da Antropologia e da Filosofia. Este facto, embora tenha criado alguns problemas de natureza epistemológica, tem estado, em grande medida, na origem da enorme riqueza e diversidade das investigações produzidas. A referida diversidade não impediu a construção de traços de identidade partilhados, de alguma maneira, pelos autores que se inserem no campo, eles próprios com origens e percursos académicos diferenciados. Cremos, assim, poder-se falar de uma «comunidade interpretativa», ainda que essa comunidade deva ser entendida como plural no que diz respeito às filiações teóricas, quadros conceptuais, abordagens metodológicas ou estilos discursivos. Os balanços de produção são, em síntese, uma excelente operação para refletir sobre a identidade da História da Educação enquanto campo de pesquisa e traçar os contornos de um *modus operandi* partilhado por um conjunto de oficiais do mesmo ofício.

Por estarmos conscientes da enorme diversidade e pluralidade que iríamos encontrar, tanto no que se refere às produções como aos seus autores, mesmo que passíveis de inscrição num espaço simbólico comum, procurámos adotar critérios bastante abrangentes no que diz respeito aos objetos a serem incorporados no nosso *corpus* documental. O mais óbvio dos critérios tem que ver com o ano de entrega das teses. No caso, delimitámos, para a pesquisa mais geral, o período posterior a 2005, de modo a articularmos este trabalho com um de natureza idêntica realizado em 2005 e a que já aqui nos reportámos. Um outro critério, agora a um outro nível, mais substancial, implicou considerar se as teses em questão incidiam sobre um objeto passível de ser incluído no terreno da educação, entendido este conceito num sentido muito amplo e pluridimensional. Finalmente, atendendo a um último critério de inclusão, procurámos perceber se as investigações realizadas correspondiam ao que é específico no olhar da História, ou seja, o tomarem como central o vetor tempo e se, para além disso, seguiam o «protocolo» da investigação histórica, delimitando um dado intervalo temporal, recorrendo a fontes da natureza vária, algo distintivo no trabalho do historiador, e seguindo os procedimentos (que se pretendem rigorosos) que são a imagem de marca do ofício. Em alguns casos decidimos incluir uma ou outra tese no nosso estudo, por considerarmos que correspondiam aos critérios definidos, mesmo quando os autores afirmavam explicitamente que aquele não seria um trabalho de História da Educação. É esse o caso da tese de Francisco Romeiras de onde retirámos a seguinte afirmação:

Esta tese não pretende ser um trabalho de história da educação, mas antes uma tese de história da ciência, que se procura inserir nas correntes historiográficas mais recentes e que reconhecem que o ensino científico, a popularização e a ciência dificilmente se podem considerar realidades independentes³

Este nosso trabalho está sujeito a permanente atualização. Embora a existência de repositórios institucionais das principais universidades portuguesas facilite bastante a pesquisa deste tipo de produções que, na maior parte dos casos, e em particular para os anos mais recentes, se encontram disponíveis *on line*, há, por razões diversas (por exemplo, inserção académica, orientador, título ou palavras-chave menos óbvias), sempre algumas que escapam a uma primeira tentativa de busca. Temos neste momento, para o período 2005-2015, referenciadas 103 teses. Para o período aqui em questão (2009-2015) incluem o nosso *corpus* 71 teses. Segue-se um quadro com a sua distribuição por ano.

Quadro 1 – Distribuição das teses por anos civis

Ano	Quantidade
2009	7
2010	6
2011	12
2012	10
2013	12
2014	13
2015	11
TOTAL	71

Enquadramento académico e institucional

No que diz respeito às áreas académicas de inserção, variáveis de instituição para instituição, as teses analisadas podem ser agrupadas como consta do quadro 2.

³ Romeiras, F. M. S., *Das ciências naturais à genética: a divulgação científica na revista Brotéria (1902-2002) e o ensino científico da companhia de Jesus nos séculos XIX e XX em Portugal*, p. 1.

Quadro 2 – Distribuição das teses por área científica (e respetivas especialidades)

Área científica	Subárea científica	Quantidade/subárea	Quantidade/área
Educação / Ciências da Educação	Administração e política educacional	1	38
	Análise e organização do ensino	1	
	Educação e desenvolvimento	1	
	Filosofia da educação	1	
	História da educação	21	
	Sociologia da educação	2	
	Não discriminado	11	
História	História contemporânea	4	10
	História da arte portuguesa	1	
	História e educação	1	
	Não discriminado	4	
História e Filosofia das Ciências	Não discriminado	7	7
Disciplinas (Filosofia, Matemática...)	Ensino da filosofia	1	3
	Filosofia da educação	1	
	Matemática aplicada	1	
Ciências Sociais / Sociologia	Sociologia da educação	1	3
	Sociologia do conhecimento e da educação	1	
	Sociologia histórica	1	
Estudos da criança	Expressão e Educação dramática	1	1
Política e fundamentos educativos	Não discriminado	1	1
Belas-Artes e Arquitetura	Educação artística	1	2
	Não discriminado	1	
Enfermagem	Filosofia e História da enfermagem	1	1
Desconhecida	Intervenção Psicossocioeducativa	1	5
	Desconhecida	4	

Como é visível, a maioria das teses (trinta e oito em setenta e uma) insere-se, institucionalmente, no campo da Educação / Ciências da Educação, seguindo-se as que tiveram um enquadramento institucional dado pela História (dez teses). Estes dados expressam, de alguma maneira, a atual situação em termos de enquadramento institucional da História da Educação, tanto no que diz respeito ao ensino como à investigação. É maioritariamente em Institutos ou Faculdades de Educação ou Ciências da Educação que a disciplina é cultivada, embora tenha igualmente uma presença assinalável em alguns Departamentos de História de Faculdades de Letras ou de Ciências Sociais. Essa mesma situação foi já identificada por Jorge Ramos do Ó no balanço anterior: «E aqui as áreas de especialização não deixam dúvidas quanto ao facto de a inserção académica decorrer, fundamentalmente, no

interior das Ciências da Educação»⁴. O quadro a seguir apresentado, relativo às instituições e locais de apresentação das teses (Quadro 3), permite refinar um pouco a análise que temos vindo a empreender.

Quadro 3 - Distribuição das teses por local e instituição

Cidade	Instituição	Quantidade / instituição	Quantidade / IE e FPCE	Quantidade / Cidade
Lisboa	FPCE-UL	1	18	44
	IE-UL	17		
	FCSH-UNL	6		
	FC-UL	5		
	FCT-UNL	4		
	FL-UL	3		
	ULHT	3		
	FBA-UL	1		
	IST-UTL	1		
	UCP	1		
	ICS	1		
	UAb	1		
Porto	FL-UP	6		8
	FPCE-UP	2		
Coimbra	FPCE-UC	5		7
	FL-UC	1		
	FCT-UC	1		
Salamanca	FE-US	3		3
Braga	UM	2		2
Santiago de Compostela	FCE-USC	2		2
Évora	UE	1		1
Aveiro	UAv	1		1
Vila Real	UTAD	1		1
Ourense	UVigo	1		1
Sevilha	USev	1		1

O principal contexto de produção é claramente o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (com dezoito das setenta e uma teses), incluindo aqui a instituição que o precedeu, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação dessa mesma Universidade. O Instituto esteve em regime de

⁴ Ó, J. R. op. cit., p. 48.

instalação no ano de 2009, sendo formalmente criado no início de 2010. A sua existência abrange, pois, grande parte do período aqui em análise. Merece igualmente realce o facto de na Faculdade de Ciências da mesma universidade terem sido elaboradas cinco teses. No conjunto da Universidade de Lisboa, foram defendidas vinte e oito das teses do nosso *corpus*. A Universidade Nova de Lisboa deu também um contributo assinalável, dez teses, divididas entre a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (seis teses) e a Faculdade de Ciências e Tecnologia (quatro teses). Realce-se ainda o contributo da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, onde foram elaboradas seis das oito teses defendidas nessa universidade, e da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, responsável por cinco das sete teses produzidas em Coimbra. Finalmente, é de assinalar o elevado número de teses defendidas em universidades espanholas (sete teses), com destaque para a Universidade de Salamanca (três teses).

Delimitação espacial e temporal

Em relação à delimitação espacial dos objetos de estudo, podemos organizar a informação tal como se apresenta no quadro 4.

Quadro 4 – Delimitação espacial

Delimitação espacial	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total	2009-2015
Nacional	5	6	6	3	7	7	8	42	42
Local			4	6	4	3	1	18	18
Internacional	1		2	1	1	1	2	8	8
Ex-colónias	1					2		3	3

Estes dados permitem-nos retirar algumas ilações. Por um lado, eles mostram que se mantém a importância, porventura excessiva, dos olhares incidindo sobre a realidade nacional (presentes em quarenta e duas das setenta e uma teses). Por outro lado, podemos constatar a atual relevância dos estudos que delimitam o local como objeto de análise (dezoito teses). Um outro comentário se impõe: não obstante o impacto que têm tido, nos últimos anos, designadamente na comunidade portuguesa, os contributos teóricos sobre as problemáticas da circulação ou das histórias conectadas, esse facto não conduziu à elaboração de um número significativo de teses em que o recorte espacial seja transversal às fronteiras políticas. Essa influência

é mais visível na preocupação com as apropriações nacionais ou locais de modelos em circulação internacional, algo que se expressa num conjunto apreciável de teses (concretamente, oito teses). Vejamos alguns exemplos retirados dessas teses e em que essa dimensão internacional está presente de maneiras diversas.

Compreender as relações entre arquitetura e pedagogia e as dinâmicas de atração, acolhimento, apropriação e vivências da arquitetura internacional das escolas de espaços abertos, nos âmbitos da Argentina, Brasil e Portugal é o objetivo da tese [...]. O trabalho está organizado em torno do processo de difusão e apropriação da proposta da arquitetura da escola de espaços abertos, assim, a abordagem comparativa foi inevitável⁵.

Ao trabalhar documentação de três casos de estudo em situações políticas, geográficas e sociais bastante diversas: Institut National des Jeunes Aveugles (Paris), Royal National Institute for the Blind (Reino Unido) e Istituto per i Ciechi (Milão) foi-me dado compreender que na diversidade se desenham padrões e em que medida pode esta teoria ser aplicada à área de estudo da normalização do corpo pela normação de discursos sociais e políticos⁶.

Numa abordagem comparatista, procurei aferir de que forma, e até que ponto, o modelo luso apresentou semelhanças com os modelos espanhol, alemão, francês e inglês⁷.

Preocupante é, na nossa opinião, para terminar este tópico, o facto de durante este período apenas termos encontrado três teses que tomam como objeto a África de língua portuguesa, uma área seguramente a ser incentivada no futuro.

Um elemento muito importante é, naturalmente, o representado pelas balizas temporais definidas em cada uma das obras aqui em análise, algo essencial, como já notámos, nas investigações de natureza histórica. Não é fácil organizar e dar visibilidade a uma informação que é, por natureza, muito desigual. O quadro que a seguir se apresenta (Quadro 5) dá conta de algum esforço de sistematização dos dados relativos a esta dimensão.

⁵ Gonçalves, R. C. P., *Arquitetura flexível e pedagogia ativa. Um (des)encontro nas escolas de espaços abertos*, pp. 3-30.

⁶ Amado, M. C., *Hide and seek: normality issues and global discourses on blind school modern projects (late 18th – 19th centuries)*, p. 13.

⁷ Couvaneiro, J. L. F., *O Curso Superior de Letras (1861-1911). Nos primórdios das Ciências Humanas em Portugal*, p. 12.

Quadro 5 – Delimitação temporal

Delimitação temporal	Quantidade
séculos XVI e XVII	1
séculos XVIII e XIX	3
séculos XVIII a XX	2
séculos XIX e XX	16
séculos XIX a XXI	2
século XIX	4
século XX	31
século XX e XXI	11
Séculos Abrangidos	Quantidade
século XVI	1
século XVII	1
século XVIII	4
século XIX	27
século XX	62
século XXI	19
Duração	Quantidade
Longa duração (≥ 70 anos)	25
Duração intermédia (30-70 anos)	24
Tempo curto (≤ 30 anos)	21

Quais são as principais conclusões a retirar dos números apresentados? O século XX é, de longe, o período mais estudado. Sessenta e duas das setenta e uma teses incluem o século XX no seu recorte temporal, cerca de metade das vezes em simultâneo com outros séculos. Há muito poucas teses sobre períodos anteriores ao século XVIII, somente duas, e mesmo o século XVIII está presente apenas em quatro teses. Esse é, certamente, um indicador preocupante, sendo certo que a distância temporal não significa uma menor capacidade de diálogo com as questões colocadas pelo nosso presente. Há uma aposta significativa na «longa duração» – vinte e cinco das teses podem, segundo o nosso critério (naturalmente arbitrário) ser incluídas nessa categoria. Na maior parte dos casos, essa opção resulta da consciência de que há objetos que só podem ser apropriados a partir de um olhar que enfatiza a longa duração. Há um número próximo, vinte e quatro teses, em que os autores optaram por períodos temporais de duração intermédia (consideramos aqui o intervalo tendo como balizas 30 e 70 anos). Encontrámos, ainda, um valor igualmente próximo - vinte e uma teses - em que são selecionados períodos inferiores a trinta anos, o que dá também conta do peso relativo

das abordagens de «tempo curto», o recorte adequado a certo tipo de abordagens. Temos, finalmente, dezanove teses que chegam ao século XXI, na maior parte dos casos em articulação com outros séculos, o que manifesta a existência de menos preconceitos em relação a uma «História do Tempo Presente». Há mais alguns comentários que se impõem. A maioria dos investigadores parece fundamentalmente preocupada com a definição de um quadro temporal que seja o mais adequado para dar resposta ao objeto de estudo delimitado e à problematização que lhe está subjacente. Não há, a esse respeito, opções que se apresentem, em abstrato, como ideais ou como as únicas possíveis. Isto é algo que nos parece muito positivo. Além disso, as temporalidades delimitadas têm por base, genericamente, marcos de natureza especificamente educativa e não outros que surjam como exteriores a este campo. Fica claro, em particular, que a quase totalidade das investigações não está presa a uma estrita cronologia política. O reconhecimento da autonomia relativa do campo educativo é algo partilhado no interior da comunidade. Vejamos dois exemplos retirados de teses que fazem parte do nosso *corpus*:

O objeto do presente estudo é constituído pelo conjunto dos edifícios *liceu*, projetados e construídos entre os anos de 1882 e de 1978, em Portugal, sob a responsabilidade do Estado e inseridos na rede escolar pública. O ano de 1882 corresponde à data do primeiro projeto do Liceu Passos Manuel, da autoria do arquiteto José Luís Monteiro. O ano de 1978 [...] corresponde à data da extinção dos liceus em Portugal, e à criação das escolas secundárias⁸.

Genericamente, o cenário é constituído pela 1ª República portuguesa, embora as balizas sejam flexíveis. Uma das entidades referidas iniciou a sua atividade em 1912, outra em 1915 e outra, ainda, em 1917. Só uma delas prossegue para além do final da República⁹.

No primeiro caso, uma tese sobre a arquitetura do ensino liceal, a autora delimita como balizas temporais do estudo o próprio tempo de vida dos liceus, uma opção que, na sua naturalidade, tem tanto de óbvio como de adequado. No segundo caso, embora a autora eleja a República como momento privilegiado da análise, deixa também claro que interpreta essa

⁸ Alegre, M. A. L., *Arquitetura escolar. O edifício Liceu em Portugal (1882-1978)*, p. 8.

⁹ Castro, C. S. P., *Os outros: A Casa Pia de Lisboa como espaço de inclusão da diferença*.

delimitação de forma muito flexível e em correspondência com o tempo de vida das instituições estudadas.

1. Graus de ensino estudados

O quadro 6 representa um esforço de distribuição das teses tendo em conta os graus de ensino abrangidos pelo seu objeto de estudo.

Quadro 6 – Distribuição por graus de ensino

Níveis de ensino abrangidos		Número de teses		
Secundário	Preparatório	2		28
	Geral (Liceal / escola secundária)	19		
	Técnico	7		
Superior				16
Primário				16
Infantil				3
Não definido				16
Tipo particular de ensino		Número de teses		
Artístico				8
Religioso				3
Especial				2
Não formal				2
Militar / policial				1
Profissional				1

Fica claro que, neste momento, predominam os trabalhos sobre o que podemos considerar o ensino secundário, tido como o nível intermédio entre o tradicionalmente chamado ensino primário e o ensino superior (universitário ou não). Os anos de escolaridade abrangidos por essa expressão variaram ao longo do tempo pelo que a assumiremos aqui num sentido genérico. Vinte e oito teses podem ser consideradas nesta rubrica compósita. Essa é uma novidade, já que numa fase inicial da pesquisa predominavam claramente os trabalhos sobre o ensino primário, sobre o qual temos para este período dezasseis teses. Encontramos número idêntico para o ensino superior, sendo esta uma outra novidade a assinalar, ainda que de sentido contrário. Este era um nível de ensino habitualmente pouco trabalhado, pelo

menos na perspectiva da História da Educação. Os últimos anos têm testemunhado um incremento destes estudos. Numa outra perspectiva, merece destaque, por ser uma tendência recente, o número considerável de teses (oito, no caso) que têm sido desenvolvidas tendo como objeto de estudo instituições do ensino artístico.

Objetos de estudo recortados (contributos para uma tentativa de categorização)

Este é um elemento de enorme relevância neste percurso pela investigação portuguesa no campo da História da Educação. Que objetos delimitaram os autores das teses no seu esforço por trazer um contributo original no diálogo com a literatura até aí produzida? A aproximação a esta questão obriga a uma inevitável mediação, a que resulta do quadro de categorias que construímos para dar alguma organização a uma informação à partida dispersa. No já referido balanço de 2007, Jorge Ramos do Ó elaborou aquilo a que chamou um «sistema de categorias para classificação temática das quarenta e quatro teses». Esse sistema assentava em seis categorias: 1) História do sistema escolar; 2) História de níveis de ensino; 3) História das organizações escolares; 4) História das ideias educativas; 5) História dos atores educativos; 6) História das práticas e contextos educativos não formais. Num artigo de apresentação do já referido projeto *Mapping the discipline*, os autores propõem um sistema assente em cinco categorias: 1) História das instituições escolares; 2) Práticas educativas, métodos de ensino e disciplinas do currículo; 3) Filosofia e História das ideias pedagógicas e figuras de educadores; 4) Relações entre a educação e a sociedade (ativismo, sindicalismo, género, minorias); 5) Circulação do conhecimento, transferências educacionais e internacionalização¹⁰. Reconhecendo as potencialidades dos modelos apresentados e assumindo a relativa subjetividade de qualquer opção que se tome a este nível, optámos, desta vez, e tendo em conta as teses concretas que compunham o nosso *corpus*, por organizar a informação tendo por base um modelo de dez categorias, tal como está apresentado no quadro 7 (e depois particularizado nos quadros 8 a 10).

¹⁰ Hofstetter, R., Fontaine, A., Solenn, H., Picard, E., et al., *Mapping the discipline history of education*, «Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education», vol. 50, n.º 6, 2014, p. 871-880.

Quadro 10 – Distribuição categorial dos objetos de estudo por atores

Categorias abrangidas	Quantidade
Instituições escolares	28
Currículo / Disciplinas	23
Atores educativos	22
Circulação e internacionalização	8
Biografias	7
Políticas para a educação	7
Espaços e materialidades escolares	6
Género	3
Educação colonial	3
Literatura	1

Quadro 7 – Distribuição categorial dos objetos de estudo

Instituições	
Ensino Superior	5
Enfermagem / Medicina	4
Religiosas	3
Policiais / Militares	3
Infantis / Primárias	3
Educação especial	3
Ensino politécnico	3
Ensino secundário	2
Ensino à distância	1
Não definido	1

Quadro 8 – Distribuição categorial dos objetos de estudo por instituições

Disciplinas	
Currículo	5
Educação Artística	4
Ciências Físicas e Naturais	4
Matemática	3
História	3
Educação Física	2
Filosofia	1
Línguas estrangeiras	1

Quadro 9 – Distribuição categorial dos objetos de estudo por disciplina

Atores	
Pedagogos	5
Alunos / Estudantes	5
Professores	4
Cientistas	3
Diretores de escolas	2
Intelectuais	1
Políticos	1
Membros de estruturas sindicais	1

Como se pode ver, decidimos autonomizar categorias com alguma expressão na investigação recente, ou que se destacavam pela novidade ou pelas potencialidades futuras oferecidas pelo objeto de estudo, como são os casos da história do currículo e das disciplinas escolares, da história dos espaços e das materialidades escolares, da história da circulação ou da internacionalização, da história da educação colonial, da história da literatura infanto-juvenil ou da história associada às questões de género. Mantivemos, por outro lado, categorias que continuavam a dar conta de um conjunto amplo de trabalhos, como é o caso óbvio da história das instituições ou organizações escolares e da história dos atores educativos. Deixámos cair categorias agora sem grande expressão, pelo menos de forma explícita, ou, então, que poderiam ser entendidas como transversais às agora enunciadas.

Passemos, então, a sistematizar os principais comentários que estes dados, reorganizados como se explicou, nos suscitam. Podemos começar por destacar a importância numérica dos estudos centrados nas instituições / organizações escolares (com vinte e oito teses), alguns representando estudos de caso únicos, outros assumindo-se como estudos de caso múltiplos. A popularidade deste tipo de recorte explica-se, a nosso ver, por um conjunto de razões. É relativamente fácil circunscrever uma instituição como objeto de estudo e isso dá alguma segurança a quem empreende uma viagem espinhosa (e, por vezes, dolorosa) como é a elaboração de uma tese de doutoramento. Essa opção prende-se, muitas vezes, com o lugar que essas instituições ocupam na nossa memória e esse é um importante fator de motivação, a par da garantia que é dada, em relação à viabilidade das pesquisas, pelos casos em que os respetivos arquivos documentais chegam até nós preservados. As instituições são, ainda, num certo sentido, um facto (ou fenómeno) social total

ou, pelo menos, aproximam-se desse ideal, nelas estando presente um conjunto vasto de dimensões que são uma espécie de microcosmos em relação às próprias sociedades em que se inserem. Se, nalguns casos, ainda encontramos vestígios de um olhar mais tradicional sobre as instituições, um objeto clássico da investigação histórica (que não só educativa), noutros encontramos bem expresso um olhar que procura captar essas instituições na sua complexidade, na sua multidimensionalidade, na sua relativa autonomia como organizações com vida e identidade próprias (ainda que contextualizadas) e em cujo interior podemos encontrar atores que, através das suas práticas, escapam à prisão dos elementos estruturais e contribuem para a construção de dinâmicas muito próprias. Podemos intuir este novo olhar no exemplo que se segue retirado de um estudo sobre o Curso Superior de Letras:

Sistematizei as configurações orgânicas e formulações institucionais; os procedimentos administrativos e as práticas quotidianas; os rituais, as representações simbólicas e o legado do Curso. Descrevi as dinâmicas académicas, pedagógicas e científicas; as evoluções curriculares; as funções que lhe estavam confiadas; os usos atribuídos ao conhecimento transmitido e os contributos para a construção da identidade cultural portuguesa. Caracterizei as comunidades docente e discente; as dinâmicas sociais que integraram, estruturaram e ajudaram a transmitir e o papel que assumiu no recrutamento, reprodução e ordenação das diversas elites nacionais¹¹.

Destaque-se ainda o facto de três destas teses incidirem sobre a história de instituições dedicadas ao que hoje designamos pela expressão «educação especial», ou seja, a educação dos «outros», dos «diferentes», dos que não se enquadravam na «normalidade» tal como era definida em cada momento. Este é um sector da investigação emergente e onde se sente uma clara preocupação com a convocação de novos contributos teóricos e metodológicos que permitam penetrar um objeto de estudo que desafia as nossas convenções. É de salientar também o facto de quatro das teses relativas a instituições constarem de monografias de escolas da área da saúde, um objeto marginal em relação às opções tradicionais no campo e que agora é trazido à luz do dia.

Passando para outra das categorias elencadas, destaque-se o peso que continuam a ter - com vinte e três ocorrências - as investigações passíveis de serem inseridas na área da história do currículo e das disciplinas escolares. Esta tem sido, seguramente, uma das linhas de pesquisa mais dinâmicas

¹¹ Couvaneiro, J. L. E., op. cit., p. 9.

no panorama português tendo como referência as duas últimas décadas. A grande novidade trazida pelos últimos anos prende-se com o facto, já assinalado, de quatro dessas teses se inserirem na área da história da educação artística, não escondendo algumas delas o propósito de trazer olhares alternativos para um campo marcado por alguma estabilidade em matéria de fundamentação teórica. Sublinhe-se, finalmente, o facto de alguns dos trabalhos inseridos nesta rubrica serem, igualmente, passíveis de inserção noutras categorias, como é o caso da tese de Francisco Romeiras, de onde foi retirado o excerto a seguir apresentado, que estuda dois colégios jesuítas, a par da revista *Brotéria*, tendo como interesse particular a história do ensino das ciências e da investigação nessa mesma área.

Baseada nas histórias do Colégio de Campolide, do Colégio de São Fiel e da revista *Brotéria*, esta tese foca-se, sobretudo, nas razões que levaram uma ordem religiosa a empenhar-se tão ativamente no ensino e na prática das ciências e no impacto que este empreendimento teve para a ciência em Portugal¹².

Passando para outra das categorias, destaque-se o facto de vinte e duas das teses terem os atores escolares como objeto privilegiado de análise, mas apenas cinco dessas teses se debruçam sobre estudantes, um sector que continua relativamente secundarizado. Encontramos seis teses dedicadas aos espaços e à materialidade escolar, uma área que tem conhecido alguma expansão nos últimos anos. A circulação e a internacionalização estão presentes em oito teses, o que tem de ser relativizado tendo em conta o predomínio claro do olhar sobre a dimensão nacional, como já foi notado. A categoria biografias inclui um número assinalável de teses, o que expressa, porventura, a renovação que este tipo de abordagem tem conhecido. Como destaques, pela negativa, poderemos apontar o número exíguo de teses dedicadas tanto ao género (na sua relação com a educação) como à educação colonial como objetos de estudo. Em relação ao balanço anterior, é notória a redução do número de pesquisas dedicado à história das ideias educativas, anteriormente uma das áreas mais dinâmicas. Na verdade, as ideias educativas estão muito presentes nas investigações recentes, só que de forma indireta e não como o objeto principal de pesquisa.

¹² Romeiras, F. M. S., *Das ciências naturais à genética: a divulgação científica na revista Brotéria (1902-2002) e o ensino científico da companhia de Jesus nos séculos XIX e XX em Portugal*, p. iii.

Fontes de pesquisa

Como é genericamente admitido, as fontes de pesquisa são algo essencial nas investigações de natureza histórica. Para além de marcarem, num certo sentido, a originalidade da pesquisa, o trabalho com as fontes faz parte da identidade do historiador. Pela sua diversidade, não é fácil categorizar as fontes utilizadas nas teses aqui em análise. O quadro 11 representa uma tentativa, que deve ser entendida como provisória, nesse sentido.

Quadro 11 – Distribuição das teses por tipo de fontes

Categorias de fontes	Quantidade
08 - Documentação legislativa e normativa	44
07 - Documentação de arquivo	36
10 - Imprensa pedagógica, estudantil e especializada	36
14 - Obras pedagógicas e de outras áreas científicas	31
01 - Documentação de instituições escolares	28
11 - Imprensa periódica	27
06 - Imagens	20
03 - Fontes orais	19
13 - Manuais escolares e outros materiais didáticos	18
05 - Correspondência	18
09 - Estatísticas	18
15 - Programas das disciplinas escolares e planos curriculares	16
02 - Atas parlamentares	16
12 - Literatura	12
04 - Cadernos e trabalhos escolares de alunos	11
17 - Documentos memorialísticos / inquéritos	9
16 - Relatórios de professores e outros	8
18 - Publicações políticas e religiosas	7

Quais as conclusões mais significativas que podemos retirar destes dados? Em primeiro lugar, nota-se que a documentação legislativa e normativa, presente em quarenta e quatro teses, mantém a sua tradicional importância, embora quase nunca como fonte exclusiva. Sublinhe-se, a seguir, o papel que a maioria das teses atribui aos vários tipos de documentação de arquivo, incluindo aqui a dos arquivos institucionais e, também, a do arquivo parlamentar, para além do arquivo histórico nacional, do arquivo histórico da educação e dos arquivos municipais entre outros. A imprensa pedagógica, a que se recorreu em trinta e seis teses, a que se junta a imprensa periódica, presente em vinte e sete teses, continua a ter um papel de destaque. É de realçar

a importância atribuída, num conjunto razoável de teses (vinte, no caso), às imagens, designadamente as fotografias, não apenas como um elemento ilustrativo mas como uma fonte a ser avaliada e interpretada e mesmo, em alguns casos, como objeto de estudo. Idêntico realce deve ser dado às fontes orais, a que se recorre em dezanove teses, podendo-se a elas acrescentar ainda as histórias de vida e autobiografias. Uma chamada de atenção, também, para a correspondência (particular ou oficial), uma fonte não muito usual em História da Educação, e que surge agora em dezoito teses. A grande maioria dos autores usa um conjunto diversificado de fontes e procura fazer «triangulação de dados». As exceções são aquelas teses em que, justificadamente, o objeto de estudo e a fonte coincidem. A ideia do «arquivo» como construção do investigador está presente em muitas delas. Isso é muito claro, por exemplo, nas teses que recorrem a testemunhos orais, histórias de vida ou autobiografias. Em algumas teses os autores tiveram mesmo como um dos seus objetivos a criação de bases de dados virtuais. São disso exemplo o «Catálogo virtual da Imprensa Estudantil de Lisboa (1878-2007)»¹³, a «Amostra de Livros Infanto-juvenis Catalogados para Estudo – ALICE», contendo 892 títulos¹⁴ ou a base de dados compreendendo a totalidade dos indivíduos que, entre os anos letivos de 1841-1842 e 1925-1926, frequentaram os dois principais institutos de formação pós-primária da região de Évora¹⁵. Vejamos agora, a título de exemplo, alguns excertos que dão conta da relação dos autores ou autoras com as suas fontes e com os «arquivos» que construíram:

É, portanto, nesta ideia de arquivo como espaço que só pode ser acedido mediante questões teoricamente construídas, que este trabalho se constitui¹⁶.

A base de dados utilizada conta com entrevistas áudio gravadas de atores chave [24 entrevistas semidiretivas], arquivos fotográficos [102 fotografias], arquivos escritos internos da Direção Nacional da PSP, legislação sobre a

¹³ Cabeleira, H. R., *O Artista enquanto Aluno: Ensino Artístico, Práticas Culturais e Concepções de Si na Imprensa Académica da Universidade de Lisboa (1878-2007)*.

¹⁴ Patriarca, R., *O livro infanto-juvenil em Portugal entre 1870 e 1940: uma perspetiva histórica*.

¹⁵ Gameiro, F. L., *Elites e Educação. Percursos escolares e profissionais. Alentejo séculos XIX e XX*.

¹⁶ Martins, C. S. S., *As narrativas do génio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na educação e no ensino das artes visuais em Portugal (de finais de XVIII à primeira metade do século XX)*, p. 40.

temática em causa desde 1867, revista interna 'Polícia Portuguesa' desde 1936 e dados estatísticos da Escola Superior da Polícia¹⁷.

Para a obtenção de dados, tão sólidos quanto possível, procurei constituir um amplo corpus documental composto por fontes legislativas, jornalísticas, administrativas, estatísticas, epistolares, memorialísticas e dissertativas¹⁸.

O corpus documental é constituído, como se adiantou, por obras publicadas em Portugal entre 1870 e 1940, dedicadas às crianças e aos jovens até à faixa etária dos catorze / quinze anos¹⁹.

Sem este trabalho, jamais teria sido possível construir a base de dados nominal, baseada no Sistema de Gestão de Base de Dados Access (Microsoft) (SGBD), que compreendeu a totalidade dos indivíduos que, entre os anos letivos de 1841-1842 e 1925-1926, frequentaram os dois principais institutos de formação pós-primária da região²⁰.

Na citação de Catarina Martins é afirmada, de forma inequívoca, a ideia de que o arquivo, no sentido que a autora lhe dá, não é algo que preexista às questões teóricas que o investigador lhe coloca, mas sim algo que ganha vida em função dessas mesmas questões. A tarefa do historiador não é, pois, a de desvelar os segredos guardados pelo arquivo (embora isso seja necessário), mas antes penetrar no arquivo com uma orientação que lhe é dada pelas suas perguntas, pela problemática teórica em que está mergulhado e, a partir daí, produzir um discurso em diálogo com as suas fontes, que só o são porque dão sentido a uma pesquisa concreta. A citação de François Paymal é igualmente exemplar no que se refere à conjugação de fontes ditas tradicionais na pesquisa histórica, como as fontes de arquivo, a legislação, publicações periódicas ou os dados estatísticos, com fontes menos convencionais, na verdade, neste caso, as que assumiram um maior protagonismo, como são as imagens (no caso, mais de uma centena de fotografias) e um conjunto, também bastante amplo, de vinte e quatro entrevistas. Podemos encontrar idêntica diversidade de fontes na tese de João Couvaneiro. Opção diferente, mas igualmente legítima, foi a de Raquel Patriarca, que usou apenas um tipo de fonte, a literatura infantil e juvenil, embora explorada em profundidade. Alguns autores, como foi o caso de Fernando Gameiro, construíram bases

¹⁷ Paymal, F. J. M, *La formation et l'intégration de la femme dans l'univers de la police urbaine portugaise: a Polícia de Segurança Pública*, p. ii.

¹⁸ Couvaneiro, J. L. F., op. cit., p. 11.

¹⁹ Patriarca, R., op. cit., pp.4-5.

²⁰ Gameiro, F. L., op. cit., p. 17.

de dados como um instrumento essencial para a elaboração da tese, os quais passam a ser disponibilizados aos futuros investigadores. Idêntico procedimento foi usado por Helena Cabeleira e Raquel Patriarca.

Pressupostos teóricos e opções metodológicas

Passamos a sistematizar, em relação aos aspetos teóricos e metodológicos, as principais conclusões resultantes da análise das setenta e uma teses. Na maioria dos casos os autores ou autoras reconhecem a necessidade de uma fundamentação teórica adequada e articulada com a pesquisa empírica. São casos excepcionais as teses em que predomina um registo puramente descritivo. Isso já fora notado no balanço pretérito: «A pobreza teórica e o empirismo mais vulgar, que ainda marcam muita da produção historiográfica portuguesa, não são, felizmente, a nota dominante entre a nossa comunidade»²¹. Também não encontramos teses que possuam um perfil meramente teórico, o que talvez possa ser explicado pela própria tradição do labor historiográfico e pela centralidade aí assumida pelo arquivo e pelas fontes. Além disso, se há casos em que se invoca uma filiação teórica estrita, a maioria das teses dá conta de um certo ecletismo ou hibridismo do ponto de vista teórico, sendo de salientar o pluralismo teórico e metodológico que o conjunto das teses expressa. Mesmo assim, é notório que o pensamento, perspetivas de análise e conceitos de Michel Foucault (e de toda uma tradição por ele inspirada) são explicitamente reivindicados pelos autores (ou autoras) de um conjunto importante de teses, o mesmo acontecendo, por exemplo, em relação à História Cultural tal como é apropriada pela História da Educação. Encontramos um número igualmente significativo de teses que convocam explicitamente o contributo de outras disciplinas, em particular a Sociologia, a Filosofia e a Educação Artística. É de assinalar o facto de, na maior parte dos casos, ser visível que os autores procuram inspiração teórica, não num quadro de referência geral (Foucault, Bourdieu, etc.), mas em contributos teóricos pertinentes e específicos tendo em conta o objeto de estudo delimitado.

Por outro lado, não está presente, em muitas das teses do nosso *corpus*, uma preocupação com a necessidade de explicitar em detalhe os procedimentos metodológicos, confundindo-se estes, por vezes, com a fundamentação teórica ou com a apresentação das fontes. Este é um aspeto seguramente a

²¹ Ó, J. R., op. cit., p. 59.

melhorar para o futuro - ainda que um conjunto já razoável de teses seja exemplar a este nível - e, aqui, podemos talvez aprender alguma coisa com outras áreas das ciências humanas e sociais em que essa preocupação com a descrição detalhada dos procedimentos metodológicos e dos instrumentos usados faz naturalmente parte das suas tradições de pesquisa e de escrita. Vejamos, agora, uma sequência selecionada de excertos que permite ilustrar e aprofundar as ideias anteriormente apresentadas.

O enquadramento teórico continua a ter por referência A. Chervel e as contribuições de I. Goodson, mas sofreu uma reformulação e consequente revalorização, considerando perspectivas avançadas em Chevallard & Joshua (1991) por Y. Chevallard, um didático da matemática, para o processo de formação das disciplinas, melhor dizendo do currículo real das disciplinas, conhecido pela designação de “transposição didática,” além de outros contributos, nomeadamente em associação com os estudos da materialidade escolar²².

Tentei evitar a ortodoxia de ‘grelhas’ pré-estabelecidas, com resultados, muitas vezes, previsíveis. Não cultivei conscientemente nenhuma rígida filiação metodológica²³.

Pensar o dever da educação artística obriga-nos a fazer a história do seu presente. A perspectiva genealógica permite-me decifrar no presente linhas de continuidade nos modos de pensar a educação artística, mas também diferenças na sua configuração [...]. É numa tribo de autores bem delimitada que encontro a vontade e o impulso de escrever esta tese. Para este texto já foram arrastadas algumas das vozes que mais ligações me permitem na construção do meu pensamento. Cumpre-me agora explicar os modos como estas (re)desenham a minha cartografia de escrita/pensamento [...]. Em primeiro lugar, em Michel Foucault, encontrei uma primeira forma de abordar a investigação em torno de um dado objeto²⁴.

Este projeto situa-se na interseção de vários temas comunicantes, pertencentes a diferentes áreas do conhecimento – a História, a Literatura e a Biblioteconomia – fator que se reflete na diversidade das obras cuja consulta e estudo se revelarão necessários e úteis²⁵.

²² Beato, C. A. S., *Os liceus e as ciências (1836-1860). Um estudo sobre o processo de criação das disciplinas de ciências físicas e naturais nos liceus portugueses*, p.19.

²³ Couvaneiro, J. L. F., op. cit., p. 11.

²⁴ Martins C. S. S., op. cit, p. 12 e 26.

²⁵ Patriarca, R., op. cit., p. 3.

A metodologia de recolha e análise dos dados inspira-se na história cultural, em especial, nas teses das culturas materiais da escola e nos estudos da difusão mundial de ideias²⁶.

As vozes teóricas que me suportaram estes desafios surgem da escola pós estruturalista. Michel Foucault pela análise disciplinar, pela visão particular da gestão do corpo em sociedades organizadas e pelo desejo como móbil de deslocação individual. Jacques Derrida pela perspetiva deslumbrantemente criativa da potência discursiva do homem e pela dissecação dos motivos e possibilidades das estruturas arquivísticas, que tanto me auxiliaram a ler o *corpus* documental que recolhi²⁷.

Ao colocar o génio no centro da minha investigação, firmei-me numa base teórica onde cindi, sob a figura conceptual de Friedrich Nietzsche (1844-1900), dois dos seus discípulos: Pierre Bourdieu (1930-2002) e Michel Foucault (1926-1984). Nestes três autores encontrei, sob formas marcadamente pessoais, uma mesma afinidade com a impressão de que urge desnaturalizar o que sempre se conheceu²⁸.

Ao longo da presente dissertação, a abordagem contextualista da pedagogia das ciências, na linha de Olesko, é complementada pelas orientações historiográficas sistematizadas por Livingstone de modo a defender duas teses. Por um lado, argumenta-se que a criação de espaços próprios para o ensino e a investigação em zoologia e em botânica na EPL [Escola Politécnica de Lisboa] foi determinante para o desenvolvimento das duas disciplinas em Portugal durante o século XX; por outro, argumenta-se que a criação das duas cadeiras e a prática científica desenvolvida nas áreas mencionadas, permitiram ainda a alguns professores da EPL verem reconhecida a sua autoridade no plano político²⁹.

A metodologia foi determinada pelas questões a que procuramos responder e pela hipótese a verificar: a escolha recaiu sobre o método prosopográfico. Este, enquanto centrado na construção da biografia coletiva, adequa-se à investigação sobre a estrutura social. Foi utilizado para produzir um quadro biográfico de um grupo alargado de indivíduos mediante o recurso à quantificação e à análise estatística de grandes quantidades de dados. Portanto, esta metodologia impôs-se naturalmente em função do estudo das origens e dos destinos sociais dos estudantes do Liceu de Évora³⁰

²⁶ Gonçalves, R. C. P., op. cit., p. 3.

²⁷ Amado, M. C., op. cit., p. 14.

²⁸ Paz, A. L. F., *Ensino da música em Portugal (1868-1930): uma história de pedagogia e do imaginário musical*, pp. 7-8.

²⁹ Marques, D. B. C., *O ensino e a investigação em Zoologia e em Botânica na Escola Politécnica de Lisboa (1837-1911)*, p. 8.

³⁰ Gameiro, F. L., op. cit., p. 13.

Apresento um estudo de caso de teor descritivo e exploratório, tendo como o objeto a *forma escolar* da Voz do Operário da Ajuda. Identifiquei um conjunto de turmas desta escola, de um determinado período, como a realidade empírica para este objeto de estudo. Para visualizar esta realidade empírica, recorro a um universo de memórias de dois tipos diferentes e complementares. [...]

O universo foi assim constituído por dois grupos de memórias, distintos e complementares. O primeiro grupo é de memórias faladas, dinâmicas. Recolhi-as, entrevistando alguns protagonistas da época em estudo, então crianças ou adultos, pedindo-lhes que contassem tudo o que se lembravam das turmas e das interações nas turmas em que participaram [...]. O segundo grupo de memórias, faladas ou escritas, são momentos congelados no tempo. Trata-se de documentos produzidos por crianças e adultos, que ficaram integrados na biblioteca da escola, instrumentos de trabalho, do meu espólio pessoal, cadernos de trabalho de crianças da época, bem como de fotografias e registos em vídeo de momentos de trabalho variados³¹.

Assim, depois de se proceder a uma primeira leitura dos textos, estes foram digitalizados, dando-se início ao processo de organização dos dados, que foi realizado com o auxílio do programa ATLAS.ti, um *software* concebido para a análise qualitativa dos dados, nomeadamente de textos escritos³².

Na primeira citação, retirada da tese de Carlos Beato, é afirmada a necessidade de convocar os teóricos que fazem parte de uma tradição de pesquisa, neste caso associada à história das disciplinas escolares e à história do currículo, como ponto de partida para qualquer pesquisa nessa subárea concreta. Sem reverência para com quaisquer figuras da autoridade, mas antes com a modéstia intelectual que deve marcar a atitude do investigador, que se reconhece como parte de toda uma tradição de pesquisa da qual, em todo o caso, não teme distanciar-se, este é certamente um exercício obrigatório em qualquer trabalho académico. No excerto da autoria de João Couvaneiro é visível uma atitude, relativamente partilhada pelos investigadores presentes nesta amostra, e que se manifesta pela recusa em seguir-se uma filiação metodológica estrita ou em ficar-se preso a uma grelha teórica pré-definida. O texto de Catarina Martins expressa a posição oposta, ou seja, o reconhecimento de que foi numa «tribo de autores» bem definida, cuja referência maior é Michel Foucault, que se inspirou para desenvolver a sua pesquisa,

³¹ Paulus, P., *Uma outra forma de fazer escola: a Voz do Operário da Ajuda*, pp. 143-147.

³² Vilhena, C. I. F., *A educação para a maternidade nas revistas de educação familiar no último meio século*, pp. 119- 120.

na qual opta assumidamente por uma «perspetiva genealógica». A citação de Raquel Patriarca ilustra a vontade de diálogo com outras disciplinas que está presente num conjunto razoável de investigações e que já faz parte do património da História da Educação, em particular a partir do contributo decisivo de António Nóvoa. As citações subsequentes dão conta das opções teóricas, claramente explicitadas, dos seus autores, seja pela História Cultural (Rita Gonçalves), pela História das Ciências (Daniel Marques) ou por várias interpretações da tradição foucaultiana (por exemplo, Maria Romeiras e Ana Paz), neste último caso em articulação com o contributo de Pierre Bourdieu.

As três últimas citações procuram ser representativas dos casos em que há uma preocupação, de realçar, com a necessidade de uma apresentação detalhada das opções metodológicas e dos respetivos instrumentos, estejamos a falar do método prosopográfico (no caso de Fernando Gameiro), de um estudo de caso descritivo e exploratório com recurso a vários tipos de memórias (a pesquisa de Pascal Paulus) ou do uso de um programa informático de análise de conteúdo (de que é exemplo o trabalho de Carla Vilhena).

Globalmente, é de saudar o pluralismo teórico e metodológico que o conjunto de teses expressa. Essa mesma conclusão tinha sido retirada por Jorge Ramos do Ó no balanço precedente: «A História da Educação é marcada por um enfoque pluridisciplinar, por uma eclética relação com a teoria e com as práticas de investigação. É neste pluralismo metodológico que, na minha perspetiva, se encontra a melhor das notícias que o acervo das teses de doutoramento encerra»³³. Importa aqui assinalar a continuidade dessa tendência. Não há um modo legítimo de investigar em História da Educação. No exercício de delimitação de um objeto de estudo e de formulação de uma problemática, os autores são confrontados com opções que têm de tomar, em relação à fundamentação teórica e aos procedimentos metodológicos a seguir, e essas opções, embora umas sejam mais adequadas que outras, não estão marcadas pela inevitabilidade. Terá de se ter sempre a consciência de que qualquer opção nos permite iluminar uma parte do objeto de estudo, nunca a sua totalidade. É um olhar, exercido a partir de um dado ponto de vista, conjugável à partida com outros olhares. A ambição científica deverá estar presente e ter expressão no rigor dos procedimentos, na honestidade intelectual com que se usam as fontes, na abertura para confirmar ou infirmar as nossas hipóteses ou pressupostos. Mas essa cientificidade não exclui a subjetividade inevitavelmente presente nas narrativas que vamos construindo

³³ Ó, J. R. op. cit., p. 56.

a partir das nossas fontes e inspirados pelas nossas teorias. A consciência de que o discurso historiográfico é um discurso que constrói (ou reconstrói) uma determinada realidade ao mesmo tempo que a procura abarcar como objeto de estudo é algo que ressalta das pesquisas recentes aqui analisadas. Isso mesmo foi constatado Jorge Ramos do Ó: «Muito importante: estamos perante um construtivismo historiográfico que cria os objetos sobre os quais aparentemente apenas fala»³⁴. Esta ideia traça os limites ao mesmo tempo que amplia os horizontes da autoria neste território de pesquisa que é o nosso.

Bibliografia

- Alves, L. A. M., Pintassilgo, J. (Coord.), *História da Educação: Fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: Balanço da investigação portuguesa (2005-2014)*, Porto, CITCEM - HISTEDUP - IEULisboa, 2015.
- Hofstetter, R., Fontaine, A., Solenn, H., Picard, E., *Mapping the discipline history of education*, «Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education», vol. 50, n° 6, 2014, p. 871-880.
- Ó, J. R. - *Métodos e processos na escrita científica da História da Educação em Portugal: um olhar sobre 44 teses de doutoramento aparecidas entre 1990-2004*. In Pintassilgo, Joaquim; Alves, Luís Alberto; Correia, Luís Grosso; Felgueiras, Margarida Louro, eds. - *A história da educação em Portugal: Balanço e perspetivas*, Porto, Edições ASA, 2007.

Teses de doutoramento (2009-2015)

- Abreu, A. G. F., *The contribution of Rómulo de Carvalho to Portuguese science education (1934-1974): a humanistic project?* Caparica, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, 2013.
- Accornero, G., *Efervescência estudantil: estudantes, ação contenciosa e processo político no final do Estado Novo (1956-1974)*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, 2009.
- Alegre, M. A. L., *Arquitetura escolar. O edifício Liceu em Portugal (1882-1978)*, Lisboa, Instituto Superior Técnico da Universidade Técnica de Lisboa, 2009.
- Almeida, A. P. T., *Atores, Regulação e Conhecimento nas Políticas Públicas de Construções Escolares em Portugal: as Escolas de Área Aberta*, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2015.

³⁴ Ó, J. R. op. cit., p. 157.

- Almeida, B. J., *A influência da obra de Pedro Nunes na Náutica dos Séculos XVI e XVII: um estudo de transmissão de conhecimento*, Lisboa, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2011.
- Almeida, M. C., *Um olhar sobre o ensino da Matemática guiado por António Augusto Lopes*, Caparica, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, 2013.
- Almeida, S. M. C., *Nacionalização e Universalização do Curriculum da Escola Primária em Portugal: Origens, Controlo e Práticas. Para uma Sociologia Histórica comparada do Conhecimento Escolar (1835-1910)*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2014.
- Alves, M. C., *Educação Especial e modernização escolar: Estudo histórico-pedagógico da educação de surdos-mudos e de cegos*, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012.
- Amado, M. C., *Hide and seek: normality issues and global discourses on blind school modern projects (late 18th – 19th centuries)*, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012.
- André, R. H., *O ensino da História em Angola entre 1960-2012: evolução, formação de professores e cooperação internacional*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014.
- Andrés, A. M. G., Agostinho da Silva: a “vida conversável” como fundamento da educação, Braga, Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2015.
- Baixinho, A., *As autarquias e a educação. Centro e periferia na construção das políticas educativas (1998-2008)*, Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2010.
- Beato, C. A. S., *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, 2011.
- Boia, M. A., *Arquitetura escolar e ensino secundário em Portugal (1974-2012)*, Salamanca, Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. (Maria Alcídia Ferreira Lérias Boia), 2015.
- Borges, M. L. T., *A escolarização da mulher em Portugal de 1900 a 1926*, Salamanca, Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, 2011.
- Brito, M. C., *As disciplinas de desenho e de educação visual no sistema público de ensino em Portugal, entre 1836 e 1986: da alienação à imersão no real*, Lisboa, Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, 2014.

- Cabeleira, H. R., *O Artista enquanto Aluno: Ensino Artístico, Práticas Culturais e Conceções de Si na Imprensa Académica da Universidade de Lisboa (1878-2007)*, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013.
- Carvalho, M. A., *O liceu em Cabo Verde, um imperativo de cidadania 1917-1975*, Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2009.
- Castanheira, M. L. P., *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O caso de Bragança (1934-1986)*, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013.
- Castro, C. S. P., *Os outros: A Casa Pia de Lisboa como espaço de inclusão da diferença*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2009.
- Castro, R. M., *A escola de Medicina Tropical de Lisboa e a afirmação do estado Português nas colónias africanas*, Caparica: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, 2013.
- Cerca, A., *Ensino primário – 1º ciclo do ensino básico, identidades e contextos: da revolução de abril de 1974 aos agrupamentos de escola*, Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2012.
- Costa, F. J. M., *Da Capó al Coda: manualística de Educação Musical em Portugal (1967-2004): configurações, funções, organização*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2010.
- Cotovio, J. E., *O debate em torno do ensino privado nas décadas de 50, 60 e 70 do século XX: um olhar particular das escolas católicas*, Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2011.
- Couvaneiro, J. L. E., *O Curso Superior de Letras (1861-1911). Nos primórdios das Ciências Humanas em Portugal*, Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2012.
- Cunha, P. F. M., *Música bem temperada na escola: Narrativas de vida na construção da profissionalidade de um educador musical*, Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2013.
- Dias, M. A. F., *Para uma genealogia da educação artística: história das disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Educação pelo Teatro na escola primária portuguesa, do primeiro quartel do século XIX a meados do século XX*, Braga, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2009.
- Duque, L. R., *O ensino técnico-profissional em Portugal na segunda metade do século XX: o fenómeno da mobilidade social ascendente de carácter intergeracional*, Lisboa, Universidade Aberta, 2009.

- Estrela, E. M. B., *Alquimia do conhecimento. A construção do conhecimento curricular em Portugal (1970-2009)*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração e Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2015.
- Fernandes, S. C. M., *Formação dos professores de Matemática no sistema educativo português contemporâneo*, Salamanca, Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, 2009.
- Ferreira, M. S. P., *História da Filosofia da Educação em Portugal: dos programas de ensino ao campo disciplinar (1976-2006)*, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014.
- Ferreira, Ó. M. R., *História das escolas técnicas de enfermeiras (1940-1968). Aprender para ensinar e profissionalizar*, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012.
- Figueiredo, F. J. B., *José Monteiro da Rocha e a atividade científica da 'Faculdade de Matemática' e do 'Real Observatório da Universidade de Coimbra'; 1772-1820*, Coimbra, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, 2011.
- Gameiro, F. L., *Elites e Educação. Percursos escolares e profissionais. Alentejo séculos XIX e XX*, Évora, Instituto de Investigação e Formação Avançada da Universidade de Évora, 2013.
- Gomes, I. D. A., *Os Museus Escolares de História Natural – Análise histórica e perspectivas de futuro (1836-1975)*, Lisboa, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2014.
- Gonçalves, R. C. P., *Arquitetura flexível e pedagogia ativa. Um (des)encontro nas escolas de espaços abertos*, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2011.
- Henriques, H. M. G., *Formação, sociedade e identidade profissional dos enfermeiros: a Escola de Enfermagem de Castelo Branco / Dr. Lopes Dias (1948-1988)*, Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2011.
- Janeirinho, L., *Educação e património. Estudo da cultura material da escola em Portugal e Cabo Verde numa perspectiva hermenêutica, etno-histórica e pós-colonial*, Sevilha, Universidade de Sevilha, 2015.
- Lopes, R. J. N., *A moral, mural! As ideias nos mapas e quadros parietais*, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013.
- Loureiro, J. C. M., *A construção do tempo escolar na modernidade portuguesa: modelos, processos e instrumentos de uma arquitetura social e cultural*, Por-

- to, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2011.
- Mansos, M. P., *Do Plano de Educação Popular ao Plano de Formação Social e Corporativa: Henrique Veiga de Macedo, Subsecretário de Estado da Educação Nacional (1949-1955) e Ministro das Corporações e da Previdência Social (1955-1961)*, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013.
- Marques, D. B. C., *O ensino e a investigação em Zoologia e em Botânica na Escola Politécnica de Lisboa (1837-1911)*, Caparica, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, 2015.
- Martinho, M. H., «P3» - *Uma outra conceção de escola. Estudo de caso*, Aveiro, Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, 2011.
- Martins, A. P. M., *Daniel Augusto da Silva e o Cálculo Atuarial*, Lisboa, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2012.
- Martins, C. S. S., *As narrativas do génio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na educação e no ensino das artes visuais em Portugal (de finais de XVIII à primeira metade do século XX)*, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2011.
- Mendes, M. M., *Escola superior de enfermagem S Vicente de Paulo (1937-2006). Que modelo de formação?* Lisboa, Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Católica Portuguesa, 2014.
- Moncívio, S. M. S., *O Centro Artístico Portuense (1880-1893). Socialização do ensino, da história e da arte moderna no Portugal de Oitocentos*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014.
- Monteiro, A. J., *O Ensino Básico entre a Tradição e o Liberalismo. Imprensa Periódica e Discursos Educativos do Vintismo à Regeneração Portuguesa 1820-1851*, Santiago de Compostela, Faculdade de Ciências da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, 2015.
- Morgado, A., *A história da educação física em Portugal. Da implantação da República à aprovação da Lei de Bases do sistema educativo*, Salamanca, Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, 2015.
- Neves, J. A. M., *O ensino artístico e a sua didática como fatores determinantes da educação: o Conservatório Regional de Música de Vila Real*, Vila Real, Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, 2012.
- Nogueira, L. M. M., *A Filosofia no espaço escolar*, Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2010.

- Oliveira S. L., *A exploração simbólica do Brasil em defesa do Império Lusitano: uma análise das comemorações cívicas e da literatura escolar portuguesa (1880-1960)*, Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2014.
- Oliveira, J. R. C., *O Ensino da Educação Física em Portugal - Difusão e implementação da ginástica Sueca em Portugal na primeira metade do século XX*, Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2011.
- Palma, P. J., *A Escola Normal Primária e de Ensino Mútuo (1837-1846)*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2015.
- Patriarca, R., *O livro infante-juvenil em Portugal entre 1870 e 1940: uma perspectiva histórica*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2012.
- Paulus, P., *Uma outra forma de fazer escola: a Voz do Operário da Ajuda*, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013.
- Paymal, F. J.-M., *La formation et l'intégration de la femme dans l'univers de la police urbaine portugaise: a Polícia de Segurança Pública*, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012.
- Paz, A. L. F., *Ensino da música em Portugal (1868-1930): uma história de pedagogia e do imaginário musical*, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014.
- Pinto, H. B. M., *A matemática na Academia Politécnica do Porto*, Lisboa, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2012.
- Pinto, O. M., *Educação e ideologia: Portugal, pátria de heróis: a figura histórica em contexto educativo (1926-1974)*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2013.
- Português, E. P. R., *Monsenhor Airosa: Pedagogo-empresário: História do Colégio de Regeneração de Braga (1869-1931)*, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014.
- Ricardo, M. M. B., *Os grupos de estudo do pessoal docente do Ensino Secundário (1969-1974). As raízes do sindicalismo docente*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração e Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2015.
- Romeiras, F. M. S., *Das ciências naturais à genética: a divulgação científica na revista Brotéria (1902-2002) e o ensino científico da companhia de Jesus nos séculos XIX e XX em Portugal*, Lisboa, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2014.

- Rosa, D. A. M., *Os mestres e a mudança de paradigma no ensino técnico profissional: Contributos da rede das escolas técnicas profissionais para o desenvolvimento regional/local*, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2010.
- Ruivo, M. J., *A realidade educativa no nordeste português e nas escolas castelhanoleonesas e galegas fronteiriças através da memória oral na época das ditaduras*, Ourense, Universidade de Vigo, 2015.
- Santos, L. C. R., *Agostinho da Silva: filosofia e espiritualidade, educação e pedagogia*, Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2014.
- Simões, R. F. A., *Uma educação para a diáspora: os territórios da educação de matriz portuguesa nos manuais escolares para o ensino da língua chinesa editados em Macau (1884-1912)*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2014.
- Urbano, C. V., *O ensino politécnico em Portugal: a construção de uma identidade perante os desafios de mudança (entre o final do século XX e o início do século XXI)*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2011.
- Vieira, A. C. J., *A educação e a dinâmica de auto-organização das empregadas domésticas portuguesas do Sindicato do Serviço Doméstico (1960-1985)*, Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2010.
- Vieira, H. I. V., *A disciplina de História no ensino técnico (1926-1973): Percurso entre a teoria e a prática*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2013.
- Vilhena, C. I. F., *A educação para a maternidade nas revistas de educação familiar no último meio século*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2010.

Anexo 1

Ficha de Análise
Autor
Título
Área / subárea
Orientador/coorientador
Local / Instituição
Data
Volumes / páginas
Categorias
Palavras-chave
Resumos
Nível de ensino e tipo (se particular)
Delimitação temporal
Delimitação espacial
Problemas, objetivos e questões de investigação
Quadro conceitual
Filiações teóricas
Definição de conceitos
Pluridisciplinaridade (?)
Estado da arte
Séries documentais (organização)
Metodologia de análise de dados (articulação)

TESIS DOCTORALES:
INFORMES

A construción dun modelo interpretativo arredor dos inicios da disciplina de Educación Física no Instituto de Santiago

PEPE ANTAS RAMOS

A modo de lembranza

Desexo sinalar, en primeiro lugar, que escribo esta pequena achega unha vez concluído o VIII Encontro Ibérico. Por suposto, o intensamente vivido e o moito aprendido xa forman parte do meu día a día e do meu pensamento, en consecuencia, o esbozo e as liñas que roldaban polo meu maxín hai unhas semanas son hoxe diferentes; e probablemente máis valiosas.

Vou intentar explicarme un pouco mellor. De *joven investigador* teño a falta de experiencia e o curto percorrido dos mozos; e felizmente, sintonía tamén con ese grupo xeracional que nos amosou o seu bo facer nas xornadas de Lugo. Foron precisamente as súas experiencias as que me fixeron volver a vista atrás e lembrar algún dos acertos e moitos dos erros polos que pasei antes de deixar cerrado o meu planeamento metodolóxico. En todo caso, vaíamos por partes e situemos o proceso no seu contexto.

Nos anos noventa un mestre de escola, daquelas si ben mozo, dedicado á área de educación física, comezou a facerse preguntas sobre como era (mal) tratado o corpo na escola, sobre por que as meniñas e meniños deixaban de ser seres corpóreos nas aulas durante horas e só recuperaban esa corporeidade en moi curtos e pautados momentos de lecer –unhas xornadas de formación co profesor Marcelino Vaca espertaron moitas preguntas e inquedanzas neste eido–. Ou o que resultaba aínda máis estraño, a que se debía

que as calidades innatas do alumnado seguisen tendo un importante peso na avaliación da materia, así coma o feito de que se realizasen rexistros antropométricos do corpo sen máis obxecto que a propia recollida de datos. A súa vez, a ausencia de espazos axeitados para as clases de educación física nos colexios, e a presenza de equipamentos coma o plinto, a barra de equilibrio ou o cadro sueco, ademais de polo desleixo das autoridades educativas, tiña que responder a algunha razón; parecía lóxico pensar que a unha visión persistente e en grande medida non consciente da materia. Mais... cal era, onde afundía as súas raíces, e por que mentres enfilabamos o século XXI seguía amosando resistencias?

A finais dos anos noventa, un programa de doutoramento posibilitou orientar ese desexo de comprender cara unha investigación, e coa paixón que tanto me gustou revivir estes días en Lugo, comecei a intentar ler, indagar, recoller e recompilar un 'todo' abstracto coa intención de facer unha historia 'total' da educación física en Galicia. No entanto, foi a Lugo precisamente onde me despracei, orientado e animado polo noso querido Herminio Barreiro, a presentarme ante un profesor ao que non coñecía para que fixese de min o seu alumno. Nese momento comezou unha andaina da man de Eugenio Otero que xa Herminio albiscou, antes de nós coñecérmonos, sería máis aló do académico, unha relación de fiel amizade.

Aquel 'todo' abstracto e aquela historia 'total' era a todas luces inabarcábel, se ben eu aínda non era capaz de velo, e aí é onde creo tiveren a sorte de vivir unha experiencia similar á que outras compañeiras e compañeiros experimentaron durante estas xornadas en Lugo. Non foi de xeito concentrado coma neste Encontro senón a través de conversas e cafés, máis ou menos formais, co xa mencionado Herminio Barreiro, con Antón Costa, Anxo S. Porto Ucha, Ricardo Gurriarán, Vicente Peña e, por suposto, con Uxío.

E non teño reparo en confesarme emocionado tras estes días; conversas e consellos xurdidos nas sesións de traballo e arredor delas foron para min evocadores. A reflexión sobre a importancia de «escoitar o corpo» que fixo o profesor Antonio Viñao nun momento distendido no que falabamos de alimentación, descanso e coidados corporais, trasladoume ás horas de debate e reflexión sobre o corpo con Ricardo e con Uxío. Un apuntamento do profesor Andrés Payá sobre a *Ley General de Educación* a raíz dunha das intervencións, situoume nas miñas conversas con Anxo Porto sobre as fontes e o seu coñecemento. E que intensas lembranzas ao escoitar á profesora María del Mar del Pozo falar da importancia de manter o contacto co orixinal, de non quedarse só na comodidade da rede. As súas palabras trasladáronme de inmediato a

arquivos e hemerotecas, mais tamén ao claustro da Casa da Compañía na compostelá praza de Mazarelos, sede do Instituto de Santiago dende 1847 até 1964 –hoxe Facultade de Filosofía da USC–. O edificio está moi cambiado, e o que foi claustro transformado en zonas de acceso e lucernario interior; non obstante no seu día detíveme nese espazo a intentar mirar con ollos e mente doutra época, a intentar reflexionar arredor dos procesos que explicaban a existencia dunhas pedras urinario nese pequeno espazo, e sobre todo, nas razóns que nun determinado momento levaron a un profesor a enfrontarse con esa práctica e a solicitar a súa eliminación. O proceso de implantación da disciplina de *Ximnástica*, a asunción da corporeidade no ensino, o lento desenvolvemento da educación corporal, parecía requirir un enfoque máis integrador do que tiña na miña mente por aquel entón.

E de novo unha intervención realizada no Encontro fíxome sentir moi presentes aqueles anos de busca, de horas de goce entre os papeis, de satisfacción con cada achado que máis que alimentar a fame de saber acrecentaba a súa voracidade. Ao escoitar ao profesor Antonio F. Canales referirse a ese goce da investigación pero tamén a necesidade de delimitar o campo, a miña mente saltou no tempo, soou unha vez máis aquela voz tan característica de Herminio Barreiro reflexionando en voz alta sobre o que eu lle comentaba, convertendo en palabras a idea de crear un modelo que permitise interpretar o proceso de construción da disciplina de educación física no Instituto de Santiago, e a de conformar unha liña dende a que se puidesen explicar experiencias paralelas.

Sei que a miña investigación non tería sido posible sen os apuntamentos, os debates, os consellos e o moito ánimo recibido. Espero que o vivido estes días no Encontro sexa para as investigadoras e investigadores novos tan enriquecedor coma o foi para min.

Deseño dunha investigación: o seu modelo interpretativo

Para integrar as distintas informacións e datos obtidos durante a investigación, describir a realidade que conforman, analizala dentro dunha estrutura lóxica, e, finalmente, interpretala foi deseñado un modelo. Este debía permitir o achegamento ao período histórico, aos acontecementos, ás persoas e a cada feito, sen perder de vista o seu contexto e as relacións e vinculacións, en ocasións moi sutís, que lle conferían significado no seu conxunto.¹

¹ A construción do modelo interpretativo foi resultado de múltiples lecturas e achegas –non necesariamente vinculadas á investigación histórica–, entre as perspectivas e reflexións

A política, a ciencia e a educación foron os tres grandes eixos arredor dos que se conformou a educación física, polo que adoptamos esas tres dimensións como base do modelo interpretativo.

No terreo político remontámonos ao proceso de construción dos estados-nación en Europa, con especial atención ás guerras expansionistas, para descubrir, no interese dos gobernantes polas condicións corporais daqueles súbditos que arrastraban ao campo de batalla, o xermolo dunha idea de ximnástica, a militar, que co tempo deixaría a súa pegada na educación física. A partires desa semente, o percorrido pola historia política e social do Estado español permite facer un seguimento do camiño andado pola educación física, dos pasos dados para dotala dun significado, dun contido e dunha praxe común e recoñecíbel, das iniciativas emprendidas para incorporala ao sistema educativo e das disxuntivas nas que, como se dunha imaxe reflectida das tensións sociais se tratase, estivo inmersa.

Existen, por suposto, distintos xeitos de facer política, polo que no modelo interpretativo incorporamos dentro deste ámbito as influencias que descubrimos na educación física procedentes de institucións que, sen ter entre os seus fins a acción política, posuían ascendente sobre a mesma; tamén as que tiñan a súa orixe nos movementos obreiros e agrarios, no anarquismo, en asociacións de diversa natureza dedicadas a aliviar as consecuencias da revolución industrial nas condicións de vida dos traballadores –homes, mulleres, e, na mesma situación de explotación, nenos e nenas– e, finalmente, no poder de facto da igrexa católica. Mención á marxe merece o estamento militar que, por un lado, foi a plataforma empregada en ocasións para asaltar o poder e ditar políticas; e por outro lado, mantivo un estreito vínculo coa educación física, ás veces subsidiario e utilitarista, pero noutros momentos cunha clara finalidade formativa.

que contribuíron en maior medida á súa concreción debemos sinalar: Camus, A., *El primer hombre*, Barcelona, Tusquets, 1994; Sontag, S., *Ante el dolor de los demás*, Madrid, Punto de Lectura, 2004; Vilar, P., *Pensar históricamente*, Barcelona, Crítica, 2004; Hobsbawn, E., *Años interesantes. Una vida en el siglo XX*, Barcelona, Crítica, 2003; Fontana, J., *A construcción da identidade e outros traballos de historia*, Bertamiráns, Laiovento, 2007; Lerena Alesón, C., *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel, 1991; Fernández Enguita, M., *Educación en tiempos inciertos*, Madrid, Ediciones Morata, 2001; Gabriel, N. de e Viñao Frago, A. (eds.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Barcelona, Ronsel, 1997; Bourdieu, P., *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama, 2000; Lagardera Otero, F., *Una interpretación de la cultura deportiva en torno a los orígenes del deporte contemporáneo en Cataluña*, Tese doutoral, Barcelona, 1991; e Almeida Aguiar, A. S., *Historia social, educación y deporte. Lecturas sobre el origen del deporte contemporáneo*, Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2004.

A ciencia constitúe o segundo eixo do modelo interpretativo; e de certo, o papel da ciencia en España e o nivel de desenvolvemento científico teñen sido obxecto de diversos estudos e dunha importante controversia. Sen entrar no fondo da cuestión, cremos oportuno sinalar que a nosa visión concorda con aqueles planeamentos que apuntan a que a realidade española no eido científico foi similar á europea –dende logo coa excepción dos anos transcorridos baixo o nacionalcatolicismo–. Se a Ilustración supuxo unha transformación sen parangón en moitas ordes da vida, no campo científico esta foi extraordinaria; dende unha perspectiva epistemolóxica, o camiño cara o positivismo quedou expedito e resultou revolucionario fronte ás crenzas, a tradición e o conservadorismo. No ámbito das ciencias experimentais os avances no terreo da fisioloxía, en particular, e do resto de áreas nas que se sustenta a práctica médica, permitiron que tamén a práctica da educación física acadara paso a paso un maior rigor teórico e unha continua evolución da súa praxe. Igualmente, os novos horizontes da filosofía e da pedagogía –concomitantes co eixo educativo–, foron claves ao definir o espazo da educación física e o seu ámbito de actuación. O camiño emprendido na contemporaneidade cara un estado laico contou con sólidos alicerces científicos e abriu unha nova dimensión educativa, que tivo consecuencias á hora de se enfrontar ao corpo e a formación do corporal.

O ensino foi o eido que deu cabida e no que se integrou a educación física; e coma no caso da ciencia, tamén o ensino experimentou importantes transformacións á luz da Ilustración. De feito, debido á influencia do *filantropismo* –corrente que percorreu o mundo da educación seguindo a senda do pensamento ilustrado–, e en consecuencia do crecente interese pola educación popular, polo urbanismo, polas normas básicas de hixiene pública e privada, polas ensinanzas cívicas e cidadás e, en definitiva, polo progreso da sociedade, se comezaron a planear novas expectativas ás que non había capacidade de dar resposta sen introducir cambios tanto na idea de educación coma na súa posta en práctica.

No contexto que vimos de perfilar atendendo aos tres eixos do modelo interpretativo foi onde enraizou a semente dunha nova visión á que dar forma, dunha idea a construír, onde quedaron sentadas as bases dunha concepción do ensino que acabaría por constituír unha fin educativa cara á que camiñar: a educación integral. A crise da tradición escolástica como método instrutivo, o rexeitamento da secular división dicotómica entre corpo e mente, a propia noción de ser humano, en definitiva, acuñada a partir do pensamento ilustrado, supuxo a superación dunha educación baseada na

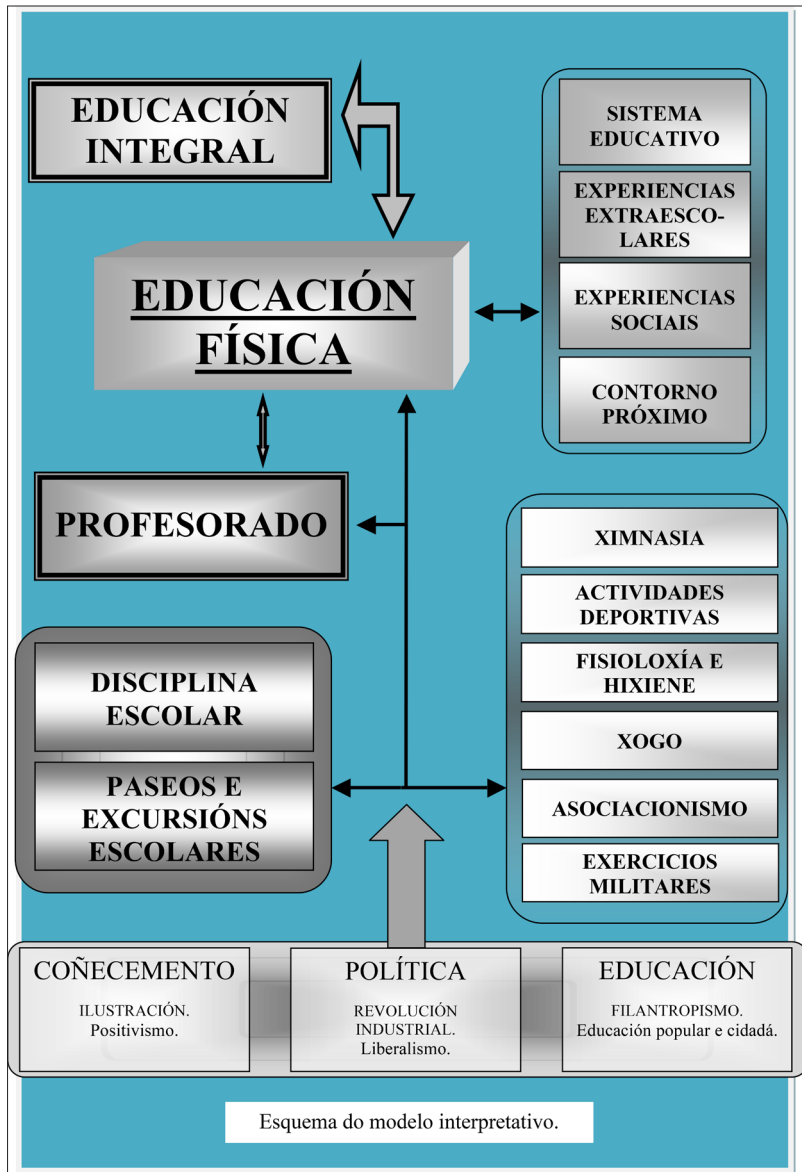
aprendizaxe mental, e en gran medida memorística, e o planeamento de propostas coherentes cun enfoque integrador e global da persoa.

A procura dunha educación integral abriu a senda para que o corpo entrase, xa non como simple receptáculo da mente senón con entidade propia, no pensar e no facer educativo. Neste sentido, a busca desa educación integral e o desenvolvemento da educación física seguiron traxectorias concurrentes; pois aínda que a educación física abarca múltiples dimensións da educación corporal, nin o fai en exclusiva, nin todas as súas manifestacións poden ser consideradas fieis aos principios da educación integral. En consecuencia, dende a perspectiva desa anovada formación só se pode concibir a posibilidade de alcanzar unha educación integral coa incorporación ao ensino da educación física. Isto xustifica que no noso modelo interpretativo a educación física constituía unha dimensión consubstancial da educación integral.

A educación física, á súa vez, no transcurso desa etapa inicial, máis que por un perfil oficial –moi esvaecido durante os primeiros anos– estivo caracterizada pola actuación do seu profesorado. Cada docente, segundo a súa formación, traxectoria persoal e concepción da área, fixo fronte en cadanseu destino e circunstancia concreta ao reto de construír esta disciplina. Por conseguinte, o paralelismo existente entre a conformación da área de educación física e o labor do profesorado, clave para entender o seu proceso de construción social en tanto que disciplina escolar, queda reflectido por unha relación de afinidade, que non de identidade, no modelo interpretativo.

Os planeamentos teóricos, a praxe e as expectativas que o sistema educativo proxectou sobre a educación física, en primeiro lugar; todas aquelas actividades extraescolares, organizadas na propia área ou dende outro plano escolar dentro do instituto, que dalgún xeito incidían na educación corporal, en segundo lugar; o influxo das diferentes experiencias sociais, xa foran de índole institucional, asociativa, instrutiva ou de carácter máis informal, que prestaron atención ao desenvolvemento do corpo, en terceiro lugar; e a bagaxe que en relación ao coidado físico e á educación da persoa proporcionaba o contorno próximo, en cuarto lugar, definiron o concepto de educación física. En sentido inverso, a educación física incrementou a súa presenza e repercusión nos catro ámbitos sinalados anteriormente a medida que se foi definindo con maior concreción, que baixo uns parámetros compartidos se dotou de contidos e se consolidou como práctica e, sobre todo, que xerou consensos amplos ao seu arredor.

No modelo interpretativo tamén se integran as dúas dimensións oficiais, e polo tanto preceptivas, que tivo a educación física; unha vinculada



á realización de paseos e excursións escolares, e outra á propia disciplina escolar –que adoptou nun primeiro momento a denominación de ximnástica, posteriormente a de ximnasia e sobre ambas se impuxo, con intención renovadora, a de educación física–.

Finalmente, completan o modelo o conxunto de fontes nas que a educación física, a través do seu profesorado en primeiro lugar, pero tamén de achegas procedentes doutros ámbitos, atopou os seus referentes, sustentou os seus principios básicos e deseñou a súa praxe. Estas foron a ximnasia, a fisioloxía e a hixiene, as actividades deportivas, o excursionismo e o xogo; xunto a algunhas prácticas que tiñan a súa orixe na instrución, na vida de campaña e na exercitación militar.

A modo de reflexión final

Non deixa de rebulir na miña cabeza a preocupación que percibín nas novas xeracións debido ás condicións das becas e aos tempos pautados para a defensa da tese. É algo que me preocupa dobremente, por un lado, e coma veño de indicar, pola situación de desacougo que puiden ver en varias persoas debido a presión á que están sometidas. Por outro lado, e dada a miña traxectoria e labor profesional alleo á Universidade, polo convencemento de que no marco actual non podería ter realizado unha investigación doutoral a tempo parcial. Posiblemente o campo da Historia da Educación non se tería resentido sen a miña modesta achega, mais tanto eu coma o meu traballo na escola si. Por elo, non podo deixar de facer un chamamento a aquelas persoas que, dun xeito ou outro, poden influír no deseño dos planos de doutoramento para que non cerren as portas a quen se achega a este reto cunha perspectiva temporal diferente.

Filosofia da Educação em Portugal (1976-2006): História do campo disciplinar universitário

MARGARIDA BORGES FERREIRA

Universidade de Lisboa

O TEXTO INTITULADO *Filosofia da Educação em Portugal (1976-2006): História do campo disciplinar universitário*, pretende sintetizar o trabalho de pesquisa e redação de uma tese de doutoramento dedicada ao estudo da *História da Filosofia da Educação em Portugal*, no arco temporal compreendido entre 1976 e 2006, fundamentando as opções metodológicas adotadas, a lógica estrutural desenvolvida e os desafios enfrentados face à construção de um arquivo.

No intuito de elaborar uma narrativa capaz de sistematizar a atividade filosófica, realizada sobre a questão educacional por parte dos filósofos portugueses, diretamente dedicados à docência desta disciplina na Instituição universitária, foi definido como problema inicial esclarecer o que, no âmbito da História do campo da Filosofia da Educação, havia a investigar em Portugal de modo a resolver as seguintes questões: Terá existido um sólido movimento filosófico-educativo no nosso país de 1976 a 2006? Quais as influências e intervenientes principais desse movimento? Qual a importância e dimensão do espólio discursivo filosófico-educativo produzido nesses trinta anos? Que conceções filosófico-educacionais podem, através de um trabalho de sistematização, daí ser extraídas? Sobre que aspetos educacionais tem vindo a refletir a Filosofia da Educação? De que modo foi, filosoficamente, fundamentada essa reflexão? Qual a relevância pragmática dessa reflexão no cenário educacional? Quais as fontes destes fundamentos filosóficos resultantes da reflexão filosófico-educativa?

Na procura de resposta à pergunta em questão impôs-se a necessidade de organizar e ordenar o trabalho em curso e avançar com a leitura e análise de tudo quanto foi escrito em alusão ao tema Filosofia da Educação em Portugal¹/História da Filosofia da Educação noutros países² e, simultaneamente, demarcar a importância da seleção das obras de referência do campo científico da História da Educação³ que iriam servir de inspiração metodológica à ordenação da escrita.

Da interseção estabelecida entre o conhecimento do «estado da arte» do campo disciplinar da Filosofia da Educação e a definição dos critérios metodológicos específicos do campo científico da História da Educação, resultou a triagem das questões a colocar, o esboço do esquema de trabalho a cumprir, a ordenação dos objetivos a alcançar, a seleção dos critérios a seguir e a definição do espólio documental que compôs o arquivo.

Nessa consonância, estabelecendo como objetivo geral da investigação mapear a História da Filosofia da Educação em Portugal, foram substabelecidos como objetivos específicos: a) pesquisar o processo apriorístico de consolidação do ideário filosófico-educativo em Portugal; b) investigar a presença disciplinar da Filosofia da Educação no mundo académico português; c) definir as conceções filosófico-educacionais dos filósofos da educação nacionais.

Dos três objetivos específicos estipulados derivaram os três grandes núcleos problemáticos que serviram de trave mestra à estrutura do trabalho: 1) Os *a priori* da Filosofia da Educação em Portugal; 2) A Estrutura dos Programas Disciplinares e Grupos que Integraram o Campo da Filosofia da Educação Portuguesa; 3) O *ethos* dos Filósofos da Educação Portugueses. Convém destacar a estreita relação estabelecida entre a leitura de trabalhos do campo científico da História da Educação e as opções metodológicas efetuadas, uma vez que a forma como o trabalho se encontra organizado é, em boa parte, resultante da metodologia adotada (seguindo a proposta metodológica avançada por Pierre Bourdieu na obra, de 1991, intitulada *Le champ*

¹ Patrício, M. F., «A Filosofia da Educação em Portugal no Século XX», em Calafate, P., *História do Pensamento Filosófico Português*, pp. 71-134; Veiga, M. A. e Araújo, A. F., pp. 68-104.

² AA.VV., *La Filosofía de la Educación en Europa*; Kaminsky, J., *A New History of Educational Philosophy*; Tomazetti, E. M., *Filosofia da Educação – Um estudo sobre a história da disciplina no Brasil*.

³ Bourdieu, P., «Le champ littéraire», em *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, pp. 4-46; Nóvoa, A. *História da Educação*; Pintassilgo, J., Alves, L. A., Correia, L. G., Felgueiras, M. L. (Org.). *A História da Educação em Portugal – Balanço e perspectivas*.

littéraire e respetiva adaptação realizada por António Nóvoa no texto das suas Provas de Agregação (1994) para definir um campo científico).

A demarcação das datas de limitação do estudo foram definidas de acordo com a ordem de ideias que pressupõe que o começo é datado pela existência de uma fonte escrita que refere o início do ministério da disciplina de Filosofia da Educação numa determinada Universidade e o seu termo é imposto no ano 2006, atendendo a que, a partir dessa data, começou a entrar em vigor o Processo de Bolonha em muitas das Instituições contempladas. Contudo, importa mencionar que o historial da Filosofia da Educação foi feito em dois tempos: 1) o longo tempo da Filosofia educacional em Portugal (anterior à consolidação disciplinar da Filosofia da Educação); 2) o tempo médio de 1976 a 2006 (contemporâneo à consolidação e ministério disciplinar da Filosofia da Educação).

Ou seja, na primeira parte do trabalho, debruçada sobre os *a priori* da constituição do campo disciplinar da Filosofia da Educação, foi proposto elucidar o esforço de teorização da educação realizado pelos filósofos portugueses e relacionar esse propósito com o contexto filosófico universitário nacional no período anterior à institucionalização disciplinar da Filosofia da Educação em Portugal.

Na segunda parte, foi analisada a estrutura dos programas e dos grupos que integraram o campo disciplinar da Filosofia da Educação. Nessa fase do trabalho foi analisado o trajeto da Filosofia da Educação em seis Universidades portuguesas ordenadas de acordo com a cronologia do surgimento disciplinar da Filosofia da Educação em cada uma delas. De modo a organizar e sistematizar o tratamento da informação respeitante a cada uma das Universidades foi, novamente, utilizado como recurso o método proposto para dividir a totalidade do trabalho. Assim sendo, em cada uma das Instituições foram explanados os *a priori* do surgimento da Filosofia da Educação, tendo sido analisada a estrutura dos programas e dos grupos que integraram este campo disciplinar e foram traçados os *ethos* dos filósofos da educação de cada Universidade. Ainda na segunda parte do trabalho, no propósito de elaborar uma síntese geral do mapeamento disciplinar, foi realizada uma cartografia geral da presença da Filosofia da Educação, nos diversos níveis de ensino. Do total das Universidades contempladas para o estudo foram analisadas todas as teses de doutoramento registadas no domínio científico da Filosofia e da Educação/Ciências da Educação com especialidade em Filosofia da Educação (defendidas em Portugal até 2006) e foi, ainda, elaborada uma cronologia da Filosofia da Educação em Portugal.

Na terceira parte do trabalho foi traçado o *ethos* dos filósofos da educação portugueses, começando por retratar a formação académica dos docentes da disciplina, analisando a heterogeneidade das conceções de Filosofia da Educação vigentes no mundo académico nacional para, seguidamente, problematizar a posição de cada filósofo no referente à presença disciplinar da Filosofia da Educação ou no campo científico da Filosofia ou no das Ciências da Educação. A seguir, foram apresentadas as relações mestre/discípulo estabelecidas no campo da Filosofia da Educação portuguesa, seguidas da respetiva análise. Posteriormente foi realizada uma síntese da totalidade dos programas de ensino da disciplina, incluindo a bibliografia para, sustentadamente, avançar com a pesquisa alusiva às grandes preocupações da Filosofia da Educação portuguesa: a educação como preparação para a vida e o processo de formação docente. Para finalizar, foi realizado um balanço da situação da Filosofia da Educação em Portugal, do ponto de vista letivo, investigativo e educacional, face ao sucedido, no decurso da História da disciplina, em alguns outros países da Europa e nos Estados Unidos da América e no Brasil.

Visando cumprir os objetivos estipulados, e considerando a matriz filosófica do tema proposto foi privilegiado o recurso a distintos procedimentos metodológicos: o histórico, o hermenêutico-fenomenológico, o analítico, o sintético, o dialético, o indutivo/dedutivo e o reflexivo.

No respeitante ao procedimento metodológico histórico, foram, fundamentalmente, tidos em conta os testemunhos escritos. Foi efetuada a recolha do testemunho escrito dos filósofos da educação portugueses, fossem autobiográficos, ou não, desde que se revelassem merecedores da nossa credibilidade de modo a que fossem criadas condições que nos permitissem debruçar-nos sobre o universo de fontes de pesquisa, alusivo ao tema, possível de reunir.

Durante a leitura dos discursos referentes ao tema da Filosofia da Educação em Portugal, tivemos que nos socorrer de um procedimento metodológico de índole hermenêutico-fenomenológica que nos possibilitasse interpretá-los de modo a compreender a mensagem educacional e filosófica.

Para estudar o presente tema, na perspetiva que nos moveu, tivemos que empregar um procedimento analítico que nos possibilitasse separar as conceções filosófico-educativas de outras que se possam encontrar presentes nos textos abordados. Porém, foi, igualmente, privilegiado o uso de um procedimento de síntese: síntese dos núcleos temáticos dotados de unidade própria dos dados decompostos, interpretados e explicitados; síntese determinante do conjunto das conceções filosóficas diretamente fundamentadoras das

conceções educacionais, síntese de um procedimento metodológico dialético de confronto entre diferentes conceções (teses e antíteses) filosófico-educacionais. O recurso ao método indutivo/dedutivo foi também essencial à captação de sentido do particular no universal e *vice-versa*.

Definido o conjunto de instituições universitárias a tratar, ou seja, Universidades de Lisboa, de Coimbra, do Minho, do Porto, de Évora e Nova de Lisboa, procedeu-se à construção do arquivo de suporte à pesquisa. Em face da inexistência de um Centro de Documentação, ou de um *locus* de referência que permitisse aceder ao conjunto de informação produzido nas diversas Instituições, foi desencadeado um moroso processo de pesquisa nas várias Universidades, marcado pelo convívio com cenários institucionais diversificados, pela presença da disciplina em quadros curriculares distintos, pela análise de matrizes programáticas diferenciadas e com desequilíbrios de informação disponível na totalidade das Universidades contempladas. O arquivo de suporte ao trabalho realizado compõe-se, essencialmente, pelos programas de estudo da disciplina de Filosofia da Educação, pelos programas curriculares dos cursos em que a disciplina foi lecionada, pelos *curriculum vitae* dos docentes da disciplina, pela legislação publicada que interferiu com o ministério da disciplina, artigos constantes em revistas, atas de congressos/encontros/sociedades e livros, capítulos de livros publicados sob a outorga dos docentes da disciplina de Filosofia da Educação. Foram igualmente tidos em conta os trabalhos académicos realizados, autonomamente ou em parceria com os alunos, que foram ao prelo, pela interpretação das escolhas presentes no registo bibliográfico recomendado pelos docentes aos discentes e pelas teses de doutoramento em Filosofia ou em Ciências da Educação/Educação, com especialidade em Filosofia da Educação, defendidas em Portugal até 2006.

No entanto, após esgotado o trabalho de investigação nas Bibliotecas e depósitos das Universidades, onde por vezes a ordenação e arquivo dos documentos não era, de todo, favorável ao acesso, e analisadas todas as fontes disponíveis na Biblioteca Nacional, foi encontrado no contacto direto com os vários docentes da disciplina a via mais célere de acesso aos programas de ensino, a materiais didáticos e a publicações de trabalhos realizados, por vezes em parceria com os discentes, no âmbito da disciplina. Podemos, igualmente, mencionar que, ao longo do processo de recolhas de fontes, nos foram oralmente facultadas muitas informações sobre a lecionação de Filosofia da Educação que, face à inexistência de suporte escrito capaz de as fundamentar, raramente estão contempladas no trabalho.

Para além das fontes bibliográficas específicas do campo disciplinar da Filosofia da Educação, foi utilizada outra bibliografia, nomeadamente obras de Filosofia, que complementaram a fundamentação e a estruturação de todo o trabalho.

Porém, toda a narrativa pretende ser conforme ao arquivo reunido e à mundividência da sua autora que reconhece nos oceanos de livros que leu, viveu e amou, as suas matriciais armas de arremesso para a vida.

Á guisa de conclusão, importa referir que, apesar da composição do texto integral da *História da Filosofia da Educação em Portugal* compreender três partes cronologicamente sequenciais, a sua redação teve como ponto de partida a abordagem à segunda parte do trabalho. Isto é, após realizadas as leituras exploratórias e selecionado o esquema de trabalho a cumprir, a imersão concreta na realidade do estudo foi iniciada de acordo com uma pesquisa institucional programada (análise documental, abordagem previamente preparada aos docentes da disciplina, elaboração de quadros síntese e reflexão/redação) e faseada (o avanço da investigação de cada Instituição foi decorrente da conclusão do tratamento da anterior).

Uma vez cumprida essa fase do trabalho, foi possível partir para uma análise indutiva que permitiu a passagem do entendimento e prática particular da Filosofia da Educação em cada Universidade para a clarificação da identidade da Filosofia da Educação nacional. Essa abordagem geral corresponde ao final da segunda parte e aos dois terços iniciais da terceira parte (alicerçada pela composição de quadros sínteses, esquemas de cronologia e de genealogia).

No entanto, no propósito de otimizar o entendimento da realidade nacional, impôs-se a necessidade de a confrontar com o sucedido a nível internacional (Estados Unidos da América, Brasil, França, Espanha, Reino Unido e Alemanha) que, pela via de uma análise dedutiva, facilitou o balanço e a ponderação da atividade, da produtividade, da temporalidade e da singularidade da Filosofia da Educação Portuguesa.

Por último, foi iniciada a primeira parte do trabalho (consideravelmente distante a nível cronológico) e simultaneamente foram revelados alguns momentos que, embora apriorísticos, se revelaram essenciais à perceção global do tema.

Finalizada a redação das três partes correspondentes ao corpo do trabalho, foi enfrentado o momento mais duro e fecundo do processo de escrita: a auto-leitura, a reflexão analítica e a reescrita depurada, crítica e sintética.

Bibliografia

- AA.VV., *La Filosofía de la Educación en Europa*, Madrid, Dykinson, 1992.
- Bourdieu, P., «Le champ littéraire», en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 89, 1991, pp. 4-46.
- Kaminsky, J., *A New History of Educational Philosophy*, Westport, Greenwood Press, 1993.
- Nóvoa, A., *História da Educação*, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1994.
- Patrício, M. F., «A Filosofia da Educação em Portugal no Século XX», en Calafate, P. (Coord.), *História do Pensamento Filosófico Português*, Vol. V - Tomo 2, Lisboa, Caminho, 2000, pp. 71-134.
- Pintassilgo, J., Alves, L. A., Correia, L. G. E Felgueiras, M. L. (Org.), *A História da Educação em Portugal – Balanço e perspectivas*, Lisboa, Edições ASA, 2007.
- Tomazetti, E. M., *Filosofia da Educação – Um estudo sobre a história da disciplina no Brasil*, Rio Grande do Sul, Editora Unijuí, 2003.
- Veiga, M. A. da e Araújo, A. F., «Diálogos em Torno da Filosofia da Educação em Portugal – Balanços e Perspectivas», en Estrela, A. (Org.), *Investigação em Educação. Teorias e Práticas (1960-2005)*, Lisboa, Educa, 2007, pp. 68-104.

Apuntes metodológicos sobre el análisis causal en el campo de la Historia de la Educación: Un ejemplo a través del ámbito de la historia del currículum

MARIANO GONZÁLEZ-DELGADO

Universidad de La Laguna

Introducción

Las ciencias histórico-sociales son disciplinas que, sirviéndose de los procesos de interpretación, procuran establecer relaciones causales en torno al objeto sobre el que se investiga. No obstante, establecer un causalismo adecuado dentro de este ámbito no es sencillo. Al ser fenómenos relacionados con múltiples actores sociales y elementos contextuales, los procesos histórico-educativos (a los que aquí haremos referencia) representan una complejidad tal que pueden llevar al investigador a establecer ciertos patrones explicativos que pueden resultar patológicos sobre el tema que se analiza.

Como señaló F. Ringer, los historiadores «han discutido los orígenes de la guerra y las revoluciones, el impacto de los cambios económicos sobre las relaciones sociales, las consecuencias de las innovaciones constitucionales o la influencia de la religión y otras creencias sobre la vida social».¹ En cierto sentido, con ello han intentado formar diversas relaciones que ligan unos fenómenos con otros y así establecer qué elemento causal es principal para entender ese proceso histórico. No obstante, las ciencias histórico-sociales deben verificar sus propias conclusiones y en torno a ello se ha establecido una serie de debates de gran calado. Lo que para algunos investigadores se

¹ Ringer, Fritz, «Causal Analysis in Historical Reasoning», *History and Theory*, (29) n°2, 1989, p. 154.

ha observado como un elemento causal principal, para otros simplemente constituye una explicación secundaria o un argumento que no agota las posibilidades de entender la transformación y cambio de ese objeto de estudio.

Sin embargo, algunos historiadores han establecido que la lógica de la construcción de nuestra disciplina no es establecer causalismos válidos para todos aquellos hechos que queremos explicar. En algunos casos, se ha señalado que su objetivo es establecer algún tipo de interpretación que nos ayude a entender la acción humana, sus creencias o las características de una época concreta. En otros, incluso se va más allá y se argumenta que la historia no tiene más fin que una tarea puramente descriptiva o que es una narrativa que ejemplifica estrictamente una serie de preferencias personales.²

En contra de esta última posición anticausal, el objetivo de este trabajo es indicar algunos elementos que se deben tener presente a la hora de establecer causalismos adecuados en la investigación histórico-educativa. Para ello, se utilizarán algunas de las recomendaciones indicadas por autores tan destacados en esta materia como M. Weber u otros clásicos más recientes como F. Ringer, M. S. Archer o W. Mommsen. Por otro lado, estas cuestiones se intentarán articular con un ejemplo concreto de análisis. En este caso, a través de la investigación centrada en la historia del currículum que el autor elaboró para la obtención del grado de doctor y las dificultades observadas en su trabajo en torno a dicha cuestión. Se hará énfasis sobre la necesidad de explicar un evento particular en relación a las causas concretas que lo vieron nacer. Se quiere advertir acerca de la necesidad de recoger una serie de aspectos metodológicos y la importancia de analizar de forma concreta el objeto sobre el que se investiga. Por tanto, se trata de demostrar que la interpretación histórica y la acción social pueden ser mejor explicados si se integran dentro de un marco teórico de análisis causal. Ello nos puede ayudar a superar el establecimiento de teorías basadas en leyes de carácter general que pueden ser útiles para el estudio de ciertos objetos históricos, pero no para otros.

² Para una mayor información acerca del debate sobre el sentido de la historia y sus principales tareas, se puede consultar: Lorenz, Chris, «You got your history, I got mine», *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften* (10) n° 4, 1999, pp. 570-584; McCulloch, Gary, *The Struggle for the History of education*, 2011; y Ferraz Lorenzo, Manuel y González Delgado, Mariano, Is the Academic, Social and Intellectual Commitment of the History of Education Inexorably in Decline?, *International Journal for the Historiography of Education* (3) n° 2, 2013, pp. 23-34.

Algunos apuntes metodológicos para establecer causalismos en historia de la educación

M. Weber presentó al público académico sus famosos ensayos sobre *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* en 1918.³ En ellos, se establecía una explicación donde se indicaba que los valores sobre los que se asentaba la religión protestante habían sido un elemento central para entender el origen y desarrollo del capitalismo. Aunque algunos interpretaron dicho ensayo como un desafío a la teoría marxista según la cual los fenómenos superestructurales dependían de la base económica, el objetivo de M. Weber era otro distinto. Desde luego, M. Weber no estaba de acuerdo en aceptar aquella concepción de que la estructura económica era algo último de la cadena causal en la historia, como declaraban algunos marxistas deterministas a principios de siglo XX. Pero tampoco quería establecer una explicación opuesta de tipo idealista. Él había señalado que el *ethos* protestante constituía un factor causal más acerca de la explicación sobre cómo y por qué había surgido el capitalismo industrial. Por tanto, en dicho surgimiento, la ética protestante y su convicción ascética puritana constituía un factor concreto que se había unido al desarrollo económico capitalista en las regiones protestantes y había acelerado su proceso. Como ha expuesto W. Mommsen, para M. Weber se debía rechazar «una ley objetiva de desarrollo» basada en una cadena causal única y de tipo universal. Los fenómenos sociales son plurales y están mediados por factores materiales e intereses ideales. «Todo análisis del proceso histórico tiene que tener en cuenta ambos grupos de factores».⁴ Algunos hechos históricos pueden sufrir una mediación primaria de procesos materiales, pero en otros casos puede ser de otra manera y los elementos culturales pueden suponer su causalidad directa y más afín. En definitiva, lo que M. Weber nos quería señalar, era que cada hecho histórico debe estudiarse de forma concreta. Sus causalismos no deben basarse en elementos teóricos generales preconcebidos.⁵ Más bien, las causas de un fenómeno deben perseguirse según el objeto que estemos estudiando. Esta es la lógica sobre la que pivota un marco teórico de análisis causal: una manera antimecanicista (ya sea por fenómenos económicos, culturales o lingüísticos) sobre la forma de concebir cómo se mueven, se transforman y cambian los hechos sociales.

³ Weber, Max, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, 2007.

⁴ Mommsen, W., *Max Weber: Sociedad, política e historia*, pp. 179 y 180.

⁵ Weber, Max, *Ensayos sobre metodología sociológica*, p. 115.

Por tanto, «explícitamente, M. Weber concebía la interpretación de la acción y las creencias como una subespecie de análisis causal singular».⁶ En realidad se trataba de concebir la acción social bajo un parámetro distinto al expresado por el campo socio-histórico alemán de principios de siglo XX. Al poner el acento sobre factores distintos en el origen del capitalismo, M. Weber entendió que la acción social no sólo estaba influenciada por ciertos patrones culturales y materiales. Los procesos de socialización que sometían la acción de los seres humanos a determinados comportamientos tenían que ver con procesos culturales múltiples. Como puso de manifiesto M. S. Archer, la cultura no debe ser entendida como un elemento coherente e integrado.⁷ La acción social no debe pensarse como un aspecto mediado en última instancia por una cultura uniforme. Los modelos culturales son diversos y, en este sentido, la acción social también lo es. El comportamiento de los sujetos dentro de una comunidad científica o campo, por tanto, debe captarse como una dinámica atravesada por luchas y dinámicas que pueden desafiar o no a las jerarquías del propio campo. Nunca deben observarse bajo una dinámica de carácter unilateral en el que todos sus individuos se mueven de forma concreta y al unísono, salvo en algunos casos históricos concretos.

A partir de estos rasgos teóricos centrales, se debe destacar como principio metodológico central que el establecimiento de causalidades históricas no puede estar sujeta a unos principios epistemológicos universales. Como sostiene E. Martín Criado, «antes de irnos demasiado lejos, de buscar la explicación de los fenómenos estudiados en evoluciones sociales generales, hemos de analizar el entramado de relaciones más próximos».⁸ En este sentido, la explicación sobre por qué cambian los fenómenos educativos se halla en la relación particularmente compleja que se establece en el seno mismo de las instituciones escolares. Pero también con la influencia que determinados poderes externos pueden ejercer, a través de diferentes estrategias, para mediar en el entramado escolar.

⁶ Ringer, F., «Max Weber on causal analysis, interpretation, and comparison», *History and Theory*, n° 41, 2002, p. 163.

⁷ Archer, M. S., «The Myth of Cultural Integration», *The British Journal of Sociology* (36) n° 3, 1985, pp. 333-353.

⁸ Martín Criado, E., «El concepto de campo como herramienta metodológica», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, n° 123, 2008, p. 17.

Un ejemplo sobre las dificultades de establecer casualismos válidos en una investigación histórico-educativa: el caso de *Conflicto, legitimación y cambio en el currículum: 1970-1990*

En enero de 2014, tuvo lugar la defensa de nuestra tesis doctoral que llevó por título *Conflicto, legitimación y cambio en el currículum: 1970-1990*. Ello fue fruto, como el lector podrá imaginar, de una investigación que duró varios años. En ella, se nos planteó un problema relacionado con el currículum escolar y los manuales escolares. Había caído en nuestras manos un libro de texto más o menos actual de Ciencias Sociales. Sus temas obedecían a los intereses y debates que eran actuales dentro del campo de las ciencias de la educación: multiculturalismo, feminismo, medio ambiente o educación para el consumo. Por otro lado, de manera paralela, habíamos leído un trabajo de investigación de J. M Toledo Guijarro.⁹ En este artículo, se analizaba la ideología de los libros de texto de EGB de Ciencias Sociales. Lo que nos llamó poderosamente la atención, fue que los temas y debates sociales que se establecían en esos libros de texto diferían notablemente de lo publicado por esos mismos manuales dentro del marco curricular de Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Se hablaba de clase social, de trabajo, de alienación, de manipulación de los medios de comunicación y de otros temas que eran ajenos a lo observado en los años noventa. Unas categorías y sujetos sociales habían sido desplazados por otros dentro del currículum entre la Ley General de Educación de 1970 (LGE) y la LOGSE. La pregunta que surgió de tales lecturas fue la siguiente: ¿Cómo y por qué se había transformado y legitimado el modelo o política curricular entre 1970 y 1990? ¿Por qué los temas sobre los que se asentaban los contenidos curriculares entre una reforma educativa y otra eran tan diferentes? Dar una respuesta más o menos certera a dichas cuestiones no fue sencillo.

En un primer momento, revisamos los diferentes enfoques sobre la construcción histórica del currículum. De forma general, las teorías más acabadas sobre este tema en España se dedicaron a señalar la importancia que la cultura escolar había tenido en el desarrollo del currículum y las disciplinas escolares.¹⁰ Desde luego esta perspectiva ofrecía unas posibilidades muy interesantes para poder explicar por qué permanecían ciertos patrones en

⁹ Toledo Guijarro, J.M., «Educación cívica en la EGB e ideología», *Educación y Sociedad*, nº 2, 1983, pp. 93-106.

¹⁰ Para una mayor información, véase Viñao, A., «La historia de las disciplinas escolares», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, nº 25, 2006, pp. 243-269.

el ámbito del currículum y las disciplinas escolares. No obstante, una vez revisábamos este acontecimiento histórico observamos que dicha teoría no podía sostenerse para explicar el cambio y la legitimación que había sufrido la política curricular entre la LGE y la LOGSE.

La cultura escolar es una teoría que se basa en ciertas premisas sobre la forma en que se desarrollan las disciplinas escolares. Señalan que una serie de mitos, ritos, tradiciones y formas de hacer se reproducen a lo largo de tiempo entre los profesionales educativos debido a un proceso de socialización de tipo jerárquico: los más viejos en el campo controlan y enseñan al profesorado más joven cuáles son las cuestiones centrales del propio campo. Ello hace que se configure una especie de código disciplinar que produce una serie de continuidades que se estabilizan a lo largo del tiempo. Una tradición sobre qué contenidos se deben transmitir al alumnado, cómo, y bajo qué circunstancias. Para este enfoque, la cultura escolar se establece como un elemento coherente e integrado que socializa a todo el profesorado por igual.

Como hemos podido observar en la primera parte de este trabajo, dicho enfoque tiene cierta relación con una explicación causal de carácter general y universal. Pero, ¿podía explicar la cultura escolar las transformaciones que habían tenido lugar entre la política curricular de la LGE y la LOGSE? Desde luego, que la explicación causal que daba dicha teoría podía parecer útil. No obstante, no parecía que dicho casualismo podía ser directamente el que explicase dicho cambio.

Al basarnos sobre las premisas teóricas del análisis causal, observamos que había que girar en otro sentido para poder dar una explicación más directa de este hecho histórico. Primero, analizamos los debates que tuvieron lugar dentro del campo educativo. Observamos, que a lo largo de la década de los setenta y ochenta se había estabilizado el movimiento de enseñantes¹¹ y otra serie de grupos que desafiaban el control y el dominio que otro grupo de actores ejercía sobre el campo. En este sentido, el campo educativo en estos años se asentaba sobre el marco teórico de la desigualdad de clases como forma para mejorar el sistema escolar. No obstante, a lo largo de los ochenta, este debate se fue diluyendo a favor de aquellos grupos que ponían el énfasis sobre las cuestiones de carácter multicultural y en la metodología didáctica como forma de superar los problemas relacionados con el currículum y la propia estructura del sistema educativo. Semejante modificación curricular en la Ley de 1990, no hubiera sido posible sin una *modificación concomitante de las fuerzas críticas mismas* que estaban a la contra de la LGE. Un

¹¹ Groves, T., *Teachers and the Struggle for Democracy in Spain, 1970-1985*.

factor causal más que se unió a los otros procesos estructurales que habían ejercido ciertas presiones para la transformación de la política curricular. Es cierto que la cultura escolar podía explicar algunos de los hechos históricos que se produjeron en esta época. Sin embargo, no permitía establecer un causalismo más directo sobre por qué la política curricular se había transformado y había abandonado los debates que fueron centrales dentro de los conocimientos escolares de la Ley de 1970.

Bibliografía final

- Archer, M.S., «The Myth of Cultural Integration», *The British Journal of Sociology* (36) n° 3, 1985, pp. 333-353.
- Ferraz Lorenzo, M. & González Delgado, M., Is the Academic, Social and Intellectual Commitment of the History of Education Inexorably in Decline?, *International Journal for the Historiography of Education* (3) n° 2, 2013, pp. 23-34.
- Groves, T., *Teachers and the Struggle for Democracy in Spain, 1970-1985*, London Palgrave-Macmillan, 2014.
- Lorenz, Ch., «You got your history, I got mine», *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften* (10) n° 4, 1999, pp. 570-584.
- Martín Criado, E., «El concepto de campo como herramienta metodológica», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, n° 123, 2008, pp. 11-33.
- McCulloch, G., *The Struggle for the History of education*, London, Routledge, 2011.
- Mommsen, W., *Max Weber: Sociedad, política e historia*, Buenos Aires, Alfa, 1981.
- Ringer, F., «Causal Analysis in Historical Reasoning», *History and Theory* (29) n° 2, 1989, pp. 154-172.
- Ringer, F., «Max Weber on causal analysis, interpretation, and comparison», *History and Theory*, n° 41, 2002, pp. 163-178.
- Toledo Guijarro, J.M., «Educación cívica en la EGB e ideología», *Educación y Sociedad*, n° 2, 1983, pp. 93-106.
- Viñao, A., «La historia de las disciplinas escolares», *Historia de la Educación*, n° 25, 2006, pp. 243-269.
- Weber, M., *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001.
- Weber, M., *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Madrid, Alianza, 2007.

Ciudadanía, cultura política e identidades múltiples en los libros de texto españoles de Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos

ERIKA GONZÁLEZ GARCÍA

Universidad de Granada

EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA es uno de los indicadores fundamentales que denotan la calidad de nuestras democracias. En la actualidad, la inmensa mayoría de los ciudadanos no duda en aceptar que la democracia sea la mejor forma política de organización; pero aún prevaleciendo los modelos políticos democráticos, perduran ciertas carencias formativas y no se han desarrollado suficientemente las competencias sociales y ciudadanas entre la ciudadanía.

La idea de ciudadanía se está convirtiendo hoy día en un tema de actualidad, en parte debido a las transformaciones que se están produciendo en la sociedad: los movimientos migratorios, el efecto de la globalización, los cambios políticos y sociales, la pérdida de identidad de los pueblos y personas, la crisis del Estado de bienestar, la apatía política existente en nuestras sociedades, el fracaso de la concepción liberal y los principales problemas del mundo, como son la pobreza o el medio ambiente y que requieren soluciones compartidas y solidarias, nuevo currículo, y por tanto, nuevos campos de investigación, están directamente relacionados con la recuperación de la noción de ciudadanía¹. La sociedad necesita ciudadanos comprometidos con

¹ Peña, J., «La ciudadanía», en Arteta, A. y otros. (eds.), *Teoría política: poder, moral, democracia*, Madrid, Alianza Editorial, 2003.

su comunidad, participativos y no meros poseedores de derechos. Este ideal ha sido manifestado por todas las corrientes políticas: liberales, comunitaristas y republicanas. Podríamos decir, que son modelos útiles para distinguir tipos ideales de ciudadanía. Estos modelos ni son los únicos, ni se muestran de manera nítida, sino que a partir de ellos, han surgido otros modelos mixtos. Tampoco son homogéneos entre sí ni antagonicos y no se presentan como modelos puros.

Simplificando, se suele afirmar que el modelo liberal subraya los derechos personales de las ciudadanías, mientras que los republicanos priman la participación política y los comunitaristas, el predominio de los principios étnicos sobre los personales.

En este sentido, consideramos que en el lenguaje común y en el vocabulario jurídico tradicional, ciudadanía es la palabra con la que se designa la pertenencia de un individuo a un Estado, evoca los problemas relativos a la pérdida y adquisición del estatus de ciudadano. Este término, se ha convertido en una palabra del discurso público actual y un debate de suma importancia que nos permite reflexionar sobre la cultura política de ayer y de hoy. La ciudadanía se relaciona tanto con un conjunto de derechos y deberes como con la pertenencia a una comunidad.

Nuestro trabajo se enmarca dentro de un Proyecto de Excelencia: «Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles: 1978-2008», cuyo director fue el profesor D. Miguel Beas Miranda, concedido en el año 2008 y subvencionado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. En conexión con este proyecto, un año antes se concedió otro del Plan Nacional de I+D+I que lleva por título: «Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles: 1978-2007», siendo su investigadora principal Dña. Gabriela Ossenbach Sauter.

El título de nuestro trabajo está acotado en un periodo de tiempo concreto, relacionado con la implantación de la nueva materia de Educación para la ciudadanía en el currículo español; de ahí que las fechas sean representativas tanto para la historia política como para la historia de la educación. Muy ligado a esto, antes de decantarnos por el tema final, comprobamos que las circunstancias para llevarlo a cabo eran las propicias, pues teníamos un fácil acceso a las fuentes, así como la posibilidad de conocer a autores que han trabajado directamente en la elaboración del currículo de dicha materia. De igual modo, se dispuso de facilidades a la hora de hacer un sondeo tanto de las bases de datos como del fondo bibliográfico de la Universidad

de Granada, partiendo de los autores más representativos de cada concepto. Para ciudadanía, arrancamos Leyendo a Tomas Marshall, el concepto de identidad lo elaboramos partiendo de la lectura de documentos de Gellner o de Álvarez Junco y, finalmente, Almond y Verba nos orientaron en la construcción del concepto de cultura política. Por estas razones y por un interés personal, se procedió a la elección de este tema, teniendo presente que además de ser un tema polémico y cargado de controversias, era a la misma vez innovador y relevante en el mundo de la educación actual.

En nuestra investigación, hemos seguido las pautas establecidas, por una parte, por la metodología histórica² y, por otra, por las muestras seguidas por el desarrollo del Proyecto a través de seminarios, conferencias, cursos, lecturas, grupos de trabajo, congresos, etc.

La organización de este trabajo en capítulos trató de responder a lo que se ha venido considerando los cánones de una exploración de la realidad social, que puede llegar a ser compleja, guiada por la literatura existente en esta materia y por las investigaciones realizadas al respecto y, por supuesto, tratando de responder a los objetivos que nos planteábamos al inicio de la misma.

El contenido del trabajo de investigación que presentamos, se distribuyó alrededor de seis grandes partes visiblemente diferenciadas, que se corresponden con cada uno de los seis capítulos que hemos decidido incluir, todo ello en función de las necesidades que se han ido presentando así como de los diversos aspectos que nos hemos planteado desarrollar. De esta forma, desde nuestro punto de vista, los contenidos seleccionados que han sido trabajados, aportaron los aspectos básicos para poder alcanzar, por un lado, los objetivos que con anterioridad nos planteamos y, por otro, para constatar, verificar, reafirmar o refutar la hipótesis de partida de nuestro trabajo de investigación.

En el capítulo primero profundizamos sobre el concepto y modelos de ciudadanía, resultando fundamental establecer una aproximación histórica en torno a la evolución sufrida por la propia noción de ciudadanía, desde que aparecieran las primeras señas en el mundo greco-romano hasta

² De Gabriel, N. y Viñao, A. (eds.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Barcelona, Ronsel, 1997. Tiana Ferrer, A. (dir.), *La investigación histórico-educativa actual, Enfoques y métodos*, Madrid, UNED, 1988. Cardoso, C. F. S, *Introducción al trabajo de la investigación histórica*, Barcelona, Crítica, 1998. Aróstegui, J., *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona, Crítica, 2001. Prellezo García, J.M., *Investigar: metodología y técnicas del trabajo científico*, Madrid, CCS, 2003. Ferraz Lorenzo, M., *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005.

nuestros días. Una vez descrita esta evolución histórica, planteamos algunos elementos clave a través de los cuales podríamos definir qué entendemos por ciudadanía. Ello nos llevó a establecer una clasificación de algunos de los diferentes modelos de ciudadanía surgidos en la historia, analizándose diversas concepciones del concepto de ciudadanía que en relación con ellos, nos resultan especialmente significativas para posteriormente estudiarlas en los manuales escolares. Este primer capítulo se cerró estableciendo una serie de consideraciones básicas en torno al concepto de ciudadanía que surge dependiendo de sus respectivos modelos.

De la misma manera, en el capítulo segundo mostramos, dilucidamos, interpretamos y definimos el significado del término identidad y sus tipos desde un punto de vista político, teniendo en cuenta que este vocablo lleva aparejado, por un lado, la individualidad y, por otro, la igualdad y colectividad, de ahí la clasificación entre identidad simples y complejas, incluyentes y excluyentes. Unido a ello, relacionamos el nacionalismo con las identidades, términos que van unidos y que difícilmente se puede aludir a uno sin hacer mención al otro. Cerramos este segundo capítulo con el establecimiento de una serie de ideas e interpretaciones a modo de conclusiones siempre en conexión con nuestro objeto último de análisis: los libros de texto.

A través del tercer capítulo de este trabajo de investigación que lleva por título «Sobre el concepto de cultura política», se abordó la definición de cultura política, teniendo presente que para su adquisición y después difusión, son necesarias unas bases materiales y organizativas por medio de las cuales se transmite; estaríamos hablando entonces de los principales agentes de socialización, como son la familia, la escuela y los medios de comunicación. Unido a ellos y teniendo presente la definición de algunos autores relevantes en este tema, se distinguieron tres tipologías de cultura política: de súbdito, participativa y parroquial. No se presentan como tipos puros, sino que más bien, estábamos hablando de modelos mixtos y, que por tanto, admiten otras subculturas. Teniendo esto presente, realizamos una aproximación al estudio de la cultura política en España para contextualizarla en un entorno más cercano y que sirviera de referente de los manuales escolares que posteriormente se analizarían. Finalmente, en la última parte del capítulo se establecieron una serie de consideraciones respecto a las relaciones que se establecen entre la macropolítica del sistema educativo y la micropolítica de la escuela.

En el capítulo cuarto se realizó un análisis de la legislación vigente en materia de Educación para la ciudadanía, tanto a nivel estatal como a nivel

autonómico, en las etapas de Educación primaria y ESO con el objetivo de ver qué tipo de ciudadanía, identidades y cultura política transmitían las diferentes normas.

En el capítulo quinto se profundizó en los antecedentes históricos de la materia de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos con el objetivo de contextualizar el estudio, a la vez que intentar elaborar un bosquejo de qué era para nosotros la Educación para la ciudadanía. En este contexto, realizamos una panorámica actual sobre el estado de la cuestión analizando las razones que se han dado desde diferentes organismos y desde distintas ópticas políticas para implantar esta materia en el sistema educativo español. Teniendo presente el marco legal, la Ley Orgánica de Educación aprobada en el año 2006, se reflexionó acerca de esta norma desde el punto de vista de las ocho competencias que deben incorporarse a la Educación Secundaria Obligatoria y, en particular, desde la competencia social y ciudadana. A raíz de esto, se estudió la controversia originada tras la implementación de la materia en algunos medios de comunicación, fundamentalmente nos basamos en la prensa escrita, considerando las razones a favor y en contra de dicha disciplina, en las que se hace eco del debate político. Cerramos este capítulo con algunas aproximaciones acerca de lo que consideramos que era la Educación para la ciudadanía en cuanto a que su objetivo no es otro que el de formar a ciudadanos comprometidos, críticos y participativos en la sociedad en la que viven, así como conocedores de sus derechos y obligaciones.

Finalmente, el último de los capítulos, el sexto, lo dedicamos al estudio y análisis de los tres conceptos objeto de nuestro trabajo: ciudadanía, identidades y cultura política en los manuales escolares utilizados en Andalucía de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la etapa de Educación primaria y en Educación Secundaria Obligatoria. La metodología utilizada para el análisis ha sido la elaborada por el Centro de Investigación MANES³ empleada y contrastada por numerosas investigaciones, proyectos de investigación con financiación externa, tesis doctorales, etc. Esta metodología⁴ consiste básicamente en:

1. Identificación y selección de los manuales escolares más representativos, utilizando para ello las siguientes variables: censo de manuales

³ Véase el Centro de Investigación MANES sobre manuales escolares, disponible en <http://www.centroman.es.org>

⁴ Somoza Rodríguez, M., «El Proyecto MANES y la investigación sobre manuales escolares: un balance crítico de resultados y nuevos desafíos», *History of Education & Childhood*, nº 1, 2006, p.2.

autorizados por los poderes públicos correspondientes; tirada de cada título; número de ediciones de los mismos; información de las principales editoriales; encuestas a maestros y profesores. En síntesis, realizamos un mapa editorial en el que constaban las editoriales y los libros con mayor repercusión escolar según los años, lo que nos permitió calibrar el grado de influencia de los textos.

2. Recopilación de toda la normativa curricular vigente.
3. Delimitación de las categorías conceptuales básicas para el tratamiento de los manuales relacionadas con los términos ciudadanía, identidades y cultura política y sus diferentes modelos.
4. Se elaboró una base de datos, por motivos legales de uso exclusivamente interno, para los investigadores, que facilitaba información veraz y totalmente fiable, siendo digitalizados todos los libros de ámbito estatal que se utilizaron en la investigación.
6. La información entre los investigadores fue muy fluida y se canalizaba a través de los distintos medios de comunicación: conferencias, correos, contactos telefónicos,...

El análisis de los manuales se ha venido realizando siguiendo un modelo tipo⁵, una ficha de registro de datos donde la unidad de análisis es el libro en su conjunto. A pesar de que en algunos casos el propio texto ha podido presentar ambigüedades o pasajes más o menos controvertidos, se ha mantenido el foco de atención en el libro como un todo y el análisis se ha centrado en el sentido dominante de las concepciones que transmite sobre los diferentes modelos de ciudadanía, cultura e identidad.

El «Comentario General» seguía un formato estándar, más o menos fijo, con los criterios siguientes:

- Extensión máxima de dos o tres páginas.
- Breve «presentación» del libro en conjunto, aludiendo a la formación y características de los autores.
- Referencia a la normativa curricular a la que responde, señalando si se ajusta o si se distancia de ella.
- Referencia expresa a las tres categorías de análisis (ciudadanía, cultura política e identidad), siempre que hubiera elementos de juicio suficientes en el libro.

⁵ Véase el grupo *Manesciudadanía*, disponible en <http://groups.google.es/group/manesciudadania?hl=es> y la página web del *Proyecto de Excelencia: Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2008)*, en <http://www.ugr.es/~mbeas/proyectedeexcelencia/index.htm>

- Las citas literales, no más de dos o tres por categoría, breves y precisas, se introducían en las respectivas «fichas» de cada libro en la Base de Datos.

Por último, se prestaba también atención a la iconografía de los libros de texto en sí misma y a su relación con los textos, observando coherencia, contradicciones o cualquier otro indicio significativo para los objetivos del proyecto. Estas observaciones se introducían en las «fichas» de registro de citas textuales, en el apartado «elementos paratextuales».

El presente trabajo de investigación se cierra con la exposición de una serie de conclusiones finales a las que hemos llegado tras el desarrollo del mismo, teniendo en cuenta la hipótesis de la que partíamos y los objetivos que nos planteábamos al inicio de esta investigación. No obstante, este trabajo no finalizó aquí, sino que a partir de la disertación de estos conceptos, se abrieron otras líneas de investigación.⁶

⁶ González García, E., *Ciudadanía, identidades y cultura política en los manuales escolares andaluces de educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, Granada, Editorial de Granada, 2011.

El estudio de las ideas de Ivan Illich desde la historia intelectual: un acercamiento al giro contextual

JON IGELMO ZALDÍVAR¹

Universidad de Deusto

Introducción

En este trabajo planteo la posibilidad de aplicar en la Historia de la Educación el método para el estudio de las ideas de fundamento analítico propuesto por Quentin Skinner. La metodología del giro contextual es presentada como una herramienta historiográfica apropiada para el esclarecimiento de las ideas desarrolladas por autores relevantes para el pensamiento educativo. El objetivo es incorporar un método riguroso para el estudio de las ideas que permita conocer la intencionalidad con la que fueron escritos algunos de los textos que hoy forman parte del debate de la educación. El texto incluye la aplicación del método del giro contextual de Skinner para el estudio teórico del pensamiento de Ivan Illich.

Este retorno a las ideas considero que puede ser de provecho para los educadores y teóricos de la educación en la medida que contribuya a «reflexionar sobre las posibilidades de una sistematización de la educación al modo de la antigua Pedagogía general, que en España gozó, durante muchos años, de importante predicamento» (Vilanou Torrado y Laudo Castillo, 2013,

¹ Jon Igelmo Zaldívar es investigador postdoctoral «Juan de la Cierva-incorporación» del grupo eDucaR de la Universidad de Deusto. Ha defendido su tesis doctoral en 2011 en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. En los últimos años ha publicado sus trabajos en revistas como *Educational Theory*, *Bordón*, *Hispania Sacra*, *Educación XXI* o *The Journal of Ecclesiastial History*.

206). Pienso, además, que esta es una tarea vacante que ha de ser llevada a cabo tanto por historiadores como por teóricos de la educación. Una tarea conjunta de quienes investigan en ambas disciplinas puede ser clave para explorar nuevas fuentes de investigación que abran vías para la interpretación del pensamiento de determinados autores cuyas obras están ocupando un espacio destacado en la justificación y fundamentación de la práctica educativa actual. De ahí la necesidad de explorar los marcos metodológicos que están ganando protagonismo en el debate de las ciencias sociales. Tal es el caso del giro contextual para el estudio de las ideas liderado por la Escuela de Cambridge y desarrollado, en buena medida, por Quentin Skinner.

Quentin Skinner y el giro contextual

En 1969, siendo un joven historiador que iniciaba su carrera académica en el campo de la historia intelectual, Quentin Skinner² señaló en su artículo titulado «Meaning and Understanding in the History of Ideas»: «Jamás será posible estudiar lo que algún escritor haya dicho (especialmente en una cultura ajena) sin poner en juego nuestras propias expectativas y prejuicios sobre lo que debe de estar diciendo» (2007, 65). A lo que añadía que, al afrontar el estudio de un texto, «el contexto social figura como el marco último que nos ayuda a decidir qué significados convencionalmente reconocibles habrían estado en principio a disposición de alguien para que tuviera la intención de comunicarlos» (Skinner, 2007, 101). Con este artículo de Skinner publicado en la prestigiosa revista *History and Theory* hace más de cuarenta años, nacía lo que se conoce como el giro contextual de la historia intelectual.

El texto de Skinner tenía por objetivo debatir la presunción de que los textos clásicos debían ser leídos como si estuvieran escritos para un lector contemporáneo. Una tendencia que había predominado en el campo de la historia intelectual durante la primera mitad del siglo XX y que conllevaba centrar el interés del estudio en los argumentos desarrollados por los autores clásicos y su valor para resolver los problemas del presente. El punto de partida para la crítica eran los trabajos de Arthur O. Lovejoy (1948). Skinner reaccionó ante la obra de Lovejoy argumentando que el peligro residía en que «nuestras propias expectativas sobre lo que alguien está diciendo

² Para las citas que presentamos en nuestro trabajo referentes a la obra metodológica de Quentin Skinner usaremos la traducción al castellano de sus principales textos disponibles en el libro editado por Enrique Bocardó Crespo titulado *El giro contextual. Cinco ensayos de Skinner, y seis comentarios* (2007).

determinarán que entendamos que el agente esté haciendo algo que no habría aceptado –o incluso no podría aceptar– como explicación de lo que esté haciendo» (2007, 65). Entender un texto, por tanto, significaba para Skinner verlo esencialmente como un acto de comunicación que el autor establece dentro del contexto original donde se emitió (Bocardo Crespo, 2007, 17).

El estudio de las ideas de Ivan Illich

Ivan Illich es un autor tan conocido como catalogado por parte de la comunidad académica española de la pedagogía. Su libro *La sociedad desescolarizada* ha sido estudiado como uno de los trabajos teóricos más representativos de la radicalización de la crítica con las instituciones educativas llevada a cabo en los años sesenta y setenta. Baste mencionar que su presencia en los textos universitarios para el estudio histórico y teórico de las instituciones educativas en el siglo XX es constante en el contexto español. La tendencia general en estos volúmenes es presentar el pensamiento desarrollado por Illich como un ejemplo de los límites que llegó a alcanzar el discurso anti-escolar. De igual forma, sus textos son utilizados como referencia de cierta percepción progresista-utópica de las posibilidades que la tecnología ofrecía en el campo de la educación hace cuarenta años (Junoy y Gomez Orfanel, 1976; García Fraile, 1985; Palacios, 1989; Rodríguez Neira, 1992; Carreño, 2000; Tort Bardolet, 2001; Colom Cañellas, 2002).

Lo interesante de estos análisis es que ponen de manifiesto el modo en que las dos mitologías propias del estudio de las ideas detectadas por Skinner se manifiestan en el campo de la Teoría de la Educación. En su intento por aproximarse sinópticamente a las principales ideas expuestas en *La sociedad desescolarizada*, en estos trabajos quedan reflejados con claridad los distintos debates que se estaban abriendo en el campo de la educación en los años setenta, ochenta y noventa en el contexto pedagógico español. La obra de Illich, en este sentido, es una excusa para defender o criticar determinadas concepciones de la escuela, la tecnología educativa o las visiones utópicas de las instituciones educativas que fueron parte del debate que se instauró en la pedagogía años después de que el libro *La sociedad desescolarizada* fuera publicado. De igual forma, la constante búsqueda de coherencia en los textos escritos por Illich en materia educativa, conlleva el desarrollo de analogías y similitudes con otros autores contemporáneos sin que queden del todo expuestos los argumentos en los que se fundamenta esa relación.

Por lo tanto, lo que muestran los análisis que se han realizado sobre la obra de Illich –y en esto el campo de la Historia de la Educación en España no es una excepción– es que apenas ofrecen líneas de argumentación bien fundamentadas que permitan analizar la intencionalidad presente en un texto como *La sociedad desescolarizada*. El objetivo de estos acercamientos no ha sido responder a la cuestión de base que desde el giro contextual se plantea en el estudio de la obra de un autor: ¿Qué era lo que Illich estaba haciendo al publicar el conjunto de panfletos que compusieron el libro *La sociedad desescolarizada*? Un interrogante que implica responder en un primer momento a la siguiente cuestión: ¿En qué forma Illich en sus textos críticos con las instituciones educativas publicados a finales de los años sesenta y principios de los años setenta participó de las convenciones lingüísticas de la pedagogía de su tiempo? Para después, entonces sí, abordar la pregunta clave en base al método desarrollado por Skinner: ¿Cuál es la intencionalidad –la fuerza ilocucionaria– presente en el libro *La sociedad desescolarizada* escrito por Illich?

Bibliografía

- Bocado Crespo, E., «Algunas mitologías en la historiografía reciente española», en Bocado Crespo, E. (ed.), *El giro contextual. Cinco ensayos de Quentin Skinner, y seis comentarios*, Madrid, Tecnos, 2007, pp. 17-42.
- Carreño, M., «Críticas a la institución escolar en la segunda mitad del siglo XX», en Carreño, M. (coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, Madrid, Síntesis, 2000, pp. 159-186.
- Colom Cañellas, A. J., «Las teorías de la desescolarización», en Colom Cañellas, J. A.; Bernabeu, J. L.; Domínguez E. y Sarramona, J. (eds.), *Teoría e instituciones contemporáneas de la educación*, Madrid, Ariel Educación, 2002, pp. 99-110.
- García Fraile, J. A., «Centro Intercultural de Documentación de Cuernavaca (CIDOC)», en Escolano, A. (Ed.), *Historia de la Educación II. La educación contemporánea*, Madrid, Anaya, 1985, pp. 44-45.
- Junoy, G. y Gómez Orfanel, G., «Ivan Illich o la desescolarización», *Revista de Educación*, n° 242, 1976, pp. 105-120.
- Palacios, J., *La cuestión escolar*. Barcelona, Cuadernos de Pedagogía Laia, 1989.
- Rodríguez Neira, T., «La contestación escolar y la crisis de la educación institucionalizada», en Medina Rubio, R.; Rodríguez Neira, T.; García

- Aretio, M. L. y Ruiz Corbella, M. (ed.) *Teoría de la educación*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1992, pp. 193-209.
- Skinner, Q., «Significado y comprensión», en Bocardo Crespo E. (Ed.), *El giro contextual. Cinco ensayos de Quentin Skinner, y seis comentarios*, Madrid, Tecnos, 2007, pp. 63-108.
- Tort Bardolet, A., «Ivan Illich: la desescolarización o la educación sin escuela», en Trilla, J. (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Barcelona, Graó, 2001, pp. 271-296.
- Vilanou Torrado, C. y Laudo Castillo, X., «El pensamiento vitalista y sintético en la Pedagogía general en España», *Revista Española de Pedagogía* (71), nº 255, 2013, pp. 193-208.

De literatura y educación. Los inicios del viaje académico

ANTONIA MARÍA MORA LUNA

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

*Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.*

ANTONIO MACHADO

ENTRE LOS AÑOS 2008 y 2012 trabajé en mi tesis doctoral bajo la dirección de los profesores Miguel Beas y Miguel Ángel García (Universidad de Granada)¹. La defensa de esta investigación supuso el final de un viaje y el comienzo de otro trayecto que, para su desarrollo, cuenta —y ha contado— con el apoyo de organismos de investigación españoles franceses y portugueses. Estas nuevas «expediciones» —con sus vientos favorables y sus tempestades— se organizan en torno a dos grandes líneas o proyectos de investigación: la primera de ellas estudia la historia de la educación literaria contemporánea de la Europa del Sur, mientras que la segunda pretende rescatar la historia del Colegio de España en la *Cité Internationale Universitaire de Paris*, una institución política, cultural y educativa que —erigida después

¹ Mora Luna, A. M., *La educación literaria en la España contemporánea. Curricula educativos y manualística escolar para la construcción de identidades (1970-2006)*, Granada, Universidad de Granada, 2012. Disponible en: <http://0-hera.ugr.es/adrastea.ugr.es/tesisugr/21601732.pdf>

Esta tesis doctoral forma parte del proyecto de investigación de excelencia de la Junta de Andalucía «Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2008)» coordinado por Miguel Beas en la Universidad de Granada; proyecto que estuvo coordinado a su vez con el que dirigió la profesora Gabriela Ossenbach Sauter de idéntico nombre desde la UNED. Tesis galardonada con el Premio Extraordinario de Doctorado 2012/2013 en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Granada.

de la Primera Guerra Mundial e inaugurada durante la Segunda República— nos permite comprender buena parte de la historia nacional e internacional del siglo XX.

1. Investigación pre-doctoral²

La tesis doctoral titulada *La educación literaria en la España contemporánea. Curricula educativos y manualística escolar para la construcción de identidades (1970-2006)*³, defendida y publicada en la Universidad de Granada en noviembre de 2012, cuestiona el funcionamiento que articula la historia literaria (nacional) escolar como discurso natural, universal y esencial.

No pretendíamos esbozar una nueva lectura del hecho literario, entendiendo la literatura como producto de la subjetividad moderna, sino que nos limitamos a leer crítica e históricamente algunas interpretaciones (o lecturas) ya realizadas, así como diferentes propuestas que se han planteado a este respecto. Por esto mismo, y a partir de los comentarios y reflexiones acerca de las distintas aportaciones teóricas expuestas sobre la literatura, fundamentalmente desde finales del XIX y durante todo el siglo XX, nosotros elaboramos nuestra propia lectura sobre la manifestación de la idea de identidad nacional española desde lo que denominamos herramienta pedagógica, o libro de texto.

1.1 Hipótesis y objetivos de la investigación

Concebida entonces la educación como útil ideológico, consideramos la escuela como uno de los muchos aparatos de una idea de Estado nacional encargados de la preservación y la transmisión de unos valores nacionales e identidades ya construidas que consolidan y aseguran su supervivencia —la del Estado-nación—. Esta tesis doctoral traza los perfiles de lo que podríamos considerar la historia de la educación literaria más contemporánea del

² Parte de lo que se expone en este epígrafe puede leerse en las Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación «Arte, literatura y educación»: Mora Luna, A. M., «La enseñanza de la literatura en las aulas españolas durante el último cuarto del siglo XX. Curricula educativos y manualística escolar para la construcción de identidades (1970-2006)», en Padrós, N., Colledemont, N. y Soler, J. (eds.), *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación «Arte, literatura y educación»*, Vic, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, 2015, vol. 1, pp. 235-246.

³ Mora Luna, A. M., *La educación literaria en la España contemporánea. Curricula educativos y manualística escolar para la construcción de identidades (1970-2006)*, op. cit.

Estado español impartida durante los últimos cursos de la educación obligatoria y comprendida entre los años de 1970 y 2006.

Que la literatura es, produce y reproduce, a su vez, identidad fue nuestra hipótesis de partida. De esto se deduce que en la construcción del discurso nacional español los textos literarios son empleados para que hablen, no acerca del mundo en que fueron creados o compuestos, sino para que hablen sobre una idea determinada de mundo.

Desde que se promulgara la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa en 1970 y hasta que se derogara la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo en 2006, el alumnado de los últimos cursos de la enseñanza obligatoria ha recibido una educación literaria principalmente de corte castellanista, en cuanto al plano de la concreción curricular y la manualística estatal se refiere; al mismo tiempo, los planteamientos legislativos y manualísticos autonómicos apuntan a la creación de identidades más localistas que transmiten la necesidad de reivindicar lo propio, lo que no tiene representación en el panorama nacional, frente al discurso hegemónico estatal. Este es el caso de Cataluña, del País Vasco, Galicia o de Andalucía, por ejemplo.

La razón de todo este ejercicio de investigación es, aunque compleja, solo una: responder a la pregunta qué educación literaria se ha enseñado durante más de tres décadas y media, puesto que el modo de clasificar, distribuir y transmitir los conocimientos educativos que una sociedad considera elementales y la forma que tiene de evaluarlos reflejan, entre otros aspectos, un control de esa sociedad, así como la distribución del poder que se practica.

El objetivo general de la investigación, a fin de cuentas, demuestra que las historias literarias educativas, en tanto que construcciones artificiales intencionadas, tienen el propósito de configurar una idea de Estado-nación concreta o de construir diferentes identidades nacionales regionales que sirven para la cohesión de los sujetos. De aquí se pueden inferir los objetivos específicos propuestos en la investigación:

- Descubrir cómo el mundo literario es utilizado como soporte para la formación de otro mundo —el escolar— en su pretensión de crear un tipo de identidad nacional.
- «Defensa», «preservación» y «reivindicación» podrían ser los términos claves que deben tenerse en cuenta en todo el proceso analítico e interpretativo; solo de este modo podremos comprobar y corroborar cómo los vacíos, los modelos débiles e incluso los antimodelos revelan informaciones indispensables sobre las diferentes identidades culturales y

- políticas de lo que ha venido denominándose Estado-nación y de los diferentes nacionalismos.
- Desde esta perspectiva se pretende llevar a cabo el análisis de los *currícula* educativos nacionales y autonómicos promulgados durante la LGE y la LOGSE y de un corpus de 195 manuales escolares de lengua y literatura española -o castellana-; teniendo en cuenta y detectando tanto la razón ontológica del hecho identitario en sí mismo articulada en estas producciones, como la intención y voluntad de tratar de mantener «una identidad» sustancial y eterna a lo largo del tiempo como forma cultural valiosa que ha de ser defendida y preservada. Será necesario atender, además, a esas marcas definitorias como construcción y consideración de lo específicamente propio en contraposición a la otredad, con frecuencia enemiga y amenazante.
 - Comprobar si son diferentes las identidades construidas, reivindicadas y perpetuadas por el gobierno central en el periodo analizado.
 - Averiguar cuál es el papel que juegan las diferentes Autonomías en la creación de identidades.
 - Aclarar en qué medida interviene la producción textual de las editoriales en la construcción de identidades.

1.2 Metodología

El planteamiento de la investigación, la elaboración de la hipótesis y los distintos objetivos, la selección de fuentes histórico-educativas, el análisis de la documentación y la construcción de la síntesis explicativa de esta tesis se basan en el método histórico de investigación.

Esbozados los planteamientos, elaborada la hipótesis de partida y expresados los objetivos, los procedimientos seguidos para trazar nuestra propuesta continúan con la confección de un marco teórico y, finalmente, con una selección de fuentes histórico-educativas o, lo que es lo mismo, con una cuidada elección de la producción de libros de texto o manuales escolares destinados a las asignaturas de Lengua y Literatura castellana o española desde los inicios democráticos del país. En lo concerniente a estas fuentes culturales escritas queremos manifestar desde este mismo momento la difícil tarea que supone su localización pues, aunque se trate de abrazar una época contemporánea, no existe archivo alguno que las contenga. El catálogo que presentamos en la tesis ha venido haciéndose gracias a la aportación de algunos centros de documentación y bibliotecas, organizaciones y

universidades que creen necesario rescatar este tipo de textos. El caso es que el manual escolar todavía hoy sigue considerándose un material de escaso valor tanto para los bibliógrafos como para los bibliófilos, por lo que la accesibilidad a estas fuentes primarias no es tan óptima como cabría desear. La dificultad que supone la búsqueda y recogida de este tipo de texto dota, por tanto, a nuestro proyecto de una particular personalidad. Dadas las especiales características de estas obras y los problemas que rodean su conservación y preservación, la muestra que exponemos en la tesis no ha sido fácil de reunir. No obstante, aunque no se presente la total evolución de las editoriales propuestas, creemos que los ejemplares son suficientes para analizar el recorrido de cada una de ellas en particular, y de todo el conjunto desde una perspectiva también global.

Los ejemplares analizados están producidos dentro del periodo histórico democrático, momento que va a coincidir con el desarrollo de la Ley General de Educación (1970), los Programas Renovados (1980) y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), y se corresponden con las asignaturas de *Lengua Española*, para el séptimo y octavo curso de la EGB, además de la asignatura denominada *Lengua Castellana y Literatura* en el tercer y cuarto curso de la ESO.

En cuanto a la delimitación del *corpus* legislativo curricular se refiere, a nosotros solo nos interesó analizar la legislación concerniente a las segundas enseñanzas o al periodo educativo que hoy conocemos como enseñanza secundaria propio de la etapa democrática española, situado entre un nivel inferior primario y un nivel superior o de estudios universitarios. Este periodo educativo proporciona y transmite una cultura básica general a toda la población española, pudiéndose extraer de estos textos (de los *curricula* y de los textos usados en el aula como soporte didáctico) y su aplicación la idea de educación propuesta por el Estado español, y las distintas Comunidades Autónomas, a la totalidad de sus ciudadanos.

1.3 Estructura de la tesis doctoral

- Introducción
- *Primera parte*. La historia nacional de la literatura española. Una historia inventada
- *Segunda parte*. La enseñanza de la literatura en la Ley General del setenta. Esa «partenaire» entre elegante y frívola

- *Tercera parte.* Sobre el canon pedagógico en la LOGSE. Para una cartografía de la educación literaria democrática en España
- Conclusiones
- Bibliografía
- Catálogo de manuales analizados

1.4 Principales conclusiones

Finalmente pudimos constatar que los *curricula* desarrollados en los manuales escolares del periodo mencionado (tanto estatales, como autonómicos) incidían, a través de las diferentes lenguas españolas como canal de difusión ideológico, en la posesión de un *corpus* literario asociado a cada una de esas lenguas (o a algunas de las variedades lingüísticas de nuestro país) para ennoblecer y consolidar el sentimiento de identidad y de bienestar de la comunidad o del colectivo en cuestión.

Con demasiada frecuencia las lecturas de las obras seleccionadas transmiten una serie de principios, valores e ideologías ajenas a la voluntad de los autores. Esto explica que la literatura no es únicamente un instrumento estético, sino también una forma de organizar la cultura, la historia y la identidad de los pueblos, y que la escuela, sus programas y las selecciones textuales participan en esa organización y construcción de la cultura nacional y/o nacionalista (con diferentes matices) desarrollada antes y después de la descentralización educativa.

2. Investigación post-doctoral

Los proyectos de investigación post-doctoral desarrollados desde el año 2013 hasta la actualidad en distintas universidades (Universidad de Granada, Université Paris 4-Sorbonne, Université Paris 3- Sorbonne Nouvelle y Universidade de Lisboa, respectivamente) se enuncian y se detallan de manera sintética en los siguientes epígrafes:

2.1. Contrato de investigación post-doctoral de la Junta de Andalucía. Universidad de Granada, España / Université Paris IV-Sorbonne, Francia (2013-2014). Durante los doce meses de este primer contrato de investigación post-doctoral se amplió la investigación realizada durante la tesis y se desarrolló el plan de trabajo previsto para la tercera fase del Proyecto de Investigación de Excelencia predoctoral desde una perspectiva comparada.

En la Université Paris IV-Sorbonne, con la supervisión del profesor Sandro Baffi, continuamos la investigación sobre historia de la educación literaria atendiendo al caso francés y a la situación italiana.

2.2. Contrato de investigación post-doctoral en el Centre de recherche sur l'Espagne contemporaine XVIIIe – XIXe – XXe siècles (CREC), Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle (2014-2015). Esta investigación, con el asesoramiento de la profesora Marie-Linda Ortega, puso en valor y recuperó parte de la historia política, cultural, intelectual, educativa y artística del Colegio de España en la *Cité Universitaire de Paris* a través de la lectura y el análisis de su archivo y del archivo de la Embajada de España en la capital francesa.

2.3. Beca de investigación post-doctoral de la Fondation Maison des Sciences de l'Homme (FMSH). Centre de recherche sur l'Espagne contemporaine XVIIIe – XIXe – XXe siècles (CREC), Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle, Francia (2015). Intimamente ligado al proyecto de investigación anterior, la financiación de la FMSH –con el apoyo de la Comisión europea (Programme Action Marie Curie – COFUND – 7ème PCRD)– nos permitió profundizar en el análisis que habíamos comenzado a desarrollar en el seno del CREC, centro de investigación perteneciente a la Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle. Se logró además, en colaboración con el cineasta francés Christophe Arnold des Brosses, recuperar una parte importante de la historia contemporánea del Colegio de España en la *Cité Universitaire de Paris* y de la memoria oral de sus protagonistas para un proyecto cinematográfico documental todavía en proceso de filmación y montaje. Un coloquio internacional, diversas publicaciones monográficas y dos volúmenes (uno monográfico y otro colectivo) son algunos de los frutos de este provechoso período académico en la capital francesa.

2.4. Beca de investigación post-doctoral de la Fundação para a Ciência e a Tecnologia en el Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal (2015-actualidad). Bajo el título «Una historia de la educación literaria contemporánea en la Europa del sur. Los casos de España, Francia, Italia y Portugal (1970-2014)», y con la orientación del profesor Justino Pereira de Magalhães, estamos desarrollando en la Universidade de Lisboa un proyecto de investigación que retoma los estudios realizados durante la tesis doctoral y el primer período de estudio en la Université Paris IV-Sorbonne. Es nuestro propósito analizar, en una primera fase, la presencia y el uso de

la literatura en las aulas portuguesas desde que en 1974 concluyera el régimen del «Estado Novo». Con esta intención hemos organizado un banco de datos a partir de los manuales escolares de *Português*. La creación de este banco de datos supone también el desarrollo de una lectura crítica de cada uno de los textos a partir de una estructura hermenéutica y comparativa que, posteriormente, nos ayudará a trazar las líneas principales del caso portugués con las realidades española, francesa e italiana. Además de los manuales y libros escolares inventariados estamos ordenando las continuas Reformas, Leyes y Programas de *Ensino básico* (último ciclo) y *secundário* referidos a la enseñanza de la lengua y la literatura portuguesa.

El principal objetivo de este análisis busca encontrar líneas comunes y caracterizar el proceso de evolución de la lectura literaria escolar en los cuatro países detallados en el título del proyecto. Esto nos permitirá comprobar por qué los escritores se convierten en bienes nacionales, qué cánones literarios son utilizados en las aulas, para qué y con qué intención, además de conocer las semejanzas y diferencias en las políticas educativas y las prácticas escolares de España, Francia, Italia y Portugal.

A história no ensino técnico (1926-1973). Contributo para o estudo de uma disciplina escolar

HELENA ISABEL ALMEIDA VIEIRA
CITCEM

ENQUADRADO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO e em particular da História das Disciplinas Escolares, este trabalho, desenvolvido entre 2010 e 2013, no âmbito de uma investigação de doutoramento em História, teve por objetivo alargar o conhecimento sobre a disciplina escolar de História no ensino técnico português, um subsistema de ensino secundarizado e até mesmo marginalizado, durante o Estado Novo, entre 1926 e 1973, estabelecendo comparações sistemáticas com a mesma disciplina no ensino liceal, o subsistema parceiro do ensino técnico, no nível secundário.

Neste sentido, esta investigação partiu de estudos semelhantes feitos sobre a disciplina de História no ensino liceal, nomeadamente os estudos pioneiros de Sérgio Campos Matos (1988), de Luís Reis Torgal (1998), Maria Manuela Carvalho (2000), Paulo Gomes (2005) e de Raquel Henriques (2010), debruçando-se estes sobre vários aspetos externos e internos da disciplina de História, tais como os intuítos e finalidades da disciplina, a sua inserção no currículo do ensino secundário, os seus manuais escolares, sobre a formação dos seus professores e até mesmo sobre os modelos pedagógicos e didáticos seguidos na leção da disciplina.

Uma das primeiras conclusões emergentes da revisão da literatura, quer sobre o surgimento e organização do ensino técnico, quer sobre estudos de outras disciplinas escolares, nomeadamente os trabalhos de Lígia Penim sobre as disciplinas de Português e Desenho, demonstraram que o ensino técnico foi um subsistema educativo marginalizado e marcado por sucessivas

reformas que foram alterando a sua própria filosofia, especialmente a reforma de 1948. Esta, tendo subjacente a ideia de que o operário que faz também deve pensar, originou profundas alterações curriculares dando mais espaço às disciplinas de caráter humanístico, nas quais se incluía a História, colocando um travão ao domínio preponderante das disciplinas de cariz técnico-profissional que vigorou até à sua publicação.

A investigação desenvolvida permitiu verificar que, enquanto disciplina de caráter cultural e humanístico, a História foi-se afirmando no currículo, apesar de por vezes ter partilhado o seu espaço com outras disciplinas como a Geografia e o Português, no caso dos cursos industriais, tendo conseguido autonomizar-se nos cursos comerciais. Nos cursos artísticos a História foi abordada sempre numa perspetiva artística e no ensino agrícola a História apresentava as mesmas linhas orientadoras do ensino liceal. Por esta razão, este estudo foi circunscrito apenas aos cursos comerciais e industriais.

Tendo como questão central de investigação perceber como era a disciplina de História no ensino técnico português entre 1926 (ano da promulgação do programa da disciplina de História Geral e Pátria, na sequência da reforma do ensino técnico de 1918) e 1973 (ano da extinção do ensino técnico) e como questões de partida procurar perceber qual era o espaço curricular ocupado pela disciplina de História no ensino técnico e compreender como a mesma era ensinada, procedeu-se ao cruzamento de um conjunto de fontes dispersas, nomeadamente: Legislação sobre a disciplina, em particular nas riquíssimas introduções das várias reformas do ensino técnico; Planos de estudos e programas; Manuais escolares da disciplina; Documentos produzidos em contexto escolar do ensino técnico no âmbito da disciplina, como relatórios de professores e diretores de escolas técnicas; e artigos de imprensa pedagógica, em especial do *Boletim Escolas Técnicas*.

Para tal, seguiram-se quatro linhas de investigação: a primeira, mais de contextualização e de construção do estado da arte, que procura enquadrar o estudo da História no âmbito da historiografia das disciplinas escolares, do ensino técnico e da própria História da disciplina escolar de História; a segunda procura apresentar o espaço curricular ocupado pela disciplina nos diversos cursos industriais e comerciais do ensino técnico, através da análise de planos de estudos e da identificação daqueles que tinham ou não a disciplina de História, a par da análise da sua carga horária; a terceira procura conhecer os conteúdos lecionados na disciplina, cruzando programas e conteúdos presentes nos manuais escolares, e identificar as práticas pedagógicas e didáticas desenvolvidas no ensino da disciplina durante o período ditatorial

do Estado Novo; a quarta e última procura compreender o processo de formação inicial e profissional dos professores de História do ensino técnico.

A falta de homogeneidade na organização e evolução do ensino técnico condicionou o estudo e a compreensão do espaço curricular ocupado pela disciplina de História no ensino técnico. A partir dos planos de estudos do ensino técnico de 1931 e de 1948, verificou-se que nem todos os cursos industriais tinham a disciplina de História. Porém, caso os alunos pretendessem seguir estudos para o ensino superior, teriam de fazer obrigatoriamente exame à disciplina.

Ao mesmo tempo, verificou-se que se por um lado, nos cursos comerciais, a disciplina conseguiu autonomizar-se desde 1926, nos cursos industriais, a História esteve ligada primeiro à Geografia e depois à Língua Pátria. Contudo, fazendo um cruzamento de fontes verificou-se que no caso da disciplina de Geografia e História, existia um programa autónomo para cada uma das áreas, com conteúdos específicos e orientações metodológicas próprias, sendo inclusivamente lecionadas em anos distintos.

Atentando nas cargas horárias atribuídas ao longo do período em estudo à disciplina, verificou-se que esta ganhou mais horas letivas ao longo do tempo, embora nunca tenha alcançado a carga horária atribuída à mesma disciplina no ensino liceal.

No que concerne aos conteúdos, verificou-se que até 1952, ano em que foram promulgados novos programas para as disciplinas do ensino técnico, os conteúdos da disciplina organizavam-se por ordem cronológica e por épocas históricas.

No entanto, cruzando os programas com os manuais escolares da disciplina, verificou-se que os autores dos manuais, apesar de cumprirem as determinações ministeriais, tiveram liberdade e acrescentaram inúmeros conteúdos não programáticos nos seus manuais, maioritariamente de natureza política e biográfica, revelando estes uma grande autonomia que, por vezes, é contraditória com as grandes limitações e controlo ideológico impostos à liberdade durante a ditadura do Estado Novo.

A partir de 1952, impôs-se a política do manual único, que no caso da História teve igualmente autores únicos – António Mattoso e Antonino Henriques. Estes cumpriam rigorosamente os conteúdos determinados no programa da disciplina, embora a partir da segunda metade da década de 60 tenham afirmado uma certa autonomia ao incluir nos seus manuais de História um número crescente de conteúdos históricos de natureza económica e social, mostrando, simultaneamente, a sua atualidade científica

perante a afirmação das novas correntes historiográficas, nomeadamente da escola dos *Annales*.

Apesar da ideia comum de que o ensino da História era tradicional, expositivo e baseado na memorização de factos, datas, feitos políticos e biográficos, o estudo pormenorizado dos conteúdos e dos recursos didáticos presentes nos manuais escolares de História e das práticas desenvolvidas nas aulas que chegaram até nós através da imprensa pedagógica e de relatórios de professores e diretores de escolas técnicas, foi possível encontrar um desejo dos atores educativos no sentido de contrariar tal tendência, procurando uma História didaticamente ativa, na qual o aluno construísse o seu próprio conhecimento tendo o professor como um orientador, permitindo tal concluir que a disciplina de História, apesar de ser lecionada neste subsistema considerado marginal, foi marcada por aspetos inovadores alguns dos quais ainda hoje são defendidos.

Neste contexto salienta-se o número crescente de recursos didáticos iconográficos e de fontes escritas primárias e secundárias que passaram a integrar os manuais escolares, em particular depois de 1952, assim como as experiências didáticas diversificadas expostas no *Boletim Escolas Técnicas*, assim como em alguns relatórios de diretores de escolas técnicas, como por exemplo: a realização de exposições, visitas de estudo, dramatizações, leituras corais, a construção de biografias e entrevistas históricas. Para estas foi notória ainda a apologia feita no *Boletim Escolas Técnicas*, pelo professor Calvet de Magalhães, de uma interdisciplinaridade consistente entre as várias disciplinas do currículo do ensino técnico, mas em particular com a disciplina de desenho.

Ao longo da tentativa de compreender a forma como a disciplina de História era lecionada, verificou-se igualmente, já nos anos 60 era visível uma preocupação crescente, inovadora e assertiva sobre o papel e as potencialidades dos meios audiovisuais (projeções fixas, rádio, televisão e cinema) no ensino em geral e da História em Portugal.

A formação de professores de História até aos finais da década de 60 do século XX foi semelhante à formação dos professores do ensino liceal. Aos futuros professores de História era exigido que estes completassem primeiramente um curso que conferisse uma habilitação académica de nível superior no âmbito da História. Seguidamente, os futuros professores teriam de frequentar na 3^a secção das Faculdades de Letras a componente de Cultura Pedagógica. Depois de passarem com sucesso o duro exame de admissão ao estágio, os futuros professores teriam de enfrentar dois anos de supervisão pedagógica não remunerada. No primeiro ano do estágio, tinham de assistir

às aulas do professor metodólogo e lecionar algumas aulas nas suas turmas. Já no segundo ano, tinham de lecionar a disciplina com uma turma própria. No final do estágio, os futuros professores teriam de se submeter a uma nova avaliação – o exame de estado. Este era constituído por várias provas de caráter geral e teóricas com um elevado grau de exigência, assim como a leção de uma aula assistida e posteriormente debatida.

A partir de 1969, este modelo de formação altera-se muito devido à crescente falta de professores. Por esta altura reduziu-se o estágio para um ano e em alguns casos este foi mesmo dispensado.

Esta formação era depois continuada ao longo da vida, por iniciativa de ca professor, por meio da imprensa pedagógica, destacando-se o *Boletim Escolas Técnicas*, no qual constavam trabalhos feitos por professores do ensino técnico e para professores do ensino técnico, narrando experiências didáticas inovadoras e defensoras da pedagogia e da didática ativa.

No final desta investigação, muito se ficou a conhecer sobre a disciplina de História no ensino técnico, mas o seu estudo não se esgotou e muitas outras questões se levantaram. Futuras investigações poderão versar sobre o período anterior a 1926, em particular sobre os períodos do final da monarquia e da primeira república, assim como poderão desenvolver-se estudos mais específicos sobre as características particulares da disciplina de História nos cursos agrícolas e artísticos.

De igual forma, poderão analisar-se, assim que sejam disponibilizados pelo Arquivo Histórico do Ministério da Educação, os relatórios de professores de História estagiários do ensino técnico no sentido de depreender o seu sentido profissional, à semelhança dos estudos realizados por Paulo Gomes (2005) e Raquel Henriques (2010).

Outras questões interessantes de analisar prendem-se com o estudo dos manuais únicos de História no ensino técnico, procurando compreender por que motivo a sua adoção é tão tardia no ensino técnico comparativamente com o ensino liceal, como se desenvolveu o processo de adoção e procurando justificar a existência de autores únicos.

Bibliografia

- Alves, .L., Araújo, F., Sousa, P., *O Ensino Técnico em Portugal (1756-1973)*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação, 2009.
- Carvalho, M., *Poder e Ensino. Os manuais de História na Política do Estado Novo (1926-1940)*, Lisboa, Livros Horizonte, 2005.

Gomes, P., *A disciplina de História e o seu ensino nos liceus de Portugal de 1895 a 1968*, Lisboa, 2005.

Henriques, R., *Discursos legais e práticas educativas. Ser professor e ensinar História (1947-1974)*, Lisboa, FCG, 2010.

Matos, S., *História, Mitologia, Imaginário Nacional: A História no Curso dos Liceus (1895-1939)*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990.

Torgal, L., «O Ensino da História», in Torgal, L., Mendes, J. e Catroga, F., *História da História em Portugal*, Lisboa, Temas e Debates, 1998.

Vieira, H., *A Disciplina de História no Ensino Técnico*, Porto, CITCEM, 2015.

Para uma história da polícia como genealogia da gramática escolar (1760-1834)

TOMÁS VALLERA
Universidade de Lisboa

A TESE QUE AQUI APRESENTO jamais ultrapassou verdadeiramente a fase de investigação. Isto significa que, implicitamente nalgumas páginas, explicitamente noutras, ela nunca deixou de se perguntar «como se escreve uma tese?». A incapacidade de separar uma fase preliminar, de índole teórica e especulativa, de uma fase de prova, de cariz empírico e explicativo, teve naturalmente consequências ao nível da estrutura e da metodologia. De facto, esta acabou por trabalhar a teoria, a metodologia e os dados empíricos em simultâneo, de capítulo em capítulo, procurando afinar a inquirição aos poucos e dando conta das dificuldades, das hesitações e dos desvios com que a investigação se foi deparando no decurso da escrita. Será possível (d) escrever uma pesquisa que delineou o seu percurso tacteando o seu próprio terreno de análise à medida que avançava?

A história da polícia como genealogia da gramática escolar (1760-1836) resulta de uma interrogação dirigida a um acontecimento histórico localizado em finais do século XVIII: a fundação da Casa Pia de Lisboa (1780) pela Intendência-Geral da Polícia durante o reinado de D. Maria I e o consulado do intendente Diogo Inácio de Pina Manique.¹ A constatação de que

¹ As balizas cronológicas deste estudo delimitam o intervalo que medeia a institucionalização da polícia pelo Marquês de Pombal (1760) e a criação dos primeiros liceus por Passos Manuel (1836), que equivale sensivelmente ao período que vai da expulsão da Companhia de Jesus e da subsequente reforma dos estudos menores (1759) até à supressão da Intendência-Geral da Polícia (1833).

este estabelecimento – ancorado desde o início nas práticas da segregação, punição e correcção de delinquentes, vadios e prostitutas pelo trabalho forçado – desenvolveu no seu seio, e desde muito cedo, um modelo de tipo «escolar» destinado a transformar os órfãos ao seu cuidado em «oficiais úteis ao Estado», levou a que o arranque da tese fosse desde logo motivado pela seguinte inquirição: *qual a natureza dessa estreita ligação entre o gesto policial e a temática educacional?*

A tese descreve assim um percurso assumidamente parcial e restrito: ela pretende *aceder à temática educacional a partir da polícia*, ou seja, procura problematizar o conceito de polícia no plano histórico, distanciando-o do seu sentido mais corrente (segurança pública) e aproximando-o daquele significado mais remoto que se intersectava com o tema educacional.

Assim, a primeira parte ocupa-se do objecto *polícia de segurança pública*, descreve o cânone subjacente às histórias das forças de segurança pública desde as origens até à actualidade e tenta demonstrar como estes textos passam à margem do tema educativo, porquanto procuram construir narrativas lineares partindo do problema da segurança pública tal como o definimos hoje, encadeando realidades muito distintas (os quadrilheiros medievais, a Intendência-Geral da Polícia e, finalmente, as actuais polícias) numa progressão de cariz teleológico.

A segunda parte empreende uma crítica a esta primeira declinação da polícia, destacando o facto de ela ignorar as lutas, os conflitos e as relações de força que estão na base da institucionalização da polícia no século XVIII; de ocultar que a polícia, enquanto instituição, é na verdade uma invenção da teoria política dos séculos XVII e XVIII; de passar por cima do facto de, na origem, a polícia consubstanciar uma ciência do governo geral do Estado que reunia um vastíssimo número de atribuições, as quais ultrapassavam em larga medida as questões da tranquilidade pública ou do combate à criminalidade. Procura-se demonstrar que a instituição policial tem uma origem relativamente recente; que nesses primórdios ela não corresponde senão muito parcialmente ao que hoje apelidamos de polícia; que por essa razão o seu estudo provoca um distanciamento mais do que uma sensação de proximidade. Assim, a polícia como ciência de governo impôs-se num contexto de relação de forças (em Portugal, no seguimento do terramoto, contra a «conspiração jesuíta» e o modelo corporativo de governo); foi uma invenção do pensamento político continental e constituiu uma tecnologia política destinada a correlacionar a «felicidade» de cada súbdito com o crescimento das forças do Estado, isto é, um modelo administrativo que visava

transformar as actividades dos indivíduos numa mais-valia para os poderes públicos.² Esta polícia é destacada sobretudo por autores que não subscrevem o passado como um necessário devir presente, mas que pretendem descrevê-lo «tal como ele foi», na sua singularidade e distância *vis-à-vis* do presente: entre estes contam-se historiadores do direito como Pierluigi Schiera, Guido Astuti ou, em Portugal, António Manuel Hespanha.

Ora, é nesta perspectiva que captamos o encontro histórico entre polícia e educação: ele acontece explicitamente no século XVIII, quando a educação emerge nos tratados políticos enquanto matéria de polícia, estilhada numa série diversificada de problemas governamentais: as reformas universitárias, a reorganização dos estudos menores, a fundação das Academias de Ciências, a criação de colégios para a educação da nobreza, a edificação de casas de correcção destinadas a utilizar (no sentido de «aproveitar» e «tornar útil») as populações desviantes, inúteis ou incompetentes na arte de governar as suas próprias existências. Vemos assim perfilarem-se estabelecimentos híbridos como os institutos pietistas de Francke, na Prússia, uma «cidade pedagógica» que integrava no mesmo recinto um orfanato, um colégio de ensino superior para os nobres, uma escola de Latim para estudos médios e um seminário para formação de professores. Em Portugal, reconhecemos neste contexto a criação do Colégio dos Nobres (1760) e da Real Casa Pia de Lisboa, que incluía uma prisão, um par de casas de correcção, colégios para o ensino das artes mecânicas, outros destinados à aprendizagem de línguas estrangeiras e, sob o patrocínio de Pina Manique, uma série de escolas no estrangeiro (já existentes localmente ou, no caso do Colégio das Belas-Artes em Roma, instituídos de raiz pelo Intendente) pensadas no sentido de desenvolver em Portugal uma cultura de excelência em campos como a cirurgia (Edimburgo) ou as artes plásticas. Atravessando estas instituições, encontramos um princípio fulcral da ciência da polícia repetido por uma série de autores franceses, alemães e até portugueses: a noção de que seria necessário «fazer com que os homens fossem aquilo que é preciso ser» (Rousseau no seu *Discurso sobre a Economia Política*); o súbdito iluminado seria aquele

² Com a «ciência de polícia» tratava-se de integrar os homens e as suas ocupações no campo da utilidade estatal, alinhando o «bem-estar» do povo e o aumento das forças que constituem o poder do soberano: «Hoje se entende por *polícia* a arte de estabelecer os regulamentos interiores de sorte que o bom estado das famílias, e dos particulares, se ache inteiramente ligado com o bem do Estado. A boa polícia une pois, invariavelmente, o interesse do soberano com aquele de todos os vassallos; o bem de todas as ordens de vassallos com a de todos os particulares; a utilidade de todo o Estado com aquela do maior número de indivíduos possíveis...». Vid. Villalobos e Vasconcelos, J. R., *Elementos da Polícia Geral de um Estado*, p. 5-6.

que «obedece porque assim o deseja»³ e cujo coração deveria ser «inclinado para a utilidade pública» de acordo com um «movimento conveniente».⁴

Num espaço híbrido entre os extremos do castigo e do saber, da educação dos néscios e da administração estadual das ciências, da expiação das prostitutas e da instrução da nobreza, encontramos, pois, um entre outros pontos de emergência possíveis do que chamamos a «educação moderna» (a educação pensada nos termos de um governo populacional). Como se no século XVIII pudéssemos ver a escola antes de ela o ser, dispersa em instituições destinadas a fins muito diferentes. Mas quando observamos este encontro entre polícia e educação pelo prisma da história institucional do Antigo Regime, com a sua ênfase na peculiaridade de cada época, arriscamos a interpretá-lo como uma anomalia do século das Luzes. Se, todavia, admitirmos que esta tecnologia política enforma o nosso presente, torna-se necessário formular um outro objecto, um estilo historiográfico alternativo e um campo de investigação que dê conta desta forma particular de relacionar o presente com o passado. Que método historiográfico iluminaria uma polícia que fosse simultaneamente diacrónica e específica, que não remetesse nem a uma instituição natural e idealizada, nem a uma ciência do governo remota e ultrapassada, mas a algo que nos aproxima tanto do nobre escolarizado como do órfão casapiano? E que campo de investigação se abre quando nos orientamos por tais interrogações?

A terceira parte da tese tenta definir essa possibilidade. Aí, observamos que a polícia de segurança pública que herdámos do século XIX, assim como aquela que é chamada a administrar o Estado moderno em finais de XVIII, não são, na realidade, mais do que manifestações conjunturais do conceito de polícia. Esse vocábulo, que circulava em diferentes contextos durante os séculos XVI e XVII, faria ainda uma aparição algo curiosa no século de Pombal e Verney. Villalobos e Vasconcelos, leitor de poesia, cientista político e pedagogo, traduziria do francês, em 1786, uns *Elementos da Polícia Geral do Estado*. Mas redigira também um *Perfeito Pedagogo na Arte de Educar a Mocidade* (1782) com o sugestivo subtítulo *as regras da polícia e urbanidade cristã conforme os usos e costumes de Portugal*. A polícia está presente no governo do Estado e no governo da conduta individual: há uma polícia cristã para

³ von Sonnenfels, Joseph, «Der Mann ohne Vorurteil», in *Gesammelte Schriften*, vol. III, p. 221.

⁴ Villalobos e Vasconcelos, J. R., *Elementos da Polícia Geral de um Estado*, p. 288.

o autogoverno do sujeito e uma polícia geral do Estado para o governo do Estado por si mesmo. Camões referia-se a uma Europa cristã «*mais alta e clara*» que as outras [nações] «em polícia», conceito que descrevia menos as benévolas leis dos soberanos ou as regras de comportamento do bom cristão, mas, sobretudo, o canoro entrosamento entre certas formas de governar os povos e determinados modos de conduzir a sua própria conduta. Emerge também na *Corte na Aldeia* (1619), de Francisco Rodrigues Lobo, uma palavra que descreve a relação de conformidade entre o oficial e as normas que regem a milícia em que se integra; entre o cortesão e as regras de trato que organizam a experiência da vida áulica, entre o menino nobre e os saberes ministrados na universidade. Essa palavra é precisamente «polícia»: na universidade ideal, o aluno deveria submeter-se a uma «contínua lição de polícia, tendo por palmatória de seus erros a vergonha de os cometer à vista de tantos censores». ⁵ São estas manifestações multívagas da polícia que vemos convergir em certo número de instituições «inovadoras» criadas pelos regimes pombalino e mariano e que, absorvidas pelo ímpeto disciplinador de uma ciência de governo que tem por objecto a população e por função a consolidação dos poderes públicos, visam constituir o cidadão dócil por adequação a um conjunto de saberes úteis ao Estado.

Nesta perspectiva, a polícia corresponde às diversas manifestações de um tipo de relação que se produz entre governo e governados, relação essa que presume a adopção interna (visceral, incorporada), expressa como um desejo ou um encargo, de padrões de conduta *conformes* a um modelo de governo populacional (na sala de aula, no trabalho académico, no exército ou à escala do Estado). É sob este ponto de vista que, afinal, a polícia mais se aproxima do gesto educativo moderno, alicerçado na autonomização do aluno, no seu isolamento no interior de uma população de indivíduos, numa sala de aula onde o docente ministra um conteúdo homogéneo a todos e cada um, na condução útil dos comportamentos mais do que na violência dispendiosa e ineficaz do castigo corporal. A maior adjacência que podemos encontrar entre os conceitos de polícia e educação acontece aí onde é questão de produzir um tipo de sujeito cuja conduta é o mais expectável possível e cujo saber é o menos diferenciado possível em relação a um padrão pré-definido. Dir-se-ia que a opção metodológica que traz à superfície a relação policial é algo que associamos ao trabalho de Nietzsche e Foucault: a genealogia. Através dela, ensaiamos uma «história do presente»: a relação entre passado e presente

⁵ Francisco Rodrigues Lobo, *Corte na Aldeia*, pp. 381 e 405.

obedece ao princípio do «intempestivo», perspectiva que consiste em estranhar a actualidade perscrutando no passado aquilo que pertence ao domínio do impensado no presente. Ao observarmos em figuras marginais, minoritárias e remotas – desde o jovem aristocrata escolarizado até aos primeiros órfãos casapianos – algo que é hoje comum à generalidade da população, abre-se a possibilidade de nos estranharmos a nós próprios no presente.

Bibliografia

- Astuti, G., «O absolutismo esclarecido em Itália e o Estado de polícia.», in Hespanha, António [coord.], *Poder e instituições na Europa do Antigo Regime: Colectânea de textos*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.
- Foucault, M., «Nietzsche, a genealogia e a história», in Foucault, Michel, *Microfísica do poder*, trad. Roberto Machado, Rio de Janeiro, Graal, 1992
- Hespanha, A. M., «Para uma teoria da história institucional do Antigo Regime», in Hespanha, António [coord.], *Poder e instituições na Europa do Antigo Regime: Colectânea de textos*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.
- Lobo, F. R., *Corte na Aldeia*, Lisboa, Verbo, 2005.
- Schiera, P., «A polícia como síntese de ordem e de bem-estar no moderno Estado centralizado», in Hespanha, António [coord.], *Poder e instituições na Europa do Antigo Regime: Colectânea de textos*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.
- Villalobos e Vasconcelos, J. R., *Elementos da Polícia Geral de um Estado*, Lisboa, Oficina Patriarcal de Francisco Luís Ameno, 1786.
- Von Sonnenfels, J., «Der Mann ohne Vorurteil», in *Gesammelte Schriften*, vol. III, Viena, mit von Baumeisterischen Schriften, 1783.

TESIS DOCTORALES:
INFORMES DE PROGRESO

La pedagogía española bajo el primer franquismo, 1939-1959. Teoría e institucionalización

YASMINA ÁLVAREZ GONZÁLEZ¹

Universidad de La Laguna

ESTA INVESTIGACIÓN se enmarca en la perspectiva de los estudios de las disciplinas científicas y aborda el estudio de la pedagogía del periodo desde una doble perspectiva. De un lado, se propone analizar los discursos académicos del periodo y establecer sus marcos de referencia nacional e internacional. De otro, se pretende investigar la configuración institucional de la disciplina a través del estudio de instituciones como el Instituto San José de Calasanz del CSIC, la sección de pedagogía de la Universidad de Madrid y las principales revistas y sociedades pedagógicas.

Antecedentes

Disponemos de numerosos estudios sobre la educación en la posguerra. Un primer grupo de trabajos estudia la radical ruptura con los planteamientos educativos republicanos y la puesta en marcha de políticas educativas que satisficieran las reivindicaciones tradicionales de la Iglesia en el ámbito educativo (Alonso 1999, Cámara 1984, Fernández 1998, Lorenzo 2003, Martí 2001, Navarro 1990, López Bausela 2011, Canales 2012). Un segundo grupo de trabajos estudia los nuevos principios sobre los que se reorganizó la educación

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación *La frontera entre ciencia y política y la ciencia en la frontera: la ciencia española 1907-1975*.

española y los valores reaccionarios y autoritarios en los que se inspiraban (Gervilla 1990, Mayordomo y Fernández Soria 1993).

Un tercer grupo se centra en los principales discursos sobre la educación que dominaban en la posguerra formulados básicamente por docentes, inspectores y responsables políticos (Pozo y Braster 2006; Benso 2006).

Sin embargo, la historiografía no ha abordado el estudio de la Pedagogía del periodo como disciplina académica, es decir, como un saber avanzado y especializado sujeto a ciertas reglas producido por una comunidad de especialistas que actúa en el seno de instituciones científicas o académicas.

La cuestión es que existen numerosos indicios de que en la posguerra se produjo un notable proceso de institucionalización de la pedagogía. Sabemos que en 1940 se creó el Instituto San José de Calasanz en el seno del CSIC, una institución diseñada por el franquismo para dirigir la ciencia española, además, se publicaron diferentes revistas como la *Revista Española de Pedagogía*, la *Revista de Pedagogía Española*, publicada por el SEM (Servicio Español del Magisterio) y *Bordón* (Sociedad española de Pedagogía). En 1949 se celebró el primer Congreso Internacional de Pedagogía en Santander y, finalmente, la Pedagogía se consolidó como carrera universitaria con las secciones de Pedagogía de Madrid (1945) y Barcelona (1954).

Desde una perspectiva kuhniana (Kuhn, 1971), todo este entramado institucional delimitaba una comunidad científica que desarrollaba investigaciones y producía teorías, y esto apenas ha sido estudiado. No se dispone de un estudio monográfico sobre una institución clave como el Instituto San José de Calasanz del CSIC, ni menos aún sobre su actividad. Para el estudio de una institución tan importante hemos de contentarnos con artículos memorísticos como el del que fuera su director, Víctor García Hoz. Tampoco se conoce la práctica experimental que se realizaba en las escuelas integradas en el Instituto Ramiro de Maeztu, dependiente del centro de investigación, y que según los discursos oficiales de la época era el laboratorio de renovación pedagógica del Régimen. Sobre las revistas del periodo sólo se dispone de algunos artículos bibliométricos, por ejemplo, los realizados por Sala y Calatayud, y Jerez. Tampoco se ha estudiado monográficamente la reorganización de la Sección de Pedagogía de las universidades de Madrid y Barcelona. (López 1984, Ruiz 2005). Sí que se dispone, por el contrario, de trabajos monográficos sobre el pensamiento del principal teórico del periodo Víctor García Hoz (Balsega 1972, Bernal 1994; Forment 1999, Orden 1981) y en mucha menor medida de J. Tusquets (Vilanou 2001, Valls y Vilanou 2001).

La tesis plantea el análisis de las principales teorías pedagógicas del periodo, pero también el estudio de este entramado institucional para establecer las características de la comunidad científica y su actividad. Para ello se cuenta no solo con la bibliografía sobre educación, sino con un marco más amplio que es el de la historia de la ciencia bajo el primer franquismo con obras como los trabajos de las investigaciones sobre la ciencia española del periodo realizado por José M. Sánchez Ron, E. Muñoz, M. J. Santemases, R. Huertas y A. Malet, entre otros.

Hipótesis y metodología

Las principales hipótesis son:

- El franquismo supuso una ruptura intelectual con las tradiciones pedagógicas que se habían consolidado en España a lo largo del primer tercio del siglo XX.
- El régimen intentó llenar ese vacío impulsando la creación de una pedagogía académica acorde a los principios ideológicos que la inspiraban.
- Esta tarea de construcción de un discurso pedagógico académico fue protagonizada por personas estrechamente vinculadas al ámbito católico, con escasa o nula presencia de falangistas, el otro gran sector del régimen.
- Y, por último, esta nueva pedagogía espiritualista no abandonó la vertiente empírica y experimental. Por el contrario, desarrolló investigaciones de carácter científico, básicamente, en el instituto Ramiro de Maeztu, aunque también en otros ámbitos como la protección de menores.

Los objetivos específicos son:

- Analizar los discursos pedagógicos académicos del periodo y establecer su marco de referencias nacional e internacional.
- Estudiar la actividad del instituto San José de Calasanz de pedagogía del CSIC.
- Asimismo, estudiar los ensayos y aplicaciones prácticas realizadas en el Instituto Ramiro de Maeztu.
- Caracterizar la comunidad científica de pedagogos y su jerarquía.

Metodología

La tesis propuesta se basa en una doble metodología. De un lado, la metodología de la investigación histórica basada en la localización y crítica de fuentes, su clasificación, procesamiento y análisis. De otro, la metodología analítica aplicada al estudio de teorías científicas o tradiciones de pensamiento que se utilizará para el análisis de las principales teorías pedagógicas del momento.

El estudio de las teorías pedagógicas se realizará a partir de bibliografía secundaria y de las siguientes fuentes primarias:

- Artículos publicados en las revistas de la época. Para ello se realizará un vaciado sistemático de las siguientes revistas: *Revista Española de Pedagogía*, *Revista de Pedagogía Española*, *Revista Nacional de Educación*, *Escuela Española* y *Bordón*.
- Publicaciones de diverso tipo del instituto San José de Calasanz de Pedagogía del CSIC.
- Rastreo sistemático de la obra de los investigadores en el CSIC y en la Universidad, incluyendo tesis y comunicaciones a congresos.

La investigación sobre la actividad institucional se basará en:

- Memorias y demás publicaciones institucionales.
- Fuentes documentales del CSIC y del Instituto Ramiro de Maeztu de Madrid.
- Archivo del Ministerio de Educación, depositado en el Archivo General de la Administración.
- Archivos de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universitat de Barcelona.

Bibliografía

Alfonso Sánchez, J.M., *Iglesia y Estado. La actuación de la Iglesia católica en la legislación educativa, 1938 -1953*, Madrid, Fundación Universitaria Española, 1999.

Benso Calvo, C., «Tradition and Innovation in the Practical Culture of Schools in Franco's Spain», *Paedagogica Historica*, (42), nº 3, 2006, pp. 405 - 430.

Canales Serrano, A. F., «La política científica de posguerra», en Gómez Rodríguez, A. y Canales Serrano, A. F. (eds.), *Ciencia y fascismo. La ciencia española de posguerra*, Barcelona, Laertes, 2009.

- García Hoz, V., «El Instituto de San José de Calasanz de Pedagogía.», *Revista Española de Pedagogía*. (47), n° 184, 1989, pp. 413- 428.
- Kuhn, T.S., *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1971.
- López, E., «Estudio crítico – cuantitativo de los planes de estudio de Pedagogía en la Universidad Complutense (1932- 1982)», en *Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía*. Madrid, UCM. 1984.
- Mayordomo, A. y Fernandez Soria, J. M., *Vencer y convencer. Educación y política. España, 1936- 1945*. Valencia, UPV, 1993.
- Pozo Andrés, M. del M. y Braster J.F.A., «The Reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936-1976)». *Paedagogica Historica*, (42), 1, 2006, pp. 109-126.
- Ruíz Berrio, J., «Manuel Bartolomé Cossío y los comienzos de los estudios de Pedagogía en la Universidad de Madrid», en Ruíz Berrio, J. (eds.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*, Madrid, UCM, 2005, pp.117-141.
- Sala Such, E y Calatayud Soler, R., «Evolución y desarrollo de los contenidos pedagógicos en la Revista Bordón», *Bordón. Revista de pedagogía*, n° 252, 1984, pp. 297-320.
- Sala Such, E. y Calatayud Soler, R., «Cincuenta años de vida de la Revista Española de Pedagogía: una aproximación bibliométrica», *Revista Española de Pedagogía*, (50), n° 192, 1992, pp. 271-288.

Da medicina escolar à saúde da escola. A medicina e a saúde escolares em Portugal (finais do século XIX, início do século XX)

ANABELA ARAÚJO DE CARVALHO AMARAL

Universidade do Porto

Introdução

Pretendemos estabelecer a história da constituição e organização da medicina escolar em Portugal, sequência lógica do percurso de estudo iniciado com a doença, as crianças e a sua educação e instrução nas instituições hospitalares. O presente projeto tem como objeto de estudo a génese e história da medicina e saúde escolares em Portugal. Identificado o seu início, em 1824, segundo o primeiro médico escolar, Costa Sacadura, será analisado como foi fundamentada, e posteriormente criada pelo poder político. O objeto de estudo insere-se na problemática do higienismo, da escolarização e da proteção à infância, através da voz dos médicos que elencaram as doenças escolares e as suas causas.

Neste domínio a escola primária assume o protagonismo, privilegiada pelos discursos médico-higienistas como meio de educação e de profilaxia sociais. Descrita, inicialmente, de forma negativa, insalubre e ameaçadora da vida da criança, recebe inúmeros contributos científicos para a sua regeneração e requalificação. É relevante, para o estudo, o papel desempenhado pelos médicos nos processos de implementação de políticas de higiene escolar (na formação de professores, no definir de normas para as construções escolares e na criação de serviços de medicina escolar) assim como a sua ação no reforço das reivindicações e discurso do professorado por melhores condições de trabalho e de proteção à infância.

A segunda metade do século XIX é marcada pelo desenvolvimento da escola de massas na maioria dos países e o acesso à escolarização começa a ser uma realidade ambicionada e implementada progressivamente. Generaliza-se a preocupação com a constituição e preservação de cidadãos robustos, válidos e aptos para o trabalho, assim como para a defesa militar da nação. A escola participa neste movimento com a inculcação de práticas disciplinares e de regulação do quotidiano, como o estabelecimento de horários e outras práticas escolares. Confronta-se, no entanto, com uma população escolar débil, doente, em fragilidade na fase precoce da vida, partilhando com a população adulta estas mesmas características. Perante este cenário em que o futuro se afigurava comprometido eugénicamente, em que as crianças poderiam não sobreviver à infância, afigurava-se sombrio o futuro no domínio do capitalismo, uma vez que a mão-de-obra seria reduzida, de saúde precária, fisicamente débil e de baixa produtividade. Através da escolarização obrigatória, a escola é colocada ao serviço da educação social, para o controlo social e para adequar os cidadãos às novas exigências do trabalho. Através dos alunos, como veículos para chegar às respetivas famílias, sugerem-se mudanças de comportamentos sociais em que a salubridade e higiene pública e privada se definem como prioritárias e revestidas de diversas formas, entre elas preceitos alimentares, hábitos de vida individuais e coletivos e mesmo medicina preventiva e profilática.

No processo de investigação impunha-se a delimitação cronológica. Dispúnhamos de muitas fontes e informações relativamente ao período do Estado Novo, no entanto, este período, tinha já sido estudado com qualidade por Carlos Abreu (1999) e por Jorge Ramos do Ó (2003). Optámos assim por estudar o período da 1ª República em Portugal, mais desconhecido. Apesar de se ter menos informação, este período é caracterizado por uma grande eferescência na produção e procura de conhecimento, tanto a nível internacional como nacional, como no tentar de soluções diversificadas. A escola primária, por ser dirigida a toda a população foi, indubitavelmente, o ambiente privilegiado, transformado no instrumento mais abrangente de divulgação e implementação de preceitos formadores de cidadãos.

Pretendíamos analisar a constituição de um campo favorável à escola, protagonizado pelos médicos, em que se cruzam outros intervenientes como inspetores escolares, professores, juristas, que procuram legitimar as suas intervenções no campo escolar e no campo social. Tornou-se também fundamental a compreensão e explicitação dos discursos higienistas, a sua relação com os movimentos de filantropia e benemerência na criação de escolas,

hospitais, misericórdias e outras instituições de ajuda, e no financiamento de organismos de combate à doença e de apoio à escola e à educação. Situado no cruzamento da história da medicina e higiene e da educação, este trabalho recorre aos contributos da história da medicina, da sociologia e da antropologia.

Opções teórico-metodológicas

No que diz respeito às opções teórico-metodológicas, o projeto situa-se no campo das ciências da educação/história da educação e sua interseção com a medicina higienista. Recorre à análise histórica de fontes diversas, que nos levam do discurso médico e sua circulação, à necessidade de tornar as escolas saudáveis, à formação de professores no sentido de os tornar, através da escola, agentes de educação para a saúde.

O conhecimento histórico, cada vez mais diversificado e complexo, onde interesses e perspectivas se multiplicam, acolhe contribuições de outras disciplinas e campos teóricos. Certeau considera que o historiador «não é o sujeito da operação da qual é o técnico. Não faz a história, pode apenas fazer história: essa formulação indica que ele assume parte de uma posição que não é a sua e sem a qual um novo tipo de análise historiográfica não lhe teria sido possível» (1982:14).

Giddens apresenta a «história», como «a apropriação sistemática do passado para ajudar a modelar o futuro» (1991: 24). A combinação do tempo e do espaço leva a que o comunitário seja um exemplo geral de «ação e experiência» (1991: 24). Os movimentos sociais desempenham um papel de orientação de eventuais transformações futuras mas poderão ser, também eles próprios, agentes de mudança «a solidariedade para com as aflições dos oprimidos é integral a todas as formas de política emancipatória, mas alcançar as metas envolvidas depende com frequência da intervenção da influência dos privilegiados.» (1991: 143). São os médicos que viajam, frequentam congressos, têm acesso aos livros e aos jornais que fazem circular depois no seu contexto profissional e de relações sociais, e são agentes de importação, encurtando assim as distâncias do pensamento científico e dos meios de combate à doença. É possível referir o conceito de internacionalização, em finais do século XIX, início do século XX, como uma consequência da modernidade (Giddens, 1991:153) «é universalizante não apenas em termos do seu impacto global, mas em termos do conhecimento reflexivo fundamental ao seu carácter dinâmico.» (1991: 154).

A doença, sobretudo as doenças infetocontagiosas, como a tuberculose, constituem em finais do século XIX, início do século XX, um flagelo social, motivando deste modo a união da sociedade e sobretudo da classe médica. O corpo assume um papel de protagonista ao nível das deformações causadas pelas doenças, entre elas pela tuberculose óssea, que comprometiam as gerações futuras. Abundam, então, os discursos eugénicos, que analisavam a doença e a relação comprometida com o futuro e com a criança. Confrontamo-nos, ao consultar inúmeras fontes, com descrições verdadeiramente dramáticas das condições de vida de grande parte da população, em que a criança como futuro social não dispõe das condições mínimas de um crescimento saudável, afastada das doenças físicas e sociais. Os discursos higienistas dominaram então as discussões dos meios médicos e escolares: conciliando posições encontraram na escola o recurso privilegiado para implementar a educação social. Desta confluência de interesses surge a reivindicação pela medicina escolar, que é vista como preventiva, usando os alunos e professores para chegar às famílias a vacinação e os princípios básicos de higiene e salubridade. As elites políticas e médicas reconhecem, de um modo exagerado, a influência negativa do meio escolar na saúde da criança, apesar de não ser o único, nem possivelmente o mais determinante. De facto, não observamos a mesma veemência na denúncia das condições de trabalho infantil, o que nos faz supor uma estratégia das elites de legitimação da sua intervenção num campo social que se estruturava e onde pretendiam ocupar um lugar hegemónico. Estas elites juntam-se para cuidar da preservação da criança, é o momento em que a biopolítica dá origem ao incremento da medicalização da população escolar (Foucault, 1994; Léonard, 1981).

Ao nível das nossas opções metodológicas, para além da resposta à questão inicial, a história da organização e estruturação da medicina escolar na viragem do século, tem sido objeto de pesquisa o estabelecimento do mapa de relações dos médicos escolares e o seu contributo para a circulação de ideias e sua apropriação social. Através destas relações procuraremos estabelecer como se interligavam os espaços sociais e geográficos em diferentes temporalidades (a da formação, da ação profissional, das decisões políticas e do momento social). Para compreender a relação dos discursos médicos e higienistas com a educação importou conhecer o papel dos médicos nos processos de implementação de políticas de higiene escolar (na formação de professores, na definição de normas para as construções escolares e na criação de serviços de medicina escolar) e cruzar a sua ação com as reivindicações e discurso do professorado por melhores condições de trabalho e de proteção à criança.

As conclusões deste trabalho, ainda que provisórias, permitem-nos afirmar que a classe médica, inserida num movimento social de defesa e proteção da saúde individual e coletiva, assumiu um papel de protagonismo na implementação das práticas de saúde escolar e posteriormente na sua institucionalização, incorporando em simultâneo a defesa da saúde das populações e a afirmação social do grupo profissional. A saúde escolar e a educação para a saúde, na atualidade, tiveram como antecedentes diretos o ensino da higiene no século XIX pensado e implementado sobretudo pelas elites médicas e educacionais, tendo a escola como campo de atuação privilegiado.

Bibliografia

- Abreu, C., *Limpos, Sadios e Dóceis. História da Saúde Escolar em Portugal no Estado Novo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 1999.
- Certeau, M., *A Escrita da História*, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1982.
- Foucault, M., *História da sexualidade I: A vontade de saber*, Lisboa, Relógio d'Água, 1994.
- Giddens, A., *As consequências da modernidade*, São Paulo, UNESP, 1991.
- Léonard, J., *La médecine entre les savoirs et les pouvoirs : histoire intellectuelle et politique de la médecine française au XIXe siècle*, Paris, Aubier Montaigne, 1981.
- Ó, J., *O Governo de Si Mesmo: Modernidade Pedagógica e Encenações Disciplinares do Aluno Liceal (último quartel do século XIX- meados do século XX)*, Lisboa, Educa, 2003.
- Sacadura, C., *Achegas para a História da Higiene Escolar em Portugal*, Separata da Semana Médica, n.º 42, de 14 de fevereiro de 1960.

Ciência e Universidade em Portugal: Amândio Tavares, um reitor do Porto no Instituto de Alta Cultura (1942-1966)

FRANCISCO MIGUEL ARAÚJO

Universidade do Porto

NA TRANSDISCIPLINARIDADE da História da Educação, um dos entrosamentos que mais interesse tem suscitado é aquele que se articula com o da História da Ciência, *per si* umas correntes historiográficas mais em voga nos últimos anos. Os ensaios e estudos sobre personalidades, instituições educativas e científicas ou projetos de investigação no âmbito da Ciência em geral, indubitavelmente, exigem todo um conhecimento e explicitação das políticas educativas e dos muitos pensamentos pedagógico-científicos de cada nação, fulcrais para fundamentar muitas destas dimensões de análise e nem sempre devidamente clarificadas. Esta será uma realidade incontestável quando confrontamos os casos de Portugal e Espanha em meados do século XX, uma partilha que extravasa o simples facto de serem os únicos regimes autoritários europeus a perdurar no pós-2.^a Guerra Mundial.

Tanto no Estado Novo (1933-1974) como no Franquismo (1939-1975), uma das matrizes comuns na História da Educação de ambos os países foi esta recorrente dialética entre Ciência e Universidade e uma intensa cooperação científico-académica ibérica. Perante um contexto de desenvolvimento económico-social condicionado por imperativos políticos, grande parte da investigação científica luso-espanhola realizava-se nos subsistemas educativos superior e universitário, encontrando um espaço privilegiado de fomento junto das Escolas Superiores e das Universidades. Afinal, dos poucos organismos públicos a reunir o potencial humano entre professores consagrados e jovens investigadores, bem como as condições mínimas de instalação e de

equipamento material e técnico para a prossecução de trabalhos laboratoriais ou pesquisas eruditas, com vista à produção de saber científico e tecnológico.

Não obstante o número circunscrito de Universidades portuguesas na época –as clássicas de Coimbra, Lisboa, e Porto e a Técnica de Lisboa, estas últimas três já instituídas no século transato–, menos de metade das existentes em território espanhol¹, o modelo de promoção da investigação científica e de incremento do ensino superior e universitário foi claramente inspirado na experiência espanhola da *Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* (1907-1939), mais tarde reconfigurada no *Consejo Superior de Investigaciones Científicas*. O *Instituto para a Alta Cultura* (1936-1952), depois convertido em *Instituto de Alta Cultura* (IAC, 1952-1976), acabou por adotar um mesmo conjunto de praxis funcionais –concessão de bolsas de estudos/pensionatos, fundação e patrocínio de centros de estudo, subsídios para publicações científicas, patrocínio em representações oficiais e participação em eventos internacionais, etc.–, embora, numa ótica de procurar convergir e reforçar a Ciência e a Cultura portuguesas além-fronteiras, ao mesmo tempo que pudessem prestar o seu contributo para os projetos políticos da modernização interna.

Considerando alguns estudos entretanto publicados nos dois lados da fronteira sobre a estrutura e funcionamento destes organismos públicos², impõe-se o reconhecimento da sua importância na renovação pedagógico-científica das Universidades, quer em termos de conteúdos programáticos e científicos e de apoio a centros de pesquisa, quer pela maior abrangência e aperfeiçoamento de saberes e competências de novas gerações académicas. Este é, justamente, um dos objetivos máximos que radica neste meu projeto doutoral em História, a decorrer na Faculdade de Letras do Porto e no CITCEM, em que se selecionou como estudo de caso um dos principais atores da política científica e universitária no Portugal do Estado Novo, logo, privilegiando igualmente uma indeclinável incursão pelos meandros da história intelectual.

¹ Para um mapeamento sintético do ensino universitário ibérico, e do demais europeu, cfr. Jílek, L. (ed.), *Historical Compendium of European Universities*.

² Vd, entre outros, Rollo, M. F. et al, *Ciência, Cultura e Língua em Portugal no século XX*; Alves, L. e Araújo, F., «Camões - Instituto da Cooperação e da Língua (Portugal)», *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, n° 25, 2015, pp. 53-66; Puig-Samper Mulero, M.A. (ed.), *Tiempos de investigación: JAE-CSIC, cien años de ciencia en España* ou Gómez Rodríguez, A. e Canales Serrano, A.F. (eds.), *Estudios políticos de la ciencia. Políticas y desarrollo científico en el siglo XX*.

Amândio Joaquim Tavares (1900-1974), um anatomopatologista de reputação internacional e catedrático na Faculdade de Medicina do Porto (1924-1970), tende a ver frequentemente omitido o seu longo papel de gestor académico e científico: membro da direção do IAC com a pasta da Investigação Científica (1942-1966) e reitor da U.Porto (1946-1961)³. Focado na sua vida, conceções epistemológicas e a gestão científica e universitária desta figura, através do exame da sua intervenção pública nestes diferentes cargos, pretende-se distinguir a sua influência no desenho das novas matrizes das políticas estatais para o ensino universitário e a investigação científica ao longo de mais de quatro décadas.

Em termos de problematização, são três os eixos principais desta investigação histórica –o ensaio biográfico de Amândio Tavares, a sua gestão científica do IAC e a gestão académica da U.Porto– que se interligam entre si em conexões que, num plano mais amplo, incidem naturalmente sobre o estado e evolução das políticas científicas e educativas nacionais no quadro de um regime autocrático. A sua história de vida e várias contrariedades experienciadas, sobretudo durante a prossecução da sua carreira enquanto professor universitário e investigador, facilitam a compreensão de certos pontos de vista e defesa de pontos de agenda para uma política científico-universitária, visando uma equidade entre áreas do conhecimento e instituições e uma consistência dos projetos de pesquisa em resultados científico-educativos de horizontes largos, lidando com alguns típicos obstáculos ministeriais em termos de financiamento e de validação dos candidatos.

Quanto à passagem pelo IAC e pela reitoria da U.Porto, ainda que numa fase em remate de consultas documentais, constata-se já a atitude de relevo e decisiva deste protagonista na transfiguração geral e um crescente prestígio institucional dos fenómenos científico, cultural e universitário portugueses neste foco temporal. Educação e Ciência foram cada vez mais equacionadas como pilares fundamentais na vida das Universidades, Escolas Superiores e outros tantos organismos públicos, em conjunto beneficiando do aumento moderado de bolseiros dentro e fora do país, da instalação de novas unidades de investigação e reestruturação de estabelecimentos educativos, de uma maior autonomia ministrativa e de um processo de internacionalização em

³ Por razões pessoais e académicas, Amândio Tavares manteve sempre as mais cordiais e enérgicas relações com o país vizinho, chegando a ser eleito conselheiro honorário do *Consejo Superior de Investigaciones Científicas*.

crescendo. Pelo menos, até ao gradual isolamento internacional decorrente da Guerra Colonial em África (1961-1974).

Outra das observações mais curiosas que esta investigação doutoral tem descortinado será, tendo em consideração a conduta *low-profile* cultivada por Amândio Tavares e a sua dissociação intencional da vida política activa fora destas esferas de intervenção, a sua escolha oficial para estes cargos públicos e até manutenção após algumas clivagens e episódios de contestação⁴. Isto leva a uma reflexão sobre o verdadeiro grau de politização da Universidade Portuguesa no âmbito do Estado Novo, contrariando em parte um controlo político excessivo sobre estes meios académicos em particular. Se é certo que existiam mecanismos de repressão e controlo ideológico, senão mesmo uma certa mentalidade elitista no acesso indiscriminado da própria instrução pública, esse mesmo domínio tendia a sobressair em momentos-chaves nos quais os movimentos oposicionistas se faziam sentir, exigindo uma intercessão ministerial mais directa na expulsão de professores e estudantes do que na revisão da sua missão educativa.

Por exemplo, durante o seu reitorado no Porto, Amândio Tavares obteve algumas concessões que ilustravam uma certa abertura e concessões do regime: a inclusão orgânica das faculdades de Economia (1953) e da 2.^a de Letras (1961), até aí rejeitadas terminantemente pelo Governo perante a desconfiança política das suas antecessoras; os pedidos negados de demissão como reitor por interferências superiores comprometedoras na vida académica, a retirada da gestão do Centro Universitário do Porto à administração da Mocidade Portuguesa (1959), etc. O que atesta que, a exemplo de um grupo de intelectuais e cientistas marcadamente apolíticos por opção pessoal, o Estado Novo poderia aquiescer na falta de um comprometimento ideológico público em favor de um reconhecimento e projecção científica individual, principalmente se o mesmo pudesse ser transporto para o próprio país em termos nacionais e internacionais.

Numa perspectiva mais lata, este estudo historiográfico permitirá avaliar o estado da Ciência e Universidade no Portugal do pós-2.^a Guerra Mundial, entre princípios conservadores e propostas inovadoras, evidenciando as novas dinâmicas e a transmutação de um sistema educativo de ensino universitário dentro de um regime autocrático. Neste sentido, na procura de um novo olhar sobre a História da Universidade em Portugal, quiçá mais autónoma e

⁴ Vd. Araújo, F. M., «Produzir e divulgar Ciência no Estado Novo: Amândio Tavares no Instituto de Alta Cultura (1942-1967)», *A Europa do Pós II Guerra Mundial*, pp. 56-76.

liberal do que nos subsistemas de ensino primário e liceal, novas visões comparativas poderão ser delineadas com outros países, nomeadamente com a vizinha Espanha, que matizem o papel da própria História da Educação na construção das realidades históricas nacionais.

Bibliografia

- Alves, L.A. e Araújo, F.M., «Camões - Instituto da Cooperação e da Língua (Portugal)», *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, nº 25, 2015, pp. 53-66.
- Araújo, F. M., «Produzir e divulgar Ciência no Estado Novo: Amândio Tavares no Instituto de Alta Cultura (1942-1967)», *A Europa do Pós II Guerra Mundial*, 1, 2016, pp. 56-76.
- Gómez Rodríguez, A. e Canales Serrano, A.F. (eds.), *Estudios políticos de la ciencia. Políticas y desarrollo científico en el siglo XX*, Madrid, Plaza y Valdes, 2013.
- Jílek, L., *Historical Compendium of European Universities*, Genève, CRE, 1984.
- Puig-Samper Mulero, M.A. (ed.), *Tiempos de investigación: JAE-CSIC, cien años de ciencia en España*, Madrid, CSIC, 2007.
- Rollo, M. F., Queiroz, M.I., Brandão, T. e Salgueiro, Â., *Ciência, Cultura e Língua em Portugal no século XX: da Junta de Educação Nacional ao Instituto Camões*, Lisboa, Instituto Camões-INCM, 2012.

A educação em Vila Nova de Gaia (município do noroeste de Portugal), entre 1880 e 1930: escolas, associações e personalidades

EVA BAPTISTA
Universidade do Porto

Delimitação espaço-temporal

Este estudo doutoral está a ser desenvolvido na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sob a orientação dos professores Luís Alberto Alves e José António Afonso. Tem como universo de análise o território de Vila Nova de Gaia, no período decorrente entre a década de oitenta do século XIX e o final da década de vinte do século XX.

Este município compreende uma área que se prolonga por cerca de 170 Km² onde se distinguem três zonas geográficas – a zona atlântica (junto ao mar), a zona fluvial (junto ao Douro) e a zona interior (limítrofe com freguesias de Santa Maria da Feira).

Fora do seu centro urbano (Santa Marinha e Mafamude) e de alguns focos industriais (Oliveira do Douro, Avintes e Crestuma), Vila Nova de Gaia constituía uma extensa área rural e conservadora. Alguns estudos sistemáticos sobre as comunidades rurais gaienses, atestam que, em finais do século XIX, estas povoações viviam norteadas pelos ritos da Igreja, ritmadas pelos ciclos da natureza, praticantes de um regime tradicionalmente policultural de autossuficiência, impelindo membros de famílias rurais numerosas a procurar riqueza no Brasil (Baptista, 2008: 31). Porém, na sua área em frente à cidade do Porto, além dos já estabelecidos negócios em volta do Vinho do Porto e de outros produtos que saíam da Barra do Douro, desenvolveu-se desde o século XVIII um diversificado centro industrial. Com efeito, a chegada

do comboio, em 1864, veio atrair à freguesia de Santa Marinha, a fixação de diversas empresas, pela facilidade de chegada e escoamento de matérias-primas e de produtos, e de pessoas em busca de emprego e de negócios.

Este desenvolvimento industrial e económico foi, por sua vez, facilitador do intenso movimento cultural que se manifestava numa imprensa crescente, na criação de museus particulares e em diversos atos filantrópicos de incentivo e de desenvolvimento em torno da educação popular. Em termos ideológicos e políticos, aqui conviveram forças muito diversas.

[...] Desde monárquicos de direita, legitimistas, católicos ultramontanos, até anarquistas e carbonários, passado por monárquicos constitucionais, monárquicos de esquerda, socialistas, republicanos de direita, do centro e de esquerda, e ainda outros movimentos políticos difíceis de enquadrar. [...] Desde as duas últimas décadas do século XIX que anticlericais convictos, ateus ou livres-pensadores, aqui conviveram com homens das Igrejas, como o abade de Arcozelo, Cândido J. A. de Madureira, ou o Padre Himalaia, depois famoso inventor, ambos da Igreja Católica, e com os irmãos Cassels, da Igreja Lusitana, sentados muitas vezes na mesma mesa a presidir à mesma sessão solene (Guimarães, 2010: 92).

Tais circunstâncias favoreceram o desenvolvimento do movimento associativo em defesa do operariado (das suas condições de trabalho, da sua condição intelectual, moral e física, da guarda e educação dos seus filhos). E, assim, na esteira do dinamismo beneficente e cultural desenvolvido no Porto, este município também foi palco de um movimento associativo de ideologia diversificada, porém, consensual quanto à necessidade de um povo mais instruído e educado.

O ano de 1880 é o ano evocativo do tricentenário da morte do poeta Camões, pretexto do proto republicanismo português para incitar uma grande vaga de propaganda patriótica. É, também, o início de uma década marcada pelo surgimento de um conjunto de instituições educativas no Porto, movimento que, pela proximidade, se alargou à margem esquerda do rio Douro – Vila Nova de Gaia.

O marco «1930» assinala a 1.^a comemoração do «10 de junho» como feriado nacional. Porém, é o início de uma década que será marcada pela entrada do país num «Estado Novo» pautado por um regime político autoritário e autocrata com reflexos nas questões educativas. Simbolicamente, se 1880 tinha sido a «mola» impulsoradora, 1930 foi o «travão» nesse entusiasmo pela educação e no papel que assumiu para o progresso e felicidade da população.

Delimitação teórica do tema

A educação portuguesa, entre os finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX, está inseparavelmente ligada ao projeto republicano que, obviamente, não teve o seu início em 1910 com a implantação da República, nem se esgota com o golpe militar ocorrido em 1926. Pese embora os «desenganos» da República implantada em Portugal no ano de 1910, as suas «intenções» foram magnânimas e tiveram algumas repercussões na realidade educativa portuguesa.

É provável que o ideário educativo republicano tenha tido efeitos mensuráveis no combate ao analfabetismo, em Vila Nova de Gaia, embora a sua ação não se esgote aí.

Neste sentido, importa também destrinçar o envolvimento da sociedade no processo educativo do município. Importa, pois, perceber a malha humana que se espalhou pelas diversas associações educativas, identificar quem as fundou e entender as motivações (políticas, religiosas, reconhecimento público, etc.). E, ainda, descortinar o currículo *circum*-escolar, do período em análise. Ou seja, aferir o conjunto de experiências educativas promovidas pelas instituições não formais que, paralelamente, e à luz do contexto da época, contribuíram para a «iluminar» a população gaiense, alfabetizando-a e moralizando-a para o exercício de uma cidadania participativa e consciente.

Importará, pois, aferir que dinâmicas educativas tiveram mais impacto no processo educativo: as desenvolvidas pelas instituições oficiais, privadas ou, ainda, pelas instituições não formais de instrução popular. No plano da incidência da práxis educativa, aferiremos se a globalidade das realizações educativas se deve ao cumprimento de diretrizes centrais, projetos autárquicos, ou, a projetos pessoais. Acrescenta-se, ainda, que o território em análise é contrastante paisagística, económica e socialmente, de maneira que o desenho da rede educativa concelhia mostrará interesses, intensidades e ritmos díspares.

Metodologia

A investigação visa, assim, compreender o perfil educativo do município, cartografando o processo de escolarização, identificando, caracterizando os seus agentes educativos e aferindo as suas dinâmicas educacionais. Cruza fontes documentais (decretos, atas, estatutos, censos, relatórios, ofícios, inventários), sitas em Arquivos Centrais e Institucionais (alguns inéditos)

com fontes hemerográficas (jornais, almanaques). Para o efeito, contactámos diversas instituições públicas e privadas e procedemos à criação de um roteiro de fontes.

Estamos já a desenvolver o estado da arte sobre o tema, dando particular enfoque às obras gerais sobre a época em estudo e a outras relativas aos subtemas a tratar relacionadas, por exemplo, com analfabetismo, escolarização, pensamento pedagógico, educação republicana e legislação. Estão a ser relevados os produtos emanados do Projeto *Atlas Repertório dos Municípios na Educação e na Cultura em Portugal 1820-1986* (investigador responsável – Justino Magalhães), cujos textos de autoria nacional e estrangeira abordam o conceito de «município pedagógico». E, ainda, outros estudos que permitem conhecer a especificidade da área territorial de análise, em particular, as monografias etno-históricas das vinte e três freguesias do concelho, cuja informação pertinente está a ser organizada em base de dados, estruturada por ordem alfabética de freguesia e dentro desta, por ordem cronológica. Em simultâneo, coligimos notas biográficas de figuras que se se destacaram na área da educação (filantropos, professores, pedagogos, etc.).

Em relação à Imprensa, são objeto do nosso estudo, periódicos de incidência geográfica gaiense. Na sua maioria, são de curta duração e de diferentes orientações ideológicas. De forma a organizar e gerir esta informação criamos um layout no programa informático *filemaker* que nos possibilita armazenar, de uma forma organizada, informação relativa aos agentes, intenções e ações educativas; e, ainda, «medir» a importância que a temática tinha na imprensa local.

Perspetivamos, assim, a compreensão de um quadro histórico-pedagógico configurado no municipalismo educativo. Tomamos um crono-espaco alargado e enfocamos um objeto de estudo (município pedagógico) nas suas diversas dimensões (legislação, espaços, atores, intenções, ações, sinergias). Esta meso abordagem, possibilitará a confirmação ou refutação de conclusões que têm sido consideradas para o «local» mas com base no «universal».

Bibliografia

Adão, Á.; Magalhães, J., «Atlas-Repertório dos Municípios na Educação e na Cultura em Portugal (1820-1986)», *História dos Municípios na Educação e na Cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje*, Lisboa, Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, 2013.

- Afonso, J., *Protestantismo e educação: história de um projecto pedagógico em Portugal na transição do séc. XIX*, Tese de Doutoramento em Educação - Área de Conhecimento em História da Educação, 2006.
- Alves, L., *O Porto no arranque do ensino industrial (1851-1910)*, Porto, Afrontamento, 2003.
- Alves, L., *História da Educação: uma introdução*, Porto, Universidade do Porto/ Faculdade de Letras, 2012.
- Alves, L., Pintassilgo, J. (coord.), *História da Educação. Fundamentos Teóricos e Metodologias de Pesquisa: Balanço da Investigação Portuguesa (2005-2014)*, Porto, CITCEM, 2015.
- Baptista, E., *O quotidiano rural oitocentista: o exemplo de uma comunidade do concelho de Vila Nova de Gaia*, Tese de Seminário do Curso de Especialização em Ensino da História, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2008.
- Guimarães, J., *Republicanos, monárquicos e outros. As vereações gaienses durante a 1.ª República*, Vila Nova de Gaia, Amigos do Solar Condes de Resende/ Confraria Queirosiana, 2010.
- Magalhães, J., *Do Portugal das Luzes ao Portugal Democrático: Atlas-Repertório dos Municípios na Educação*, Lisboa, Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, 2014.
- Nóvoa, A., «A República e a Escola: Das Intenções Generosas ao Desengano das Realidades», *Revista Portuguesa de Educação* (1) n.º 3, 1988, pp. 29-60.
- Pintassilgo, J., *República e formação de cidadãos. A educação Cívica nas escolas primárias da primeira república portuguesa*, Lisboa, Edições Colibri, 1998.

La escuela primaria durante la postguerra: una aproximación etnográfica a través del caso de Mallorca¹

GABRIEL BARCELÓ BAUZÀ

Universidad de las Islas Baleares

Introducción

La tesis doctoral en curso de Gabriel Barceló Bauzà (Universidad de las Islas Baleares. Grupo de Estudios de Historia de la Educación)² se centra en el estudio y análisis de la escuela primaria durante el período de postguerra, a partir del caso concreto de Mallorca. A través de la investigación en curso, el doctorando pretende analizar la escuela del citado período sirviéndose de toda una serie de fuentes que nos permiten conocer parte de lo que acontecía en el aula. Siguiendo la línea de investigación descrita, nos adentraremos en el estudio y análisis de las principales características de la cultura escolar que imperó en la escuela de postguerra, observándose para tal efecto los principales cambios y continuidades que se produjeron respecto al período histórico anterior. Será precisamente gracias al uso de fuentes que nos describen con mayor detenimiento que aconteció en la cotidianidad del aula como mejor podremos conocer la idiosincrasia de la cultura escolar de un

¹ Esta comunicación se ha realizado a partir de información y/o documentación derivada de la investigación llevada a cabo en el marco del proyecto titulado «La fotografía publicada como representación de los cambios y las continuidades en la cultura escolar (1900-1970)», EDU2014-52498-C2-2-P, financiado en el Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016.

² La tesis en curso del doctorando G. Barceló se realiza en el marco de una ayuda predoctoral FPI (BES-2012-052037).

período histórico concreto. Las memorias de estudiantes que cursaban sus estudios en la Escuela Normal de Baleares, las memorias de oposiciones de los maestros/as que opositaban en Baleares a plazas de promoción en el escalafón del magisterio nacional, las fotografías, los cuadernos escolares, los testimonios orales, entre otros, son algunos ejemplos de fuentes de las que ha hecho uso el doctorando a la hora de conocer como se configuró la cultura escolar de postguerra en Mallorca.

Conviene añadir por otra parte, que la modalidad utilizada para la presentación de la tesis doctoral en curso será la de compendio de artículos aprobada en los nuevos planes de estudios de Doctorado (RD 99/2011).³ Este formato permitirá que algunos de los resultados obtenidos en el desarrollo de la tesis sean publicados con anterioridad a la defensa de la misma. A pesar de ello, su cuerpo central deberá constar tal y como sucede en el formato de tesis tradicional o monografía, de una introducción y/o estado de la cuestión. Será precisamente en el apartado descrito donde se justificará la unidad temática de la misma, haciendo explícita la relación entre los diversos artículos así como la coherencia del conjunto de la tesis. A continuación se presentarán las cuestiones previas o modelos interpretativos planteados al inicio de la investigación, la metodología utilizada, los resultados obtenidos (punto en el que se recopilarán los artículos publicados o aceptados en revistas científicas), y por último, las conclusiones a las que se ha llegado una vez terminada la investigación.

Cuestiones previas

A la hora de abordar nuestra investigación sobre la cultura escolar del período de postguerra, tomando como ejemplo el caso de Mallorca, nos planteamos una serie de interrogantes a los cuáles pretendíamos dar respuesta con el desarrollo de la misma. El primero de ellos hacía referencia a como podíamos conocer aquello que acontecía en la cotidianidad del aula. De aquí que optásemos por hacer uso de una serie de testimonios, entre ellos, las memorias de prácticas y de oposición, las fotografías, los cuadernos escolares, las fuentes orales, etc., los cuáles nos permiten analizar con mayor detenimiento

³ En el caso del plan de estudios del Doctorado de Educación de la Universidad de las Islas Baleares (UIB) se exige como paso previo a la presentación de la tesis por compendio de artículos un mínimo de tres artículos publicados, o bien aceptados para su publicación, en revistas científicas del «Grupo A» o «Grupo de Excelencia» según la clasificación del CIRC, o en revistas del JCR, SCOPUS, IN-RESC, ERIH o en el catalogo Latindex.

los principales rasgos característicos del día a día del aula. Aspecto que nos ha permitido acercarnos a esa parte menos explorada de la historia de la escuela. La siguiente de las cuestiones planteadas, era la relativa a indagar como se construyó la cultura de la escuela una vez finalizó la guerra civil española. Analizando para tal efecto los principales cambios y continuidades que se produjeron respecto al período histórico anterior, la Segunda República. A través de este punto, se ha querido analizar si lo prescrito a nivel oficial se implementó de forma efectiva en el aula, o por el contrario, la escuela como institución que crea e inventa su propia cultura, tiene todo un conjunto de prácticas y saberes que se manifiestan al margen de lo establecido por los poderes políticos. La tercera de las cuestiones planteadas, es la que hace referencia a que elementos, más allá de las disposiciones legislativas, fueron claves para la transformación de la nueva cultura escolar que pretendió implementar el nuevo orden político. De aquí que se utilicen testimonios que de una forma u otra están relacionados con los protagonistas de la escuela de postguerra (memorias de magisterio, memorias de oposición, fotografías, cuadernos, testimonios orales, etc.), sin duda, excelentes recursos que nos ayudan a entender con mayor precisión como se configuró la cultura escolar del momento.

Metodología y fuentes

La metodología usada para el desarrollo de la tesis del doctorando Barceló se ha basado en el método histórico, adaptado al campo de la Historia de la Educación, enriqueciéndolo con aportaciones de la etnografía ya que la naturaleza de las fuentes utilizadas, así nos lo exige. Por tanto, el proceso de investigación ha seguido las fases del citado método: 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 (fase en la cual está inmerso el doctorando a día de hoy).

En este apartado es preciso añadir que el uso de este tipo de fuentes como son las memorias de prácticas y de oposiciones, las fotografías, los cuadernos, las fuentes orales, etc., nos permiten conocer que acontecía en el día a día del aula desde una perspectiva diferente a la que se desprende de los discursos políticos, legislativos y académicos del momento. De aquí que sean testimonios de gran valor para el análisis e interpretación de la cultura que imperó en la cotidianidad del aula. Por eso, cuando hablamos de la aportación etnográfica en nuestro estudio, nos referimos precisamente al

uso de este tipo de fuentes que nos ayudan a conocer con mayor precisión como era el día a día de la escuela, desvelándonos a la vez algunos de los principales rasgos de su cultura.

La presente tesis será un ejercicio en el que se hará uso de fuentes que nos permiten aproximarnos con mayor precisión a la cotidianidad del aula, las cuáles vienen adquiriendo un protagonismo de cada vez más destacado entre los investigadores que se dedican a analizar y interpretar la historia de la escuela. Este aspecto, nos permite enmarcar el presente estudio dentro de las múltiples investigaciones que en las últimas décadas han propiciado una importante renovación a nivel metodológico, debido precisamente al uso de este tipo de documentación. Y es que las «miradas» sobre aquellos testimonios, materiales, objetos, imágenes, etc., que fueron elaborados y/o utilizados por los diferentes actores partícipes de una determinada realidad educativa están revalorizándose de cada vez más entre los historiadores/as de la educación. De aquí que su utilización y estudio nos permita realizar análisis e interpretaciones diferentes a las que se desprendían de los diferentes estudios histórico-educativos que han centrado su atención en el análisis de la historia más «oficialista» (leyes, documentación administrativa y burocrática, etc.).

Resultados obtenidos

Parte de los resultados obtenidos a través de la investigación desarrollada, se presentarán dentro de la tesis doctoral en formato de compendio de artículos, ya sean publicados, o bien, aceptados para su publicación.

En el caso de la tesis que nos ocupa, el apartado de resultados constará de un total de cuatro artículos monográficos. Los artículos a incluir, como parte de los resultados obtenidos, se han seleccionado en base a que están elaborados con los conjuntos documentales más completos, los cuáles nos permiten acercarnos con mayor precisión al tema objeto de estudio. Además de las publicaciones citadas, cabe añadir que de la investigación desarrollada también se han derivado toda una serie de aportaciones en diversas reuniones científicas como congresos, jornadas, simposios, etcétera.

Centrándonos en los artículos seleccionados para su inclusión en la tesis, cabe señalar que el primero de ellos se ha publicado en 2016, concretamente en el número 371 (enero-marzo) de *Revista de Educación*. El mencionado trabajo lleva por título «Abriendo la caja negra: la escuela pública española de postguerra». Este primer artículo a incluir en la tesis, se centra en el estudio y análisis de la práctica escolar descrita por los estudiantes de magisterio

que acudieron entre 1939 y 1948 a realizar sus prácticas de enseñanza en las escuelas de titularidad pública de Baleares. A través de dicha documentación, conservada en los fondos documentales de las antiguas Escuelas del Magisterio de Baleares, podemos evidenciar que, más allá de la visión estereotipada que tenemos de la escuela franquista y su cultura escolar, determinada por sus imposiciones ideológicas y sus normas legales, existen aspectos que sólo podemos conocer si nos asomamos a la cotidianidad del aula. Este artículo muestra que, tal y como también sucede en la actualidad, existieron históricamente determinadas continuidades que se resistieron a la voluntad política de imponer cambios, lo que evidencia la distancia que separa lo prescrito por la legislación y lo que realmente acontece dentro de la escuela. Evidenciándose la necesidad de escapar de interpretaciones histórico-educativas basadas únicamente en fuentes de tipo administrativo, para añadir a la historia de la escuela todos aquellos testimonios que nos acercan a las realidades del aula.

El segundo de los artículos a presentar, pendiente de publicación, va ligado con el descrito anteriormente. Ya que en este caso el artículo se centra en analizar el acervo de memorias que nos relatan prácticas de enseñanza en escuelas privadas religiosas, realizadas todas ellas entre 1939 y 1945. A través del presente ejercicio, podremos analizar las características de la cultura escolar que caracterizó los centros privados regentados por órdenes religiosas durante el período de postguerra, tomando como ejemplo el caso de Mallorca. En este artículo se estudiarán las principales características de la cultura escolar de estos centros, pudiéndose comparar dichos resultados con los obtenidos en el artículo que versa sobre las memorias que describen prácticas de enseñanza en escuelas públicas. A través de ambas publicaciones, se podrá analizar en que medida las directrices y normativas que se aprobaron en materia educativa una vez finalizada la Guerra Civil influyeron en los diferentes centros, tanto públicos como privados religiosos.

El tercero de los artículos, pendiente de publicación, se centra en las memorias pedagógicas que presentaban los maestros y maestras que opusieron para proveer plazas vacantes en Baleares entre 1939 y 1975. Dichas memorias, las cuáles eran requisito indispensable para presentarse al concurso-oposición, se encuentran ubicadas dentro de los expedientes de oposición de cada uno de los aspirantes. En ellas vemos reflejado con más o menos detalle, cómo ha sido la práctica escolar desarrollada por el maestro/a desde su ingreso en el escalafón, abarcando en muchos casos los años de postguerra. De aquí que sean excelentes fuentes para el estudio de la cultura

escolar de un período o tramo cronológico concreto. Para la presente ocasión, nos centraremos en ilustrar el potencial de estos testimonios como fuentes para el estudio de la cultura de la escuela, analizándose a la vez las memorias que se presentaron en una oposición concreta como fue la convocada en 1949 destinada a proveer la vacante a Regencia de la Escuela Aneja femenina de Baleares. En ella se presentaron todo un seguido de maestras que habían ejercido en las Islas Baleares durante la postguerra, de aqu, ra escolar del perde aquo de maestros que habs y continuidades que se produjeron en la cultura escolar del perí que sus memorias sean otro ejemplo de testimonio útil para el estudio y análisis de la cultura escolar de los años posteriores al fin de la guerra civil española.

El cuarto y último artículo, aún sin publicar, se centrará en el uso de la fotografía de temática escolar como fuente para el estudio de los principales cambios y continuidades producidos en la cultura escolar del período de postguerra, tomando como ejemplo el caso de Mallorca. A través del presente artículo se pretende poner de manifiesto el amplio abanico de espacios y recursos en los que se pueden localizar fotografías de temática escolar, y por otra parte, realizar una primera aproximación al análisis del potencial que tienen las imágenes como fuente para el estudio de la historia de la escuela.

Algunas conclusiones iniciales

Avanzar en estos momentos de la investigación lo que serán las principales conclusiones de la tesis en curso, resultaría del todo contraproducente. No obstante, a raíz de las diferentes conclusiones extraídas del primer artículo publicado, así como de las que se desprenden de los otros en proceso de publicación, podemos remarcar una serie de puntos de convergencia. El primero de ellos hace referencia a que según se desprende de las fuentes analizadas, la escuela de estos años no fue tan homogénea como nos muestran estudios basados en otro tipo de fuentes como leyes, prensa, documentación burocrática, etcétera. No podemos dar por hecho que la normativa tenía una traducción inmediata y única en las escuelas ni que las directrices ideológicas y educativas tuvieran una aplicación uniforme en todas las escuelas con independencia de otros factores como la competencia profesional del maestro que regentaba la escuela, el alumnado que acudía a ella, etc. El siguiente de los aspectos detectados, es la falta de unas directrices pedagógicas claras y articuladas que supusieran cierta ruptura con la práctica escolar que habían desarrollado hasta el momento los maestros/as en el aula. En

general durante la postguerra, las metodologías y las prácticas se mantienen, el saber hacer del maestro, formado en un contexto casi opuesto al del régimen franquista continua vigente a la falta de una mayor concreción de las directrices provenientes de los poderes públicos. Y es que a pesar de querer romper drásticamente con los principios educativos de la II República y de la implementación de unos contenidos adaptados a la ideología dominante, la falta de un modelo pedagógico articulado hará que existan ciertas continuidades respecto a la práctica educativa del período anterior. Estas continuidades en el quehacer diario del maestro, aunque no representasen la totalidad del colectivo docente, lo cierto es que existieron, y eso hace que debamos plantearnos un discurso mucho más matizado sobre la escuela de postguerra y su cultura.

Por último, queremos dejar constancia que estos primeros resultados de nuestra investigación no pueden generalizarse a día de hoy a toda la geografía española, ya que nos centramos en analizar un caso concreto como es el de Mallorca. No obstante, tanto la metodología como los resultados sí que pueden servir para el desarrollo de investigaciones de análoga naturaleza en otras zonas del territorio estatal. Este aspecto podría reafirmar, o si se da el caso contradecir, las conclusiones que inicialmente se han derivado del presente estudio.

Balance 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 Social¹

MARÍA EUGENIA BOLAÑO AMIGO
Universidade de Santiago de Compostela

Introdución e xustificación do estudo

A investigación que estamos a desenvolver analiza un conxunto representativo e relevante da prensa cultural ilustrada galega –publicada tanto na Galiza territorial como na Galiza presente en América debido ao amplo fenómeno migratorio– e madrileña entre os anos 1915 e 1936. Os medios de comunicación seleccionados para o estudo son *Céltiga* (Buenos Aires), *Eco de Galicia* (La Habana), *Marineda* (A Coruña), *Vida Gallega* (Vigo), *Blanco y Negro* (Madrid) e *La Esfera* (Madrid). A análise desta ampla mostra permítenos observar, coñecer, valorar e comparar as representacións da infancia, da primeira adolescencia e da súa educación construídas e difundidas polos sectores burgueses (con manifestacións ideolóxicas varias: conservadores, reformistas e galeguistas) que en Galiza educaban ás súas fillas e fillos; representacións que podemos contrastar comparativamente co mundo urbano e

¹ Tese de Doutoramento dirixida polo Prof. Antón Costa Rico (Universidade de Santiago de Compostela) e pola Profa. María del Mar del Pozo Andrés (Universidad de Alcalá de Henares).

da alta burguesía (tamén con varias correntes ideolóxicas) situado en Madrid, capital de España e con conciencia de querer situarse á vangarda dun Estado moderno, europeo e liberal.

Cronoloxicamente, polo tanto, o estudo circunscríbese ao primeiro terzo do século XX, concretamente ao período comprendido entre os anos 1915 e 1936, por tratarse este tempo dun momento de puxanza a nivel cultural, económico e educativo, tanto a escala española como na Galiza. Foi neste momento cando a prensa cultural e gráfica tivo, ademais, un auxe maior, feito ao que contribuíu o crecente acomodo das clases medias e altas. Diversas razóns explican esta maior presenza: o paulatino avance das técnicas gráficas, o progresivo incremento da poboación lectora, o elevado custo dos libros, a posibilidade de brindar unha ampla e variada gama de información, a relativa frecuencia da súa aparición, o reducido tempo que supoñían na dedicación á lectura e a notábel divulgación de novas ideas e sensibilidades a través das súas páxinas; aspectos que transformaron ás revistas en publicacións emblemáticas da vida moderna, ampliando así o seu campo de divulgación a outros segmentos da poboación.

En canto ao marco xeográfico, a investigación comprende tres espazos con distinta interrelación: a cidade de Madrid, onde se sitúa a capital española que pautou mediante as sucesivas políticas centralizadoras influencias moi notábeis sobre o resto da contorna ibérica, situándose nun plano de superioridade con respecto ás demais comunidades políticas; Galiza, porque é neste período cando máis apreciabelmente se senten aires renovadores de todo tipo; e nas dúas grandes «cidades de galegos e galegas» de América, porque tamén alí se perciben impulsos anovadores da vida colectiva que, ademais de incidir sobre estas «comunidades» extraterritoriais, influirán, como se ten estudado, sobre a Galiza territorial e as súas xentes, tanto por medio da correspondencia, como mediante un intenso «ir e vir» de xentes de moi diversas mediacións con resonancias socioculturais. Tres contextos ben distintos, marcados por obvias diferenzas territoriais, sociais, económicas, políticas e culturais, pero relacionados significativamente a través da prensa, como medio de comunicación.

Estimamos que as proxeccións dos segmentos sociais burgueses que analizamos terán a súa repercusión na educación e no desenvolvemento sociocultural, pois mercé a estas visións da infancia, da adolescencia e dos procesos educativos a desenvolver, perfilaban, en boa medida, o horizonte colectivo. Ademais, dun modo específico, a prensa ilustrada permitíranos estudar detidamente, máis alá da linguaxe textual, a linguaxe iconográfica que a caracteriza.

Obxectivos e aproximación metodolóxica

Os obxectivos xerais que formulamos na Tese de Doutoramento son os seguintes:

- Establecer, analizar e interpretar as representacións textuais e icónicas da infancia, da primeira adolescencia e da súa educación en revistas culturais e prensa gráfica significativa de Galiza, de A Habana, de Bos Aires e de Madrid entre os anos 1915 e 1936, atendendo á relevancia e significación cultural e social dos medios tomados en consideración como fontes documentais.
- Coñecer e valorar os imaxinarios sociais que as burguesías «ilustradas» e outros sectores sociais construían como representacións, a través das propostas que realizaban en relación coa educación da infancia e da primeira adolescencia.
- Contribuír a enriquecer o coñecemento histórico- educativo sobre o século XX e, como consecuencia, o coñecemento da realidade actual, tanto galega como española.

Por outra parte, entre os obxectivos específicos destacamos:

- Establecer nexos e comparativas entre as representacións galegas e madrileñas da infancia, da adolescencia e da súa educación nos albores do século XX, contextualizando os diferentes panoramas sociais e culturais.
- Comprender as influencias entre os medios de comunicación impresos e as realidades educativas de comezos do século XX.
- Observar e analizar os intereses e idearios dos diversos sectores sociais que educaban aos seus descendentes neste tempo nos diversos contextos peninsulares.
- Explicar os cambios e as permanencias nas representacións da infancia e da primeira adolescencia e da súa educación que puideron chegar ata os nosos días.

Centrándonos agora brevemente nas cuestións metodolóxicas, convén destacar que o traballo, nutrido nas súas claves de estudo e de elaboración polos avances propiciados desde a Escola dos Annales, pretende ser tamén consciente dos debates historiográficos suscitados pola Nova Historia e atender a indicacións procedentes da Historia Social e da Historia da Cultura. Así, e situándonos nun marco paradigmático interpretativo, as técnicas de

investigación mediante as que procedemos aséntanse na análise documental; concretamente, empregamos: a revisión bibliográfica, para proceder de xeito crítico e rigoroso na elaboración do corpo teórico que sustenta o traballo; e a análise cualitativa de contido, para posibilitar o exame das representacións dunha forma sistemática e detallada.

En relación á análise de contido podemos aludir a diversas fases interconectadas entre si: a preanálise, a creación dun sistema de categorías e a determinación das unidades de análise e de rexistro, para logo pasar á selección, extracción, recollida e sistematización dos datos e á análise e interpretación dos mesmos.

Algunhas dificultades coas que nos atopamos no proceso investigador

Actualmente (setembro de 2016) situámonos nunha fase avanzada do desenvolvemento da Tese de Doutoramento, feito que, ademais de permitírnos afondar notabelmente na indagación e coñecemento das realidades que estudamos, depáranos numerosas dúbidas e dificultades á hora de tomar decisións procesuais que inciden en aspectos relativos á configuración interpretativa. Neste sentido valoramos de interese aludir ao problema que supón para nós delimitar conceptualmente –e aínda á hora de proceder na análise de imaxes extraídas dos medios de comunicación–, determinados tópicos que manexamos e sobre os que tivemos que deternos a reflexionar e redefinir. Isto enlaza ademais coas propias dificultades ligadas á análise da prensa como medio portador de múltiples visións e significados (explícitos e implícitos, onde importa quen escribe e por que, desde que posición ideolóxica e con que pretensión, entre outros aspectos) e os límites que debemos pautar para a propia investigación.

Igualmente, facémonos conscientes das dificultades que supón o manexo dun volume tan amplo de información, o que nos convida a reflexionar e a tomar decisións en relación ás posibilidades de manexo ou non de programas informáticos para a xestión de datos. Con todo, estamos en condición de poder realizar algunhas apreciacións sobre as representacións e modelos de infancia, aínda non conclusivas para o noso traballo.

Puntos de chegada e apreciacións aínda non conclusivas

Chegados a este punto do proceso investigador, podemos ofrecer (aínda con cautela) algunhas observacións en relación ás representacións e modelos de infancia:

- As revistas culturais e prensa gráfica analizada trasladan modelos de infancia que, aínda que presentan notábeis diferenzas ligadas aos diversos contextos sociopolíticos, evidencian unha visión consoante cos valores hexemónicos burgueses.
- Obsérvanse nos medios analizados imaxes proxectadas en espellos interinfluíntes, de maneira que a prensa da emigración olla cara a Galiza de orixe; a prensa da Galiza territorial toma como referente Madrid (se ben no caso particular de *Vida Gallega*, aténdese de maneira moi notábel e positiva ao fenómeno migratorio). Por outra parte, a prensa madrileña proxecta a súa visión cara un contexto europeo máis amplo. Estas olladas inciden tamén nas representacións da infancia que se presentan.
- As imaxes de infancia proxectadas na prensa mostran diferenzas no seu tratamento e caracterización, ligadas fundamentalmente ás cuestións de xénero e de extracción social. Con todo, prevalece unha visión adultocéntrica da infancia na que os nenos e as nenas son concibidos como aqueles «suxeitos que chegarán a ser».
- Podemos sinalar o predominio dunha visión sociolóxico- política da infancia na prensa da emigración analizada; unha mirada que tende á prevalencia da perspectiva naturalista na prensa galega territorial que forma parte da mostra de estudo; e unha noción (quizás máis «plurifacetada») que oscila entre unha perspectiva naturalista e antropolóxico- relixiosa na prensa madrileña que tomamos como referente.

Convergencias e influencias pedagógicas del fascismo italiano en la educación franquista durante el «periodo azul» (1936-1945)

CÉSAR CORRECHER BALAGUER

Universidad de Valencia

Resumen

El principal objetivo de la investigación que aquí se proyecta es mostrar y analizar las influencias políticas y pedagógicas del fascismo en la educación española del primer franquismo (1936-1945). Se trata de una re-lectura de la política educativa española durante los primeros años de la dictadura, en la que se quiere prestar especial atención a los procesos de fascistización a los que fueron sometidos los agentes educativos y los ámbitos formales e informales propios de la educación.

La investigación

De la aproximación a la temática y la exploración de monografías y obras generalistas, cabría resaltar como la investigación española con respecto a la educación del primer franquismo ha puesto tradicionalmente sus bases en la escuela del nacional-catolicismo español (Gervilla, 1990; García, 1993; Villar, 1984), mientras que pocos, de modo más reciente, han sido los que han mirado a aspectos concretos del fascismo para entender la educación franquista (Morente, 2005a, 2005b, 2006, 2013).

Ante esta realidad, se pretende realizar una aproximación desde una perspectiva educativa global, con la idea de encontrar nuevos elementos

que permitan mejorar la comprensión del nacional-catolicismo español y le otorguen significado a los procesos de fascistización que, dada la coyuntura internacional del momento, impregnaron los espacios de educación formal, no formal e informal.

Con respecto a las fuentes primarias, se recurrió al *Noticiero de España* (4-9-1937 hasta 4-10-1941), un boletín no catalogado creado para difundir las noticias y las reflexiones sobre el Estado Nacional desde el mismo Cuartel del Jefe del Estado y con el objetivo de llegar a un público más extranjero que nacional (Pulpillo, 2013).

En relación con el mundo educativo, *El Noticiero* recoge experiencias e información que se relacionan con la educación no formal e informal del «Nuevo Estado» y que muestran el proceso fascistizante del que, a priori, fue sujeto el primer franquismo. En sus páginas se acentúa el papel principal de la Falange y de sus organizaciones juveniles (campamentos, organización, actividades...), se realizan recomendaciones de libros de lectura afines a la causa (incluidos algunos de origen Italiano), se habla de diferentes etapas escolares, de la labor del magisterio, se homenajea a los «héroes nacionales», se exalta la figura de Franco, se recoge el papel de la mujer franquista, se realizan reportajes sobre la obra social, se exalta el catolicismo español, se escribe sobre la sindicación en la «Nueva España», se realizan artículos sobre el fascismo, se recogen discursos y entrevistas de los principales líderes franquistas, se publican ensayos sobre las relaciones italo-españolas, se realizan reportajes sobre libros, deporte, etc.

El Noticiero no trata temas novedosos en cuanto al contenido, ni supone una referencia clara a las influencias fascistas en la educación nacional, pero sí es una fuente novedosa en cuanto al soporte de su edición y al medio de creación, puesto que, *El Noticiero* supone la externalización de la imagen que la propia dictadura quiso proyectar.

Asimismo, es significativo que, en esa proyección, los asuntos del ámbito educativo tuvieron gran cabida, incluso durante el periodo bélico y, además de la propia aparición de los citados temas, cabría resaltar la constante referencia a experiencias que podrían ser denominadas de carácter fascista, como la importancia del deporte, del líder, de los estudios clásicos, las reformas educativas, la importancia de los movimientos juveniles y las obras sociales, etc. En conclusión, *El Noticiero*, nos hace plantearnos en qué medida pretendió el franquismo ofrecer una imagen al exterior basada en el modelo educativo, político y pedagógico fascista de un estado en construcción, de su proyecto doctrinal y educativo de ámbito nacional que acababa de iniciarse.

Otra de las fuentes primarias que ofrecen indicios para sustentar la hipótesis las podemos encontrar en el Archivo General de la Administración (A.G.A.). En él se ha hecho una búsqueda teniendo como referente las relaciones España-Italia en los fondos del Ministerio de Educación y del Ministerio de Asuntos Exteriores. De esta búsqueda, cabría diferenciar unas primeras categorías que señalan los tipos de intercambios comunicativos con Italia:

- Los primeros harían referencia a la recolección de informaciones que desde 1936 y hasta prácticamente 1943 se hacen sobre el funcionamiento de organizaciones fascistas del ámbito educativo no formal (*GIL, Opera Balilla, GUF*, etc.).
- Un segundo grupo harían referencia a la recepción de legislación italiana del momento en el ámbito educativo; (*Bollettino Ufficiale, Carta della Scuola*, etc.).
- En tercer lugar, cabría citar las informaciones recogidas con respecto a la organización de las obras sociales (*Opera Nazionale Italiana per la protezione della maternità e dell'infanzia*, etc.).
- También se debe citar a la importancia del intercambio cultural; los fondos revisados se encuentran llenos de misivas y despachos en relación a lectorados, becados e intercambios científicos entre ambos países (cátedras, lectorados, filmografía, etc.).
- Un quinto tema podría resaltar los cursos y conferencias a los que fueron invitados autoridades, asociaciones e intelectuales españoles de la dictadura (*Unión Universitaria Mundial del Orden Nuevo* (1938), el *IV Congreso Internacional de Educación al Aire Libre organizado por el gobierno italiano* (1940), etc.).
- El sexto de los bloques podríamos relacionarlo con la prensa italiana sobre temas educativos que se recogía en el primer franquismo (*La «Nuova Scuola Fascista nello spirito della Carta Mussoliana» de Il Giornale d'Italia* (4-1-1940) o «Il Foglio di Disposizioni» de *La Stampa* (29-7-1939) etc.).
- También cabría citar un bloque de miscelánea en el que se encuentran informaciones de diversa índole (Pedro Sainz Rodríguez, {futuro Ministro, } fue el primer agente oficioso del bando nacional en Italia, planificación de un viaje del Ministro de Educación, Giuseppe Bottai, a España en 1942, etc.)
- Por supuesto, esta realidad se complementa con correspondencia que certifica el envío continuo de obras de publicistas fascistas y de las principales obras ideológicas de las dictaduras, (sobre la

organización del estado fascista, el estado social, el corporativismo, el *dopolavoro*, la educación, la organización juvenil, etc.).

- Por último, quisiéramos destacar la cantidad de informaciones y recortes de prensa sobre los 200 maestros españoles que invitados por el partido fascista realizaron un curso en la *GIL (Gioventù Italiana del Littorio)* en 1938.

En conclusión, las informaciones recogidas en el AGA, ofrecen claros indicios sobre las relaciones entre la Italia fascista y la España franquista, y sustentan la hipótesis de que el primer franquismo conocía de primera mano las actuaciones fascistas en los más diversos ámbitos educativos; desde las legislaciones y estructuras formales, pasando por los movimientos juveniles y la asistencia social, las relaciones con la Iglesia o las políticas culturales. Asimismo, nos invitan a reflexionar sobre las influencias fascizantes de las que, debido a la coyuntura internacional, fue sujeto el nacional-catolicismo español durante los primeros años de la dictadura.

Primeras evidencias

A continuación, se esbozan mediante una tabla de elaboración propia algunos de los pilares maestros sobre los que se construye la investigación en curso y siendo conscientes de que se dejan muchos otros por nombrar y por investigar. En cualquier caso, con esta tabla pretendemos afirmar que, a pesar de las diferencias entre ambas dictaduras y de la inclusión de la defensa del catolicismo a ultranza –fruto de la propia configuración del «Movimiento»–, las medidas en ambos países fueron realmente parecidas; mientras en Italia se prolongaron en el tiempo, adecuándose a la realidad transalpina, en España se emprendieron de forma apresurada, pues la Guerra Civil y sus participantes requerían una respuesta inmediata. En conclusión, podemos encontrar una serie de convergencias que en ningún caso pueden imputarse a la casualidad.

*Convergencias Italia fascista, España del primer franquismo.

ASUNTO	COMENTARIO
Enseñanza Media y Exámenes de Estado	<ul style="list-style-type: none"> - En ambas dictaduras la enseñanza media fue objeto de cambio inmediato tras asumir el poder. (Italia; 1923, España; 1938) - Tanto en Italia como en España se propuso una formación básica y una secundaria clásica y humanística para las élites. - Ambas dictaduras endurecieron inicialmente los Exámenes de Estado. - A pesar de los cambios en Italia, uno y otro Estado favorecieron a la enseñanza privada (generalmente católica).
Mujeres y Coeducación	<ul style="list-style-type: none"> - Ambas dictaduras apostaron por una educación diferenciada, con el rol femenino de madre, esposa, ama de hogar y «aliento» fascista/falangista. - En la línea del pensamiento católico tradicional, tanto el Fascismo como el «Movimiento», consideraron a las mujeres intelectualmente inferiores, con roles en la vida pública y educativa limitados.
Estructura	<ul style="list-style-type: none"> - Los dos Estados multiplicaron esfuerzos por asegurar un control directo sobre la educación a través de la jerarquización de los entes educativos; inspectores, directores, comisiones, etc. - La Iglesia asumió, en el caso español, un poder mucho mayor en materia de inspección, capacidad de financiación, etc. Aun así, también se vieron favorecidos los católicos con las medidas fascistas a lo largo de los años. - Los nombres de centros, de los Ministerios, los festivos, etc. Se cargaron de connotaciones simbólicas en ambos países.
Publicaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Ambas dictaduras tuvieron en la censura un arma imprescindible para lograr la definitiva adhesión a su régimen; se controlaron los manuales escolares, los libros de las Escuelas Normales y otras publicaciones, eliminando aquellas consideradas «extranjeras», «rojas», antipatrióticas o contrarias al catolicismo (especialmente en España).
Depuración del Magisterio	<ul style="list-style-type: none"> - La depuración española, favorecida por la Guerra Civil, fue mucho más extensa (en tiempo y afectados) y profunda (exhaustiva) que la italiana. - Las medidas disciplinarias fueron similares, aunque en el caso Español se trataba de demostrar la cercanía al «Alzamiento» mediante los informes pertinentes, mientras que en Italia se partía de la presunción de inocencia. - En ambos casos, los informes hacían referencia tanto a la labor docente, como a aspectos morales, religiosos y político-ideológicos.
Modelo Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Ambas dictaduras eliminaron cualquier propuesta de renovación pedagógica y se recurrió al aprendizaje memorístico y positivista.
Movimientos Juveniles	<ul style="list-style-type: none"> - Los partidos únicos, preocupados por el adoctrinamiento de sus jóvenes, crearon diferentes estructuras de encuadramiento juvenil para chicos y chicas. Además del tiempo de ocio, ocuparon en la vida escolar, con formación moral, cívica y de educación físico-militar.
Contenidos Educativos y vida en la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> - Ambos países ejercieron control sobre la doctrina, los programas y los contenidos educativos. - Las coincidencias en los valores enaltecidos fue total, exceptuando los aspectos religiosos, mucho más exacerbados en España, aunque se introdujeron de manera progresiva en el caso italiano. - Las dos dictaduras introdujeron en el sistema escolar cantos, himnos, celebraciones del partido (y religiosas en España, simbologías y retratos de los dictadores).
Sindicatos	<ul style="list-style-type: none"> - La concepción del Estado fascista y del control total del «Movimiento» requería un sindicato único controlado por el partido único; en este sentido es lógico que tanto Franco como Mussolini articularan agrupaciones de docentes que se sometieran a sus ambiciones.
La Iglesia	<ul style="list-style-type: none"> - La Iglesia, aunque en magnitud y tiempos diferentes, verá como ambas dictaduras favorecerán muchas de sus aspiraciones: Enseñanza de religión en los centros públicos, aumento de sus centros, financiación por parte del Estado, libertad de prensa, influencia en el currículum, capacidad de censura, rechazo del laicismo y marxismo.

Bibliografía

- García, C. N., *La educación y el nacional-catolicismo*, Cuenca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1993.
- Gervilla Castillo, E., *La escuela del nacional-catolicismo: ideología y educación religiosa*, Granada, Impredisur, 1990.
- Morente Valero, F., «Entre el acuerdo y el conflicto: la lucha por el control de la educación en los regímenes fascistas. España e Italia en perspectiva comparada», en J. Lanes-Marsall, D. Marcilhacy, M. Ralle, M. Rodríguez (eds.), *De los conflictos y de sus construcciones. Mundos ibéricos e iberoamericanos*, París, Éditions Hispaniques, 2013, pp. 223-236.
- Morente Valero, F., «La universidad en los regímenes fascistas: la depuración del profesorado en Alemania, España e Italia», *Historia Social*, n° 54, 2006, pp. 51-72.
- Morente Valero, F., «Los fascismos europeos y la política educativa del franquismo», *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, n° 24, 2005, pp. 179-204.
- Morente Valero, F., «La universidad fascista y la universidad franquista en perspectiva comparada», *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de estudios sobre la Universidad*, vol. 8, 2005, pp. 179-214.
- Morente Valero, F., «Libro e moschetto». *Política educativa y política de juventud en la Italia fascista (1922-1943)*, Barcelona, PPU, 2001.
- Pulpillo, C., *Orígenes del franquismo: La construcción de la Nueva España (1936-1941)*, Madrid, CSED, 2013.
- Villar, G.C., *Nacional-catolicismo y escuela: socialización política del franquismo, 1936-1951*, Jaén, Esperia, 1984.

Assimetrias linguísticas do currículo: a história da disciplina escolar de inglês no liceu português entre 1836-1974

ROBERTO PAULO DOS RAMOS FRANCO CORREIA

Universidade de Lisboa

AS FONTES DOCUMENTAIS de maior interesse e relevância para a história da disciplina escolar de inglês e as suas configurações curriculares, entre a 1ª metade do século XIX e o último quartel do século XX, encontram-se dispersas por vários tipos de instituições e arquivos. Como é sabido, as entidades que reúnem o maior acervo documental relacionado com o ensino de uma disciplina são as próprias instituições escolares, por um lado, e as entidades responsáveis pela coordenação da área educativa, por outro.

A documentação que estas instituições agregam complementam-se e o seu cruzamento torna-se uma necessidade metodológica obrigatória, sem a qual qualquer tentativa de compreensão e reconstrução do passado histórico pode ser seriamente comprometida e assente em bases pouco sólidas. Esta necessidade premente de cruzar diversos tipos de fontes é a única forma possível de construir diversos olhares sobre o mesmo objeto de estudo, isto é, sobre a construção de uma disciplina de língua estrangeira, analisando as suas eventuais continuidades e rupturas.

O nosso objectivo é problematizar o percurso seguido pela disciplina escolar de inglês, numa possível tentativa de explicação daquilo que foi a sua representação normativa, através do lugar que ocupou no currículo liceal relativamente ao Latim e às outras línguas vivas, nomeadamente o francês e o alemão. Deste modo, procura-se compreender como é que a disciplina escolar de inglês foi sendo construída, não se deixando de problematizar os

elementos que exerceram uma influência decisiva nesse processo de construção e afirmação.

Fundamentando-me nos estudos sobre o currículo de Ivor Goodson e André Chervel procuro compreender *como* é que o ensino da língua inglesa foi naturalizado e legitimado em Portugal, assim como perceber que vozes tiveram de ser silenciadas em função do currículo que se implementou no liceu português. Mais do que estudar a história da disciplina escolar de inglês, a sua origem e de como «a escola começou por colocá-la em prática» (Chervel, 1988), interessa-me sobretudo estudar a cultura escolar em que esta disciplina foi produzida e que foi, também, por ela fabricada. Só assim será possível estudar a história do currículo partindo para esse efeito da área de estudo da história das disciplinas escolares.

As escolas secundárias (anteriormente liceus e escolas técnicas) são as entidades que agregam a maior parte da documentação pertinente para a história do ensino de inglês. No entanto, estas instituições escolares não reúnem condições para se abrirem à pesquisa histórica. A conservação e divulgação de documentação histórica acaba por ser, muitas vezes, seriamente comprometida. Primeiro, porque lhes faltam os meios técnicos para assegurar a integridade da documentação; segundo, porque não reúnem os recursos humanos necessários para viabilizar o acesso dos investigadores.

Por estas e outras razões a elaboração deste estudo passou por um primeiro momento de pesquisa centrado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação, com fundos documentais facilmente acessíveis sem grandes burocracias, principalmente para o período referente ao século XX. O segundo momento foi focado no Arquivo Nacional Torre do Tombo, de modo a cobrir a documentação para uma época mais recuada, neste caso, o século XIX.

No Arquivo Histórico do Ministério da Educação selecionámos o Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal e o da Inspeção do Ensino Liceal, na época ainda inédito e facultado ao autor destas linhas e a uma colega, por serem aqueles que mais diretamente se relacionavam com o nosso estudo, além de serem os mais pertinentes e relevantes. No Fundo da Direção Geral do Ensino Liceal, constituído por diversas séries documentais, repartidas por centenas de unidades de unidades de instalação, o nosso olhar foi direccionado para a série das «Normas Circulares e Pareceres», «Alunos», «Exames», «Manuais Escolares» e «Diversos, constituindo esta última a «mais rica» e transversal de todas as consultadas.

Deste modo foi possível identificar um corpus de fontes primárias constituído pelos diplomas legais criados em relação ao ensino liceal,

nomeadamente as reformas educativas e a legislação referente aos planos de estudo, à aprovação e publicação dos programas disciplinares de língua inglesa, assim como dos manuais escolares. Seguidamente procurámos encontrar informações sobre os professores de inglês, a sua formação científica/ pedagógica e tabelas comparativas da frequência em línguas estrangeiras modernas, não esquecendo os relatórios anuais dos reitores e os referentes aos professores de inglês.

Ainda neste arquivo a Imprensa Pedagógica foi outra fonte privilegiada deste estudo, à qual não podemos ficar indiferentes, pelo manancial de informação que comportam. Desse corpus documental seleccionaram-se, entre outras, a *Revista dos Liceus*, a *Revista de Educação Geral e Técnica*, a *Labor*, a *Palestra*, o *Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial*, *Liceus de Portugal* e as revistas das Associações de Professores. Neste enquadramento, estabeleceram-se critérios de selecção merecendo, além disso, uma atenção particular não só as características da imprensa seleccionada onde encontrámos referências à disciplina de inglês mas, também, os articulistas que sobre ela escreveram e o fato de algumas destas revistas pedagógicas não serem publicações controladas pelo Ministério da Educação. A pesquisa de informação da imprensa pedagógica foi realizada neste arquivo e complementada na biblioteca da Escola Superior de Educação de Lisboa e na Biblioteca Nacional, uma vez que as coleções do Arquivo Histórico do Ministério da Educação nem sempre se encontram completas.

Nesta fase ainda revelou-se fundamental o espólio documental da Escola Secundária Alexandre Herculano, no Porto, disponibilizado à leitura sem qualquer restrição e que nos permitiu a recolha de informação pertinente sobre o ensino liceal de línguas estrangeiras no norte do país.

No Arquivo Nacional Torre do Tombo a pesquisa documental foi direcionada para o século XIX. Procedeu-se à análise da documentação, distribuída por maços, e referente ao Ministério do Reino. Seleccionámos os relatórios e toda a documentação que nos pareceu relevante e pertinente para a construção e afirmação da disciplina de inglês no século XIX. Os debates e as intervenções parlamentares sobre a questão da política educativa e do ensino de línguas estrangeiras em Portugal, na viragem do século XIX-XX, ocupou uma parte necessária da nossa pesquisa documental. Depois de identificados os atores e cruzados com os da imprensa pedagógica, tornou-se mais fácil perceber quem de fato advogava a inclusão da língua inglesa no currículo português e quem preferia remetê-la ao total anonimato curricular. O professor de línguas no século XIX, a sua formação científica e o ensino de

inglês que se ministrava nos liceus de Portugal, constituiu o alvo principal da informação que pretendíamos obter. A produção dos manuais, os seus autores e a metodologia empregue pelo professor no ensino oficial das línguas estrangeiras modernas encerraram este estudo.

Entre o discurso e a materialidade: As narrativas dos estudantes sobre visitas e excursões de estudo

INÊS FÉLIX

Introdução

A minha pesquisa centra-se no modo como os ideais da Educação Nova em Portugal entre o final do século XIX e meados do século XX se materializaram em novos métodos de ensino, nomeadamente em visitas e excursões escolares. Pretendo, por um lado, perceber o modo como estas foram paulatinamente introduzidas e naturalizadas e, por outro, mapear e discutir os paradoxos contidos no embate entre novas ideias pedagógicas e velhas práticas institucionais. Aqui, contudo, exploro resumidamente o modo como uma perspectiva que combina a análise do discurso com uma ideia de materialidade pode potenciar a análise da comunicação da experiência dos alunos sobre as suas visitas e excursões escolares. Se, por um lado, a *linguistic turn* trouxe a possibilidade de uma análise crítica do discurso, por outro, uma ética da materialidade (Fendler 2014), uma *material turn*, convida a abrir horizontes tanto teórica como metodologicamente.

Entre o discurso e a materialidade

Matriz teórica

A minha investigação toma o trabalho de Jorge Ramos do Ó (2003) e de Thomas Popkewitz (2011, 2014)¹ no sentido em que pede emprestada

¹ Ver também: Popkewitz, T. S., Fendler, L., *Critical Theories in Education. Changing terrains of knowledge and politics* e Popkewitz, T. S., Franklin, B., Pereyra, M., *Cultural history and education. Critical essays on knowledge and schooling*.

uma matriz teórica e analítica que remete a função da História da Educação para a possibilidade de compreender criticamente as rotinas institucionalizadas pela escola. Porque estas se tornaram impercetíveis nos seus aspectos e consequências mais evidentes, esta matriz permite-me interrogar o modo como um pensamento sobre educação se naturalizou historicamente, e o modo como essa naturalização ocorreu por meio de binómios e dicotomias.

Ao analisar o discurso de pedagogos e professores liceais e o dos estudantes que participaram em visitas/excursões escolares esperava encontrar, no interior do primeiro, uma prescrição sobre o modo como a realização destas actividades contribuiria para a educação integral dos sujeitos subsidiada por objectivos curriculares específicos de uma ou mais disciplinas; e no segundo esperava encontrar um eco do dos professores, bastante ligado aos conteúdos curriculares ministrados durante a visita de estudo ou excursão. Para tal, uma análise crítica do discurso bastaria. Contudo, parte substancial dos textos dos estudantes sobre aquelas actividades refere-se à sua experiência e ao impacto causado pelas impressões sensoriais recebidas. Por isso, adoptei novas lentes teóricas ligadas a uma ideia de materialidade para alargar a problematização dos escritos dos alunos.

A ideia de que a «matéria importa» (Bennet, 2010; Barad, 2003) propõe um deslocamento teórico que passa por interiorizar que «as práticas discursivas não precedem os fenómenos materiais nem vice-versa. Em vez disso, é uma questão de simultaneidade – processos discursivo-materiais em transformação» (Rosén Rasmussen 2014, 188). Ela apresenta-se, então, como uma abordagem cuja experimentalidade visa diluir fronteiras e distinções entre imagens, textos, representação e realidade, materialidade e imaterialidade, colocando tudo no mesmo plano epistemológico onde «nem a subjetividade nem a objetividade são essenciais ou predeterminadas» (Fendler 2014, 119).

As narrativas dos estudantes sobre visitas e excursões de estudo - uma perspectiva

O que me impeliu a tentar pensar as questões do discurso em articulação com esta ideia de materialidade foi o conjunto de artigos produzidos pelos estudantes do Extrenato Academia Figueirense, uma instituição particular de ensino na Figueira da Foz, e publicados no jornal escolar *O Académico Figueirense* entre as décadas de 30 e 50. A sua análise devolveu um corpus documental que, não sendo consideravelmente extenso, é extremamente rico do ponto de vista textual e visual. Um exemplo particular, intitulado «Excursão de Estudo pelo Alentejo e Algarve», destaca-se dos restantes.

Publicado em 1937 em dois números daquele jornal, este artigo combina catorze pequenos relatórios de estudantes e dezoito imagens, das quais onze são desenhos e sete são fotografias.

O seu hibridismo, pelo uso de diferentes tipos de imagens, de diferentes textos e, mesmo dentro do mesmo texto, de diferentes tipos de narrativas, salta à vista. No que respeita aos pequenos textos individuais, eles constituem relatórios que usam uma linguagem elaborada – como se retirada de um livro ou da lição *in situ* – para incidir sobre aspetos factuais, mas também apontamentos pessoais sobre as emoções despoletadas pelas impressões recebidas. Como se ambas – objectividade e subjectividade – fossem fundamentais para se compreender tanto a aprendizagem sobre os locais visitados como a experiência de cada aluno.

Não obstante, é a coerência deste corpo híbrido como um todo que surpreende: por um lado, pelo modo como um narrador anónimo esboça uma narrativa maior, criando as pontes que lhe permitem articular textos diversos de diferentes autores e, por outro, pela introdução cuidadosa de imagens em relação à história que está a ser contada, convidando a ver e imaginar, pelos olhos e mãos dos alunos, os locais que eles visitaram. De facto, a sensação de uma escrita colectiva que leva o leitor a viajar no espaço e tempo, oscilando naturalmente entre textos simultaneamente objectivos e subjectivos, o entrelaçamento de aspetos visuais e discursivos e a sucessão de espaços e ideias num tempo que é o da narrativa de uma excursão, traduz-se numa coletânea surpreendentemente coesa de perspetivas singulares.

Considerações finais

Ao focar as questões da *comunicação* da experiência de alunos, ao invés de apenas no seu discurso, torna-se possível ter em consideração os aspetos visuais e textuais como elementos igualmente fundamentais para compreensão do objeto de estudo. Na verdade, não se trata mais de tomar as imagens como elementos que permitem ‘mostrar’ *o que* o grupo viu e onde, mas *como* o viu e experienciou. Tal análise possibilita ainda uma história das sensações e das emoções (Matt, 2011) suscitadas pelos locais visitados, isto é do modo como ideias subjectivas têm estado ligadas e se relacionam com aspectos objectivos da realidade. Finalmente, ela instiga a pensar a coerência conseguida inobstante o hibridismo que caracteriza o artigo aqui focado.

Assim, tentar olhar uma publicação como processo discursivo-material (Rosén Rasmussen, 2014, 188), é tentar olhá-la como um todo – forma

e conteúdo – para além das dicotomias e do contraditório. De facto, a atenção às «matérias da materialidade» (Rosén Rasmussen, 2012, 117) permite uma consciencialização de como operamos sempre no interior de binómios e, assim, questionar o modo como tensões, dicotomias e divisões entre objetivo/subjetivo, sujeito/objeto, material/imaterial, história/estória têm influenciado o modo como pensamos e desenvolvemos as nossas pesquisas. Por fim, esta atenção impele a abraçar os diferentes fragmentos de cada objeto como suscetíveis de articulação entre si, na construção de um ponto de vista particular, mas também como catalisadores de uma prática historiográfica refletida que se problematiza a si própria.

Bibliografia

- AA.VV., «Excursão de Estudo pelo Alentejo e Algarve», *O Académico Figueirense. Órgão da Associação Escolar do Colégio Academia Figueirense: Mensário educativo, instrutivo e recreativo* (IV) n° 7, 1937, pp. 7-10.
- AA.VV., «Excursão de Estudo pelo Alentejo e Algarve», *O Académico Figueirense. Órgão da Associação Escolar do Colégio Academia Figueirense: Mensário educativo, instrutivo e recreativo* (IV) n° 9, 1937, pp. 3-6.
- Barad, K., «Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter», *Journal of Women in Culture and Society* (28) n° 3, 2003, pp. 802-831.
- Bennett, J., *Vibrant matter: a political ecology of things*, Durham and London, Duke University Press, 2010.
- Fendler, L., «The Ethics of Materiality: Some Insights from Non-representational Theory», en Smeyers, P. & Depaepe, M. (eds.), *Educational Research: Material Culture and Its Representation, Educational Research*, Cham, Springer, 2014, pp. 115-132.
- Matt, S. J., «Current Emotion Research in History: Or, Doing History from the Inside Out», *Emotion Review* (3) n° 1, 2011, pp. 117-124.
- Ó, J. R. do, *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX - meados do século XX)*, Lisboa, Educa, 2003.
- Popkewitz, T. S., «Curriculum history, schooling and the history of the present», *History of Education*, n° 40, 2011, pp. 1-19.
- Popkewitz, T. S., *The «Reason» of Schooling. Historicizing Curriculum Studies, Pedagogy, and Teacher Education*, New York, Routledge, 2014.

Rosén Rasmussen, L., «Touching Materiality: Presenting the past of everyday school life», *Memory Studies* (5), n.º 2, 2012, pp. 114-130.

Rosén Rasmussen, L., «Material and Affective Movements: Former Danish Pupils' Reminiscences of School 1945-2008», en Larsson, A & Norlin, B. (eds.), *Beyond the Classroom: Historical Perspectives on Pupils and Informal Schooling Processes*, Frankfurt, Peter Lang, 2014, pp. 183-205.

La enseñanza del baile flamenco en las academias de Sevilla. El legado de tres generaciones de maestros (1940-2010)

BÁRBARA DE LAS HERAS MONASTERO

Universidad de Sevilla

EL PRESENTE TRABAJO versa sobre la evolución de la enseñanza del baile flamenco en las academias de Sevilla durante el siglo XX hasta la actualidad, concretamente, en un nivel educativo profesional y dirigida a un público adulto. Nuestro objeto de investigación se basa en la investigación de la práctica de enseñanza de los profesores de baile flamenco, la historia de vida hasta llegar a ello y el pensamiento educativo que hay detrás de sus acciones pedagógicas. La elección de este tema se ha realizado por dos razones fundamentales. En primer lugar, una de tipo subjetivo: la autora de este trabajo posee una doble formación, de un lado, artístico-experiencial (educación dancística y experiencia laboral en el campo del baile) y, de otro lado, teórico-pedagógica (estudio de la carrera y doctorado en Pedagogía), circunstancia que ha supuesto la motivación fundamental para sumergirnos en un estudio ambicioso y complejo como el que a continuación se presenta. Y, en segundo lugar, una razón objetiva, fundamental en cualquier investigación científica por cuanto ningún trabajo tendría validez: la escasez de investigación y de bibliografía específica histórico-educativa del baile flamenco, lo cual provoca una escasez de conocimiento pedagógico, que se contrapone al enorme interés que despierta en los discentes extranjeros que vienen a estudiar a España conscientes de que es una disciplina única en el mundo. Por todo ello, encontramos necesario un estudio profundo y exhaustivo de la

enseñanza del BF para poner en valor un sistema educativo que cuenta con el reconocimiento en el ámbito internacional y no tanto en el ámbito nacional.

Nuestra tesis doctoral pretende iniciar la construcción de una Historia de la Educación del Baile Flamenco, no escrita hasta ahora. Existen autores que llevan anunciando desde hace años que se está escribiendo una nueva Historia de la Educación (Escolano, Viñao, Ruiz Berrio, Ferraz Lorenzo, Vilanou, entre otros). Siguiendo al profesor Viñao, se está imponiendo en nuestra disciplina una visión más plural y global, tanto en el tratamiento de la cultura y de los datos intangibles que la componen, como en el carácter interdisciplinario que la nueva historia requiere cada vez más¹. En nuestro caso, partimos de la consideración de que los conceptos historia-educación-cultura se funden en un trinomio, pues entendemos que el BF es reflejo de su sociedad -explicado por los mismos entrevistados-, por lo que el sistema de enseñanza del BF forma parte integradora de la cultura andaluza, cuya combinación se produce desde procesos dinámicos y creativos; y nos servimos de la ayuda del conocimiento interdisciplinar, fuera del ámbito de acción de la tradicional manera de hacer la historia, y nos posicionamos desde una visión global, cultural y social.

En cuanto al desarrollo de nuestra investigación, el *paradigma* desde donde hemos enmarcado la tesis doctoral es el *interpretativo*, por cuanto profundiza y reflexiona en la comprensión de los fenómenos educativos extrayendo causas, procesos y consecuencias de los mismos. Desde el punto de vista metodológico, debemos señalar que esta investigación, a pesar de poseer una naturaleza de corte histórico, sin embargo, las técnicas y procesos metodológicos usados tradicionalmente en la disciplina de Historia de la Educación a través del método histórico no se han ajustado, después de un tiempo oportuno de prueba, a los objetivos y las circunstancias específicas de nuestro objeto de estudio. Por ello, progresivamente nos hemos abierto a otros enfoques de investigación de corte cualitativo, pues observamos que las características y condiciones que conformaban los estudios cualitativos se aproximaban más al tipo de investigación que pretendíamos llevar a cabo. La razón principal de esta decisión viene motivada por el principal problema de investigación aludido anteriormente, la escasísima bibliografía específica en el campo histórico-educativo del BF a nivel andaluz y nacional, por lo que

¹ Vilanou, C., "El retorno de la historia de la Pedagogía: hacia una hermenéutica conceptual y cultural", en Ferraz Lorenzo, M. (Ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005, pp. 278-279.

tomamos conciencia de que los datos sólo podíamos buscarlos en contextos reales donde se desarrollara la práctica educativa del BF. De esta manera, hemos elegido como metodología de investigación principal la *investigación cualitativa*, ya que nuestro estudio es nuevo y original en su ámbito específico, la cual nos permite desarrollar una teoría a partir del análisis de los datos empíricos extraídos de la realidad educativa (teoría fundamentada). Y en este sentido, la metodología cualitativa constituye un proceso analítico más práctico y pragmático, basado en la realidad, posibilitando un enfoque de tipo inductivo. Además, las técnicas cualitativas ayudan a avanzar de forma progresiva, sistemática y profunda sobre los datos repetidas veces y de forma cíclica, lo que va desarrollando una calidad de análisis garantizando la validez, fiabilidad y reflexividad de nuestro estudio². En definitiva, podemos afirmar, que todas las decisiones que han rodeado la selección de una metodología adecuada ha determinado por completo el orden de la consecución de las distintas fases de investigación, así como la estructura resultante del estudio condicionado por las categorías temáticas extraídas del análisis. Convirtiéndose la acción metodológica en el eje vertebrador de la tesis, pues ha constituido un 70 % del trabajo total del estudio.

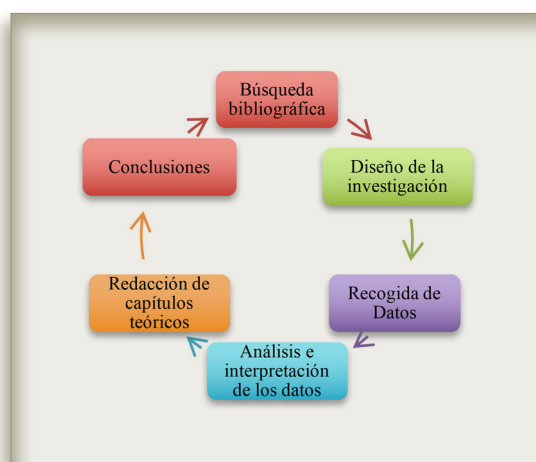


Fig. 1. Fases de la investigación (proceso circular)

² Flick, U., *El diseño de Investigación Cualitativa*, Madrid, Morata, 2015.

La decisión metodológica ha afectado completamente al *diseño de investigación*, momento en el que nos hemos planteado pasar, de un proceso investigativo lineal propio del método histórico tradicional utilizado habitualmente en la disciplina de la Historia de la Educación, a uno de tipo *circular* siguiendo un enfoque más cualitativo. Proceso que justifica de forma muy clara Hoffman-Riem, quien establece la relación que existe entre la teoría con el trabajo empírico: "El principio de apertura supone que la estructuración teórica del problema en estudio se pospone hasta que haya surgido la estructuración de dicho problema por las personas estudiadas"³. En definitiva, se trata de un proceso dinámico, flexible y abierto que constantemente retoma cada una de las *fases de investigación*, lo cual constituye un trabajo arduo y complejo. De esta manera, las distintas fases de nuestra investigación (véase Figura 1) se han secuenciado, en un primer momento, partiendo de una búsqueda bibliográfica del campo de estudio (aunque ha sido un proceso constante en todo el trabajo); posteriormente, diseñamos nuestra investigación eligiendo la metodología, enfoques y técnicas que mejor se adaptaban a nuestros objetivos; procedimos entonces a la recogida de datos desde el método etnográfico; realizamos el análisis e interpretación de los datos mediante el enfoque de la teoría fundamentada; más adelante, llevamos a cabo la redacción de los capítulos teóricos para, finalmente, establecer las conclusiones como resultado del establecimiento de relaciones de complejidad entre la teoría construida mediante el análisis empírico y los supuestos teóricos que ayudan a explicar dicha teoría.

Desde el punto de vista empírico, nuestro objetivo fundamental se basa en recuperar el legado pedagógico a través de la historia de la vida profesional de los maestros sevillanos, cuyos testimonios orales versan sobre su experiencia educativa y laboral. Para ello, se ha seleccionado una *muestra* de tipo *teórico*, eligiendo a profesionales del baile flamenco oriundos de Sevilla, que cuenten con una amplia y reconocida trayectoria en el ámbito artístico y educativo de dicha ciudad, y cuyo trabajo profesional tenga repercusión en el ámbito nacional e internacional. El número total de profesionales han sido 30 y, para facilitar el análisis posterior los hemos clasificado en tres generaciones diferentes teniendo en cuenta el año de nacimiento de cada uno

³ Hoffman-Riem, C., "La investigación social de una sociología interpretativa: los datos ganadores", *Revista Kölner de Sociología y Psicología Social*, n° 32, 1980, p. 343. Cit. en Flick, U. *Introducción a la Investigación Cualitativa* (3ª ed.), Madrid, Morata, 2012, p. 56.

(ver Tabla 1). Hemos tenido en cuenta que los participantes representen, cuantitativamente, cada una de las generaciones cumpliendo con los criterios de proporcionalidad y suficiencia, y que, cualitativamente, nos brinden la información necesaria para efectuar nuestro análisis.

Tabla 1. Tres generaciones de participantes del estudio	
1ª Generación (1935-50)	Sociedad de la posguerra y franquista
2ª Generación (1950-65)	Sociedad de la transición democrática
3ª Generación (1965-1980)	Sociedad democrática

Así, hemos producido una serie de datos nuevos mediante una fase de recogida de información a través de los protagonistas del quehacer educativo y otras personalidades del panorama artístico del BF sevillano mediante entrevistas, grabaciones de vídeo y cuestionarios que han ayudado a discernir y desarrollar una aproximación histórico-educativa de nuestro objeto de estudio. Para ello, se ha realizado un trabajo de campo mediante el *método etnográfico* donde el instrumento de recogida de información ha sido fundamentalmente la *entrevista* (30), complementado de *grabaciones de vídeo* de las clases (18) y *cuestionarios* a los alumnos (110). También, hemos acudido a *fuentes escritas y virtuales* para la búsqueda bibliográfica de estudios relacionados con la historiografía educativa, la historia de la educación del baile flamenco, la educación de la danza y del baile flamenco, etc. Los datos producidos de las entrevistas han sido considerados como *fuentes primarias*, y los datos extraídos de las fuentes escritas y virtuales, del análisis de los vídeos y de los cuestionarios, como *fuentes secundarias*. Podemos decir, que la entrevista ha constituido nuestra principal fuente de información, constituyendo el eje temático y estructural del trabajo, pues nos ha permitido conocer las ideas y reflexiones de los participantes, posibilitando el establecimiento de las nueve categorías principales que forman el mapa analítico.

Para el análisis de los datos hemos combinado dos metodologías, la cualitativa y la cuantitativa, aunque hay que dejar claro que no se trata de una metodología mixta, sino que el análisis cuantitativo nos sirve como complemento de la base cualitativa, eje metodológico de nuestra investigación. Así, hemos analizado los datos de las transcripciones de las entrevistas y de los archivos audiovisuales con ayuda del software NVivo en su versión 10 y 11 mediante el enfoque de investigación de la *Teoría fundamentada*, la cual entiende que los supuestos teóricos no se deben aplicar

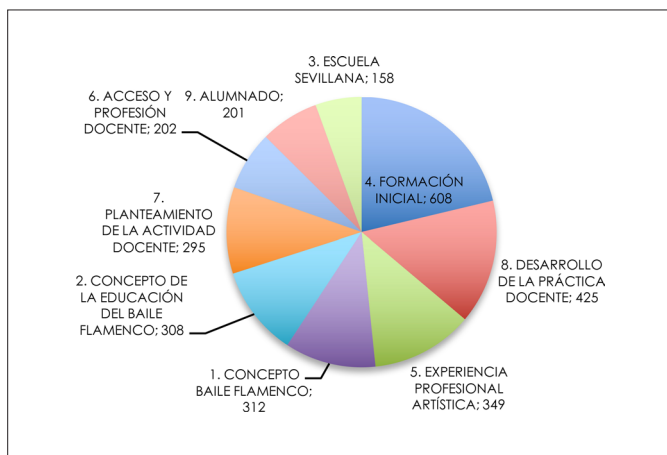
al objeto que se investiga, sino que se “descubren” y formulan al relacionarse con el campo y los datos empíricos que se encontrarán en él. Y los cuestionarios se han analizado a través del programa SPSS Statistics 20 mediante un método analítico-descriptivo (cuantitativo) que ha servido para complementar el punto de vista de los profesores sobre su alumnado. En la Tabla 2 se muestra la metodología y métodos llevados a cabo en las distintas fases de la investigación donde se puede observar la combinación de metodologías dependiendo del proceso investigativo específico, delatando el carácter interdisciplinar de nuestro estudio.

	Metodología	Recogida de datos	Análisis de datos
Entrevistas	Cualitativa	Método etnográfico	Teoría fundamentada (software NVivo)
Videos	Cualitativa	Método etnográfico	Análisis complementario a las entrevistas
Cuestionarios	Cuantitativa	Método etnográfico	Análisis descriptivo (software SPSS Statistics)
Bibliografía escrita y virtual	Cualitativa	Método heurístico	Fundamentación teórica del estudio

A partir del análisis de las fuentes orales, escritas y audiovisuales, hemos diseñado un sistema de categorías y subcategorías, de las cuales, han resultado nueve principales y las hemos reunido básicamente en tres dimensiones. La *Dimensión 1* resalta aquellas reflexiones y puntos de vista realizados por los entrevistados en cuanto a cuestiones surgidas sobre el concepto y situación, tanto del baile flamenco como de su enseñanza, así como de la denominada Escuela Sevillana; la *Dimensión 2* tiene en cuenta las primeras fases hasta acceder a la profesión docente, como es la formación educativa, pasando por la experiencia profesional y, posteriormente, las circunstancias y decisiones que llevan al acceso de la actividad docente; y, la *Dimensión 3* considera los aspectos que intervienen en el acto educativo, es decir, cómo se plantea y se desarrolla la práctica de enseñanza en una clase y las cuestiones que tienen que ver con el alumnado desde el punto de vista del profesor. De las categorías más mencionadas (número de referencias) por los entrevistados hemos encontrado cinco principales (véase Gráfico 1): la 4, *Formación Inicial* (608);

la 8, *Desarrollo de la práctica docente* (425); la 5, *Experiencia profesional artística* (349); la 1, *Concepto del baile flamenco* (312); y la 2, *Concepto de educación del baile flamenco* (308).

Gráfico 1. Número de referencias de las categorías



La *interpretación* de los datos analizados la hemos planteado desde una perspectiva *diacrónica*, la cual nos permite observar cómo las distintas categorías y subcategorías han ido evolucionando desde la experiencia de las tres generaciones. De esta manera, y teniendo en cuenta el punto actual del desarrollo de esta tesis doctoral, que, aunque avanzado, todavía está en proceso, solo podemos emitir algunas de las conclusiones a rasgos generales que comienzan a emerger de la interpretación de los datos. Según ello, podemos señalar por una parte que el método de enseñanza del baile flamenco de las tres generaciones, aunque con algunas variaciones, está fundamentado desde una perspectiva creativa y de la inteligencia emocional, enfoque cercano al nuevo paradigma educativo reivindicado en el siglo XXI; y por otra que observamos un cambio de paradigma en el sistema técnico y estético del baile flamenco, debido a una serie de transformaciones históricas en nuestra sociedad, dando lugar consecuentemente a transformaciones sustanciales en el sistema de enseñanza del baile flamenco; y, por último que existe una evolución del perfil del alumnado entre las tres generaciones que evidencia la aparición de un cambio generacional del profesional actual del baile flamenco.

Corregir el cuerpo para militarizar a la juventud. La práctica pedagógica del Frente de Juventudes durante el franquismo (1940-1960)

MARTA MAURI MEDRANO

Universidad de Zaragoza

¿QUÉ es un cuerpo físicamente educado? ¿qué tipo de personas producía la escuela franquista que afirmaba intervenir metódicamente sobre los cuerpos de las nuevas generaciones con el objetivo de mejorar su salud y su rendimiento? ¿cómo utilizó el Frente de Juventudes el cuerpo del niño y del joven, a través de la Educación Física, con el propósito de formar la cantera de ciudadanos instruidos que darían la permanencia y estabilidad al Estado? ¿cómo se convirtió el lema de *mens sana in corpore sano*¹ en la base adoctrinadora del Frente de Juventudes? Estas son algunas de las preguntas que esta investigación se plantea, sirviéndose de herramientas analíticas extraídas de la obra de Foucault, con el objetivo de mirar desde otra perspectiva al Frente de Juventudes.

Fundamentación teórica: una propuesta desde la teoría foucaultiana

En su conferencia sobre la *gubernamentalidad*, Foucault afirmó que el término *gobierno* se haya estrechamente ligado a nociones de conducta –en el sentido

¹ Esa fue la una de las consignas en los campamentos del Frente de Juventudes y así lo explicaban también diversos manuales y publicaciones de la organización juvenil afirmando que «al lado de una educación cristiana, patriótica y cívica, se coloca la Educación Física recordando el lema de Juvenal, siempre de actualidad, *mens sana in corpore sano*. Y a la viril alma española, con la virilidad que da el perfecto conocimiento de la trascendente condición del hombre (...) es preciso dar un cuerpo de reciedumbre y de roble que se ha de lograr de una severa disciplina» en *Mandos*, n° 5, 1942, p.28.

de dirigir o controlar una serie de acciones–, de racionalidad y de tecnología. Por *gobierno* entendía ciertos ejercicios menos espontáneos de poder sobre otros –y por tanto más calculados y considerados– y, especialmente, el uso e invención de tecnologías para el control de la conducta².

Hablamos de tecnologías y procedimientos en la escuela y fuera de ella, para controlar a los individuos y hacerlos a la vez «dóciles» y «útiles». Como explicaba Foucault, existe una economía política del cuerpo, incluso cuando no hay violencia explícita y se utilizan otro tipo de métodos que encierran o corrigen; pero siempre es del cuerpo del que se trata y de sus fuerzas, de su utilidad y su docilidad, de su distribución y su sumisión. El cuerpo, para Foucault, está inmerso en un campo político ya que las relaciones de poder operan sobre él; dichas relaciones lo marcan, lo cercan, lo doman, lo someten, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos. Existe, entonces, una utilización política del cuerpo.

El cuerpo está imbuido en las relaciones de poder, como fuerza de producción, y su constitución como fuerza de trabajo solo es posible si se haya prendido en un sistema de sujeción; solo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido. Para ello, el poder utiliza estrategias y procedimientos –tecnologías según la teoría foucaultiana– creando una *microfísica del poder* que los aparatos y las instituciones ponen en juego, donde los propios cuerpos son su materialidad y sus fuerzas.

A partir del presente trabajo se pretende reflexionar sobre el control del cuerpo por medio de la disciplina que aplicó el Frente de Juventudes a través de una de sus materias principales: la Educación Física, así como sobre las apreciaciones de Foucault acerca de la vigilancia, control y corrección sobre la conducta, y determinando cómo el poder es aplicado como punto de condensación de las diferentes redes. Con este trabajo se pretende demostrar cómo el Frente de Juventudes y Falange tenían como objetivo principal crear un tipo concreto de sujetos, con unos comportamientos específicos y unas aptitudes y habilidades acordes; para conseguirlo se utilizó el cuerpo como mecanismo de control y el uniforme como tecnología de poder. El trabajo se centrará en la Educación Física y deportiva del Frente de Juventudes en el ámbito escolar y extraescolar.

Concebir los cuerpos como construcción socio-histórica nos permite pensar que los sujetos no están predefinidos sino que, por el contrario, son construidos. El objetivo de este trabajo es cuestionarse cómo las relaciones

² Foucault, M., *Obras esenciales*, p. 857.

de poder penetran en los cuerpos de los jóvenes encuadrados y afiliados en el Frente de Juventudes, a través de qué mecanismos y mediante qué tipo de tecnologías.

El Frente de Juventudes intentó exportar a través del control de los cuerpos de la infancia y la juventud un modelo de milicia, de cuerpo militar, que debía llevar consigo unos signos visibles de vigor y de fuerza. La Educación Física y el uso de uniformes en los jóvenes demostraban las marcas de su altivez, su cuerpo era el blasón de su fuerza y de su ánimo. Serían importantes habilidades como la marcha, actitudes como la posición de la cabeza, que dependían en buena parte de una retórica corporal del honor³. Para conseguir que la juventud se convierta en la base militar del mañana, el Frente de Juventudes utilizó como técnica disciplinaria la Educación Física y el control del cuerpo infantil. El cuerpo se convirtió en un elemento que se podía colocar, mover, articular y normativizar. La disciplina, entonces, se constituyó en una tecnología de poder cotidiana que penetró en los cuerpos controlándolos.

La pedagogía corporal del Frente de Juventudes durante el franquismo: corregir el cuerpo y militarizar a la juventud

Uno de los efectos primordiales que buscó la Educación Física dentro de la cotidianidad escolar fue el fortalecimiento del cuerpo de los jóvenes para la búsqueda de un carácter e ideología nacional. La demostración y consolidación de las actividades físicas fueron asociadas a un lenguaje simbólico relacionado con la defensa permanente de la sociedad y de la patria. El entrenamiento y disciplina militar fue mucho más que una preparación de ejercicios destinados solamente a la formación de futuros soldados; la Educación Física de las juventudes sirvió para mostrar al conjunto de la población las virtudes del orden, del control y de las precisiones a las que se pueden someter las prácticas corporales; pero sobre todo era una conformación en el que las nuevas generaciones expresaban públicamente su fuerza, y confirmaban al mismo tiempo su lealtad al Estado.

Por lo tanto, la intención de estos programas de intervención sobre los cuerpos infantiles era la de asegurar un futuro político para la nación. La imagen que se construyó desde la Educación Física buscó imponer la idea del cuerpo robusto como fuente de progreso, cuyos beneficios instauraban una

³ Foucault, M., *Vigilar y castigar*, 2012, p.124.

abnegada lógica para la defensa de la patria. El joven se convirtió en objeto de rigurosa selección -como en el caso de las *Hitler Jugend*⁴ o las juventudes fascistas italianas- ejercida por los Instructores y maestros de Educación Física mediante múltiples actividades de marcadísimo carácter competitivo.

Otra parte importante del discurso sobre el cuerpo se relacionó con la higiene, que legitimó -bajo un aparente rigor científico- el control de la salud y de los cuerpos de niños y jóvenes para lograr establecer estándares de belleza y perfección con el objetivo de lograr una *normalización* de los cuerpos. La racionalización del cuerpo, llevó a que éste se construya en un objeto de análisis de rendimiento, con el objetivo de aumentar su productividad para ser útil instrumento del Estado. En cuanto a la *gimnasia educativa*, el cuerpo que se consolidó era ante todo el de un individuo encarado como máquina, con sus palancas y sus resistencias, como se puede percibir en cualquiera de las tablas del Comandante Fernández-Trajiella.

Esta investigación pretende estudiar desde otro punto de vista al Frente de Juventudes entendiendo, también, que el éxito no debe ser cuantificado solamente en las cuotas de afiliación o en los niveles de adoctrinamiento, sino que el Frente de Juventudes y la Educación Física que practicó tanto en las escuelas como en campamentos y actividades extraescolares puede ser analizada desde la teoría foucaultiana de cuerpo-poder, y así lograr comprender de otra manera los entresijos y tecnologías que el Frente de Juventudes supo poner en marcha para formar un grupo homogéneo de cuerpos sometidos, bajo la premisa del militarismo y sustentado sobre un aparente rigor científico, con el objetivo de perpetuar y legitimar el sistema político franquista. El Frente de Juventudes puso en marcha un modo de adoctrinamiento donde el cuerpo tenía un papel protagónico, y se ocupó de nombrar, analizar, tipificar, jerarquizar y normar las prácticas vinculadas con él a través de la Educación Física escolar y extraescolar. La preocupación por amoldar el cuerpo real a la imagen ideal no solo respondía a la norma sino que funcionó como una poderosa estrategia de *normalización*, que producía cuerpos capaces de autocontrol y autodisciplina.

El Frente de Juventudes practicó el adiestramiento del cuerpo a través de unas prácticas concretas, dándose un proceso de instrumentalización del cuerpo infantil y juvenil con el objetivo de formar futuros soldados y trabajadores productivos, capaces de dar permanencia y estabilidad al Estado.

⁴ Michaud, E., «Soldados de una idea. Los jóvenes bajo el Tercer Reich», en Levi, G. y Schmitt, JC, *Historia de los jóvenes. La Edad Contemporánea*, pp. 349-375.

Aún son necesarios nuevos estudios e investigaciones que surjan dentro de la denominada «educación del cuerpo»; estudios sobre preventorios, sobre los castigos corporales, sobre las actividades gimnásticas del Frente de Juventudes o sobre el discurso médico de la organización; incluso sobre las resistencias y conflictos entre el discurso técnico médico de los intelectuales orgánicos del franquismo y el del Frente de Juventudes por copar y dominar la Educación Física en el espacio escolar. Asimismo, nuevos trabajos históricos interesados en servir de la «caja de herramientas» que ofrece la obra de Foucault también pueden abrir nuevas claves y modos de interpretación sobre un pasado cercano, generando nuevo conocimiento y abriendo nuevos caminos de comprensión de la realidad histórica.

Bibliografía

- Foucault, M., *Obras esenciales*, Madrid, Magnum, 2010.
- Foucault, M., *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XX Editores, 2012.
- Michaud, E., «Soldados de una idea. Los jóvenes bajo el Tercer Reich», en Levi, G. y Schmitt, J.C., *Historia de los jóvenes. La Edad Contemporánea*, Madrid, Taurus, 1996.

O génio na história da pedagogia e do imaginário musical em Portugal (1868-1930): desafios de uma historiografia artesanal

ANA LUÍSA FERNANDES PAZ

Universidade de Lisboa

Introdução

Pretende-se aqui apresentar e discutir a metodologia concebida para a tese de doutoramento *Ensino da música em Portugal (1868-1930): uma história de pedagogia e do imaginário musical*, uma investigação acerca do ensino vocacional de música numa época em que esta aprendizagem se expandiu, quer em número de efetivos, quer em diferentes estratos sociais.

Ao procurar refletir sobre a metodologia, trago para primeiro plano o que no texto final aparecia como que solucionado previamente. Refiro-me à tensão constante com que me debati durante a concretização da tese. Esta resulta do paradoxo entre estar acometida ao princípio do artesanato, isto é, de utilizar metodologias concebidas de raiz para problemas singulares, e o de incorporar, de modo adaptado, algumas formas de recolha e análise serial preconcebidas (*e.g.*, inventário comentado, análise de conteúdo, prosopografia, etc.), para conseguir manusear séries documentais muito extensas e ricas.

Para uma metodologia de cerco ao génio musical

A dissertação tentou compreender os movimentos de procura do ensino musical, tendo por hipótese que a desigual distribuição do saber-poder musical se relacionaria menos com as – ainda fugazes, mas cada vez mais

insistentes – políticas educativas e mais com uma tecnologia de rarefação do génio. Com efeito, face ao excesso de procura que as autoridades educativas e os peritos musicais identificaram, procedeu-se a uma série de ajustes legais até 1930, tendentes a restringir a população de pessoas com acesso ao ensino especializado, época em que passou a ser *natural* que só alguns indivíduos considerados dotados prosseguissem estudos musicais. Concebeu-se, assim, a pergunta de investigação: *De que modo a ideia de génio se constituiu no imaginário musical e de que modo funcionou no ensino musical português entre 1868 e 1930?*

Num primeiro passo, procurei compreender de que se estava a falar quando se falava de génio. Este exercício permitiu verificar um deslocamento do conceito e de outras noções acopladas (talento, dom, etc.) ao longo do tempo.

Num segundo passo, segui a proposta de *As palavras e as coisas*, em que uma *experiência de ser* se observa a partir de três prismas: (i) o eixo da formação dos saberes; (ii) o da normatividade dos comportamentos; e (iii) o da constituição dos modos de ser. Propus-me, deste modo, observar o «ser musical» a partir destes três prismas. Na sua concretização, o projeto de uma genealogia da ideia de génio musical acabou por remeter para a sua difusão nas monografias e na imprensa periódica em circulação em Portugal desde finais do século XIX e inícios do século XX, dedicando especial atenção às trajetórias e modalidades de ação dos músicos.

Genealogia: os princípios do serial e do artesanal

Interrogar, pesquisar e escrever uma genealogia implica suspeitar do processo histórico através do qual as palavras, formas, ou valores se tornaram naquilo que são hoje, neste caso, como se tornou natural que fosse reconhecida apenas a alguns a possibilidade de aprender música. A constituição destas ideias naturalizadas só é intersectada quando surgem debates, que por sua vez geram consensos ou dissídios.

A genealogia requer, assim, o manuseamento de séries documentais longas e diversificadas. Além de legislação, estatística e debates parlamentares, realizei esta investigação a partir do núcleo central de três séries documentais que, com problemas, limites e virtualidades próprias, permitiram identificar regularidades e recortar evidências de padrões de fenómenos culturais relacionados com o ensino musical português.

Instrumentos de pesquisa: entre invenção e apropriação

Organizei e analisei as séries a partir de três instrumentos de pesquisa, referentes a cada um dos três eixos do «ser musical», a saber: (i) um inventário de quase 500 monografias sobre música e seu ensino; (ii) um repertório de artigos de imprensa periódica, sobre educação e ensino, música, arte e sociedade, com mais de 70 títulos e cerca de 900 artigos; (iii) e uma prosopografia ou biografia coletiva de 460 músicos bem-sucedidos.

Inventário de monografias

O inventário de monografias iniciou-se como um arrolamento de bibliografia de época, sobre tudo o que foi escrito ou trazido para Portugal acerca de música e seu ensino, em depósito nos arquivos das principais bibliotecas de música¹. Segundo Philippe Lejeune e Igayara-Souza, o inventário constituiu-se como um «texto em construção», que inclui uma descrição bibliográfica dos espécimes e contém informações sobre a localização e particularidades dos exemplares e das edições². Por sua inspiração, uma lista de documentação acabou transfigurada num inventário comentado.

Posteriormente, foi realizada uma análise de conteúdo temática sobre as 492 obras, por forma a ter uma noção genérica dos temas e do lugar ocupado pelas ideias educativas. Para tanto, adaptei e estendi as categorias temáticas propostas pela base de dados nacional (PORBASE) e estipendiadas por Igayara-Souza. A sistematização temática permitiu mapear o advento da *expertise* musical. Além disso, procurei definir algumas informações sobre os autores (género, nacionalidade).

Deste modo, o inventário suportou uma análise qualitativa e quantitativa, sobre as relações de poder e saber que se verificaram na circulação destas obras. Elas foram resultado de uma legitimidade garantida pelo *saber*, mas que, por sua vez, alimentava reciprocamente o *poder*. Nessa intercambialidade, formulam-se de modo tácito as regras que envidaram a prática legítima de um discurso sobre o campo de saber e sobre as modalidades disponíveis e legitimadas para a sua apropriação.

Como resultado, foi possível demonstrar como as edições nacionais eram quase irrelevantes perante as alemãs e francesas. As obras teóricas

¹ Destaca-se a Área de Música da Biblioteca Nacional de Portugal (BNP), a Biblioteca Sottomayor Cardia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa (BMSC/FCSH-UNL) e o Arquivo da Academia de Amadores de Música (AAM).

² Igayara-Souza, S., *Entre palcos e páginas*, p. 55.

raramente foram alvo de traduções, sendo trazidas individualmente para Portugal, o que sugere um número reduzido de leitores para esse pequeno número de obras. As obras de notação musical elucidam melhor este panorama. Assim, as edições nacionais, encontradas em maior número eram ou de iniciação ou destinadas aos primeiros anos de aprendizagem de piano. Por contraste, quer as obras de virtuosidade musical, quer os tratados sobre de áreas específicas (*e.g.*, regência) eram importadas. Todos estes dados permitem apontar uma circulação muito restrita, entre um público altamente especializado e educado.

Repertório de imprensa

Comecei por tentar localizar – inicialmente a duras penas – os principais títulos da imprensa pedagógica e musical através dos ficheiros manuais e virtuais³, a partir de um repertório analítico da imprensa pedagógica e publicações sobre imprensa musical.⁴ A imprensa artística, literária e de sociedade foi cotejada no âmbito do projeto de investigação «De Aluno a Artista»⁵. No total, identificaram-se mais de 70 títulos.

Além da listagem de jornais e revistas, foram apontados, dentro de cada um deles, os artigos selecionados. Procurei recortar artigos que evidenciassem a relação entre o génio e o ensino musical, em particular os relativos ao pensamento pedagógico musical. Cada referência bibliográfica de artigo foi enriquecida com uma curta informação descritiva. Mais uma vez, operou-se uma análise de conteúdo temática, que permitiu atribuir temas principais e sinalizar algumas tendências no debate pedagógico.

Partiu-se para esta busca com a noção de que em Portugal tinha sido concedida pouca relevância aos debates sobre pedagogia musical e que as ideias pedagógicas passíveis de identificação tomavam a forma de manuais ou prescrições. Esta pesquisa sistemática possibilitou o reconhecimento de um manancial de artigos composto por 900 entradas, número que ilustra também as repetições e diferenças de natureza nos textos e imagens. Este corpus evidenciou também a existência de preocupações de natureza reflexiva, sobre questões tão diversas quanto a organização do ensino até problemas

³ Na BNP e na Hemeroteca Municipal de Lisboa (HML)

⁴ Nóvoa, A. (dir.), *A imprensa de educação e ensino: Repertório analítico (sécs. XIX e XX)*; Cymbron, L., 'A arte musical', *Repertoire internationale de la presse musicale*. Disponível em 2016-09-04: <<http://www.ripm.org/pdf/Introductions/AAMintoor.pdf>>.

⁵ Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, dirigido por Jorge Ramos do Ó, com financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia.

que tocam na psicologia do aluno. Com este exercício organizou-se a informação apresentada no capítulo dedicado aos normativos e preceitos, onde se apontam as grandes tendências do ensino musical português. Permitiu também seguir a genealogia de determinadas ideias, por exemplo, a constituição do canto coral como disciplina escolar.

Prosopografia da elite musical

Num primeiro tentame de projeto, considerei estudar biografias musicais utilizando ou o método da análise actancial ou o da análise de conteúdo. Esta atividade, que tinha por finalidade perceber os diversos modelos e formas de *fazer génios* através da biografia, acabou por ser subsumida na prosopografia ou biografia coletiva, nomeadamente pela escolha criteriosa de determinadas categorias.

Numa segunda abordagem, imaginei um exercício mais próximo da sociologia crítica⁶. Cogitei a hipótese de realizar uma prosopografia da população estudantil e docente (por amostra)⁷. Todavia, ao iniciar esse labor e confrontar-me com os resultados obtidos, isto é, uma lista imensa de ilustres desconhecidos, decidi-me a explorar ainda um novo atalho para o génio.

Assumi, por fim, a concretização de uma prosopografia de músicos portugueses, assumindo que o recorrente e a fixação de uma memória biográfica eram o efeito de uma vida artística *considerada significativa*. Suportando-me na ideia de génio (lendo *notoriedade* como sua aproximação), olhei para os dicionários biográficos de músicos como um reportório naturalmente constituído como amostra do melhor que o ensino musical produziu, com a vantagem de fornecer, à partida, os dados biográficos fundamentais para o desenvolvimento da análise. Esta estratégia não aponta quem foi talentoso, mas *quem foi considerado* memorável pelos dicionaristas, numa avaliação *a posteriori*. Não pretendi avaliar os artistas, mas inquirir acerca da produção do seu estatuto. Neste sentido, o dicionário surgiu como elemento e reflexo do poder. Nele se alinhavam, num mesmo e único texto, as fontes e o problema a analisar.

Passou-se, assim, para uma primeira listagem de vidas dos 460 músicos bem-sucedidos em Portugal, selecionados a partir de dicionários de

⁶ Bourdieu, P., *As regras da arte: Génese e estrutura do campo literário*.

⁷ Na sequência de Rosa, J., *'Essa pobre filha bastarda das artes': A Escola de Música do Conservatório Real de Lisboa (1842-1862 (tese de mestrado)* e Gomes, C., *Discursos sobre a 'especificidade' do ensino artístico: A sua representação histórica nos séculos XIX e XX (tese de mestrado)*.

músicos, com o controle de algumas variáveis de identificação e de descrição da sua trajetória⁸. Este exercício foi também alimentado pelas monografias e publicações periódicas, montando-se um jogo de espelhos entre a prosopografia, quase toda construída a partir de fontes secundárias, e as demais fontes primárias. Através da documentação histórica, pude identificar e ilustrar os grandes padrões sociológicos evidenciados pela prosopografia. Esses padrões, que julgo serem indicadores das principais modalidades de ação na aquisição de um currículo de génio no espaço português, entre 1868 e 1930, só poderiam ser compreendidos numa dinâmica entre regra e exceção. A grande quantidade de exemplos e repetições garantiu a possibilidade de recortar casos que ilustrassem de modo paradigmático como o génio estava incrustado. Não somente como surgia nos discursos, mas como se tinha tornado num dispositivo às práticas.

Confirmou-se que o génio deve ser entendido como um perfil de rarefação das oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de uma carreira. Ficou traçado um perfil: originário de uma família de músicos, homem, disposto a um compromisso com a carreira, educado em determinadas instituições, especialmente protegidas pelo Estado e pelas famílias musicais, e com formação final no estrangeiro.

Tensões e riscos

A história do ensino musical aqui apresentada deve ser entendida como o resultado de um processo de investigação singular, onde são narrados, de modo irrepitível, micro acontecimentos culturais, identificados através de uma estratégia dúplice entre invenção e apropriação. Teria de ser forjada uma estratégia que permitisse arregimentar uma vasta quantidade de informação, capaz de circunscrever certos fenómenos culturais (*e.g.*, biografias de génios) e de recortar, nessa vastidão, a repetição e a exceção. A unidade de *facto* destes eventos difusos que compõem a evolução temporal do ensino de música não diz respeito, como numa história política, a momentos dados, mas a uma lenta produção de formas de pensar que se manifesta, neste caso, em textos publicados onde se fala de música, de pedagogia, de escolas, e de génios. Rege aqui a invenção.

⁸ Vieira, E., *Dicionário biográfico de músicos portugueses: História e bibliografia da música em Portugal*, 2 vols.

Todavia, o modo como foi possível enfrentar as fontes, na sua riqueza, exuberância, e quantidade (por vezes, avalanche) remete inexoravelmente para formas preconcebidas de pesquisa. Rege aqui a apropriação. Os instrumentos de investigação disponibilizados pela herança das ciências sociais foram adaptados aos meus propósitos. Nesta tensão, e tendo em conta esta forma de colocar em paralelo diferentes ferramentas para seguir uma metodologia que não chega nunca a seguir à risca os preceitos, precisando por vezes de preencher lacunas ou descobrir o que lhe falta, corre sempre o risco de deixar o autor parecer pouco dextro no seu manuseamento e conceção. De alguma forma, reconheço a potência e o risco desta investigação na *apropriação*.

A tensão a que me referi, que nunca ficou inteiramente resolvida, remete para os medos próprios do investigador. Ao assumir uma construção pessoal de raiz a subjetividade torna-se um princípio de trabalho, característica que a genealogia toma para si como bem-vinda. Mas no caso de uma apropriação, esse atalho não reverte para uma espécie de ímpeto que se pode perder na floresta do conhecimento?

Somente os resultados trazem um bálsamo de satisfação, pela extensão e profundidade. Estes diversos instrumentos (*e.g.*, inventário comentado, análise de conteúdo, prosopografia, etc.) foram colocados ao serviço de uma genealogia. Ao ter como princípio menos um método em concreto e mais a ideia de sistematicidade, a tese mostrou a possibilidade de colocar em discussão ideias feitas quanto de comprovar afirmações que nunca tinham sido alvo de estudo sistemático.

Bibliografia

- Bourdieu, P., *As regras da arte: Génese e estrutura do campo literário*, Lisboa, Editorial Presença, 1996.
- Bourdieu, P., *A distinção: Crítica social do julgamento*, São Paulo, Zouk/EDUSP, 2008.
- Bourdieu, P. & Darbel, A., *O amor pela arte: Os museus de arte na Europa e o seu público*, Porto Alegre, Zouk, 2007.
- Castelo-Branco, S. (dir.^a), *Enciclopédia da música em Portugal no século XX*, 4 vols., Lisboa, Círculo de Leitores/ Temas e Debates, 2010.
- Cymbron, L., 'A arte musical', *Repertoire internationale de la presse musicale*, 1996. Disponible en 2016-09-04:
<<http://www.ripm.org/pdf/Introductions/AAMintroor.pdf>>.

- Gomes, C., *Discursos sobre a 'especificidade' do ensino artístico: A sua representação histórica nos séculos XIX e XX*, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2002 (tese de mestrado).
- Igayara-Souza, S., *Entre palcos e páginas: A produção escrita por mulheres sobre música na história da educação musical do Brasil (1907-1958)*, São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011 (tese de doutoramento).
- Miceli, S., *A elite eclesiástica brasileira*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1988.
- Miceli, S., *Intelectuais à brasileira*, São Paulo, Companhia das Letras, 2001.
- Nóvoa, A. (dir.), *A imprensa de educação e ensino: Repertório analítico (sécs. XIX e XX)*, Lisboa, Educa, 1993.
- Paz, A.L.F., *Ensino da música em Portugal (1868-1930): uma história de pedagogia e do imaginário musical*, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014 (tese de doutoramento).
- Rosa, J., *'Essa pobre filha bastarda das artes': A Escola de Música do Conservatório Real de Lisboa (1842-1862)*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 1999 (tese de mestrado).
- Vieira, E., *Dicionário biográfico de músicos portugueses: História e bibliografia da música em Portugal*, 2 vols, Lisboa, Tipografia Matos Moreira & Pinheiro, 1900.

J. Sebastião e Silva (1914-1972): vida, obra e contributos para a História da Matemática e do seu ensino

ANABELA TEIXEIRA¹

Universidade de Lisboa

JOSÉ SEBASTIÃO E SILVA nasceu a 12 de dezembro em Mértola, pequena vila do interior do Alentejo (Portugal). Há escassos dados sobre a sua infância e juventude e o que se sabe deve-se a relatos posteriores. Em 1933 matriculou-se no curso de Ciências Matemáticas da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, que concluiu com alta classificação em 1937. Não tendo sido chamado para assistente da Faculdade começou a lecionar em colégios particulares e a dar aulas individuais e decidiu frequentar o Curso de Ciências Pedagógicas, de forma a obter a habilitação necessária para o exercício oficial do magistério liceal, que não chegou a concluir. Em 1939 integrou-se no Movimento Matemático² que então surgia em Portugal e solicitou uma bolsa de estudo ao Instituto de Alta Cultura.

Em 1940 é criado o Centro de Estudos Matemáticos de Lisboa e foi-lhe concedida a bolsa, fazendo assim parte do primeiro grupo de investigadores

¹ Associação Ludus; MUHNAC-Museu de História Natural e da Ciência da Universidade de Lisboa; UIDEF, Instituto da Educação, Universidade de Lisboa (ateixeira@museus.ulisboa.pt).

² Movimento informal de matemáticos portugueses que teve um papel muito importante no desenvolvimento da investigação e divulgação da ciência em Portugal, fundando um conjunto de iniciativas: a revista científica *Portugaliae Mathematica* (1937); o Seminário Matemático de Lisboa (1938) que tomou em novembro de 1939 o nome de Seminário de Análise Geral; o Centro de Estudos de Matemáticas Aplicadas à Economia (1938); a revista *Gazeta de Matemática* (1940); o Centro de Estudos Matemáticos de Lisboa (1940); a Sociedade Portuguesa de Matemática (1940); o Centro de Estudos Matemáticos do Porto (1942); a Junta de Investigação Matemática (1943).

deste centro. Este facto marcou uma viragem na sua vida; passou a dispor de tempo e ambiente para se dedicar ao que mais desejava fazer: estudos e investigações de Matemática. Os seus primeiros trabalhos, alguns iniciados no seu tempo de estudante de licenciatura, foram publicados na *Portugaliae Mathematica* (revista científica criada pelo Movimento Matemático, ainda em publicação sob a responsabilidade da Sociedade Portuguesa de Matemática). Participou de forma ativa nas atividades que se desenvolviam: no âmbito da atividade do centro, os resultados dos estudos coletivos iam sendo apresentados e discutidos em seminários internos, divulgados em cursos públicos e em séries de conferências organizadas pelo Centro; apresentou comunicações em congressos luso-espanhóis³; colaborou na revista *Gazeta de Matemática*, foi sócio fundador da Sociedade Portuguesa de Matemática.

Em 1942 é contratado como 2º assistente da sua Faculdade e em 1943 parte para Roma, com vista a preparação da sua tese de doutoramento, como bolseiro do Instituto da Alta Cultura junto do *Istituto di Alta Matematica*. A Itália era então um país em estado de guerra, apesar dos perigos e dificuldades que teve de enfrentar, a sua estada em Roma foi muito produtiva, uma vez que publica mais trabalhos e produz investigações de grande alcance e originalidade, incluindo a sua tese de doutoramento. Regressou a Portugal em fins de 1946, concluiu provas de Doutoramento em 1949 e foi nomeado 1º Assistente da Faculdade de Ciências. Em 1951 casou com Virgínia Tavares Peres, licenciada em Filologia Germânica e professora do ensino liceal, desta união nasceram três filhos.

A procura de alguma estabilidade profissional ligou-o ao Instituto Superior de Agronomia, entre 1951 e 1960. São desse decénio a maioria dos seus trabalhos publicados no domínio em que seria considerado um dos grandes especialistas do seu tempo: a Análise Funcional. Sob a sua direção, o Centro de Estudos Matemáticos de Lisboa é restabelecido em 1952 e aí, durante vinte anos, orientou muitos investigadores portugueses e estrangeiros. Em 1956, ganhou o prémio Artur Malheiros, atribuído pela Academia das Ciências de Lisboa, que três anos depois elegê-lo-ia académico correspondente e, em 1966, membro efetivo. Foi membro da *Groupement des Mathématiciens d'Expression Latine* e das comissões portuguesas da União Matemática Internacional e da Comissão Internacional de Instrução

³ O Congresso Luso-Espanhol para o Progresso das Ciências, encontro científico promovido pelas Associações Portuguesa e Espanhola para o Progresso das Ciências, realizava-se com regularidade em várias cidades, entre os dois países, desde 1921.

Matemática. Este curriculum, com incontestável prestígio internacional, determinou a sua nomeação, por convite, para Professor Catedrático da Faculdade de Ciências de Lisboa em 1960, função que desempenharia até ao final da sua vida.

É nesta pluralidade de sentidos que a biografia de Sebastião e Silva se desenvolve. As ideias matemáticas mais avançadas circulavam entre os diversos países, os investigadores faziam parte da sua formação académica no estrangeiro ou para lá iam trabalhar, correspondiam-se entre si, participavam em congressos internacionais, contribuía para as revistas da especialidade e partilhavam a sua leitura. Sebastião e Silva integrou essas redes transnacionais e contribuiu para a produção e circulação internacional do saber matemático bem como para a sua apropriação local. A partir de 1963 liderou um projeto de modernização do ensino da Matemática nas escolas portuguesas, cuja atividade era regulada por acordo celebrado entre o Ministério da Educação Nacional e a Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE, agora OCDE), que marcou várias gerações de estudantes e que continua a ser uma referência atual.

A sua vasta obra, produzida a par da intensa carreira como investigador e professor universitário, abarca muito mais do que os progressos científicos e tecnológicos, e nos vários textos que redige sobre a ciência, a universidade, o ensino, desde o nível mais elementar ao superior, é clara a sua preocupação sobre toda a problemática que os envolve. Participou em diversas redes de sociabilidade, contactou com os políticos mais influentes da época e foi presença assídua na imprensa nacional. Excetuando a infância e juventude, o contexto político em que ele viveu foi marcado pela longa duração do regime autoritário português liderado por Salazar, o automeado Estado Novo. Por detrás da obra está o homem: um membro de uma família, com uma certa cultura, com determinados vínculos de amizade, com a sua experiência de vida. Estas duas dimensões – vida e obra –, devem ser pensadas juntas, sem reducionismo, articulando-as, pondo-as em tensão (Dosse, 2005).

Com este projeto de doutoramento pretendo contribuir para o desenvolvimento da história da Matemática e do seu ensino, através do percurso de vida do matemático José Sebastião e Silva que, para além de membro destacado do seu campo científico, foi um ativo divulgador científico, tendo ainda uma presença assinalável no campo pedagógico, não só como autor de manuais de apoio ao ensino universitário e pré-universitário, mas, também, como protagonista central de um projeto educativo inovador de modernização do ensino em sintonia com o amplo movimento internacional que se

desenvolvia na época. Esta investigação está dividida em quatro partes. A primeira, que apresenta os vetores fundamentais que irão sustentar o texto final, procura sistematizar alguns dos principais aspetos da reflexão teórica e metodológica sobre as possibilidades e os limites do uso da biografia ao nível da investigação histórica, desenvolver hipóteses ou questões relacionadas com a problemática em estudo e organizar as fontes, a maioria proveniente do seu arquivo pessoal. A segunda parte centra-se nos primeiros anos de vida, enquanto estudante e, mais tarde, enquanto jovem docente, influenciado pela evolução da ciência e, particularmente, motivado e atraído pela investigação matemática, analisando as principais influências que se detetam neste período da sua formação académica e profissional. Na terceira parte estuda-se a obra matemática deste cientista e, na última, o seu legado pedagógico.

A historiadora brasileira V. Borges (2005) sugere que o tipo mais completo de biografia seria aquele em que o biógrafo realiza um «mergulho na alma» de seu biografado, conseguindo penetrar no que veríamos como a intimidade da pessoa já desaparecida, através dos documentos da «escrita de si» ou de «produção de si»: memórias, autobiografias, correspondência, diários, fotografias, objetos pessoais, a sua biblioteca, etc., e a partir destes, outras fontes surgirão, nomeadamente as relacionadas com o seu campo de produção. Como em qualquer trabalho de investigação histórica, não há regras ou métodos indiscutíveis para se atentar à escrita de uma biografia, a consciência recente da inevitável relatividade e subjetividade do conhecimento científico, permite-nos olhar de uma outra maneira para o problema da verosimilhança dos dados biográficos, no pressuposto de que as representações dos atores não só fazem parte da história como ajudam a construí-la. O reconhecimento deste facto não desobriga os historiadores de procurarem atingir o maior grau possível de rigor e de objetividade recorrendo aos instrumentos e ao percurso metodológico típicos da história. O biógrafo tem de reunir o maior número possível de conhecimentos sobre o seu personagem pela «floresta» dos arquivos, a fim de se aproximar, tanto quanto possível, da sua verdade com o máximo de «precisão, autenticidade e probidade» (Orioux, 1986).

Os estudos biográficos podem ser inseridos nas abordagens micro-históricas pela forma como é delimitado o objeto de estudo, submetendo-o a uma análise micro e convocando potencialmente vários olhares na tentativa de alcançar um conhecimento aprofundado sobre esse objeto. Através de vários «indícios, sinais e sintomas», propõe-se «o particular como seu ponto de partida», muitas vezes a partir de um indivíduo, e a investigação

prossegue, «identificando seu significado à luz de seu próprio contexto específico» (Levi, 1996, p.154). Um contributo importante para a compreensão e a prática desta metodologia foi dado pela ampla circulação do livro organizado por Jacques Revel, *Jogos de escalas. A experiência da microanálise* (1998). No seu artigo, Revel evidencia que a originalidade da abordagem micro-histórica está na noção de contexto, que recusa «o unificado, homogéneo» dentro do qual e em função do qual os atores delimitariam suas escolhas; a proposta é, pelo contrário, a de constituir «a pluralidade dos contextos» que são necessários à compreensão dos comportamentos observados.

Um dos problemas centrais da biografia é o da relação entre o particular e o geral, ou seja, entre os indivíduos e o contexto, necessariamente plural e pluridimensional, em que eles se inserem e com o qual interagem. São várias as questões mais específicas que lhe estão subjacentes como, por exemplo, o problema da liberdade de escolha dos atores em face dos condicionalismos sociais com que se confrontam. O qual é analisado, entre outros, por G. Levi. A seu ver, a biografia é um campo ideal para verificar «o carácter intersticial – e todavia importante – da liberdade de que dispõem os agentes e para observar como funcionam concretamente os sistemas normativos, que jamais estão isentos de contradições» (Levi, 1996, p.179-180). Mesmo que recusemos o império do contexto, o estabelecimento do encaideado fino das relações entre biografado e contexto(s) é algo absolutamente incontornável na elaboração de uma biografia. Qualquer indivíduo é o resultado de um processo complexo de construção social. O condicionamento social é um dado à partida. O que é variável é a sua natureza e o seu grau. O biógrafo tem, por isso, de estar atento às margens de liberdade que os indivíduos conseguem conquistar ao longo do percurso sinuoso das suas vidas, colocando uma «dose de indeterminação» num processo também ele marcado por algum «determinismo». O problema da relação entre o indivíduo e o(s) contexto(s) não tem uma solução de natureza geral, sendo necessário verificar, de forma subtil e precisa, para cada caso concreto, como se estrutura esse emaranhado de fios que ligam os dois planos. Como nos diz V. Borges, «o grave problema da necessidade ou do determinismo versus o fluxo caótico e aleatório da vida nunca está claro em cada vida», sendo, por isso, necessária «uma procura lenta e cuidadosa de afirmações sobre cada vida» (Borges, 2005, p.222).

Bibliografía

Borges, V., «Grandezas e misérias da biografia», en Pinsky, C. (org.), *Fontes históricas*, São Paulo, Contexto, 2005, pp. 203-233.

Dosse, F., *Le pari biographique. Écrire une vie*, Paris, Éditions La Découverte, 2005.

Orieux, J., «A arte do biógrafo», en Georges Duby, Philippe Ariès, Emmanuel le Roy Ladurie, Jacques le Goff, *História e Nova História*, Lisboa, Editorial Teorema, 1986, pp. 33-42.

Levi, G., «Usos da biografia», en Amado, J., Ferreira, M. M. (coords.), *Usos e abusos da história oral*, Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996, pp.167-182.

Revel, J., *Jogos de escalas. A experiência da microanálise*. Rio de Janeiro, FGV, 1998.

Movimientos de renovación pedagógica y sindicalismo docente en España en la segunda mitad del s.xx

LUIS MIGUEL CARVAJAL DÍAZ
UNED

Introducción

Con la presente investigación nos propusimos estudiar las relaciones que se establecieron entre los Movimientos de Renovación Pedagógica –MRP– con las organizaciones sindicales docentes en la segunda mitad del S. XX en España y la influencia que tuvieron sobre ellos y sobre los MRP españoles, algunas de las teorías psicopedagógicas más recientes del siglo pasado.

Las razones que nos llevan a la elección de este tema tienen que ver con los condicionantes históricos, geográficos y culturales en las que se gestaron los MRP en España. El por qué hemos recurrido a esta temporalización histórica tiene que ver con las particularidades del contexto político por el cual estaba atravesando España durante la década de los setenta; mientras que el régimen franquista llegaba a su declive definitivo tras la muerte de su dictador Francisco Franco a finales de 1975, comenzaron a abrirse amplias posibilidades para un desarrollo sindical libre para los trabajadores de la enseñanza. Ello ocurría a la par de la difusión de nuevas teorías psicopedagógicas que insistían en una renovación de los métodos y objetivos de la enseñanza, con una visión general más amplia sobre el papel de los docentes y de los alumnos.

Hipótesis de Trabajo

Los MRP fueron un aporte fundamental en el origen y desarrollo de los sindicatos docentes libres de la España post-franquista y los MRP españoles

fueron influenciados por los postulados de las teorías psicopedagógicas de las últimas décadas del siglo XX. Estos MRP pueden representar una alternativa válida para encauzar las acciones de los docentes frente a la actual crisis del sindicalismo educativo español, ofreciendo la posibilidad de convertirse en organizaciones que asuman una postura independiente de los partidos políticos y sindicatos docentes tradicionales en España.

Metodología y fuentes empleadas

Se comenzó con un proceso de investigación a través de la búsqueda, análisis y síntesis de datos para determinar los antecedentes y perspectiva histórica que en la segunda mitad del siglo XX ha supuesto la aparición del sindicalismo docente en España. Mediante el método histórico y comparativo, se cotejaron estos datos tomados del caso español; los resultados se relacionaron con los métodos y objetivos propuestos por las más recientes tendencias psicopedagógicas - Freinet, Freire, Ausubel, Gardner, Giroux, Milani y Neill - con los principios y acciones de los MRP surgidos en España. De todo lo anterior surgió la síntesis final en la que buscamos corroborar nuestros objetivos iniciales y nuestras hipótesis de trabajo.

Las fuentes empleadas para nuestra investigación fueron:

- A. Datos y estadísticas educativas provenientes de los archivos del gobierno objeto de estudio, así como actas, memorias y balances de registros de los MRP y de los sindicatos docentes españoles.
- B. Trabajos de investigación de especialistas referentes a las teorías psicopedagógicas más recientes, MRP, políticas educativas estatales y regionales y desarrollo del sindicalismo docente en España.

Conclusiones

Podemos afirmar que los MRP son un importante precedente para la reconstrucción de los sindicatos libres en España durante el franquismo tardío y la Transición. Una de sus características originales era que no se adscribían a ninguno de los grandes partidos políticos del estado español, lo que los habilitaba para ser uno de los referentes más adecuados para ejercer una crítica independiente y elaborar proyectos educativos alternativos a todas y cada una de las reformas en la enseñanza que España ha venido haciendo

desde 1970. Su inspiración teórica ha sido tomada de las ideas de los psicopedagogos más progresistas de los últimos tiempos, tales como Freinet y Milani, entre otros. Por tanto, todo lo anterior nos lleva a concluir que los MRP son una de las alternativas educativas más serias para oponerse a cualquier avance del neoliberalismo en la educación española, el cual, y pese los cambios en la administración del estado, ha venido avanzando en la España del tercer milenio, favorecido por la crisis de la izquierda tradicional, tanto política como sindical.¹

La evidencia aportada por todas las fuentes consultadas nos lleva a concluir que todo lo planteado como hipótesis es correcto. Muchos de los MRP, como el catalán «Rosa Sensat»², surgieron en los últimos años del franquismo, y a pesar de que dentro de sus filas predominaban los simpatizantes de la izquierda, nunca este colectivo de docentes renunció a su independencia con respecto a cualquier partido político afín, como el PCE. Esto último los llevó a diferenciarse en épocas posteriores de muchas de las organizaciones sindicales docentes -sucesoras de los sindicatos verticales franquistas-, como por ejemplo FETE-UGT y la escisión que se convirtió en colaboradora de la administración socialista de la UCSTE-STEs durante los primeros años de los gobiernos del PSOE en la década de 1980, hasta la gran huelga de los docentes de 1988. Ciertamente es que también muchos de los MRP debieron sufrir la pérdida de algunos de sus dirigentes más destacados, cooptados por el MEC en tiempos de Felipe González, pero las organizaciones en sí sobrevivieron a este avance del estado español. Nosotros pensamos que esto se debió, más que nada, a la imposibilidad de conciliar los planteamientos pragmatistas de los funcionarios docentes con los postulados prácticos en forma de reclamos, extremadamente utópicos, de los MRP.

Con el posterior avance del neoliberalismo educativo, impulsado por las medidas conservadoras del PP, los sindicatos docentes españoles progresistas han replanteado sus estrategias, exigiendo al estado una mayor participación en la formulación de las políticas educativas, con lo cual sus posiciones se aproximaron en ese sentido a los de los MRP y otros movimientos más recientes opuestos al ajuste impuesto en todos los niveles de la administración y la economía por los gobiernos de Aznar y Rajoy. Lo que se discute

¹ Nuestra propuesta se basa en buena parte en la de Melendro Estefanía, M., «La globalización de la educación», en *Revista Teoría de la Educación*, vol. 17, 2008, pp. 1-15.

² Fernández Rodríguez, D., «Evolución, historia y condicionantes normativos de la acción de los sindicatos de la enseñanza españoles» (documento digital), Universidad de Córdoba, 2000, «Introducción».

en estos momentos es la misma continuidad de la escuela pública, laica y gratuita que el neoliberalismo educativo quiere reemplazar por su versión mercantilizada de la enseñanza, libre pero segmentada en espacios de mayor o menor calidad del servicio, disponibles de acuerdo a la capacidad de pago de los potenciales usuarios.

Bibliografía

- ANPE (Asociación Nacional de Profesores de EGB)., *ANPE: 35 años con el profesorado y la Educación en la Enseñanza Pública*, Madrid, ANPE, 2012.
- Carbonell, J., «Estudios de la Ley General de Educación a la alternativa de escuela pública: algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales», en *Cuadernos de pedagogía: revista de educación*, Madrid, MECD, n° extra, 1992, pp. 237-255.
- Confederación de STEs (Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza)., *Sindicalismo autónomo y asambleario en la Enseñanza: 25 años (y más) de STE.*, Madrid, Confederación de STEs, 2002.
- Costa Rico, A., «El profesorado y la renovación pedagógica en España (1965-1996)», en *Cadernos de História da Educação*, Universidad de Santiago de Compostela, n° 6, 2007, pp. 13-38.
- Luis Martín, F. de y Arias González, L., *FETE-UGT: 75 años con la enseñanza*, Madrid, Fundación Francisco Largo Caballero, 2005.
- Martínez Bonafé, J., «Sindicalismo y renovación pedagógica» en *El Cotidiano*, n. 168, julio-agosto, México, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, 2011, pp. 127-136.
- MRP, CEAPA, CC.OO, FETE-UGT, STEs, CGT y MCEP., *Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad*, Madrid, Confederación de MRP, 26-28 enero de 2001.
- MRP., *Actas de reunión de la Comisión Organizadora del II Congreso de MRP*. Barcelona, Confederación de MRP, septiembre-noviembre de 1983.
- MRP., *III Congreso de MRP*, Torremolinos, Confederación de MRP, 5-8 diciembre de 1996.
- MRP., *Tesis del «2º Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica*, Gandía, La Safor, País Valencià, Confederación de MRP, 24-29 abril de 1989.
- MRP., «Conclusiones Segunda parte del Congreso - Lleida - Noviembre 2014», en 4º Congreso, Lleida-Segovia, Confederación MRP, 21-23 de febrero, Segovia / 21-23 de noviembre de 2014.

Ruíz, D. (Dir.), *Historia de Comisiones Obreras*, Madrid, Siglo XXI (2º ed.), 1994.

Viñao Frago, A., «El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España», en *Revista Electrónica ESCUELA PÚBLICA* de la Asociación para la Mejora y Defensa de la Escuela Pública en la Región de Murcia (AMYDEP)», (1) nº 2, 1999, pp. 1-25.

De cuando la Educación Especial llegó a la provincia de Ourense a través del Patronato María Soriano

ANTÍA CID RODRÍGUEZ

Universidade da Coruña

Introducción

La investigación que se presenta a continuación se sitúa en torno al trabajo que realizó el Patronato María Soriano en la provincia de Ourense entre el año de su creación en 1966 hasta la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990. Ésta institución fue la primera aproximación que tuvo la provincia hacia una atención psicopedagógica, individualizada, coherente y estructurada para personas que presentaban algún tipo de déficit o «discapacidad» intelectual.

La LOGSE incorpora todos los avances que se venían produciendo en la década anterior en la conceptualización y puesta en práctica de una pedagogía de la integración. Es un cambio de ley general de educación que se realiza por primera vez en período democrático y con una gran sensibilidad de los derechos de las personas. Con esto, España se incorpora decisivamente a la Declaración de los Derechos Humanos, por lo menos, en el plano teórico. Tengamos en cuenta también, que se promulga al año siguiente de la Declaración de los Derechos de la Infancia.

Si a nivel estatal estos cambios son importantes, conviene recordar que en Galicia hay transferencias en materia educativa desde el Estatuto de Autonomía desde principios de los 80 y la Xunta de Galicia había incorporado al régimen público alguno de los centros creados por el Patronato María Soriano y había creado macrocentros, eliminando algunos otros centros específicos.

Respecto a la situación de la Educación Especial en los años sesenta, estaba regulada por la Ley de Educación Primaria de 1945, primera disposición legal que contempla la educación de los «retrasados mentales»¹ pero es necesario que pasen unos treinta años más para que la Administración Pública ordene al sector de la Educación Especial de niños/as y jóvenes con discapacidad, y surjan las primeras propuestas de educación no segregada e inclusiva.

Con anterioridad, la hegemonía de los discursos médico-psicológicos patologizantes sugerían en el mejor de los casos una educación «especial», segregadora, sustentada en una «incompletud natural» de este tipo de seres humanos.² En este contexto la labor del patronato María Soriano supuso un salto considerable en la atención psicopedagógica a este colectivo, especialmente de aquellos escolares con dificultad ligera o media.

Parece importante por esto centrar nuestra atención en la labor desarrollada por esta entidad, formulando como objetivo, la contextualización histórica de los centros específicos de Educación Especial con personas con diversidad funcional creados por el Patronato en la ciudad de Ourense.

La metodología es predominantemente descriptiva, cuantificando la labor de estos centros y se completará con otras fuentes de la etnografía pertenecientes a los centros y el testimonio oral. En este primer acercamiento nos limitaremos a situar en el periodo señalado, la evolución de los centros, puestos escolares y cuadro de profesorado, enfatizando el avance que supone en este ámbito tradicionalmente marginado del sistema educativo³.

Contexto normativo

Aunque la Ley de 1945 citada con anterioridad, nos deja entrever alguna referencia a la educación especial, no será hasta los años 70, con la aprobación de la Ley General de Educación de Villar Palasí que se contemple una cierta preocupación por regular este ámbito desde la administración pública.

¹ Cfr. Fierro, A., «España: Historia reciente», en *Sheeremberg: Historia del retraso mental*, Madrid, SIIIS, 1984, p. 404-430.

² En el propio contexto ourensano el inspector Antonio Couceiro Freijomil estaba al corriente, con anterioridad a la IIª República, de planteamientos educativos que se formulaban en Europa particularmente con la traducción en 1915 de un capítulo de la obra *Higiene scolaire*, de Mery e Gênevrier en el que abordan el tema de los «niños anormales y su educación especial». El trabajo fue publicado por la editorial Magisterio Ourense en 1936. Véase Cid, X.M., «Couceiro Freijomil pedagogo», en VV. AA., *Simposio sobre Antonio Couceiro Freijomil*, Santiago, Xunta de Galicia, 2005, p. 97-109.

³ Véase Gee, J.P., *La ideología en los discursos*, Madrid, Morata, 2005.

Cabe destacar que a nivel europeo se estaban produciendo algunos avances teóricos, principalmente en el Reino Unido, donde podemos hablar de una fuerte y radical reconceptualización de este ámbito del conocimiento, al incorporar como punto de partida las Declaraciones sobre los Derechos Humanos, que ponen en primer lugar la condición de personas-ciudadanas que también tienen aquellas afectadas por algún tipo de discapacidad⁴ como modelo que más tarde la LOGSE tratará de implementar en España, al legislar la inclusión en «aulas ordinarias» también a las personas con diversidad funcional y conseguir que los centros segregadores vayan desapareciendo.

En un primer momento, la Ley de 1945 dejó en manos privadas la atención educativa a personas con dificultad intelectual, mientras que la Ley General de 1970 ya establece las dos modalidades: centros específicos y unidades de Educación especial dentro de los centros ordinarios⁵ matizadas por el Plan Galicia, que considera los citados en primer lugar para deficientes profundos y severos (dependientes del Ministerio de Gobernación) y los últimos para ligeros y medios, así como deficientes sensoriales y de la lengua, motóricos, etc⁶.

Con esta ley se creará en 1975 el Instituto nacional de Educación Especial y, al año siguiente, el Real Patronato de Educación y Atención de Deficientes, y finalmente, en 1978, se aprobará un Plan Nacional de Educación Especial. Sin embargo, la Ley de Integración Social de Minusválidos de 1982 sí que supone un avance importante en la posibilidad de puesta en marcha de planes y programas de Educación Especial. Dicha Ley en Galicia ya será desarrollada con criterios propios en virtud del Estatuto de Autonomía.

En este mismo año, se pusieron en funcionamiento también los Equipos Multiprofesionales, por la Orden del 9 de septiembre de 1982 (asumida en Galicia el 11 de maio del año siguiente).

Por otro lado, el Real Decreto del 6 de marzo de 1985 será fundamental para formalizar los tan importantes principios de normalización, sectorización e individualización, avanzando en la integración escolar.

⁴ Cfr. Barton, L., *Discapacidad y sociedad*. Madrid, Morata, 1998; Barton, L., *Superar las barreras de la Discapacidad*, Madrid, Morata, 2008.

⁵ Véase Gómez González, O., «Educación Especial», en Requejo, A. y Cid, X.M., *Educación e Sociedade en Ourense*, Sada, A Coruña, Edición do Castro, 1989, p. 217.

⁶ Véase Caride, J.A. (coord.), *A Educación en Galicia: Informe Cero*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 1998, p. 357.

En Galicia será la Orde de agosto de 1985 la que potencie y lleve a cabo la experimentación de la integración⁷. Los centros específicos que había creado el Patronato años antes, fueron entonces transferidos a la administración pública o cerrados, siendo sustituidos por macrocentros y por el nuevo enfoque de escolarización en centros ordinarios, que tendrá una nueva circular aclaratoria en 1988, por parte de la Consejería de educación que establece tres tipos de modalidades: centros específicos, centros ordinarios con programas de integración y aulas de educación especial en centros ordinarios.

La labor del Patronato María Soriano en la provincia

Siendo pioneros, la Caja de Ahorros provincial de la provincia de Ourense patrocinó la escolarización de los niños/as y jóvenes con discapacidad intelectual susceptibles de seguir un programa terapéutico-educativo, creando colegios (centros específicos) en aquellas zonas de mayor índice de concentración. Todo esto, mucho antes de la existencia del Plan Nacional de Educación Especial y, teniendo presentes los criterios que empezaban a elaborarse en los países escandinavos sobre normalización e integración. Especialmente por esto se decidió realizar tres tipos de actividades⁸: Por una parte, se accedió a crear equipos técnicos temporales que bajo la dirección del Dr. García Yagüe participaron en el conocimiento provincial del estado de la cuestión (existencia de centros específicos, colegios, etc...). En segundo lugar, se crearon gran número de colegios y, por último, se creó un equipo técnico interdisciplinar⁹.

El Decreto de Educación Especial del 23 de Septiembre de 1965, al regular los sistemas de creación de centros, abre camino para que se pueda emprender un labor de atención a las personas con dificultades y prestarles un tratamiento educativo adecuado, mediante la creación de centros y escuelas.

⁷ Cfr. Gómez González, O., «Educación Especial», en A. Requejo e X.M. Cid, *Educación e Sociedade en Ourense*. Sada, A Coruña, Edición do Castro, 1989, p. 221.

⁸ Deaño, M.: *El deficiente mental en el medio rural gallego*. Ourense: Centro de Pegagogía/ Caixa Ourense, 1985.

⁹ El profesor García Yagüe teniendo en cuenta las perspectivas actuales del análisis de las personas con deficiencias mentales y las características de la provincia, preparó un conjunto de tres baterías de test, cada una para un nivel distinto de desarrollo intelectual con el propósito de juzgar el más eficaz y, minuciosamente las reacciones de los niños y niñas con dificultad intelectual.

Estas pruebas se aplicaron previamente a los escolares ourensanos «normales» de la capital, villas y aldeas, para conocer los «niveles tipo» o normales, á la norma de las zonas urbanas y rurales.

Los centros, el equipo docente y el alumnado

Como ya se expuso con anterioridad, en España y especialmente, en la provincia de Ourense, la educación especial supuso una revolución y un adelanto, con la creación de los centros de Educación Especial del Real Patronato María Soriano, que contaban con un total de 286 plazas repartidas de la siguiente forma¹⁰:

El Patronato, además de las escuelas mencionadas arriba, contaba con los siguientes servicios: secretaría técnica, asistencia social, asesoría religiosa, psicología escolar, técnicas didácticas para el profesorado y orientación para padres de alumnos, administración y personal auxiliar, de limpieza y de cocina.

Colegio núm. 1 (Ourense)	70 plazas
Colegio núm. 2 (O Barco de Valdeorras)	36 plazas
Colegio núm. 3 (Verín)	24 plazas
Colegio núm. 4 (Carballiño)	36 plazas
Colegio núm. 5 (Celanova)	24 plazas
Colegio núm. 6. (Viana do Bolo)	36 plazas
Escuela de FP femenina	30 plazas
Escuela de FP masculina	30 plazas

Para concluir, podemos afirmar que la labor llevada a cabo por el Patronato María Soriano, permitió escolarizar en Ourense a un total de 358 deficientes ligeros y medios, en 24 unidades implantadas en 8 centros. Diez años más tarde con 2 centros más, y 6 unidades nuevas, el número de estudiantes curiosamente era menor, 323. Cien alumnos menos serán los contabilizados en el año 1986, cuando se habían creado los mencionados macrocentros como el de Velle en la propia ciudad y, se habían suprimido algunos de los creados en 1966 por el Patronato. El número de 28 docentes en el curso 1980-81 también se vió reducido a 21 hacia mediados de los 80.

¹⁰ Véase: *Memoria*, Ourense, Caixa de Aforros Provincial de Ourense, 1970. En la fecha en la que es publicada dicha memoria, se está ampliando el Colegio de Celanova, que finalmente contará con 4 unidades escolares de 24 plazas. Y, también la Escuela de Formación Profesional Masculina de O Pino, con una unidad escolar más.

Con estos datos, se reafirma la idea de la concentración de los puestos escolares en la capital de la provincia, empobreciendo la oferta de los centros específicos rurales, pero en cambio, la política de integración en centros ordinarios dió un salto cualitativo, en cantidad de estudiantes escolarizados, y en calidad, por el principio de normalización que se experimenta en la oferta de servicio educativo público.

Investigaciones futuras

En trabajos posteriores, nos gustaría acercarnos a esta temática profundizando en la intervención pedagógica en el interior de las aulas, completando la investigación con el recurso a fuentes orales, tanto de personas relacionadas con la gestión, como de personas que integraron los cuadros de profesorado y, por supuesto del alumnado, construyendo sus historias de vida.

Cultura económica e identidad nacional en los manuales escolares durante la Transición española

YOVANA HERNÁNDEZ LAINA

Facultad de Educación de la UNED, Madrid

EN EL CONTEXTO ACTUAL, donde la economía impregna todos los ámbitos sociales y se muestra por encima de ideologías y políticas, surge la necesidad de examinar en qué forma la esfera de la economía se relaciona, desde una perspectiva histórica, con creencias, valores y patrones de conducta establecidos. La escuela, como transmisora de valores sociales e ideológicos, se convierte así en un medio de difusión de los mismos, a través de sus prácticas y de los contenidos de los manuales escolares.

El objeto principal de esta investigación ha pretendido ampliar el campo de temas en manualística y por tanto analiza el papel que cumplió la «cultura económica» transmitida por la escuela española de la Transición, como factor de socialización política y conformadora de identidades. Tomamos como base teórica el componente económico de la identidad nacional o la relación, como han señalado Bond, McCrone y Brown, entre la economía y el nacionalismo: «el nacionalismo tiene una importante dimensión económica.»¹ Esto se aplica especialmente al caso español, donde la modernización económica llegó antes que la propia revisión política y la democracia, ya que el nacionalismo/patriotismo español de la dictadura se mantuvo firme durante el proceso de apertura económica. La identidad nacional está, por

¹ Bond, R., McCrone, D. y Brown, A., «National identity and economic development: reiteration, recapture, reinterpretation and repudiation», *Nations and Nationalism* (9) n° 3, 2003, p. 374.

tanto, «ligada a una noción de 'desempeño económico nacional'»,² y así es, de acuerdo con Bryan, «cada vez más». Los libros de texto se fueron generando por «perceptions of their nation's economic attributes» y «normative beliefs regarding the qualities necessary for economic success»,³ creando un nuevo imaginario nacional - en este caso, industrial y moderno - que fue incorporado en la nueva identidad nacional.

Por tanto, se examinará la representación de esta «cultura económica» en varios tipos de fuentes, durante los años del desmantelamiento de la dictadura franquista y la transición a un régimen democrático en España, desde una perspectiva de transmisión de valores sociales e identidades políticas. Se hará observando el conjunto de informaciones, valores, conceptos técnicos e ideológicos relacionados con la cultura económica que aparezcan en los manuales,⁴ a la par que en otras fuentes contextuales.

Los manuales escolares del periodo de Transición a la democracia española y tardofranquismo han sido nuestras principales fuentes primarias. Pero 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 otras fuentes de la misma área contextual, pues podrían dar como resultado unas conclusiones distorsionadas. Los manuales deben ser analizados a la par que los contextos que han rodeado e influenciado su producción. Por lo tanto, los contextos en los que se produjeron las fuentes han sido cuidadosamente estudiados, con el fin de tener en cuenta su influencia y condicionamiento, así como la inferencia contextual.⁵ La relación entre los acontecimientos político-económicos y educativos que marcaron el período histórico seleccionado resulta ser clave para el estudio. En cuanto a la educación, la Ley de educación primaria de 1945 estuvo en

² Bryan, D., «Global accumulation and accounting for national economic identity», *Review of Radical Political Economics*, n° 33, 2001, p. 57.

³ Bond, R., McCrone, D. y Brown, A., «National identity and economic development: reiteration, recapture, reinterpretation and repudiation», *Nations and Nationalism* (9), n° 3, 2003, p. 377.

⁴ Otros dos estudios en la misma línea económica, pero que analizan los libros de texto de secundaria, son Hernández Sánchez, A., «¿Cómo tratan los libros de texto de bachillerato la crisis económica?: análisis de contenido», *Investigación en la escuela* n° 76, 2012, pp. 51-64, y González, M.J., «La economía como ciencia y la economía en los libros de bachillerato», en *Filosofía y economía de nuestro tiempo: orden económico y cambio social*, Madrid, MEC, 2004, pp. 65-76.

⁵ Entendemos por *inferencia contextual* la información que aporta el propio sujeto en su acto de lectura para la interpretación y comprensión del texto. Ésta es adquirida de su propia lectura del mundo, de su entorno social, escolar y familiar.

vigor hasta 1970, cuando con la Ley General de Educación se puso en marcha una revisión completa del sistema educativo español. El régimen se dio cuenta de la necesidad de adaptar la educación a una sociedad en pleno proceso de transformación, a pesar de la dictadura. Un gran número de factores impulsaron la reforma y sin duda no debemos pasarlos por alto.

El examen riguroso de las fuentes atiende a la evolución del componente económico que aparece en los manuales, y cómo este afecta a en los procesos de socialización política y construcción de la identidad nacional durante el proceso de transición democrático.

Las fuentes consideradas hasta el momento serían: la legislación educativa,⁶ el currículum,⁷ informes socioeconómicos de la época como los de la Fundación FOESSA,⁸ los Planes de Desarrollo Económico franquistas,⁹ revistas pedagógicas de la época¹⁰ y libros de texto de los últimos cursos de educación primaria. Al combinar las distintas fuentes es posible detectar el grado de consistencia discursiva entre los diversos documentos.

La selección de los manuales escolares ha respondido a criterios previamente establecidos: pertenecen al segundo ciclo de la E.G.B., y al área de Ciencias Sociales.¹¹ La muestra incluye ediciones de los años sesenta, setenta y ochenta, con el fin de examinar la evolución y transformación de los mismos en esa transición hacia la democracia. Los libros usados han sido seleccionados de acuerdo con criterios de relevancia y representatividad previamente definidos. En lugar de analizar los libros de texto exclusivamente a partir de

⁶ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE no. 187, 6 agosto 1970, 12525-12546; Ley 27/1964, de 29 de abril, sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años; y Ley de 17 de julio sobre Educación Primaria. BOE no. 199, 18 de julio 1945, 385-416.

⁷ Se han revisado los llamados *Cuestionarios Nacionales*, en sus versiones 1953 y 1965, y las *Orientaciones Pedagógicas* en su versión de 1971, que fueron publicadas en una edición especial de la revista pedagógica *Vida Escolar* 128-130, revista publicada por el Departamento de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

⁸ 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, ante las iniciadas políticas de desarrollo, la situación social de España del modo más objetivo y continuado posible.

⁹ Primer Plan de Desarrollo Social (1964-1967), ratificado por la Ley 194/1963, de 28 de diciembre, publicada en el BOE núm. 312 de 30 de diciembre de 1963. Segundo Plan de Desarrollo Social (1968-1971), ratificado por la Ley 1/1969, de 11 de febrero, publicado en el BOE núm. 37 de 12 de febrero de 1969. Tercer Plan de Desarrollo Social (1972-1975), ratificado por la Ley 22/1972, de 10 de mayo, publicada en BOE núm. 113, de 11 de mayo 1972.

¹⁰ *Vida Escolar* y *Revista de Educación*.

¹¹ No se descartan como fuentes aquellos manuales de lectura con contenidos sociales o de carácter económico e identitario.

las dos editoriales principales que surgieron en los años setenta (Santillana y Anaya), se ha optado por ampliar la muestra con editoriales que todavía existían en el mercado, con el fin de ser capaces de descubrir las diferencias y similitudes en la transmisión de contenidos, prestando atención a la intertextualidad,¹² proceso de inferencia textual y contextual de los lectores.

Se ha atendido también al análisis de la intratextualidad¹³ de los manuales, con un examen por separado de la información transmitida en los prólogos (introducciones y presentaciones), índices, capítulos principales (corpus instructivo), las actividades y los resúmenes¹⁴ que aportan algunos temas. Hemos tratado de observar el grado en que están interrelacionados o son coherentes entre sí estas unidades textuales. Dentro de cada una de estas unidades textuales, también se ha revisado la coherencia interna entre el lenguaje y la información paratextual (imágenes, gráficos, tablas).

Por otro lado, se ha diseñado un aparato teórico-conceptual específico, con una serie de categorías e indicadores, que nos ha servido de base para la investigación. Estas categorías e indicadores se revisan en las fuentes para su posterior análisis.

La metodología utilizada es de corte cualitativo, usando como instrumento el análisis crítico del discurso que examina cómo la dominación se reproduce o se resiste en los discursos.¹⁵ Este enfoque plantea el discurso como algo susceptible de revelar factores subyacentes y a su vez, como instrumento capaz de proyectar esos contenidos en las representaciones sociales o individuales, y también para crear o cambiar visiones que pueden estar relacionadas con las estructuras de poder y las ideologías.

Definitivamente, la metodología dentro de nuestro campo progresa para incrementar el rigor científico del trabajo empírico cuando el manual como objeto de estudio es analizado como fuente compleja, que no debe de ningún modo ser analizada de forma aislada de otras fuentes ni de forma descontextualizada.

¹² Ver: Campos, M.Á. y Gaspar, S., «Análisis de la intertextualidad y la argumentación en el contexto educativo. Elementos teórico-metodológicos», *Revista Mexicana de Investigación Educativa* RMIE (9) n° 21, 2004, pp. 425-449

¹³ La intratextualidad se refiere a la diversidad de formas a través de las cuales se construye el discurso, cuyo significado depende de su interconexión con otras formas de transmisión de la información.

¹⁴ Ver: Mahamud, K., «Contexts, Texts, and Representativeness. A Methodological Approach to School Textbooks Research», en *Methodologie und Methoden der Schulbuch-und Lehrmittelforschung*, Knecht, P. et al. (eds.), Heilbrunn, Julius Klinkhardt, 2014, pp. 31-49.

¹⁵ Fairclough, N., *Discourse and Social Change*, Cambridge, Polity Press, 1992, p. 58.

Por otro lado se necesita un enfoque de análisis cada vez más interdisciplinar y no sólo debemos quedarnos en el análisis de: contenidos, producción (editoriales), autorización, regulación (legislación y política), características materiales, patrones estéticos y organizativos de la información, influencias ideológicas, políticas y sociales, distancia entre el currículum prescrito y editado...

Paulatinamente se avanza en la ampliación de temas, como es nuestro caso, donde se conjugan categorías como la Cultura económica, la socialización política, la identidad nacional y las emociones y sentimientos. También se han incorporado nuevas fuentes documentales y no sólo nos centramos en el contenido de las mismas, sino también en el tipo de discurso y su lenguaje, en la coherencia externa (intertextualidad: entre los diferentes manuales) e interna (intratextualidad: entre las distintas unidades textuales) que muestra la información de las fuentes.

Todo ello hace que la investigación en Historia de la Educación y en manualística no se estanque, y siga avanzando como es menester, aportando nuevo conocimiento y rigor científico para toda la comunidad.

A formação dos valores estéticos na escola moderna republicana: Desenho, Trabalhos Manuais e Artes. Circulação, apropriação e contrastes (Espanha-Brasil)

TAINÃ MARIA PINHEIRO DOS SANTOS

Introdução

Este trabalho destina-se ao estudo da construção de elementos da estética escolar compreendidas não apenas como artes, desenho, trabalhos manuais, como disciplinas escolares, mas também, à estética emergente da cultura escolar, além das prescrições, ideais que circularam por diferentes espaços e meios. Interessa-nos os conhecimentos, as sensibilidades e os valores estéticos produzidos e transmitidos na escola, desde as primeiras décadas republicanas –e data de término a definir– no Estado de São Paulo e Espanha.

Partindo da premissa de que os sentidos e o senso estético são construídos historicamente, e não há história sem conflitos, interessa-nos nessa pesquisa investigar as fontes que tragam indícios, que tornem possível o levantamento de hipóteses sobre a imposição de certos valores estéticos em detrimento de outros. Para tanto, essa pesquisa se apoia na compreensão das finalidades educativas do ensino de desenho, trabalhos manuais, artes, assim como indícios de outras disciplinas pertencentes às humanidades, tais como história, literatura, que possam também conter desdobramentos estéticos na abordagem de seus conteúdos, descritos em variados impressos educacionais.

Essas implicações nos discursos, relatórios, programas de ensino, revistas, fotografias, periódicos de educação, anuários de ensino, reformas educacionais, entre outras fontes. Na escolha dessas fontes se denota a maneira

como diversas ideias vindas de outros países circularam intensamente no final do século XIX, início do XX, culminando com ideais modernizadores do período republicano; buscamos assim compreender nos detalhes, de quais maneiras, como é a estética escolar que formou indivíduos, seja nas aulas ou nos *habitus*, no cotidiano escolar, assim como quais tipos de arte, e como –considerando as possíveis tensões– ganharam espaço e/ou emergiram das práticas escolares, endossando valores estéticos a que corroboraram determinadas finalidades.

No decorrer da pesquisa, proponho-me a responder as seguintes questões: Quais artes, estilos, coisas eram observadas e de que maneira? De que maneira as belas artes eram abordadas na escola? Como se efetivaram a difusão e a apropriação de valores estéticos? O que significa «observar» e que práticas implicam? Quais materiais, objetos, são introduzidos na escola? Quais práticas são organizadas pela educação estética (exposição escolar, visitas a museus)? Que currículo a educação estética estabelece? 7) O que era considerado o «bom gosto» cânones e marginais das artes? Qual o ideal de cidadão a ser formado? Havia uma formação docente específica para o que se desejava transmitir?

Essas perguntas inserem-se em um período no qual os ideais republicanos abriam portas às ideias de outros lugares, e especialmente no âmbito da educação, estavam concorrência e circulação; de maneira que queremos compreender: Quais artes e estéticas estavam em circulação, e como concorreram entre si, ou, com outros saberes? De que maneira e como acontece a troca da estética produzida em âmbito escolar e o que e como, entra nela o que é de «fora’, ao passo que o que ela produz, também está para além de seus muros?

Compreender a construção dos sentidos através da estética escolar, especificamente do olhar no que diz respeito a produção, reprodução e/ou rupturas de padrões estéticos que de alguma maneira endossaram a constituição do homem moderno, republicano, da qual fizeram parte as ideias sobre arte e suas apropriações no período pela escola e aquilo que ela produziu.

O método intuitivo e a educação dos sentidos

No Brasil, intensificaram-se as discussões sobre a renovação dos programas do ensino primário já no final do século XIX, momento em que segundo SOUZA (2008) a educação popular ganhou um grande espaço nos debates políticos uma vez que, na concepção republicana, a educação seria de

fundamental importância para as transformações de ordem política, econômica e social. A formação do cidadão precisaria estar afinada com as mudanças da sociedade, que portanto, demandava um currículo com conteúdos modernos.

Ideias sobre Trabalhos Manuais e Desenho

Diante das imposições de um espírito moderno do tempo, ideias nostálgicas têm impacto sobre William Morris, expoente do movimento, que além de poeta e escritor militava a favor do socialismo e fazia elogios a um modo de vida quase medieval. De acordo com a biografia escrita por E. P. Thompson (1988), Morris tentou combinar as teses do crítico de arte John Ruskin às de Marx, em defesa da arte feita pelo e para o povo, de tal forma que rejeitava as artes ditas «belas».

As ideias do referido movimento, vão ao encontro de proposições pedagógicas e concepções sobre a formação integral. A apropriação desse pensamento pela educação pode ser vista na Escola Profissional Masculina da Capital, estudada por Sandra Machado Lunardi Marques (2003) de 1911 a 1934 na qual o diretor e professor Aprígio Gonzaga, trabalha com as ideias do referido movimento.

Segundo Marques, isso se evidencia também no currículo escolar no qual o desenho ocupa o lugar de disciplina fundamental para a educação e desenvolvimento das habilidades manuais e visuais. Dessa maneira, com as aptidões necessárias, o aluno é capaz de produzir um objeto bem trabalhado, com as devidas implicações dos sentidos, o que torna o trabalho um ato consciente, que não se dissocia do intelecto; baseado na assertiva de que o trabalho manual das escolas deveria se libertar do caráter subalterno e integrar-se às demais disciplinas como parte do desenvolvimento físico, moral e intelectual do aluno. No caso do ensino de desenho, presente nos programas do ensino primário desde a década de 1850, também sobre as apropriações de novas perspectivas do período republicano

A maneira como cada escola ou vertente educacional se apropriou da valorização do trabalho e seus desdobramentos, como se deu a experiência em cada lugar são também perguntas que se fazem pertinentes, inclusive, ao trabalharmos com o enfoque transnacional. Para tanto, integramos o projeto de pesquisa : *A educação dos sentidos na escola contemporânea brasileira (séculos XIX-XX): projetos, práticas, materialidades*. A inserção dessa pesquisa nesse projeto justifica-se especialmente na investigação de questões como as

práticas escolares, difusão e apropriação das propostas de conteúdos, instrumentos e objetos com diferentes usos, sobre os quais podemos ter indícios sobre a estética escolar.

Num sentido mais amplo, compreendemos que a estética escolar forma parte da cultura escolar, conceito considerado nessa pesquisa via Antônio Viñao Frago:

Práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, a história cotidiana do fazer escola –objetos materiais– função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação (...) modos de pensar, bem como significados e ideias compartilhadas» (Viñao, 1994, p.68).

Diante de tal afirmação há que se considerar o espaço escolar como locus produtor de formas de sensibilidade em seu espaço repleto de signos, educador de maneiras de ver e sentir, vistos desde a perspectiva histórica, como produções de seu tempo. Assim como os impressos pedagógicos, por sua vez, informam sobre práticas escolares e divulgam ideais pedagógicos, projetos estéticos imbuídos de modernidade e cidadania.

Fontes históricas e possibilidades

Para a realização desta pesquisa serão utilizados os programas de ensino da disciplina de Desenho, Artes, relatórios de secretários da Instrução Pública; Anuários de Ensino do Estado de São Paulo, Revistas e Periódicos educacionais brasileiros, espanhóis e argentinos, reformas no ensino, arquivos nacionais e internacionais, programas de cursos. Pesquisas em arquivos e bibliotecas do exterior para verificar a circulação de idéias e práticas sobre as artes e estética escolar.

Em artigo na *Revista de Ensino*, de 1907, sobre o ensino de desenho, encontramos um trecho que trata não propriamente das finalidades teóricas da disciplina desenho, mas sim daquilo que é sugerido em sua prática; como uma atividade menos pesada que outras, ligada a idéia de «recompensa», de «desejo». Ao mesmo tempo, adverte que para isso, se faz necessária a tutoria de um profissional que não apenas saiba sobre o «belo», mas sim, que o faça, podendo despertar no aluno o gosto pelas artes.

A iniciação nas belezas da Natureza e da Arte, será sempre apresentada às crianças como uma recompensa ao trabalho, como um repouso depois de tarefas severas ou depois das demasias do espírito; deve o professor agir

de modo que ela seja desejada e reclamada por elas. «Não é pela contemplação do medíocre que o gosto se desenvolve; mas, sim, pela contemplação do que ha de mais perfeito». Tal diz Goethe [a] Eckermann. (*Revista de Ensino*, Anno VI, n. 3. 1907, p.27)

Segundo princípios do método intuitivo, o ensino do desenho deveria começar pela educação simultânea dos olhos e das mãos e a familiarização do aluno com as formas elementares e na seqüência, articular o ensino do desenho com o ensino da leitura e da escrita. Enfatiza-se que o desenho é uma outra forma de linguagem e que a descrição de uma imagem com o objetivo de que o aluno desenhe essa descrição pode ser de grande contribuição para a imaginação infantil. Ou seja, trata-se de educar percepções imaginativas, dar repertório; assim como as aulas em que se apresentavam os chamados «belos quadros» a fim educar o gosto artístico, transmitido assim a estética do que se deve considerar belo.

Bibliografía

- Barbosa, A., *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*. São Paulo, Cortez, 2001.
- Bittencourt, C. M. F., *Disciplinas escolares: história e pesquisa*. In: Oliveira, M.A.T de Ranzi, S.M.F. (Orgs). *História das Disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista, EDUSE, 2003.
- Chervel, A., *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação. 2. Porto Alegre, Pannomica, 1990, p. 177-256.
- Gay, P., *A Experiência Burguesa. Da Rainha Vitória a Freud. A educação dos sentidos*. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.
- Dussel, I., «Existió una pedagogia positivista? La formación de discursos pedagógicos em la segunda mitad del siglo XIX», en Pineau, P.; Dussel, I.; Caruso, M., *La escuela como máquina de educar : tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós, 2001, pp.53-89.
- Jimenez, M., *O que é estética*. São Leopoldo, Unisinos, 1999.
- Oliveira, M. A. T. e Ranzi, S.M. F. (orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*, São Paulo, EDUSE, 2003, p. 9-38.
- Marques, S.M.L, *Escola profissional masculina da Capital (São Paulo): um estudo sobre o sloyd educacional (1911-1934)*. Tese de doutorado. PUC-SP, 2003.
- Mercado, B., «Formación del buen gusto en las poblaciones. Escuela y arte como registros estéticos y moralizantes (1880-1910)», en Taborda,

M. A. O. (org.). *Sentidos e Sensibilidades: sua educação na história*. Curitiba, UFPR, 2012.

Munakata, K., A educação dos sentidos na escola contemporânea brasileira (séculos XIX-XX): projetos, práticas, materialidades. Projeto de Pesquisa do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, 2012.

Viñao, A., *El espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, nº 13-14, 1994.

Fontes

Anuario do Ensino do Estado de São Paulo (1907-1920).

Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Publico de São Paulo (1902-1918).

Revista de Pedagogia, (1922-1936).

El Monitor de la Educación Común, (1881-1936 data de utilização na investigação).

La identidad nacional en la educación de la España del siglo xx: un proyecto de tesis doctoral

CARLOS SANZ SIMÓN

Universidad Complutense de Madrid

Introducción

La identidad nacional en la educación de la España del siglo XX es un proyecto de tesis doctoral que tiene como objetivo analizar la identidad nacional en relación a diferentes periodos históricos de la España del siglo XX a través de fuentes primarias como el manual escolar, la fotografía o la prensa pedagógica entre otras. A modo específico, se considerará la identidad nacional recurriendo a otras variables como los nacionalismos periféricos, la presencia de la mujer, las ilustraciones y los personajes y etapas destacadas. Cada una de estas categorías compone un objetivo específico de investigación, por lo que de cara al análisis, se considerará cada etapa por separado teniendo en cuenta todas las categorías mencionadas.

La realización de la presente tesis doctoral, es fruto de un trabajo previo de dos años de investigación, tras la realización del Trabajo de Fin de Grado *Memoria histórica e identidad nacional a raíz del desastre de 1898*, y del Trabajo de Fin de Máster *La identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República Española*, ambos trabajos bajo la dirección de D^a. Teresa Rabazas Romero, al igual que la presente tesis doctoral. Por ello, se plantea una tesis en la que converjan dichos proyectos y sea ampliado en su recorrido histórico, abarcando el periodo de los años 1931 a 1982, fechas en las cuales se instauraron la Constitución de 1931 de la República Española, y el año en que se considera finalizó la denominada *transición democrática española*.

El interés del periodo escogido y del tema de investigación, vienen abalados por la convulsión del siglo XX español, y por la fuerte presencia que existe en la actualidad en temas relacionados a la memoria histórica y la identidad nacional. El inicio del periodo seleccionado viene justificado dado que la Segunda República y su proyecto fallido, según Robledo Hernández «viene a convertirse en el núcleo principal de la historiografía contemporánea española y en un elemento importante del debate político del presente».¹ Dentro del Franquismo, tendrá especial interés la Ley General de 1970, que si bien según Boyd, fue «acusada desde la derecha de «comunista», por la Iglesia como «estatista» y por la izquierda de autoritaria e hipócrita, constituyó a pesar de todo un avance significativo hacia la democratización educativa».²

La última parte de la tesis doctoral tendrá como objetivo analizar la identidad nacional de la educación española de la transición, dado el interés de este breve periodo histórico en que España recuperó el sistema democrático y el aperturismo internacional, tratando de averiguar cómo estos aspectos influyeron en la conformación de las identidades en las escuelas.

Metodología y fuentes

Junto a una metodología histórico-educativa, se hará uso del análisis de contenido de los manuales escolares. Con una muestra significativa que oscilará en torno a los cien ejemplares, se aspira a hacer un recorrido histórico a través de ellos por la Segunda República, la Guerra Civil, el Franquismo y la Transición.

El manual escolar ha sido escogido como instrumento para la recogida de información por su riqueza de contenido. Además, se consultarán otras fuentes primarias como legislación, exámenes, informes de inspección y fotografías para cruzar la información y dotar de mayor rigor a la investigación con otros elementos que contrasten los datos obtenidos de los manuales escolares.

Para la consulta de manuales escolares y otras fuentes, se acudirá a los fondos del proyecto MANES en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), el Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE),

¹ Robledo Hernández, R., «De leyenda rosa e historia científica: notas sobre el último revisionismo de la Segunda República», *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine*, n° 2, 2015, p. 3.

² Boyd, C., *Historia patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*, p. 245.

el Museo Manuel Bartolomé Cossío, de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), la Biblioteca Nacional Española, la Biblioteca de la Residencia de Estudiantes o el Archivo histórico de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM).

Respecto a las fuentes secundarias, se componen de un amplio acervo de bibliografía desarrollada sobre el tema, destacando *Historia Patria* de Carolyn Boyd (2000), *Currículum e identidad nacional* de M^a del Mar del Pozo Andrés (2000), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República* e *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, ambos bajo la coordinación de Agustín Escolano Benito (1997 y 1998) e *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI* de Rafael Valls Montés (2007) entre otros.

Así mismo, es importante destacar que, para el desarrollo metodológico de la tesis doctoral, se tomarán como referencia los trabajos *Los textos escolares de historia en la enseñanza española (1808-1900)* de Joaquín García Puchol (1993) y *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas normales de España (1839-1901)* de la profesora y directora de esta tesis doctoral Teresa Rabazas Romero (2001), en los cuales se trabajaron con manuales escolares a partir de categorías de análisis. Si bien ambas no coinciden en el espacio temporal de esta investigación, su metodología en el desarrollo de unidades categoriales de análisis de contenido sirve como referencia y ejemplo a considerar para la elaboración de la presente tesis doctoral.

Además, serán consideradas las reflexiones de Gabriela Ossenbach, Kira Mahamud y Ana María Badanelli sobre la investigación histórico-educativa de los manuales escolares y su perspectiva de futuro.

Estructura

La estructura de la tesis comenzará con un marco conceptual sobre la memoria histórica y la identidad nacional, junto a un análisis del currículo oficial de cada etapa. Posteriormente, se procederá a una contextualización de los antecedentes de la época para poder comprender la etapa seleccionada. En este caso, se parte de una contextualización desde el denominado *desastre de 1898* hasta finalizar con la dictadura de Primo de Rivera en 1930. Este marco teórico e histórico servirá como punto de arranque para comprender la situación con la cual se llega a la Segunda República Española, donde el análisis de la identidad nacional a través de los manuales empezará a ser minucioso.

La organización de los artículos científicos responde a un criterio histórico. El primero de ellos abordará la Segunda República Española y a la Guerra Civil, el segundo al Franquismo, y el tercero a la Transición democrática.

Aportaciones

La consecución de la presente tesis doctoral aspira a contribuir al estudio y construcción de la memoria histórica y la identidad nacional en el ámbito de la educación del siglo XX en España. A nivel metodológico se pretende poner en valor la utilidad del análisis de contenido mediante unidades categoriales, y especialmente, la importancia del manual escolar como fuente de información para la generación de conocimiento científico y la necesidad de su conservación como parte del patrimonio histórico-educativo.

Bibliografía

- Boyd, C., *Historia patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*, Barcelona, Pomares Corredor, 2000.
- Escolano Benito, A., *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.
- Escolano Benito, A., *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.
- García Puchol, J., *Los textos escolares de historia en la enseñanza española (1808-1900)*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1993.
- Mahamud Angulo, K., «Contexts, Texts, and Representativeness. A Methodological Approach to School Textbook Research», en Knecht, P., Matthes, E., Schütze, S. y Aamotsbakken, B. (Coord.), *Methodology and Methods of Research on Textbooks and Educational Media*, Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 2014, pp. 31-49.
- Mahamud Angulo, K. y Badanelli Rubio, A. M., «Los contextos de transmisión y recepción de los manuales escolares: una vía de perfeccionamiento metodológico en manualística», *História da Educação* (20), n° 50, 2016, pp. 29-48.
- Ossenbach Sauter, G., «¿Está agotada la investigación histórica sobre manuales escolares? Consideraciones críticas sobre la investigación en el campo de la manualística, a 20 años de la fundación del Centro de Investigación

- MANES», en Meda, J. y Badanelli, A. M. (Coord.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata, Edizioni Università de Macerata, 2013, pp. 107-118.
- Pozo Andrés, M. M. del., *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
- Rabazas Romero, T., *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas normales de España (1839-1901)*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), 2001.
- Robledo Hernández, R., «De leyenda rosa e historia científica: notas sobre el último revisionismo de la Segunda República», *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine*, n° 2, 2015, pp. 1-15.
- Valls Montés, R., *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2007.

La dimensión estética en la escuela nueva. Una aproximación al análisis de la dimensión estética de la *Escola del Bosc del Parc del Guinardó* (Barcelona, 1923-1939)

ROSA SAMBOLA I ALCOBÉ

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

1. Introducción

Esta comunicación es una primera aproximación al análisis de las fotografías escolares de la Escola del Bosc del Parc del Guinardó en Barcelona, desde su creación el mes de abril de 1923 hasta terminada la guerra civil el 1939. El objetivo que se deriva del análisis es comprender el significado, la relevancia e importancia de la educación estética a través del ambiente escolar. Este objetivo comprende analizar las continuidades, discontinuidades y singularidades de los contenidos estéticos. Para concebir este objetivo se hizo necesario complementar el análisis de imágenes con otras fuentes documentales textuales o no del período de estudio que nos aportara información del relato sociopolítico y pedagógico de la época.

2. Fondo documental

Las fuentes documentales fotográficas consultadas para el análisis de la escuela parten de distintos archivos de Barcelona, publicaciones del Ayuntamiento de Barcelona y prensa gráfica de la época.

Los archivos consultados fueron los siguientes:

- Archivo Fotográfico de Barcelona.¹
- Archivo histórico de la Escola del Parc del Guinardó.
- Archivo Nacional de Catalunya.²

De las publicaciones o fascículos del Ayuntamiento de Barcelona, que se publicaron con intención de dar a conocer la obra educativa de la ciudad, se extraen las fotografías de los siguientes:

- Mairie de Barcelone. Délégation de Culture (Comission d'Enseignement). *Institutions scolaires en plein air*. Avril, 1931.
- Mairie de Barcelone. Comission de Culture. *L'Œvre d'Enseignement de la Municipalité de Barcelone*. Juillet, 1932.

El siguiente grupo de fotografías pertenece a imágenes que se publicaron en la prensa gráfica de la época:

- Revista «D'Ací i d'Allà», mayo de 1923, núm.65.
- Diario «ABC», el 6 de agosto de 1925.
- Revista «El Mundo Gráfico» el 29 de mayo de 1929.
- Suplemento de «La Vanguardia, Notas Gráficas» el 8 de mayo de 1930.
- Revista «Crónica» el 30 de enero de 1932.

El fondo para el análisis quedó constituido por 40 fotografías. La primera databa de mayo 1923, día de la inauguración, y la última con fecha de octubre de 1932. Debe considerarse que muchas de las fechas con las que cuenta este análisis son recogidas de las publicaciones donde aparecen, de modo que a menudo se desconoce la fecha real en la que fue tomada la fotografía. Este hecho no supondría ningún contratiempo en la investigación si las fechas en las que fue tomada la fotografía se debieran al tiempo que se decidió publicar sobre la escuela. No obstante, tanto los fascículos proporcionados por el Ayuntamiento cómo algunas de las fotografías utilizadas en reportajes de la prensa gráfica utilizan las mismas fotografías que años antes aparecen en otros lugares. Esto evidencia, en cierto modo un «tráfico» de fotografías donde también los fotógrafos estaban implicados, muy frecuente en aquella época. Algunos fotógrafos visitaban la escuela o asistían a algún acto público en ella y después entregaban las imágenes a su compañero de profesión de modo que en la prensa aparece la fotografía con auditoría del segundo. Tanto el problema de las dataciones como de la auditoría supone algunas complicaciones metodológicas para el análisis de dichas.

¹ Algunas de las fotografías de dicho fondo se encuentran digitalizadas en: <http://w151.bcn.cat/opac/advanced>

² Podéis consultar el catálogo en línea del fondo fotográfico de dicho archivo en: <http://arxiusenlinia.cultura.gencat.cat/ArxiusEnLinia/>

3. Aspectos metodológicos de las imágenes como fuente histórica

Las complicaciones metodológicas en relación a la autoría y a las fechas implican tener en consideración varios aspectos para el análisis y la interpretación a posteriori. En primer lugar, encontrar esta diligencia en las autorías demuestra que hay que poner en tela de juicio el autor, siempre que se dude de la autoría. De modo, que habría que evitar apoyarnos de la vida del autor para construir el relato de la fotografía.

En segundo lugar, el problema de desconocer la fecha real, aunque se conozca la fecha de publicación, impide de un análisis diacrónico más preciso de las continuidades o los cambios estéticos de la escuela.

Entre otros aspectos metodológicos, para el análisis y la interpretación de imágenes, nos centramos en el «triple salto» descrito por Anna Gómez en *Investigar la Historia de l'Educació amb Imatges*.³ La complejidad de mirar y narrar el pasado desde el presente implica sopesar el salto narrativo entre aquello que se nos presenta en formato gráfico y que se traduce en lingüístico en su análisis. Le sigue el salto histórico que comprende mirar el pasado desde el presente, y el salto entre autor e investigador. Como dice Burke, la historia no es objetiva, ni podemos evitar mirar el pasado desde una perspectiva particular⁴, ni tampoco son objetivos los documentos fotográficos con los que nos apoyamos. No podemos encontrar objetividad cuando el documento –sea textual o no– parte de un sujeto.

También se tuvo en cuenta la idiosincrasia de la fotografía. La vocación realista de la fotografía en su nacimiento se ve truncada desde el momento que se pone de relieve que la fotografía corta el tiempo y el espacio⁵, o dicho de otro modo como afirman Comas, Motilla y Sureda, «no se fotografía todo y en todo momento».⁶ De aquí se deriva la necesidad de complementar la interpretación con el sustento de otras fuentes documentales que apoyen el análisis fotográfico.

³ Gómez Mundó, A., «Fonaments metodològics d'investigar amb les imatges. Referències des de la investigació», en Collelldemont E. (coord.), *Investigar La Història de l'Educació amb Imatges*, 2014, pp. 81-82.

⁴ Burke, P. (eds.), *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza Ensayo, 2011, p.16.

⁵ Díaz Barrado, M.P., «La imagen en el tiempo: el uso de fuentes visuales en historia», *Historia Actual Online*, n° 29, 2012, pp.141-162.

⁶ Francisca Comas, Xavier Motilla, Bernat Sureda, «Escuela y fotografía, entre el testimonio y la construcción del discurso narrativo», *II Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico, V Jornadas Científicas de la SEPHE*, 2012, p. 410.

4. Primeras conclusiones. La naturaleza domesticada y el blanco como símbolos estéticos de la escuela

Algunas de las conclusiones más significativas que se derivaron de dicho análisis fueron alrededor de dos aspectos, que dada su continuidad en las series se manifestaban como relevantes para comprender que ideal estético se concebía en la escuela: la naturaleza domesticada y el blanco como referente estético.

4.1 La encrucijada de la concepción de escuela del bosque o escuela del parque

La naturaleza que rodea la escuela lo hace domesticada por la mano del hombre, que la sucumbe a sus ideales de belleza. Jardines con árboles podados y sobretodo las macetas con flores dispuestos alrededor de toda la escuela que la embellecen.

Este ideal de naturaleza podría ser fruto de las concepciones del corriente novecentista de la época, que penetrarían también en la escuela.



Figura 1. Fuente: Institutions scolaires en plein air. Mairie de Barcelone, Délégation de Culture (Comission d'Enseignement), abril 1931.



Figura 2. Fuente: Arxiu Nacional de Catalunya. Col·lecció Brangulí (fotògrafs). Datos de digitalización: Codi Reprografia 118111, CD máster 10776, Pista 23. 1925.

El novecentismo concebía la ciudad como máximo exponente de la civilización y del progreso, de modo que la naturaleza debía ser creada para la ciudad y desligada de su origen salvaje. En este sentido la naturaleza que envuelve la escuela se concebiría como una forma de ordenarla y adecuarla al concepto de parque, para amoldarla dentro del significado de cultura que los novecentistas predicaban. ¿Significa esta naturaleza observada en las inmediatas de la escuela un eufemismo con el concepto idealizado de escuela del bosque?⁷ ¿Se aleja esta escuela ubicada en un parque ordenado a voluntad del hombre de su inicial concepción de escuela del bosque iniciada en Alemania por la Waldschulen?

Cabe destacar, además, aunque des del análisis de las fotografías de la escuela se evidencia la naturaleza como un elemento importante para la

⁷ Esta pregunta nos conduce a pensar qué implicaciones tiene una escuela del bosque en un parque, ¿es el parque un escenario distinto al de un bosque? Evidentemente sí. ¿Podría, entonces, aportar una experiencia estética distinta?

educación estética del niño y la niña, al mismo tiempo sólo una naturaleza, la domesticada, sería válida para su concepción pedagógica. ¿Descartaba la dirección de la escuela, maestros y maestras y autoridades educativas del Ayuntamiento, que la naturaleza ofrecida por el bosque no era ordenada y que en consecuencia debía ser descartada? O, simplemente, ¿se debía a la imposibilidad de adecuar una escuela de bosque en la ciudad?

4.2 Homogeneización a partir del blanco: ¿higienismo o construcción social de la pureza?

El blanco es otro distintivo principal de la escuela. Niños y niñas vestidos en blanco armonizan con el blanco de paredes, decoración y del edificio en general. Es en efecto, una homogeneización a partir de la utilización de un color. Las consecuencias de esta homogeneización radican seguramente en dos de los principales ítems que han destacado algunos pedagogos en relación con la uniformización y que también son aplicables a la Escuela del Bosque del Parque del Guinardó. Sólo a modo de mención, Jaume Trilla en *El Uniforme Escolar y el Maquillaje de la Desigualdad*⁸, afirma que la homogeneización en el vestir lleva a una pérdida de singularidad en el niño y la niña, y muy comúnmente, es fruto de la necesidad de identificar y asociar el alumno a una escuela, hoy en día de prestigio o elitista. Esta necesidad de identificación también, en este caso, podría ser una forma de visibilizar los alumnos de las escuelas municipales de Barcelona. Recordemos que más adelante, en plena Segunda República, se promovió el brazalete entre los escolares que tendría un efecto similar.

El blanco se asocia a cualidades como la luminosidad, la limpieza y la pulcritud, que a la vez son reflejo de las prácticas higienistas de la época. No debemos olvidar que las escuelas del bosque o al aire libre en Barcelona nacen para combatir la tuberculosis que afectaba a niños y niñas de la ciudad, de modo que impregnar de blanco la escuela representaría una buena manera de simbolizar aquellas instituciones que cuidaban de la salud de sus ciudadanos. En el fondo, el blanco podría ser objeto publicitario de un «producto» ideado por el Ayuntamiento, para transmitir un mensaje más allá de la palabra.

Del mismo modo, vestir a los niños y niñas de blanco no sólo significaría salud, sino también pureza y perfección. En nuestro imaginario y

⁸ Trilla, J., «El Uniforme Escolar y el Maquillaje de la Desigualdad», *Cuadernos de Pedagogía*, n° 415, 2011, pp. 80-84.

construcción sociocultural, marcada por la tradición cristiana, esta pureza está sujeta a la inocencia, a la falta de vicio o pecado. En resumen, ¿Con qué objetivo el Ayuntamiento vestía a la infancia de las escuelas públicas de blanco?⁹ ¿Era una influencia arraigada a la tradición cristiana o se asociaba más bien a prácticas higienistas? O, ¿esta estética particular se debía a una mezcla de ideales y convicciones de distinta índole?

⁹ Cabe señalar, que el Ayuntamiento proporcionaba a los niños y niñas que se matriculaban en las escuelas municipales el vestido y los zapatos, estos últimos también blancos. Además, en las colonias también se proveía de sombreros.

La participación en el VIII Encuentro Ibérico de Historia de la Educación tiene una cuota de 45 euros. Esta cotacostea la documentación de la reunión, la comida de confraternidad del 9 de septiembre en el Gran Hotel, los coffee break y la edición y envío de las actas. Esta cuota debe ingresarse en la c/c de Caixa Rural Galega ES42 3070 0001 2361 5937 3320, Rúa Montero Ríos 24-26, 27002 LUGO, antes del 31 de julio de 2016. Quienes comuniquen que quieren participar con posterioridad a esa fecha (siempre que hubiese plazas) deberán ingresar una cuota de 50 euros. Los estudiantes de programas de doctorado que quieran asistir como oyentes, tienen una cuota reducida de 25 euros antes del 31 de julio de 2016 que incluye los mismos conceptos. Aquellos estudiantes que comunicasen que quieren participar con posterioridad a esa fecha (siempre que hubiese plazas) deberán ingresar una cuota de 30 euros. El costo de la habitación en el Gran Hotel de Lugo es de 50 euros por noche (sencilla o doble) y el coste del desayuno por persona es de 3,5 euros el desayuno continental y 9,5 euros el buffet. Esos gastos van por cuenta del congresista. La reserva la hace la organización del congreso previa comunicación al recibir cubierto este boletín de inscripción.

Foro de discusión, debate y conocimiento

Los Encuentros Ibéricos procuran el enriquecimiento académico y humano entre los/as participantes, así como la puesta en común de conocimientos históricos y de reflexiones epistemológicas desde la óptica de la Historia de la Educación, desarrollando una dinámica activa y viva en los debates. Deseamos que pueda haber presencia de personas vinculadas a las distintas Universidades, si bien por las características del Encuentro convendría que el conjunto no sobrepasase los 90 o 100 asistentes.

Agradecemos la notificación anticipada de quien representará a cada Universidad. También consideraremos muy positivamente la presencia de jóvenes doctorandos aunque no vengan en la condición de ponentes.

Objetivos de la reunión

Intercambiar ideas y experiencias entre jóvenes investigadores e investigadores experimentados de ambos países con la intención de examinar nuevas líneas de trabajo en Historia de la Educación y propiciar un lugar de debate sobre temas de estudio emergentes, fuentes tradicionales y nuevas, metodologías y problemas de investigación.

Información y confirmación de asistencia:
Xosé Manuel Malheiro: xmalheiro@udc.gal

Comité Organizador

Dr. Eugenio Otero Urtaza (Fac. de Formación do Profesorado, USC), Presidente.
Dr. Xosé M. Malheiro Gutiérrez (Fac. Ciencias da Educación, UDC), Secretario.
Dr. Antón Costa Rico (Fac. Ciencias da Educación, USC).
Dr. Carlos Manique (Instituto de Educação, Universidade de Lisboa).
Dr. Luis Alberto Marques Alves (Fac. de Letras, Universidade do Porto).
Dr. Joaquim Pintassilgo (Instituto de Educação, Universidade de Lisboa).
Dra. Claudia Sofia Pinto Ribeiro (Fac. de Letras, Universidade do Porto).
Silvia Basanta Camiño (Estudiante del programa de doctorado de la USC).
Uxia Bolaño Amigo (Estudiante del programa de doctorado de la USC).
Diego Carral Maseda (Estudiante del programa de doctorado de la USC).

Diversas instantáneas del Coloquio y de los participantes *Diversas imagens do Colóquio e dos participantes*







VIII ENCUENTRO IBÉRICO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN HOY: RETOS, INTERROGANTES Y RESPUESTAS

VIII ENCONTRO IBÉRICO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

VIII ENCONTRO IBÉRICO DE HISTORIA DA EDUCACIÓN

LUGO, 8,9 y 10 DE SEPTIEMBRE DE 2016

HISTEDUP
ASOCIACIÓN DE HISTÓRIAS DE LA EDUCACIÓN

CEPE

Instituto de Investigación en Educación e Formación para a Cidadanía e a Sociedade do Concello de Lugo

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAMPUS TERRA

CAIXA RURAL GALEGA

Concello de Lugo

DEPUTACIÓN DE LUGO

Foro de Galicia
Costa
daveiga
Asociación de Escuelas
Lugo
Lugo
Lugo
Lugo
Lugo
Lugo

C U R S O S E C O N G R E S O S

Nº 251