Alejandro Herrero
Amone Inácia Alves
Laura Suzana Guic
Organizadores

EDUCACIÓN, CURRICULARIZACIÓN Y METODOLOGÍAS: Investigaciones en Argentina y Brasil

EDUCAÇÃO, CURRICULARIZAÇÃO E METODOLOGIAS: Pesquisas na Argentina e no Brasil





ARA EDITORA

Alejandro Herrero
Amone Inácia Alves
Laura Suzana Guic
Organizadores

EDUCACIÓN, CURRICULARIZACIÓN Y METODOLOGÍAS: Investigaciones en Argentina y Brasil

EDUCAÇÃO, CURRICULARIZAÇÃO E METODOLOGIAS: Pesquisas na Argentina e no Brasil



ARA EDITORA

2026

Copyright © 2026 Editora ARA Publicações. Todos os direitos reservados

Editores: Alejandro Herrero, Amone Inácia Alves e Laura Suzana Guic

Capa: Editora Ara Publicações

Design editorial e diagramação: Luis Andrés Castillo Bracho

Revisão de prova: Os Autores

Texto em conformidade com as novas regras ortográficas do Acordo da Língua Portuguesa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educación, curricularización y metodologías : investigaciones en Argentina y Brasil = Educação, curricularização e metodologias : pesquisas na Argentina e no Brasil [livro eletrônico] / Alejandro Herrero, Amone Inácia Alves, Laura Suzana Guic. –– 1. ed. –– Cuiabá, MT : Editora ARA Publicações, 2026.
Edição bilíngue: português/espanhol.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978–65–83004–12–3

1. Educação - Currículos 2. Educação - Finalidades e objetivos 3. Educação - Metodologia 4. Educação - Argentina 5. Educação - Brasil 6. Pesquisa educacional - Metodologia 7. Sociologia educacional I. Herrero, Alejandro. II. Alves, Amone Inácia. III. Guic, Laura Suzana..
26–340016.0 CDD–375.001

1. Currículos : Educação 375.001
Maria Alice Ferreira – Bibliotecária – CRB–8/7964

Esta publicação é de acesso público e gratuito. Download e compartilhamento são permitidos, desde que garantidos os créditos à Editora ARA, à organização e às autoras e autores. Não é permitida a utilização para fins comerciais. Aderimos ao Movimento de Acesso Aberto, uma iniciativa global para tornar o conhecimento científico e acadêmico amplamente disponível e acessível a todos, de forma gratuita. Os resultados de pesquisas e estudos são disponibilizados digitalmente, por autoras e autores, sem barreiras financeiras ou de acesso. Revisões textuais e de normalização bibliográfica é decisão de autores e organizadores.

https://doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-12-3

Este livro contou com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

EDITORA ARA

Conselho Editorial

Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira
Presidente do Conselho Editorial

Dr.Túlio Marcel R. V. Figueiredo
Assessoria Editorial

Conselho Editorial Interdisciplinar

Pesquisadoras e Pesquisadores

Dr. Alejandro Herrero (UNSAL/UNLA–Argentina)

Dra. Amône Inácia Alves (UFG)

Dr. Carlos Edinei de Oliveira (UNEMAT)

Dra. Cleicinéia Oliveira de Souza (UFMT)

Dr. Daniel Ovigli (UFTM)

Dra. Fernanda de Alencar Machado Albuquerque (UFVJM)

Dr. Jorge Alberto Lago Fonseca (IF Farroupilhas)

Dr. Juliano Guerra Rocha (UFJF)

Dra. Laura Susana Guic (USAL/UNLA–Argentina)

Dr. Luciano da Silva Pereira (UFMT/Araguaia)

Dr. Neil Franco (UFJF)

Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira (UFMT)

Dra. Oresta Lopes Perez (UASLP–México)

Dra. Patrícia dos Santos Begnami (UNIARARAS)
Dr. Paulo Sérgio Dutra (UNIR)
Dr. Jefferson Bento de Moura (IFMT)

Assessoria e Gestão de Políticas da Editora

Dra. Joira Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins (UFMT)
Dr. Paulo Sérgio Dutra (UNIR)
Dr. Túlio Marcel R. V. Figueiredo

Assessoria e Acompanhamento

Me. Anderson de Jesus (USC–Espanha)
Dra. Carminha Aparecida Visquetti (IFMT)
Me. Nataly Ginnette Rojas Pinzon (Universidad de La Salle)
Daniel Mario Carceglia (Universidad de Quilmes)

Assessoria, Design e Arte

Dr. Luis Andrés Castillo Bracho
luiscastleb@gmail.com

Prefácio

> Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homes se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Paulo Freire (1979, p. 39)[1].

Os partícipes desta obra compõem a Rede Centro-Oeste, Nordeste e Latino América de pesquisas- Reconal. Então, é com júbilo que apresentao para o público-leitor os produtos oriundos dessa compromissada parceria. O escritor brasileiro Guimarães Rosa, em seu livro: Grande Sertão Veredas, afirmou: "É junto dos bão, que a gente fica mió"[2]. Essa frase aponta o que a aproximação entre pesquisadores de culturas distintas é capaz de fazer pela produção científica de ambos os países e entre as pessoas que integram esses grupos.

Uma rede dessa ordem mostra a potência que pode ser apresentar pesquisas sobre a educação: a chamada América Latina, com seus problemas, seus vieses políticos e sua história cingida pelo sistema colonial, suas desi-

---

[1] FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

[2] Atribuída a: Rosa, João Guimarães. **Grande Sertão Veredas**. Rio de Janeiro: nova Fronteira, 1986.

gualdades e assimetrias escolares, precisa e requer estudo, compreensão e apontamentos.

Assim, é compromisso deste livro mostrar horizontes para os leitores e desvelar uma realidade dada, mas que é muitas vezes, indevidamente não mostrada.

As pesquisas apresentadas vão de encontro ao senso comum e as verdades pré-fabricadas em contextos políticos. Ora, como a educação tem sido usada de modo fortuito para a produção de dados não científicos e como reproduz equívocos!

Ao pensar no currículo e nas metodologias, também apostamos na mobilização dos conhecimentos que precisa ser feita por docentes e educadores, de modo que repensem a sua práxis cotidiana e seu trabalho como docente.

Mas ao fazer isso, não nos furtamos de pensar na história, os seus fundamentos e aportes políticos e culturais. Assim, essa obra feita por tantas mãos de países diferentes, aposta em pensar o objeto educativo, tomando o currículo e metodologias como centros de análise.

Então, ao leitor, uma riqueza de experiências, anos a fio de estudos e pesquisas que mostram que as universidades do eixo sul do conhecimento são produtoras de produção acadêmica relevante.

É uma leitura que aproxima países–Brasil e Argentina – em suas realidades que há algum tempo apostam na escolarização como fator de inserção das crianças e adolescentes no mundo dos adultos, como também na emancipação.

Ensejamos uma qualificada leitura e oxalá que tenhamos territórios profícuos para um constante diálogo entre nossos países que se desdobre em outras experiências acadêmicas!

Por fim, corroboramos com o pensamento de Paulo Freire, quando diz que a educação não muda o mundo, mas as pessoas, essas sim são agentes de transformação. É na crença e na ciência que faremos o baluarte da mudança social que chega às nossas escolas e modifica intenções e mentes em prol de uma sociedade melhor e igualitária! Boa leitura.

Amone Inácia Alves

Apoio Institucional







































Sumário

Agradecimentos 13

Apresentação 14
Alejandro Herrero
Amone Inácia Alves
Laura Suzana Guic

1º Eixo: Educación y Gobierno en el Rio de la Plata y en Argentina

1–Erudición, Educaciòn Y Politica Gestiones Educativas, Culturales y Docencia Univeritaria de Los Letrados Gregorio Tagle, Pedro Agrelo y Manuel Moreno en el Río de La Plata (1817-1833) 22
Ariel Eiris

2–Esteban Echverría y la Gestión Educativa: las Actuaciones en el Consejo de Instrucción Pública de Montevideo 78
Sebastián Alejo Fernández

3–La Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires y sus Problemas (1882-1894) 109
Alejandro Herrero

4–Didactica de Leopoldo Lugones: Liberalismo y Patriotismo Versus Nacionalismo 144
Laura Lago

5–La Ventna Mitogénica: Pedagogía, Derrota y Legitimidad Simbólica en los Estados Postcoloniales Latinoamericanos 167
David Serrat

2º Eixo: Extensão como Componente Curricular e Metodologias da Pesquisa

6–Formación Docente: la Práctica como Componente Curricular Vivida en la Acción de Curricularización de la Extensión 186
Elisete Martins Soares
Miriam Aparecida Orloski de Castro Pereira
Jéssica Gomes dos Santos Assencio
Edevaldo Cláudio da Silva (Tradución)

7–Formação Docente: a Prática como Componente Curricular Vivenciada na Ação de Curricularização da Extensão 220
Elisete Martins Soares
Miriam Aparecida Orloski de Castro Pereira
Jéssica Gomes dos Santos Assencio

8–Búsqueda en Educación Bajo la Óptica de la Nueva Historia 215
Maiara Roberta de Melo Bezerra
Thais Pinto Ferreira
Josemir Almeida Barros
Tais Margotto Comper (Traducción)

9–Pesquisa em Educação sob a Ótica da Nova História... 289
Maiara Roberta de Melo Bezerra
Thais Pinto Ferreira
Josemir Almeida Barros

10–Profesores Investigadores desde la Investigación-Acción en la Educación Básica: Fotografías y Dibujos 326
Maria Alves Araújo
Wagneth Oliveira Chaves
Josemir Almeida Barros
Tais Margotto Comper (Traducción)

11–Professores Pesquisadores a partir da Pesquisa-Ação na Educação Básica: Fotografias e Desenhos..... 354
Maria Alves Araújo
Wagneth Oliveira Chaves
Josemir Almeida Barros

Índice remissivo..... 382

Sobre as Organizadoras..... 393

Sobre os Autores..... 394

Agradecimentos

Àquelas e àqueles que fazem suas pesquisas na América Latina e se dedicam à Educação, em especial, à Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Brasil e América Latina - RECONAL-Edu e às agências de fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Apresentação

Este libro difunde los resultados de las investigaciones realizadas por miembros de la Red de Investigación, Enseñanza y Extensión en Educación de las Regiones Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Brasil y América Latina (RECONAL-Edu), grupos de investigación y investigadores vinculados a ellos.

A efectos de organización, el libro se ha estructurado en dos ejes. En el primero de ellos, titulado «**Educación y Gobierno en El Río de La Plata y en Argentina**», la obra presenta importantes resultados de investigaciones realizadas en Argentina. Se compone de estudios de integrantes del grupo de investigación en la Escuela de Historia y el Doctora en Historia de la Facultad de Filosofía, Historia, Letras y Estudios Orientales de la Universidad del Salvador.

El segundo eje, «**Currículos y metodologías de investigación**», presenta los resultados de investigaciones realizadas en la región norte de Brasil. En este eje, los textos están organizados en dos idiomas: portugués y español.

En el primer capítulo, Ariel Eiris, "**Erudición, Educaciòn Y Politica Gestiones Educativas, Culturales y Docencia Univeritaria de Los Letrados Gregorio Tagle, Pedro Agrelo y Manuel Moreno en el Río de La Plata (1817-1833)**" estudia los letrados del Río de la Plata en su tesis doctoral y en su plan de trabajo, como investigador en CONICET, y para esta obra escribe las actuaciones de tres letrados, Gregorio Tagle, Pedro Agrelo y Manuel Moreno, en el espacio universitario.

Sebastián Alejo Fernández, integrante de la Dirección del Doctorado en Historia, escribe sobre la intervención de Esteban Echeverría en el espacio educativo montevideano, en en el segundo capítulo escribe sobre "**Esteban Echverría y la Gestión Educativa: las Actuaciones en el Consejo de Instrucción Pública de Montevideo**", más precisamente, sobre Consejo de Instrucción Pública. Este escrito forma parte de su tesis doctoral en curso y compone el segundo capítulo.

En el tercer capítulo, Alejandro Herrero, en el texto **"La Educación Común de la Provincia de Buenos Aires y sus Problemas (1882 – 1894)"**, describe a la ley de educación común dictada en 1875, y las críticas que, desde el go-

bierno bonaerense y su Dirección General de Escuelas, se llevan a cabo a fines de siglo XIX.

La licenciada en Ciencias Políticas, Laura Lago, continúa en cuarto capítulo su estudio sobre los nacionalismos en Argentina, focalizado en esta oportunidad en la obra "**Didáctica de Leopoldo Lugones: Liberalismo y Patriotismo versus Nacionalismo**".

El doctorando del Doctorado en Historia de la USAL, David Serrat, en el quinto capítulo, "**La Ventna Mitogénica: Pedagogía, Derrota y Legitimidad Simbólica en los Estados Postcoloniales Latinoamericanos**", escribe un capítulo focalizado en los argumentos que se producen en las escuelas en torno a hechos nacionales traumáticos en varios países de América Latina.

E l capítulo 6, en español, inicia el 2º Eje: "**Extensión como Componente Curricular y Metodologías de la Investigación**." El sexto capítulo, "**Formación Docente: La Prática como componente Curricular Vivida en la Acción de Curricularización de La Extensíon**", de autoría de Elisete Martins Soares; Miriam Aparecida Orloski de Castro Pereira y Jéssica Gomes dos Santos Assencio, es la traducción

al español del séptimo capítulo escrito en portugués, que se presenta a continuación.

"**Formação Docente: a Prática como Componente Curricular Vivenciada na Ação de Curricularização da Extensão**", en el capítulo siete, escrito por Elisete Martins Soares, Miriam Aparecida Orloski de Castro Pereira y Jéssica Gomes dos Santos Assencio, se aborda la Práctica como Componente Curricular (PCC) en el curso de Licenciatura em Ciências Biológicas del Instituto Federal de Rondônia, IFRO–Campus Colorado do Oeste. Las autoras destacan el intercambio de experiencias y conocimientos durante la acción, que es fundamental para la vida académica, ya que a partir de estas experiencias se estimula la reflexión crítica de los futuros profesores, reduciendo las distancias entre la universidad y la realidad de la escuela de educación básica.

El capítulo ocho, "**Búsqueda en Educación Bajo la Óptica de la Nueva Historia**", de los autores Maiara Roberta de Melo Bezerra, Thais Pinto Ferreira y Josemir Almeida Barros, es la traducción al español del capítulo nueve escrito en portugués, que se presenta a continuación.

Maiara Roberta de Melo Bezerra, Thais Pinto Ferreira y Josemir Almeida Barros, en el capítulo nueve «**Investigación en educación desde la perspectiva de la Nueva Historia**", tratan de conceptualizar algunos tipos de fuentes de investigación a partir de la ampliación del concepto de documentos desde la perspectiva de la Nueva Historia. La pregunta es: ¿qué significó la Escuela de Annales y sus ramificaciones para la producción y el uso de fuentes a partir de la Nueva Historia? En términos metodológicos, se utilizaron específicamente materiales bibliográficos. La Escuela de los Annales, movimiento creado en Francia en el segundo cuarto del siglo XIX. De este modo, para los actores, es importante saber qué se entiende por documentos, sobre todo cuando se trata de investigaciones que presentan interfaces entre la Educación y la Historia de la Educación.

Com o objetivo conceituar e caracterizar a metodologia da pesquisa-ação, Maria Alves Araújo, Wagneth Oliveira Chaves e Josemir Almeida Barros, no capítulo dez, dialogam com "**Profesores Investigadores desde la Investigación-Acción en la Educación Básica: Fotografías y Dibu-**

jos". El texto es la traducción al español del capítulo once escrito en portugués, que se presenta a continuación.

Con el objetivo de conceptualizar y caracterizar la metodología de la investigación-acción, Maria Alves Araújo, Wagneth Oliveira Chaves y Josemir Almeida Barros, en el capítulo diez, dialogan con "**Profesores Investigadores desde la Investigación-Acción en la Educación Básica: Fotografías y Dibujos**". El texto es la traducción al español del capítulo once escrito en portugués, que se presenta a continuación.

En el capítulo 11, "**Profesores investigadores a partir de la investigación-acción en la educación básica: fotografías y dibujos**", Maria Alves Araújo, Wagneth Oliveira Chaves y Josemir Almeida Barros conceptualizan la metodología de la investigación-acción, así como algunas técnicas de recopilación de datos cualitativos en el ámbito de la Historia de la Educación, con énfasis en las realidades de las escuelas ribereñas ubicadas en la región del Bajo Madeira, en el municipio de Porto Velho, estado de Rondônia.

El objeto de este libro reside en hacer ver algunas de las miradas que tenemos en nuestros grupos y redes de investigación, contribuciones siempre en proceso que intentan abrir un espacio de diálogo con los lectores de nuestra América.

Les invitamos a leerlo.

Alejandro Herrero
Amone Inácia Alves
Laura Suzana Guic
Organizadoras

1º Eixo:

Educación y Gobierno en el Rio de la Plata y en Argentina

CAPÍTULO 1

Erudición, Educaciòn y Politica Gestiones Educativas, Culturales y Docencia Univeritaria de Los Letrados Gregorio Tagle, Pedro Agrelo y Manuel Moreno en el Río de La Plata (1817-1833)

Ariel Eiris

https://doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-12-3_001

INTRODUCCIÓN

En los siglos XVIII y XIX, la figura del letrado en Hispanoamérica hacía referencia al erudito, que estaba formado para ejercer cargos de gobierno, desde la actividad que se le demandase. Ellos eran funcionarios asociados a la política que podían ocupar diversos cargos en la administración del gobierno, incluso de forma paralela. Podían ser legisladores, funcionarios de justicia, escritores públicos,

asesores, ministros-secretarios o diplomáticos, además de docentes universitarios y literatos (Dedieu, 1994; Rama, 1998; Myers, 2008; Mazín, 2008).

La mayoría de ellos eran formados en tal erudición por los claustros universitarios, aunque en algunos casos eran autodidactas que igualmente lograban alcanzar el conocimiento necesario para actuar en tales cargos (Halperín Donghi, 2013). En el caso de los universitarios, muchos de ellos provenían de la carrera de Derecho, pero otros lo eran también de Teología o de Medicina, siendo las tres principales carreras que permitían la adscripción de sus alumnos a espacios de poder político y administrativo (Mestre, 1995, pp. 230; Peset, 1995, pp. 266-269; Rama, 1998, p. 32).

En tiempos en donde las disciplinas científicas no estaban claramente separadas y profesionalizadas, estos eruditos podían integrar sus diferentes áreas del saber con cierto grado de especialización. Los saberes médicos, jurídicos y teológicos se articulaban y complementaban desde la época colonial y durante los primeros tiempos de las independencias hispanoamericanas (Di Pasquale, 2022).

Las tres áreas constituían a letrados, en cuanto eruditos, por lo que el carácter de "abogado" quedaba reducido solamente al egresado en derecho y matriculado, al técnico en tal saber, sin que ello implicase su exclusividad en la administración de justicia (Pérez Perdomo, 2008, pp. 168-169).

Las figuras referentes del proceso revolucionario rioplatense estaban formadas en el período virreinal bajo tales parámetros, y desde ese mismo concepto ejercieron la gestión educativa y la docencia universitaria con posterioridad a la independencia del territorio[1]. En particular, lo hicieron en torno a instituciones culturales y formativas desde el período directorial y durante la década de 1820.

Dicha época posee estudios sobre la historia de educación que se han centrado en determinadas instituciones o situaciones determinadas, aunque son escasos los estudios sobre algunos actores específicos que tuvieron relevancia en el diseño y aplicación de políticas y prácticas educativas en Buenos Aires y cuyas acciones podrían

[1] Debe considerarse que hasta la reforma universitaria de 1918 en Argentina las universidades dependían directamente de la autoridad ejecutiva. Ello se expresaba en una "función política" que la educación tenía para tales gobiernos (Tedesco, 1970, p. 9). Además de ello, la política educativa era entendida como forma de construcción del Estado y de sus integrantes, ya fueran ciudadanos o futuros funcionarios (Lionetti, 2007).

mostrar continuidades o cambios en el largo plazo (Levene, 1940; Halperín Donghi, 1962; Newland, 1992; Buchbinder, 2005; Bustamante Vismara, 2007; Unzué, 2012; Di Pasquale, 2013; Goldman, 2022, Eiris, 2022). Ello se da ante la particularidad de ser un período previo a la profesionalización y especialización de los saberes y donde la educación era parte de la gestión política y cultural (Rodríguez y Soprano, 2018). Tal característica estaba en contraste con los oficios manuales que quedaban más regidos bajo cierto tecnicismo específicos al momento de su enseñanza (Arata, 2013).

Ante ello, el presente trabajo busca estudiar a tres figuras relevantes en la gestión educativa y la actividad política rioplatense, cuyas actuaciones pueden mostrar prácticas y particularidades del desarrollo de las políticas educativas del período. Estos son Gregorio Tagle, Pedro José Agrelo y Manuel Moreno. Ellos representan tres posiciones diferentes de letrados frente a políticas y acciones educativas. No obstante, los tres casos evidencian la relación de la política con la educación en el período y la circulación de prácticas y saberes por parte de las elites letradas y administrativas que integraban gobiernos en cambios de

jurisdiccionalidad y construcciones de estatalidad como las virreinales, revolucionarios y luego provinciales rioplatenses.

Los tres letrados en cuestión estudiaron en el Colegio Real de San Carlos en la Buenos Aires virreinal. Tagle se graduó en leyes y cánones en la Universidad de San Felipe en Chile, mientras Agrelo lo haría en Chuquisaca en el Alto Perú[2]. Por su parte Moreno no realizaría entonces estudios universitarios hasta que muchos años después de su ingreso en la gestión política estudiaría medicina en la Universidad de Maryland, donde estaba exiliado.

Para ese momento ya había ejercido cargos letrados en diferentes gobiernos, debido a su erudición y a los vínculos familiares que poseía. Los tres tuvieron funciones administrativas en el orden virreinal y luego apoyaron la Revolución de Mayo de 1810 para luego ocupar roles relevantes en los sucesivos gobiernos[3]. Tagle habría de apoyar la formación de instituciones educativas y cultu-

[2] Un análisis sobre la formación virreinal obtenida por ambos letrados puede verse en Eiris (2024)

[3] Al respecto, Halperín Donghi (1972) conceptualizaba la expresión de "carrera de la revolución" para referir a estos actores que ascendieron a partir de 1810, aunque estos tres funcionarios ya estaban en tal proceso de crecimiento desde la administración virreinal caída por entonces.

rales, Agrelo fue docente en la recién creada Universidad de Buenos Aires de Economía Política y Derecho Natural y de Gentes, mientras Moreno fue docente de Química en la Universidad de Buenos Aires.

Ejercieron dichos cargos sin dejar de participar en el proceso político e institucional de territorio rioplatense, donde ejercieron cargos como ministros de gobiernos. Si bien existen relevantes trabajos que han reconstruido sus trayectorias políticas (Quiroga, 1972, Eiris, 2021, Eiris, 2024), no han sido particularmente estudiados como partícipes de las políticas educativas del período post-independentista, como sí lo fueron otras figuras contemporáneas como Bernardino Rivadavia, Antonio Saénz o Manuel Antonio Castro (Levene, 1941; Segreti, 1999; Gallo, 2012; Verdo, 2015).

Por ello, ahondar en esta cuestión permitirá profundizar sobre las prácticas de este tipo de figuras y los vínculos existentes entre el orden político y el educativo en tiempos de transición entre el orden virreinal y el territorio independizado a través de figuras poco exploradas de la dirigencia política asociados a la educación. Ello representa un aporte al conocimiento sobre la relación entre la

Historia de la Educación y la Historia Política, aplicado al espacio rioplatense y las tensiones allí expresadas entre continuidad de tradiciones y renovación de saberes aplicados a necesidades específicas derivadas de la revolución y formación de nuevas estatalidades y redefiniciones jurisdiccionales (Uribe-Urán, 2001; Morelli, 2007)[4].

Ante ello surgen los siguientes interrogantes, ¿Qué relación tenían las acciones educativas de los letrados con el marco político en que actuaban? ¿Qué diferencias tenían las actuaciones de los tres letrados en sus respectivas universidades y cátedras? ¿Qué políticas educativas eran transversales a tales personalidades y espacios políticos? Se entiende que sus casos expresan y ejemplificación las relaciones de política y educación del período. Tagle, Agrelo y Moreno, eran parte de la dirigencia política y en su marco de actuación en que intervenían como docentes y gestores de políticas educativas.

Desde los espacios educativos o culturales actuaban en función directa a lo que se disponía desde el gobierno, que en ocasiones integraban como funcionarios de jerar-

[4] Al respecto de esta dinámica aplicada para el período en otras regiones de Hispanoamérica, consultar: Caruso y Roldan Vera (2011).

quía. A pesar de sus particularidades personales y diferencias de espacios políticos, los tres dieron continuidad a políticas educativas que se sustentaban en la continuación de mecanismos institucionales que permitieran la formación erudita de futuros funcionarios y dirigentes políticos. Así, ellos formaban parte de redes y entramados políticos de la dirigencia de Buenos Aires que tenía correlato en las políticas educativas implementadas y en relación con el marco atlántico que integraban.

Las principales fuentes que se disponen para su estudio son los documentos oficiales de las instituciones educativas, sumado a la prensa y a escritos propios como las memorias de Agrelo, la biografía escrita por Moreno sobre su hermano, los documentos de gobierno de Tagle y testimonios de alumnos, docentes y directivos con los que compartieron espacios universitarios.

Dada la lógica relacional de la sociedad del período y los vínculos existentes entre los tres letrados, será necesario reconstruir sus redes sociales a fin de comprender su adscripción en la dirigencia política y espacios que representaba cada actor en su gestión educativa (Amadori y Ponce Leiva, 2008 y González Bernaldo, 2008). El trabajo

se dividirá en el estudio de los tres casos, en donde primero se verá brevemente su adscripción a la dirigencia política, para luego analizar su incorporación como docentes y gestores educativos. Los tres casos serán puestos en diálogo y comparación analítica.

TAGLE Y EL DISEÑO INSTITUCIONAL EDUCATIVO EN TORNO A LA INDEPENDENCIA RIOPLATENSE

Gregorio Tagle (1772-1845) era hijo de un destacado comerciante vinculado con grupos familiares de Chile y el Perú (Guerrero Elecalde y Tarrago, 2012, p. 15). Tras recibirse de doctor en la Universidad de San Felipe en Chile, Tagle fue asesor legal de la Real Audiencia de Buenos Aires hasta el Cabildo Abierto del 22 de mayo de 1810 donde votó por la destitución del virrey y pasó a integrar la dirigencia revolucionaria. Así, fue asesor del Intendente de Buenos Aires, Miguel de Azcuénaga, vocal del Tribunal de Apelaciones y secretario (también referido como ministro) de Gobierno y Relaciones Exteriores de los Directorios de Ignacio Álvarez Thomas, Antonio González Balcarce, Juan Martín de Pueyrredón y José Rondeau entre 1815 y 1820.

Desde este último cargo, Tagle tuvo relevancia en la conformación de instituciones educativas.

Bajo la órbita sobre todo del directorio de Pueyrredón, el ministro Tagle participó de la creación de espacios de sociabilidad cultural e instituciones educativas, que tenían como finalidad contribuir a la formación de los letrados, no solo desde la preparación formal universitaria. En lo que respecta a este último aspecto, por entonces tras la pérdida del control del Alto Perú por la guerra de independencia, las Provincias Unidas solo contaban con la Universidad de Córdoba, la cual había sido recientemente reorganizada por el deán Gregorio Funes (Llamosas, 2015[5]). No obstante, tal institución poseía severas dificultades económicas, a raíz del conflicto bélico y la militarización social. Ante ello, el gobernador-intendente de Córdoba y letrado Manuel Antonio Castro solicitó al Directorio recursos para sostener dicha institución[6]. En la rúbrica a la carta reci-

[5] El otro espacio de referencia era la Universidad de Chuquisaca donde se habían egresado varios dirigentes revolucionarios, pero la misma era parte del espacio altoperuano, que por entonces permanecía bajo control realista en un marco de guerra que alejaba cada vez más la posibilidad del control político de la región (Rabinovich, 2017). Otros funcionarios como Tagle eran egresados de la Universidad de San Felipe en Chile, pero tal territorio siempre fue autónomo de las autoridades de Buenos Aires. Sobre la universidad de Chuquisaca ver De Gori (2010) y Rípodas Ardanaz (2017) y sobre la Universidad de San Felipe consultar Serrano (1993).

[6] Cabe considerar que Castro era oriundo de Salta, desde donde fue estudiar al Colegio Montserrat de Córdoba y luego se doctoró en leyes por la universidad de Chuquisaca,

bida, Tagle expresó como ministro que ante su deseo de "promover los progresos de todos los establecimientos de instrucción", aprobaba el arbitrio propuesto de gravar las rentas del obispado de Córdoba para aumentar el financiamiento de la universidad[7]. Tal expresión se materializaba también en acciones, donde el ministro con el aval del Director dispuso que el propio Castro asumiera como "visitador" de la universidad, a fin de regular su organicidad.

El entendimiento de Tagle con Castro se remite a los antecedentes de 1814. En ese año, ambos integraban la Cámara de Apelaciones que había reemplazado a la Real Audiencia y cuyos miembros eran agentes letrados de confianza del gobierno revolucionario (Candioti, 2012). Desde esa posición, Castro había solicitado al Directorio, en ese momento a cargo de Gervasio Posadas, que se creara la Academia de Jurisprudencia. La entidad reproducía el modelo de las Academias Carolinas del siglo XVIII que buscaban articular el saber práctico con el teórico, mediante la participación y colaboración en la Real Audiencia de los

como Agrelo. A lo largo de su carrera mostró preocupación por la formación de letrados y fue riguroso con la idea de que la justicia solo fuera administrada por los abogados universitarios (Verdo, 2015, p. 205).

[7] Carta de Manuel Antonio Castro a Gregorio Tagle, 25 de junio de 1817, reproducido en: Levene (1941, p. 194).

alumnos que aspiraban al título de doctor en leyes y cánones[8]. En esta ocasión lo harían sobre la base de la Cámara de Apelaciones, de entre cuyos integrantes provendría el director, máximo cargo que recaía en Castro, sumado al presidente propuesto en terna por éste y para cuyo cargo se nombraría a Antonio Saénz. Se indicaba a la vez que la práctica de los letrados debía ser como la práctica de los médicos, que deben profesionalizar su ejercicio (Levene, 1941, p. 38).

Su radicación en Buenos Aires señalaba las intenciones de que el espacio adquiriera proyección formativa, por lo que sería una alternativa complementaria a los estudios de Córdoba. Así el gobierno revolucionario garantizaba el control de su propio espacio formativo, en tiempos de guerra y desarticulación de las estructuras virreinales. Sin embargo, eso no fue un obstáculo para que Castro ya radicado como gobernador-intendente de Córdoba promoviera la reorganización de su universidad como lo demuestra la correspondencia con Tagle. El ministro dio su aval a una política que en verdad surgía de la Cámara de Apelaciones que ambos habían integrado.

[8] Sobre las características de las Academias y su forma de influir en la universidad en la época borbónica ver: Thibaud (2010) y Benito Moya (2015).

Así, Castro poseía una multiplicidad de funciones superpuestas, expresión de su versatilidad como letrado. Para 1817 ocupaba el cargo de visitador de la universidad, director de la Academia y gobernador-intendente de Córdoba de forma paralela, debido a la confianza delegada en él por el gobierno, en particular el ministro Tagle. Se lograba un control educativo desde la elite política, en particular por los agentes judiciales, lo que permitía el impulso pretendido para la formación de futuros funcionarios. Tal política trascendía el espacio geográfico al integrar políticas en Buenos Aires y en Córdoba fruto de las directivas directoriales de Tagle.

Las políticas del entonces directorio no solo se detuvieron en los altos estudios, sino que también abordaron las escuelas iniciales que eran base para tales instituciones. Así, Tagle y Pueyrredón dispusieron la reformulación del Colegio de San Carlos, en el Colegio de la Unión del Sud, para cuyo funcionamiento se dispuso del uso del modelo lancasteriano, de alumno "monitor", que sería acompañado por la fundación de nuevos establecimientos en la campaña (Fracchia, 2023). Tagle como ministro estuvo atento a varios aspectos organizativos del Colegio, como

el armado y traslado de sus aulas[9]. Tanto el Colegio como la Academia eran organizados como base de una futura universidad que se proyectaba para Buenos Aires. Ambas entidades dependerían del poder central directorial, en desmedro del Cabildo que había sostenido hasta el momento la educación.

Ello muestra la disputa creciente entre ambas autoridades y la búsqueda de centralización por parte del gobierno que integraba Tagle. En ese sentido, el ministro decidió intervenir en materia educativa al controlar lo que ocurría en las dependencias del Cabildo. Entre esas acciones, se destacó el oficio del 22 de mayo de 1819 en el que Tagle le ordenó al Cabildo que suprimiera los castigos corporales en sus colegios, medida que estaba estipulado por el Reglamento Provisorio de 1817 y que sin embargo seguía ocurriendo en sus dependencias. El Cabildo debió acatar la medida (Zuretti, 1984, p. 304). No obstante, el enfrentamiento entre el gobierno central y el Cabildo en materia educativa prosiguió en la prensa. El Censor, órgano del Cabildo criticó la falta de becas dadas para asistir al Colegio

[9] Al respecto puede verse sus oficios dirigidos al rector Domingo Victorio Achega. En Archivo de la Academia Nacional de la Historia de la República Argentina. Fondo Fitte. AR ANH EF-Secc.IV-30-2.

de la Unión del Sud, mientras la prensa directorial como la Gaceta de Buenos Aires desmentía tal situación[10].

Entre los comentarios que los letrados hacían en la prensa sobre el desarrollo educativo, se destacaron los artículos del periódico El Abogado Nacional, redactado por Pedro José Agrelo. El escritor tenía la particularidad de estar circunstancialmente alineado al gobierno luego de que fuera desterrado y a su regreso permaneciera arrestado hasta acordar con el gobierno realizar dicha publicación a cambio de su libertad. Fue el propio Tagle uno de los mediadores en tales gestiones[11]. Desde allí, Agrelo ponderaba los aspectos del Directorio que consideraba relevantes para el proceso revolucionario y omitía sus criticas personales hacia la gestión política, en la cual se promovía como forma de gobierno a adoptar el modelo monárquico parlamentario y centralista[12] contra su posición republicana y próxima al federalismo que le había valido su exilio (Eiris, 2021).

[10] Sobre el debate ver Fracchia (2023).

[11] Las negociaciones entre Tagle y Pueyrredón con Agrelo y su esposa están comentadas en Pedro José Agrelo, "Memorias inéditas", en: Archivo General de la Nación, sala VII, Fondo Lamas, legajo 2627, f. 359.

[12] Tal modelo había sido defendido por Castro desde su periódico *El Observador Americano*, en contraste con El Independiente de Agrelo y La Crónica Argentina de Vicente Pazos Silva que contaba con la colaboración de Manuel Moreno, hasta el destierro de estos tres en 1817. Castro permaneció cercano al gobierno de Pueyrredón y Tagle.

En ese marco particular de la voz de Agrelo, el redactor se expresó sobre el desarrollo de la Academia de Jurisprudencia al sostener la importancia para un Estado de conocer "el derecho natural [que] ha sido tronco primitivo de todas las demás ramificaciones particulares de esa ciencia general que se llama derecho". Su estudio era la base para el "goce de una verdadera libertad civil". Elogiaba la medida promovida por Castro años atrás, pese a que habían manifestado diferencias de criterios jurídicos sobre los sistemas monárquicos y republicanos.

Así, aseguraba que esa institución, que tomaba el modelo de la Academia de Charcas en que ambos habían estudiado, era fundamental para la formación de futuros funcionarios del gobierno. La Academia buscaba actuar como base teórica y asesora para el gobierno, a la vez de lograr la formación de letrados destinados a su servicio (Levene, 1941, p. 333). Agrelo afirmaba que la promoción de la educación sería fundamental para comprender las "pasiones" y las cuestiones en general que atañen a las relaciones de una sociedad, herramientas indispensables para la construcción del nuevo orden jurídico requerido.

Así convocaba a sus colegas a trabajar en ello, al sostener "¡Abogados, Jurisconsultos! Vosotros sois los designados para esta gran obra". La cita es relevante ya que no apelaba al letrado en abstracto, sino específicamente al abogado, es decir al especializado en leyes. Ello estaba en sintonía con la especialización profesional que pretendía Castro para la administración de justicia (Verdo, 2015, p. 213). Agrelo ponía a los letrados -de los que él buscaba ser representante- como hombres de análisis que eran quienes "estudiaban las leyes, los que las formaban, y proponían sobre las bases inmutables de la justicia y de la razón"[13]. Así, los letrados como ellos debían estudiar la realidad para asesorar a los gobiernos, como lo habrían hecho desde Roma hasta España (Eiris, 2021). Ello es particular, por ser la voz de un crítico del gobierno, pero que coincidía con las políticas educativas impulsadas. Se observa una coherencia entre los lineamientos educativos de Tagle, con Castro y Agrelo, más allá de sus diferentes posiciones políticas.

Así, se expresaba la visión compartida por la comunidad letrada, donde las acciones de Tagle eran su expresión

[13] *El Abogado Nacional*, 1º de noviembre de 1818, pp. 13-14.

en función de demandas canalizadas por otras figuras, aun aquellas que no necesariamente coincidían políticamente con él. No obstante, para el ministro la formación de estos futuros funcionarios no solo debía sustentarse en la preparación universitaria, sino también en la adquisición de saberes culturales generales. El letrado debía ser un erudito, más allá del técnico especializado en las leyes que egresaría de la universidad y la Academia. Para ello, con la aprobación de Pueyrredón, Tagle promovió la creación de instituciones que, si bien tenían aspectos culturales, se encontraban en el marco de la preparación de dichas figuras, a las cuales se buscaba también orientar políticamente dentro de los lenguajes y lógicas revolucionarias.

Entre las instituciones se destacó la Sociedad por el Buen Gusto del Teatro. La misma fue creada por decreto de Tagle con la aprobación del director Pueyrredón. La institución estuvo a cargo de Esteban de Luca, con el objetivo de la promoción cultural teatral, la cual era vista como forma de complementar el perfil político dado a la formación educativa[14]. La relación de la promoción cultural con el gobierno era explicitada en la publicación de la lista de los

[14] Ello sería luego continuado en el período rivadaviano (Gallo, 2005, p. 122).

integrantes de la Sociedad. Entre ellos estaban funcionarios como el ministro de guerra Florencio Terrada, además de letrados vinculados al Directorio como los diputados Antonio Saénz, Juan José Paso y Vicente López y Planes, además de Julián Álvarez, Ambrosio Lezica, Ignacio Núñez y Camilo Henríquez, entre otros.

El grupo tenía tareas de censura y promoción de obras, evitar ciertos espectáculos y priorizar otros que estuvieran alineados con la impronta revolucionario y el perfil cultural buscado (Guillamón, 2018, pp. 50-51). Ello no estaba asilado de la política educativa, ya que era parte de la erudición pretendida y de la formación de espacios culturales que promovieran la formación de la propia elite.No obstante, la crisis política de 1820 llevó a la caída del Directorio[15] y el alejamiento de Tagle de las gestiones de gobierno, quien se exiliaría a la Banda Oriental y a su regreso sería incluso detenido y nuevamente exiliado con motivo de las conspiraciones que dirigió en 1822 y 1823 (Di Meglio, 2005; Polastrelli, 2021). Mientras Tagle era desplazado de la dirigencia política, el gobernador Martín Rodríguez

[15] Con la caída del Directorio dejó de haber un poder central en el espacio rioplatense, en cuyo marco surgieron los Estados Provinciales. Luego de una profunda crisis de autoridad, Buenos Aires se organizó como provincia bajo el gobierno de Martín Rodríguez (Chiaramonte, 2004).

y el ministro de gobierno Bernardino Rivadavia creaban la Universidad de Buenos Aires en 1821, cuyo primer rector y principal organizador fue Antonio Sáenz, sacerdote y letrado egresado de la Universidad de Chuquisaca y ex diputado del Congreso de Tucumán, quien colaboraba desde la época del Directorio en instituciones culturales y había sido cercano a Tagle y Castro (Levene, 1940; Unzué, 2012).

La gestión de lo educativo por parte del gobernador Rodríguez y el ministro Rivadavia en la provincia no disentía del estilo del director Pueyrredón y el ministro Tagle pocos años atrás. En ambos casos, era el gobernador con atribuciones militares y un letrado no universitario, pero sí erudito, que actuaba como ministro, los que dictaban un conjunto de normativas culturales y educativas. Para ello se apoyaban en letrados de su confianza, como Castro o Sáenz. Si bien Rivadavia tuvo que enfrentar la oposición de Tagle, sus políticas de gestión dieron continuidad a las medidas tomadas durante el gobierno de este.

La universidad estaba bajo el control directo del Estado provincial, que alentaba un nuevo programa de enseñanza centrado en la formación de sus funcionarios. Para ello se seguía el modelo napoleónico, donde los estudios busca-

ban adquirir un carácter universal y se daba centralidad al desarrollo de la ciencia y de los saberes prácticos (Buchbinder, 2005). Si bien existía un perfil laico, no se desplazaba lo religioso que seguía presente en algunas materias y en el carácter consagrado de algunos profesores y autoridades como el propio Sáenz. En efecto, la universidad se gestionó con acuerdo del obispado de Buenos Aires (Fasolino, 1921 p. 241, Eiris, 2022). Ello señala la presencia que la esfera religiosa tenía en materia educativa y cultural, pese a la laicidad de los contenidos (Unzué, 2012)[16]. Sáenz fue el principal organizador de los departamentos, que se conformaban sobre la base de instituciones ya existentes.

Los departamentos creados inicialmente fueron: Primeras Letras, Estudios Preparatorios, Medicina, Ciencias Exactas, Jurisprudencia y Ciencias Sagradas, cada uno a cargo de un prefecto (Halperín Donghi, 1962, p. 30; Buchbinder, 2005, p. 45). En su diseño de estudio, el Departamento de Jurisprudencia debía regir la carrera de Derecho. El mismo estaría integrado por profesores y figuras importantes de la Academia de Jurisprudencia, la cual quedaba

[16] Desde la época virreinal, la Iglesia permanecía unida a la sociedad y cultura rioplatense, tanto en sus esferas públicas como instituciones. Recién en 1810 empezaría un gradual y lento proceso de separación de la Iglesia con respecto al gobierno. Al respecto ver: Di Stefano (2004, p. 43).

empalmaba con la universidad como espacio de "prácticas forenses" para los últimos años de estudio de los alumnos que buscaban obtener el doctorado[17]. A su vez, se reorganizaba el Colegio del Sud y se creaban nuevos que dependían del Departamento de Primeras Letras que dirigía Azcuénaga.

Las escuelas públicas quedaban dentro del organigrama de la universidad, mientras se permitiría igualmente otro tipo de instituciones educativas de primeras letras (Bustamante Vismara, 2016). Así se conformaba una educación centralizada en torno a la administración de la Universidad de Buenos Aires de la cual dependían incluso las primeras letras y cuya institución a su vez era sujeta a las disposiciones del gobierno provincial[18]. Rivadavia promovía una unificación del sistema educativo tras la supresión del Cabildo[19]. Para sostener dicho diseño educativo se convocarían eruditos de diferentes posiciones políticas para formar el claustro docente universitario.

[17] Al respecto de estas influencias y adaptaciones locales consultar: Seoane (1981).

[18] El modelo respondía al estilo napoleónico centrado en la Universidad de la Sorbona. Distintos eran los proyectos más descentralizados de algunas otras provincias (Puiggrós, 2002, p. 58).

[19] En esa unificación, quedaba establecido como obligatorio el sistema lancasteriano de alumno "monitor", que ya había experimentado la gestión de Tagle (Newland, 1992).

AGRELO COMO DOCENTE DE ECONOMÍA POLITICA Y DERECHO NATURAL Y DE GENTES EN LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

En el caso de Pedro José Agrelo (1776-1846), era el hijo de un comerciante peninsular poco adinerado y de una criolla de la elite de Buenos Aires donde nació. La familia sorteó dificultades económicas, pero igualmente sus padres destinaron esfuerzos a garantizar que su hijo primogénito pudiera acceder a la educación que lo integraría en la "gente decente" (Agrelo, 1864, p. 8). Egresado del Colegio de San Carlos al igual que Tagle, estudió luego en la Universidad de Chuquisaca e hizo las prácticas forenses en la Academia Carolina de allí. Su trayectoria en la gestión pública fue amplia: primero fue subdelegado en el Alto Perú, luego adscribió a la Revolución de Mayo, y se desempeñó como escritor de periódicos, fue juez, fiscal y legislador de la Asamblea del Año XIII, redactor de un proyecto de Constitución y asesor de Alvear.

Por su oposición al Directorio de Pueyrredón fue exilio a Estados Unidos junto con Manuel Moreno y otros políticos en 1817. Regresó y con la autorización de Tagle logró editar El Abogado Nacional desde 1818 hasta poco antes

de la crisis de 1820 donde apoyó a la posición federal. Tras su derrota se exilió en Entre Ríos, en donde trabajó como constituyente provincial y ministro del gobernador Lucio N. Mansilla (Eiris, 2021). Desde este último cargo, colaboró con la redacción del Estatuto Provincial de Entre Ríos, donde se establecía la obligatoriedad del estudio primario (Bustamante Vismara, 2016, p. 60).

Agrelo como ministro de Gobierno de Mansilla, pretendía el establecimiento del sistema lancasteriano[20]. Como redactor del Correo Ministerio de Paraná y siendo aun ministro de Mansilla, había publicado sus argumentos en favor de la educación como motor de desarrollo regional. Sin embargo, para ello reconocía la falta de profesores formados para asumir tal tarea.

Por eso sugería se trajeran docentes extranjeros, que pudieran renovar y modernizar los contenidos educativos, a la vez de que el establecimiento del modelo lancasteriano ayudaría a suplir tal falta de docentes mediante la figura del "alumno monitor", capaz de ocupar algunas de sus funciones[21]. Sin embargo, la falta de profesores especiali-

[20] Recopilación de leyes, decretos y acuerdos de la Provincia de Entre Ríos desde 1821 a 1873. Tomo I, p. 113 y p. 204.
[21] El Correo Ministerial,21 de enero de 1822, pp. 1-2.

zados en dicho sistema impidió su desarrollo a diferencia de lo que lograba Rivadavia, su par de Buenos Aires[22].

Recién en 1822, gracias a la ley de Olvido, Agrelo se reinstaló en Buenos Aires[23]. Por entonces, se acababa de fundar la Universidad de Buenos Aires, cuyo rector había sido compañero de estudios de Agrelo en Chuquisaca. En este marco Agrelo fue considerado por las autoridades provinciales como un posible profesor de la nueva universidad. Su ingreso en la misma se dio a partir de la creación de la cátedra de Economía Política[24] que integraba los Curso Preparatorios que todo alumno debía transitar antes de ingresar a las respectivas carreras de medicina o derecho (Souto, 2022, p. 30). Ésta era una asignatura de importancia para Rivadavia puesto que comprendía el estudio de la administración de la hacienda y de las finanzas públicas. Su estudio implicaba el conocimiento de prácticas y medidas económicas vinculadas estrechamente con el orden jurídico-político (Portillo Valdés, 2008, p. 33).

[22] Sobre la expansión del modelo lancasteriano, ver: Narodowski (1994).

[23] La ley buscaba atraer de regreso a la provincia a políticos y eruditos que permanecían exiliados por los sucesos de 1820. La ampliación de los alcances del indulto (en donde entraba Agrelo) requirió de negociaciones entre Rivadavia y la legislatura (Romero, 1976, p. 144; y Segreti, 1999, p. 280).

[24] Rivadavia pensó inicialmente en Vicente López y Planes para el dictado de la materia. Sin embargo, éste adjudicó adujo problemas personales para asumir el cargo (Fasolino, 1921, p. 241)

Cabe señalar que la resolución que nombró a Agrelo como profesor titular fue resultado de un decreto firmado por Rodríguez y Rivadavia, lo que evidencia la dimensión política de su nombramiento. En dicho decreto se expresaba el deseo de "jerarquizar en el país los conocimientos y el estudio de la economía política", ante la "urgencia con que la situación de estos pueblos reclama la adquisición de tan importantes nociones y aun, lo que importan más, el crearse la aplicación de la teoría de esta ciencia a la práctica correspondiente a países tan nuevos" (ROPBA, 1873, p. 92). Tal intento de modernización era el objetivo principal expresado por el gobernador y el ministro, en sintonía con lo realizado por Pueyrredón y Tagle años atrás.

El gobierno fue quien dispuso que el texto que se debería utilizar como manual de la cátedra fuera Elementos de Economía Política (1821), de James Mill (ROPBA, 1873, p. 92)[25]. Rivadavia era cercano a referentes del utilitarismo como Jeremy Bentham y Antoine Destutt de Tracy, a quienes les escribía sobre la conveniencia de modernizar la estructura de gobierno y la formación de sus futuros funcionarios según tales principios (Dávilo, 2011, pp. 216 y

[25] La obra fue traducida con velocidad dado el especial interés de Rivadavia, quien le encargó tal tarea a Santiago Wilde (Unzué, 2012, p. 78.)

ss; Gallo, 2022, p. 55). En 1822 con motivo de la creación de la cátedra de Economía Política, de Tracy le escribió a Rivadavia que: "es una bella institución la de una cátedra de Economía política y otra de Ideología. En cuanto a esta última yo me considero feliz, si mi obra puede ser de alguna utilidad, entre tanto no aparezca otra mejor"[26]. Rivadavia sostuvo tales perspectivas intelectuales, aunque las mismas generaban el rechazo de algunos directivos de la institución, como el propio rector Sáenz (Di Pasquale, 2011, p. 70). Tanto Economía Política[27] como Ideología, eran cátedras de los Estudios Preparatorios, que todos debían cursar y cuyo objetivo era la modernización general de la intelectualidad política de Buenos Aires.

En ese marco, Rivadavia ordenó que Agrelo escribiera un libro sobre la práctica económica, que completara el primer año teórico abordado desde Mill. Ello expresa el reconocimiento a la experiencia de gestión del docente y la coincidencia intelectual que éste tenía con el ministro. Sin

[26] Destutt de Tracy a Bernardino Rivadavia, París, 18 de noviembre de 1822. Museo Mitre, Colección Correspondencia Hombres Públicos Argentinos, A1C22C16 N1, F15925.

[27] Debe considerarse que el concepto de "Economía Política" remitía a la Escolástica en la que se habían formado Agrelo y los demás letrados del período. No obstante, la presencia del manual de Mill muestra la búsqueda de renovar el principio a partir de la recepción de sus nuevos significados y teorías generadas en Europa por entonces. Al respecto de esta resignificación ver Portillo Valdés (2008).

embargo, el libro de Agrelo nunca se concretó. El dictado de esta cátedra sólo se dio en 1824, período en el cual se cumplió con el estudio de la parte teórica sostenida en la obra de Mill. La cátedra de Economía Política fue suprimida por la reforma del plan de estudio en abril de 1825. A los pocos meses, en julio de ese año el cesante profesor asumió el reemplazo de Sáenz –recientemente fallecido- en su cátedra de Derecho Natural y de Gentes.

El nuevo rector, Valentín Gómez[28], consideró conveniente que Agrelo se hiciera cargo de otra cátedra relevante como lo era la de Derecho Natural y de Gentes. La misma era central para la formación de los letrados, debido a que trataba las características jurídicas de los Estados provinciales que surgían de la crisis de 1820. Todos ellos eran considerados como "personas morales", por lo que les era pertinente la aplicación del iusnaturalismo.

La cátedra analizaba la teoría del orden natural, para concluir con los efectos que ella implicaba en el orden jurídico (Chiaramonte, 2004, p. 69 y 82). Tales estudios daban

[28] Valentín Gómez había sido profesor de Rivadavia en el Colegio San Carlos, lo que señala los vínculos docentes-alumnos; y por entonces se expresaba como defensor de su gestión y luego de la tendencia unitaria en el Congreso de 1824, a diferencia de Agrelo y Moreno que desde 1817 estaban asociados el espacio federal.

fundamento a las prácticas políticas vigentes y reforzaban la idea del letrado como intérprete de la realidad sobre la que debía actuar[29]. Ello mismo había sido ya ponderado por Agrelo en las páginas de El Abogado Nacional en 1818. Al asumir el dictado de tales contenidos, Agrelo expresaba tanto la capacidad intelectual como experiencia de gestión de un letrado. Enseñó dicha materia sobre la base de la obra realizada por el propio Sáenz (Sáenz, 1937).

La participación de Agrelo en la universidad no se desarrolló sólo en el área docente. En su condición de letrado, fue considerado para el asesoramiento de proyectos educativos. El rector conformó una comisión que debía expedirse el 15 de diciembre de 1824 al respecto al estatuto que se debía aprobar para la otorgación del título de doctor, Los miembros nombrados fueron Diego Estanislao Zavaleta, Juan José Paso y Manuel Moreno. Sin embargo, por renuncia de Paso, se nombró en su lugar a Agrelo, quien por su trayectoria anterior tenía buena relación personal y política con sus compañeros de comisión. No hay elementos conservados al respecto de su resolución

[29] El *iusnaturalismo* era igualmente dictado en la ya provincializada Universidad de Córdoba bajo los mismos fundamentos. Ante la caída del Directorio, Córdoba se organizó como Estado Provincial bajo el gobernador Juan Bautista Bustos, quien provincializó la universidad local (Llamosas, 2015).

(ROPBA, 1873, p. 98; Gutiérrez, 1915, p. 245). No obstante, la situación evidencia la consideración que se mantenía sobre las aptitudes intelectuales de Agrelo.

El docente permaneció en la cátedra, a pesar de las convulsiones políticas del período que llevaron al ascenso de Rivadavia como presidente y su caída en 1827. Asimismo, tuvo recurrentes problemas de salud que lo llevó a tener largas ausencias en la universidad, donde no fue reemplazado por falta de docentes capaces de dictar la materia, la cual quedó suspendida hasta su retorno[30]. Permaneció como docente de la universidad hasta 1829, año en el que fue convocado por el gobernador Juan José Viamonte para ejercer el cargo de Fiscal de Estado. Cargo que continuó durante el primer gobierno de Juan Manuel de Rosas. En ese marco, Tagle se reincorporó como miembro de la Cámara de Apelaciones, junto con Castro y en articulación con el fiscal Agrelo. Los tres se desempeñaron como administradores de justicia, sin perder atención a lo educativo.

Al morir Castro en 1832, su viuda Gertrudis Villota solicitó al gobierno la impresión de la obra inédita que el ju-

[30] "Resolución del rector de la universidad, Valentín Gómez". En: AGN, sala X, legajo 522.

rista había estado preparando durante sus largos años de actividad a cargo de la Academia. Además de los motivos económicos de su pedido, ella aseguraba que su interés se debía a la importancia que le habían dado al texto, tanto sus alumnos, como actuales funcionarios de la administración. Ante el pedido, el fiscal Agrelo se expidió y sugirió la publicación del material dada la relevancia que consideró tenía para la formación de letrados especializados en el derecho penal. La solicitud fue finalmente aprobada en 1833 durante le gobierno de Juan Ramón Balcarce y su nuevo ministro de gobierno, Tagle (Abásolo, 2008). Ello indica una continuidad de los criterios esbozados por ambos desde el Directorio.

A la par de esa articulación entre la educación y los miembros de la administración de justicia, Agrelo era reconocido por sus ex alumnos como Florencio Varela, Juan María Gutiérrez, con quien mantenía una asidua correspondencia (Eiris, 2021). En cartas privadas, Varela le recomendaba Gutiérrez la lectura de los escritos de Agrelo y le pedía que le escribiera a su ex profesor, a quien llamaba "maestro"[31]. Ello señalaba la continuidad de los vínculos

[31] Carta de Florencio Varela a Juan María Gutiérrez, 7 de octubre de 1841, reproducida en: *Archivo del doctor Juan María Gutiérrez*, tomo I, p. 226.

de los alumnos con el docente, el cual permanecería cercado a dichos jóvenes hasta el momento de su muerte.

MANUEL MORENO Y LA ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA EN LA CARRERA DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Manuel Moreno (1782-1857) era el hermano menor de Mariano. Al igual que la familia Agrelo, provenía de la elite ajustada en sus ingresos económicos y preocupada porque sus hijos fueran "gente decente" por su acceso cultural (Goldman, 2016, p. 12). Diferente a los recursos con que contaban los Tagle.

En el caso de los hermanos Moreno, ambos asistieron al Colegio San Carlos en calidad de capistas. Esto significaba que podían presenciar los cursos, pero sin tener nombramiento oficial, es decir sin poder rendir los exámenes y obtener los títulos correspondientes. La situación indicaba la baja condición social de la familia, posición aún más débil que la de los becados como Agrelo, que pese a sus escasos recursos podía obtener el permiso de cursar y rendir las materias. Manuel Moreno recordaba que tal condición era la de la mayoría de los estudiantes, que duplica-

ban el número de los acreditados, ya fuera con beca o sin necesidad de la misma. Pese a esa condición declarada por el propio Manuel, los Moreno pudieron acceder a rendir algunos cursos específicos, en la medida que lo permitía la condición económica de su padre o el apoyo financiero de algún allegado (Moreno, 1960, p. 1151).

Manuel Moreno egresó del colegio en 1797, al finalizar el único curso realizado. Su hermano adquirió una beca gracias a sus profesores, que le permitió ir a la Universidad de Chuquisaca a terminar sus estudios como letrado, donde fue compañero de Agrelo, quien actuó como testigo en su casamiento (Goldman, 2016, pp. 53-54). No fue así el caso de Manuel, quien no pudo continuar con sus estudios formales, aunque siguió preparándose como autodidacta para integrar la administración virreinal (Mariluz Urquijo, 1998, p. 61) Fue oficial de la secretaría de gobierno del virrey y luego de la Primera Junta donde su hermano Mariano era secretario. Lo que significa que se formó como erudito en la propia práctica de gestión. En 1811 lo acompañó en misión diplomática a Londres, en cuyo viaje su hermano falleció. Más tarde, fue oficial de la secretaría de la Asamblea del Año XIII y redactor de periódicos, recorrido que da

cuenta de la erudición alcanzada y de su carácter de letrado, aun cuando no hubiera recibido un título universitario. Como consecuencia de su oposición al directorio de Juan Martín de Pueyrredón fue deportado a Estados Unidos, donde se asiló junto con Agrelo y otras figuras políticas y letradas (Entín, 2015, pp. 71-72; Eiris, 2021, p. 263).

Durante su exilio en Baltimore se inscribió en la Universidad de Maryland, en la carrera de Medicina. Retomaba así, el interés por la ciencia y los saberes prácticos que se había despertado en su paso por el colegio (Entín, 2015, p. 83). Moreno realizó los cursos como oyente, hasta que en 1821 pudo rendir el examen de aprobación, consiguiendo el título de bachiller en Medicina. Su formación se concentraba en lo experimental y no en lo terapéutico. Para ello, se requería de un año más de estudio, esta vez con un sentido práctico para ser doctor, además de la elaboración de la tesis (Quiroga, 1972, p. 91). No realizó esa especialización, sino que volvió a Buenos Aires a inicios de 1822, antes incluso de la aprobación de ley de Olvido[32].

[32] El regreso de Moreno se dio en el marco de la invitación que Rivadavia hacía a diversos eruditos, artistas, naturalistas y científicos extranjeros para que vinieran a Buenos Aires y sean parte del proceso modernizador impulsado en materia cultural (Asúa, 2010, p. 194).

Allí Moreno revalidó su título ante la Academia de Medicina, que sustituyó al protomedicato virreinal. Tras rendir un examen frente a los médicos Antonio Fernández y Francisco Rivero, la Academia le reconoció el título a Moreno el 22 de marzo de 1822 (Quiroga, 1972, pp. 92-93). Es de destacar, que Argerich, era además médico personal de la familia Moreno, como lo demuestran las cartas de María Guadalupe Cuenca y de Ana María Valle, que señalan las consultas permanentes que mantenían con dicho médico y la confianza que él tenía con la familia (Williams Álzaga, 1969, p. 69). Ello indica no solo la relación personal que Moreno tenía con Argerich, sino la necesidad de la aprobación de su título por la elite intelectual que él aspiraba a integrar.

Inmediatamente después de su aceptación, Rivadavia le otorgó el título de profesor y lo designó docente de la cátedra de Química de la carrera de Medicina en la Universidad de Buenos Aires[33]. Su nombramiento se produjo en momentos en donde Argerich ocupó el puesto de Prefecto

[33] AGN, sala X, legajo 520. Sáenz diseñó los Estudios Preparatorios donde colocó por igual a las cátedras de Economía Política, a cargo inicialmente de Vicente López y Planes -quien renunciaría inmediatamente- y de Química Experimental a cargo de Moreno. Ambas materias, con el tiempo pasarían a la carrera de grado de Derecho y Medicina respectivamente. Esto último fue a instancia del pedido del propio Moreno (Quiroga, 1972, p. 107).

del Departamento de Medicina, encargado de la organización de la carrera. De manera tal que su nombramiento como docente tenía relación con el vínculo existente entre ambos y la aprobación del gobierno.

Moreno se integró rápidamente a la elite letrada que acompañaba el reformismo rivadaviano, al igual que lo hacía Agrelo, en contratas con la oposición de Tagle. Además de asumir el dictado de su cátedra, ingresó a la Academia de Medicina y a la Sociedad Literaria, desde donde colaboró en la redacción de los periódicos El Argos y La Abeja Argentina, destinados a la difusión cultural y científica bajo la órbita rivadaviana (Myers, 2003; Di Pasquale, 2016, p. 124). Para transmitir los saberes específicos que había adquirido en Estados Unidos, Moreno preparó una disertación titulada "Introducción a un curso de química" que, si bien estaba destinada a la apertura del curso en la universidad, fue igualmente leída en la Academia de Medicina y publicado en sus Anales (Quiroga, 1972, p. 107). Ello señala la importancia no solo de la oralidad, sino de la transmisión escrita como resguardo de la erudición y especialización. A la vez, se observa la integración plena de Moreno al campo intelectual rioplatense.

Por esa erudición y reconocimiento adquirido, Moreno no solo ocupaba cargos docentes, sino también de gestión política, estrechamente vinculada con el área educativa. Fue designado por Rodríguez y Rivadavia como director de la Biblioteca Pública, fundada una década atrás por su hermano. Desde allí se preocupó por dotar a la universidad de material diverso que pudiera ser requerido por las diferentes cátedras. Entre los años 1824 y 1827, Moreno solicitó la compra de libros a los respectivos ministros del gobierno provincial o central, entre los que se destacó la adquisición de libros de griego para la formación de los alumnos en general de la universidad, solicitud que singularmente tuvo la respuesta del cónsul inglés Woodbine Parish, quien donó el material a la Biblioteca. También Moreno solicitó obras de inglés y de química[34]. Ello señala los vínculos con la política y las buenas relaciones que Moreno mantenía con funcionarios norteamericanos[35].

Esta labor en la búsqueda de material bibliográfico tenía su correlato en el esfuerzo por armar un laboratorio

[34] AGN, sala X, legajo 521.

[35] Si bien no existía aun una profesionalización de la medicina como campo científico autónomo, existía un intento de control de su enseñanza y práctica. Los médicos eran parte del cuerpo de letrados eruditos asociados el gobierno y aun se expresaban en una retórica más cercana a lo jurídico que a lo científico como ocurriría en la segunda mitad del siglo XIX (González Leandri, 1999; Di Pasquale, 2000).

experimental. Moreno solicitó recurrentemente la compra de instrumentos científicos para el armado de un laboratorio que cobró forma entre 1823 y 1826 en el convento de Santo Domingo[36]. Parte del material fue encargado en París, de donde se trajo también instrumental para la enseñanza de la física. Ya en pleno funcionamiento desde el año anterior, el laboratorio logró sus primeros resultados, entre los que se destacó el encendido de cuatro lámparas de gas (Quiroga, 1972, p. 111).

De esa manera, los estudios teóricos de su cátedra buscaban materializarse en la práctica científica. La trascendencia que adquirió su persona en la universidad con tales experimentos y con el dictado de su curso le valió el apodo de "don oxido" (Quiroga, 1972, p. 24). Para 1827, Moreno declaraba tener treinta y cinco alumnos matriculados[37]. De ellos, trece se doctoraron en medicina entre 1828 y 1830, entre los que se encontraban figuras como Pedro Otamendi (Di Pasquale, 2022, p. 74). Sus responsabilidades pedagógicas no le impidieron igualmente conformar comisiones destinadas a resolver asuntos de gestión educativa, como fue la que integró junto con Agrelo sobre

[36] AGN, sala X, legajo 521.
[37] AGN, sala X, legajo 522.

la otorgación del título de doctor en la universidad. Así, se observa la articulación de su labor de gestión con la difusión, la enseñanza y la formación de un espacio experimental inexistente con anterioridad.

Moreno permaneció en la cátedra de Química hasta 1827, aunque eso no le imposibilitó avanzar en su carrera política. Fue legislador de la provincia y diputado en el Congreso General Constituyente de 1824, donde se alejó de Rivadavia y pasó a integrar, junto a Dorrego, la posición federal de Buenos Aires. Tras la caída del gobierno central y la designación de Dorrego como nuevo gobernador en 1827, Moreno fue convocado para ejercer como su ministro de gobierno. Ante ello, el letrado debió dejar su cargo de docente, pero lo hizo en manos de personas de su confianza, a fin de que mantuvieran el carácter que éste les había dado (Quiroga, 1972, p. 112). También se preocupó por garantizar la continuidad de la cátedra de Economía Política, que luego de la renuncia de Agrelo había sido reabierta en 1826 bajo el dictado del docente Dalmacio Vélez Sarsfield. Para ello, Moreno solicitó también la apertura de una cátedra de francés que habría de servir a la erudición

general de los universitarios y especialmente a los estudiantes de Economía Política.

Todo ello demuestra el interés que la dirigencia política tenía por tal materia, más allá de las disposiciones de Rivadavia, quien por entonces ya estaba exiliado[38]. Como ministro de Gobierno, Moreno ahora ocupaba el cargo que anteriormente había Tagle en el Directorio, Agrelo en Entre Ríos y Rivadavia en Buenos Aires antes de su presidencia. Era, por lo tanto, el responsable del destino no solo de recursos a las instituciones educativas como la universidad, sino también de las decisiones sobre sus lineamientos de sus políticas. De esa manera, el saber de Moreno se articulaba entre la medicina y la política, aunque fuera el titular de una cátedra más técnica como la de Química, la cual quedaría cesante por varios años luego de su renuncia.

[38] Debe considerarse que la nueva cátedra optó por un cambio en el manual de estudio. La obra de Mill fue reemplazada por el *Tratado de Economía Política* del francés Jean Baptiste Say, con cuya obra Rivadavia permanecía igualmente vinculado al poseer entre sus pertenencias copias de la traducción que solicitó se les resguarden al momento de exiliarse a la Banda Oriental tras la caída de su gobierno. Archivo General de la Nación Argentina, carta de Bernardino Rivadavia a José Rodríguez, Colonia, 9 de enero de 1836, Sala VII, Legajo 190.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo se puede ver la relación existente en el periodo estudiado entre educación y política. La formación erudita en sus diferentes niveles era percibida como fundamento de la preparación de dirigentes políticos, no solo desde los contenidos estrictamente académicos, sino de la formación cultural integral.

Figuras letradas como Tagle, Agrelo o Moreno, estuvieron relacionadas entre sí y contribuyeron al impulso educativo desde diferentes roles. En ese sentido, se observa una red de letrados que en cuanto funcionarios eruditos ocuparon diferentes cargos donde dieron continuidad a prácticas y gestiones educativas, pese a sus diferencias políticas.

Figuras como Rivadavia, Castro y Saénz fueron igualmente parte de tal entramado social. Sus acciones tuvieron impulso propio, aunque subordinados a la aprobación de los gobiernos encabezados por Pueyrredón, Rodríguez, Dorrego o Balcarce. En ese marco, pese a las diferencias personales y políticas de los tres letrados, sus acciones estuvieron en continuidad con políticas educativas que

trascendieron los cambios de gobiernos e institucionalidad ante un escenario de permanente guerra y redefinición jurisdiccional.

Es notoria la promoción de políticas educativas por parte de los administradores de justicia y en particular la Cámara de Apelaciones, de donde provenían Tagle y Agrelo, al igual que Castro. Al no ser abogado, Moreno no actuó desde allí sino desde la ciencia médica, sin por eso tomar distancia de las políticas por ellos impulsadas. Existía una coherencia entre las iniciativas educativas y culturales de los tres funcionarios que rotaron por varios cargos entre el gobierno y la universidad.

Tagle actuó como funcionario promotor de la creación de espacios institucionales destinados a la promoción educativa y cultural, en el marco del gobierno del Directorio, cuyos parámetros serían continuados por las reformas rivadavianas. Si bien Tagle no sería docente ni parte de esa segunda instancia, en dicho período se organizó la Universidad de Buenos Aires sobre la base de las gestiones de su gobierno anterior. Por otra parte, Agrelo ejerció como docente de la universidad desde el dictado de contenidos diversos, como el Derecho Natural y la Economía Política,

lo que indica la versatilidad erudita y la articulación de saberes modernos con tradiciones escolásticas. A su vez, estuvo vinculado a la promoción desde la prensa de la cultura y el saber profesional. Finalmente, Moreno representó la modernización en el saber técnico, particularmente medicinal, aunque eso no le impidió actuar en la gestión política. Se mantuvo como un articulador de instituciones, como la biblioteca y la universidad. Permaneció igualmente asociado a instituciones culturales y expresiones periodísticas de las mismas. Tal continuidad se produjo más allá de las convulsiones políticas y cambios de gobiernos.

Los tres letrados se reconocían como tal por su erudición, la cual promovían para los futuros dirigentes. Fueron ministro de gobierno de diferentes entidades jurisdiccionales en las cuales se preocuparon por la cuestión educativa. Desde allí confluyeron en proyectos en común como el desarrollo universitario, el modelo lancasteriano y la promoción de instituciones culturales. Estaban relacionados entre sí, aunque sin coincidir políticamente en todo momento. Pese a ello, articulaban sus actividades con un objetivo común de formación de nuevos letrados en cuanto eruditos.

REFERENCIAS[39]

Abásolo, E. (2008). Un jurista patrio en el tránsito hacia la cultura de la codificación: Manuel Antonio Castro y su Prontuario de Prácticas Forenses. *Revista Chilena de Historia del Derecho*, Nº 20, pp. 273-287.

Agrelo, M. (1864). *Rasgos biográficos del Señor Doctor D. Pedro José Agrelo*. Imprenta del Porvenir.

Amadori, A., y Ponce Leiva, P. (2008). Redes sociales y ejercicio del poder en la América Hispana: consideraciones teóricas y propuestas de análisis, *Revista Complutense de Historia de América*, Nº 34.

Arata, N. (2013). Los saberes del oficio: notas conceptuales. *Trabalho & Educação*, Vol. 22, Núm. 3, pp. 149–163.

Archivo de la Academia Nacional de la Historia de la República Argentina. Fondo Fitte. AR ANH EF-Secc. IV-30-2.

Archivo del doctor Juan María Gutiérrez (1960). Tomo I. Biblioteca del Congreso de la Nación.

Archivo General de la Nación de la Argentina (AGN). Sala VII, legajo 190 y sala X, legajos 520, 521 y 522.

[39] En este texto, se mantuvieron las referencias en el formato adoptado por el autor.

Asúa, M. de (2010). *La ciencia de mayo. La cultura científica en el Río de la Plata, 1800-1820*. Fondo de Cultura Económica.

Benito Moya, S. (2015). Saberes y poder. Colegios y universidades durante el reformismo borbónico: Universidad Católica de Córdoba.

Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Sudamericana.

Bustamante Vismara, J. (2007) Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires (1800-1860),

Bustamante Vismara, J. (2016). Construcción estatal y desarrollo escolar (Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, 1820–1850)

Candioti, M. (2009). Revolución y derecho: la formación jurisprudencial en los primeros años de la Universidad de Buenos Aires (1821-1829). En: Barriera, D. *Justicia y fronteras. Estudios sobre Historia de la Justicia en el Río de la Plata, Siglos XVI-XIX*, Editum, 119-142.

Candioti, M. (2010). Los jueces de la revolución: pertenencia social, trayectorias políticas y conocimiento experto de los encargados de administrar justicia. Buenos Aires, 1810-1830. En: Alabart, M., Fernández, M. A., Pérez, M. *Buenos Aires. Una sociedad que se*

transforma: entre la colonia y la revolución de mayo. Prometeo.

Caruso, M., y Roldán Vera, E. (2011). El impacto de las nuevas sociabilidades: sociedad civil, recursividad comunicativa y cambio educativo en la Hispanoamérica postcolonial. *Revista Brasileira De História Da Educação*, *11* (2 [26]), 15-52.

Chiaramonte, J. C. (2004). *Estado y Nación en Iberoamérica. El lenguaje político en tiempos de las independencias*. Sudamericana.

Dávilo, B. (2011). *Los derechos, las pasiones, la utilidad: debate intelectual y lenguajes políticos en Buenos Aires (1810-1827).* Universidad Nacional de Tres de Febrero.

De Gori, E. (2010). La universidad de Charcas. Teoría y acción política. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 14.

Dedieu, J. P. (1994). *El grupo personal político y administrativo español del siglo XVIII*. Carasa Soto, P. (ed.). *Elites. Prosopografía contemporánea*. Valladolid: Universidad de Valladolid Editora, pp. 315–327.

Di Meglio, G. (2005). ¿Una feliz experiencia? La plebe urbana de Buenos Aires y el problema de la legitimidad

posrevolucionaria a la luz del Motín de Tagle (1823). *Entrepasados. Revista de Historia*, N° 28, 103-123.

Di Pasquale, M. (2000). Trayectorias de vida e inserción política de los médicos en Buenos Aires, 1820-1870. *Trabajos y comunicaciones*, N° 51.

Di Pasquale, M. (2011), La recepción de la Idéologie en la Universidad de Buenos Aires. El caso de Juan Manuel Fernández de Agüero (1821-1827). *Prismas. Revista de Historia Intelectual*, vol. 15, núm. 1.

Di Pasquale, M. (2016). Prensa, política y medicina en Buenos Aires. Un estudio de *La Abeja Argentina*, 1822-1823. *Estudios de Teoría Literaria*, año 5, N° 9.

Di Pasquale, M. (2022), La enseñanza de la medicina en la Universidad de Buenos Aires (1821-1861). Goldman, N. (comp.). *Historia de la Universidad de Buenos Aires. Tomo I (1821-1881)*. Eudeba.

Di Stefano, R. (2004). *El púlpito y la plaza: clero, sociedad y política de la monarquía católica a la república rosista*. Siglo XXI.

Eiris, A. A. (2021). *Un letrado en busca de un Estado: Trayectoria jurídico-política de Pedro José Agrelo (1776-1846)*. Prohistoria.

Eiris, A. E. (2022). La cátedra de Derecho Natural y de Gentes: Continuidad de la enseñanza de elementos del derecho español en la primera década de la Universidad de Buenos Aires. *Temas de historia argentina y americana*, N° 30 vol. 1.

Eiris, A. E. (2024). Formación letrada virreinal y circulación regional: los casos de Gregorio Tagle y Pedro José Agrelo. *Revista de Historia Americana y Argentina,* vol. 59.

El Abogado Nacional. Buenos Aires. 1818.

Entín, G. (2015). Los desterrados de la República. Revolucionarios del Río de la Plata en los Estados Unidos (1816-1817). Diaz, Delphine; Moisand, Jeanne; Sánchez, Romy; y Simal, Juan Luis (Comps.). *Exils entre les deux mondes. Migrations et espaces politiques atlantiques au XIXe siècle*. Les Perséides.

Fasolino, N. (1968). *Vida y obra del primer Rector y Cancelario de la Universidad de Buenos Aires, Presbítero Dr. Antonio Sáenz*. EUDEBA.

Fracchia, D. (2023). Educar para transformar al pueblo. Apuntes sobre la educación de primeras letras en Buenos Aires (1810-1820). *Anuario sobre Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares,* 3, 141-157.

Gallo, K. (2005). Un escenario para la "Feliz Experiencia". Teatro, política y vida pública en Buenos Aires, 1820-1827. En Batticuore, G., Gallo, K., Myers, J. *Resonancias románticas*. Eudeba.

Gallo, K. (2012). *Bernardino Rivadavia. El primer presidente argentino*. Edhasa.

Gallo, K. (2022). Cátedra de Economía Política. Goldman, N. (comp.) *Historia de la Universidad de Buenos Aires. Tomo I (1821-1881)*. Eudeba.

Goldman, N. (2016). *Mariano Moreno. De reformista a insurgente*. Edhasa.

Goldman, N. (comp.) (2022). *Historia de la Universidad de Buenos Aires. Tomo I (1821-1881)*. Eudeba.

González Bernaldo, P. (2008). *Civilidad y política en los orígenes de la nación argentina: las sociabilidades en Buenos Aires, 1829-1862*. Fondo de Cultura Económica.

González Leandri, G. (1999). *Curar, persuadir, gobernar: la construcción histórica de la profesión médica en Buenos Aires, 1852-1886*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Guerrero Elecalde, R. y Tarrago, G. (2012). La certera espacialidad de los vínculos. Los Tagle Bracho entre

la Montaña, Lima y el Río de la Plata (primera mitad del siglo XVIII). *Prohistoria*. núm 18. año XV, 1-24.

Guillamón, G. (2018). *Música, política y gusto. Una historia de la cultura musiucal en Buenos Aires, 1817-1838*. Prohistoria.

Gutiérrez, J. M. (1915). *Origen y desarrollo de la enseñanza pública superior*. La cultura argentina.

Halperín Donghi, T. (1962). *Historia de la Universidad de Buenos Aires.* Eudeba.

Halperín Donghi, T. (1972). *Revolución y guerra: Formación de una élite dirigente en la Argentina criolla*. Siglo XXI.

Halperín Donghi, T. (2013). *Letrados y pensadores: El perfilamiento del intelectual hispanoamericano en el siglo XIX*. Emecé.

Levene, R. (1940). *La fundación de la Universidad de Buenos Aires. Su vida cultural en los comienzos y la publicación de los cursos de sus profesores.* Instituto de Historia del Derecho de la FDCS de la Universidad de Buenos Aires.

Levene, R. (1941). *La Academia de jurisprudencia de Buenos Aires y su labor en orden a los estudios de derecho patrio y la reforma de la legislación*. Universidad de Buenos Aires.

Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Llamosas, E. (2015). La enseñanza jurídica en un contexto de transición: la reformade José Gregorio Baigorrí en la Universidad de Córdoba (1823). Revista de Historia del Derecho, N° 49.

Llamosas, E. (2015). La enseñanza jurídica en un contexto de transición: la reforma de José Gregorio Baigorrí en la Universidad de Córdoba (1823). *Revista de Historia del Derecho*, N° 49.

Mariluz Urquijo, J. M. (1998). *El agente de la administración pública en Indias*. Instituto Internacional de Historia del Derecho Indiano.

Mazín, O. (2008), Gentes de saber en los virreinatos de Hispanoamérica (siglos XVI a XVIII). Altamirano, Carlos (Comp.). *Historia de los intelectuales en América latina*. Volumen I. Katz Editores, 53-78.

Menudo, J. M. y O'Kean, J. M. (2005). La recepción de la obra de Jean Baptiste Say en España: La teoría económica del empresario. *Revista de Historia Económica*, Año XXIII, n. 1, 117-142.

Mestre, A. (1995). La erudición. Del renacimiento a la ilustración. *Bulletin Hispanique*, tomo 97, N° 1, 213-232.

Morelli, F. (2007). Entre el antiguo y el nuevo régimen. La historia política hispanoamericana del siglo XIX. *Historia Crítica*, n. 33, p. 122-155.

Moreno, Manuel [1812] (1960). Vida y memorias de Mariano Moreno. En: *Biblioteca de Mayo*. Tomo II. Honorable Senado de la Nación.

Museo Mitre. Colección Correspondencia Hombres Públicos Argentinos. A1C22C16 N1, F15925.

Myers, J. (2003), Identidades porteñas. El discurso ilustrado en torno la nación y el rol de la prensa: *El Argos* de Buenos Aries, 1821-1825. Alonso, Paula (comp.), *Construcciones impresas. Panfletos, diarios y revistas en la formación de los estados nacionales en América Latina, 1820-1920*. Fondo de Cultura Económica, 39-63.

Myers, J. (2008), El letrado patriota: los hombres de las letras hispanoamericanos en la encrucijada del colapso del imperio español en América, Altamirano, Carlos (Comp.). *Historia de los intelectuales en América latina*. Volumen I. Katz Editores, 121-144.

Narodowski, M. (1994). La expansión lancasteriana en Iberoamérica: El caso de Buenos Aires, *Anuario IEHS*, Nº 9, pp. 255-277.

Newland, C. (1992). *Buenos Aires no es pampa: la educación elemental porteña 1820-1860*. Grupo Editorial Latinoamericano.

Ortiz, T. (2016). La fundación de la Universidad de Buenos Aires como acto emancipador. *Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, N° 45, volumen 12.

Pérez Perdomo, R. (2008). Los juristas como intelectuales y el nacimiento de los estados naciones de América Latina. Altamirano, Carlos (Comp.). *Historia de los intelectuales en América latina*. Volumen I. Katz Editores, 168-183.

Peset, M. (1995). Catedráticos juristas: formación y carrera. *Bulletin Hispanique*, tome 97, N° 1, 261-278.

Piñeiro, N. y Bidau, E. (1889). *Universidad de Buenos Aires*. Martín Biedma.

Polastrelli, I. (2021). La tramitación de la disidencia política en la Buenos Aires rivadaviana. *Trabajos y Comunicaciones*. 2da. Época, Nº 54.

Portillo Valdés, J. M. (2008). Entre la Historia y la Economía Política: orígenes de la cultura del constitucionalismo. Garriga, Carlos (coord.). *Historia y Constitución. Trayectos del constitucionalismo hispano*. Instituto Mora.

Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.

Quiroga, M. (1972), *Manuel Moreno.* Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Rabinovich, A. (2017). *Anatomía del pánico. La batalla de Huaqui, o la derrota de la Revolución (1811)*. Sudamericana.

Rama, Á. (1998). *La ciudad letrada*. Arca.

Recopilación de leyes, decretos y acuerdos de la Provincia de Entre Ríos desde 1821 a 1873. (1875). Tomo I. 1821 a 1824. Imp. de La Voz del Pueblo.

Registro oficial de la provincia de Buenos Aires [ROPBA] (1873). *Año 1825*. José Luis y Rossi.

Rípodas Ardanaz, D. (2017). *Vida cotidiana de los estudiantes rioplatenses en Charcas (1750-1810)*. Universidad Católica de Córdoba.

Rodríguez, L. G. y Soprano, G. (2018). *Profesionales e intelectuales de Estado. Análisis de perfiles y trayectorias en la salud pública, la educación y las fuerzas armadas*. Prohistoria.

Romero, L. A. (1976). *La feliz experiencia, 1820-1824*. La Bastilla.

Sáenz, A. (1937). *Instrucciones elementales sobre el Derecho Natural de Gentes (Curso dictado en la Universidad de Buenos Aires en los años 1822-1823),* Introducción de Ricardo Levene. Instituto de Historia del Derecho-Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

Segreti, C. (1999). *Bernardino Rivadavia. Hombre de Buenos Aires, ciudadano argentino*. Planeta.

Seoane, M. I. (1981). *La enseñanza del derecho en la Argentina. Desde sus orígenes hasta la primera década del siglo XX*. Perrot.

Serrano, S. (1993). *Universidad y nación. Chile siglo XIX*. Editorial Universitaria.

Souto, N. (2022). Los Estudios Preparatorios en la Universidad de Buenos Aire. Entre las normas y el archivo. Goldman, N. (comp.). *Historia* de la Universidad de Buenos Aires. Tomo I (1821-1881). Eudeba.

Tedesco, J. C. (1970). *Educación y sociedad en la Argentina (1880- 1900)*. Ediciones Pannedille.

Thibaud, C. (2010). *La Academia Carolina y la independencia de América. Los abogados de Chuquisaca (1776 – 1809)*. Editorial Charcas, Fundación Cultural del Banco Central de Bolivia, Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia.

Unzué, M. (2012). Historia del origen de la Universidad de Buenos Aires (A propósito de su 190º aniversario). Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, UNAM-IISUE/Universia, Vol. III, Nº 8.

Uribe-Urán, V. (dir.) (2001). *State and Society in Spanish America during the Age of Revolution.* Wilmigton: SR Books.

Verdo, G. (2015). "Una revolución del derecho" Cultura y reformas jurídicas en tiempos de Revolución. El ejemplo de Manuel Antonio Castro, en: González Bernaldo, Pilar, *Independencias Iberoamericanas*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 199-216.

Williams Álzaga, E. (1969). *Cartas que nunca llegaron*. Emecé.

Zuretti, J. C. (1984). *La enseñanza y el Cabildo de Buenos Aires.* FECIC.

CAPÍTULO 2

Esteban Echverría y la Gestión Educativa: las Actuaciones en el Consejo de Instrucción Pública de Montevideo

Sebastián Alejo Fernández

https://doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-12-3_002

INTRODUCCIÓN

El pensamiento de Echeverría se centró sobre el origen fundante que Mayo[1] otorgó al pueblo argentino y uruguayo para la consecución de un ordenamiento democrático republicano. Sin embargo, la conclusión de la divina providencia que guiaba a la humanidad lejos estaba de ser concluida. El nudo gordiano para asentar nuestra propia nacionalidad, a entender de Echeverría, sería superado mediante la postergada educación popular que debía infundir

[1] La utilización del término "Mayo" con su letra inicial en mayúscula responde a formulaciones echeverrianas.

las normas del ordenamiento ciudadano republicano sobre las bases de un catecismo de influjo cristiano, pero netamente socialista que regenerara la sociabilidad.

Durante los últimos años de la vida del poeta, las preocupaciones sobre la cuestión educativa del pueblo se transformaron en el centro de sus cavilaciones. Para 1844, las vinculaciones de Echeverría con las figuras del gobierno de Montevideo, donde se destaca el acercamiento al ministro Andrés Lamas, le brindaron la posibilidad de ejercer la prédica de su doctrina bajo el auspicio de las autoridades políticas orientales. En un intento por organizar la política educativa de Montevideo, se creó en 1847 el Instituto de Instrucción Pública del cual Echeverría parte de su Consejo.

El asunto del presente capítulo será entonces analizar las actuaciones del poeta romántico argentino en el Consejo de Instrucción Pública oriental. Siendo el único cargo público que ocupó a lo largo de su vida, la importancia de este escrito radicará en estudiar cuales fueron sus proposiciones y los alcances reales. Las dificultades que se plantean con el presente análisis responden a la poca disponibilidad documental que disponemos sobre esa ins-

titución. No obstante, gracias a la recopilación documental que efectuó Juan María Gutiérrez, subsisten elementos que nos permiten acercarnos al objeto de esta labor. Es a través de ellos, donde se aprecia el hilo conductor que une el pensamiento de Echeverría en torno a la educación: La importancia de la educación moral del pueblo.

De lo expuesto, se deduce que este estudio es una mirada sobre una base documental limitada haciendo de este, una primera aproximación sobre la materia que deberá ampliarse y matizarse sobre la base de nuevos estudios y fuentes. Mencionadas estas cuestiones preliminares, proponemos primeramente al lector introducirse sobre los aspectos fundamentales que guiaron el curso histórico del presente sobre el que Esteban Echeverría intervino.

EL MUNDO ROMÀNTICO DE ESTEBAN ECHEVERRÍA

El vertiginoso desenvolvimiento del largo siglo XIX, como lo supo identificar brillantemente Eric Hobsbawm, se edificó sobre el violento y rápido cambio de curso que supuso la erección de los modernos estados nación tanto en la Europa post napoleónica como en la América revo-

lucionaria. Con un iniciático espíritu romántico y liberal, a ambos lados del océano Atlántico se experimentaron los avatares que implicaron la concreción de un modelo novedoso en clave republicana dentro de sus múltiples variaciones de impronta local. Este largo y vasto proceso constructivo estuvo marcado por la particularidad regional de cada uno de aquellos países que se pensaban a sí mismos como tales y que en dicho ejercicio definían lo propio y también lo ajeno.

El ideal romántico fue de enorme importancia en el nacimiento de las jóvenes naciones europeas y americanas. Para poder comprender las notas distintivas de este movimiento socio-cultural de principios del siglo XIX, nos atendremos a la definición que Oscar Terán:

> "[…] el romanticismo valorará lo auténtico, lo propio, lo idiosincrático, es decir, lo original y distintivo de cada cultura y cada nación en contraposición al cosmopolitismo ilustrado. Valorará asimismo los llamados "simples", es decir aquellos que están más cerca de la naturaleza y de la tierra, como los campesinos, cuya ignorancia en cuestiones intelectuales se ve compensada y superada por su saber instinto, natural, espontáneo, incontaminado con los falso refinamientos de la civilización. Desplegará por ende una búsqueda de esos datos primigenios de

> cada cultura, y abrirá sus puertas a los cantos populares, a las poesías campesinas, al folklore. Asimismo, proveerá a cada cultura de un pasado épico, prestigioso, que se hunda -como se dirá- en las "brumas del pasado". Pintará con colores atractivos los espacios exóticos, apelando al reservorio de mitos que Oriente siempre ha ofrecido a los occidentales. Por fin pondrá el acento en usos y costumbres de cada nación, ante los cuales deben rendirse las importaciones de otras zonas culturales, propugnando en consonancia que las leyes deben adecuarse a esas particularidades" (2008, p. 63)

En oposición al saber ilustrado, la valoración de las particularidades e idiosincrasia de cada pueblo fue el punto inicial que sobre el que se asentaron las búsquedas animistas para dotar al cuerpo ciudadano. Muchos países, tanto europeos como americanos, bebieron de esa fuente espiritual para la forja de un marco filosófico propio fundante de su nacionalidad.

Para la emergente Argentina, la construcción filosófica de lo propio se basó en las lecturas de las novedades europeas y americanas, pero no se trató de una mera mímesis. Hacia finales de la década del 30', la irrupción de un nuevo escenario en la esfera porteña se cristalizó en el surgimiento del Salón Literario de Marcos Sastre. El mis-

mo se constituyó por *hombres de genio*[2], cuyas ideas representaban la oposición de la "Vieja Generación" integrada por hombres como Pedro de Angelis. Dicho movimiento se autodenominó asimismo como la Nueva Generación o mejor conocida por la historiografía argentina como la *Generación del 37'*. Puede decirse que su ascendiente, por los hombres que la integraron, es de gran importancia en el período histórico de organización de la nación argentina comprendida entre los años 1852-1880.

El proyecto de la *Generación del 37'* se circunscribe al momento histórico que inicia en 1829 y que concluye tras la Batalla de Caseros con el dominio primordial de la figura del caudillo porteño Juan Manuel de Rosas. Si bien Rosas nunca ejerció como titular del poder nacional, su poderío y dominio permitió controlar la vida política, económica y social del país. Durante su segundo mandato como gobernador de la provincia de Buenos Aires, Rosas desempeñó una dictadura avalada por la entrega de la suma del poder público. Con ello, accedió al control del Poder Ejecutivo y el dominio total del Poder Legislativo y del Poder Judicial. Además de todo ello, surgió la Sociedad Popular Restaura-

[2] Esta adscripción echeverriana demarca una clara intención de establecer quién es considerado apto para la praxis política como sujeto gobernante.

dora que dotó al rosismo de un cuerpo armado encargado del castigo a los opositores al régimen.

La oposición reaccionaria al carácter autoritario del gobierno de Rosas, a quien vieron como un tirano continuador del orden colonial, causó rápidamente que el Salón Literario desapareciera como organización dando exilio a varios de sus integrantes. Sin embargo, ello no implicó la desaparición del movimiento iniciado por los hombres que se reunieron en el Salón Literario de Marcos Sastre. Muchos de ellos se mantuvieron activos y reaccionarios frente al régimen federal caudillista a través de producciones literarias o de la prensa desde el exilio.

Dicho esto, la realidad que separaba a europeos de americanos en el paradigma de las nacionalidades decimonónicas radicaba entre la existencia de un pasado en común y un mundo de arraigadas tradiciones para los primeros, mientras que los segundos debieron construirlas sobre la marcha de la gesta independentista primero y luego la gesta nacional. El ethos americano se forjó sobre los modelos socio-políticos hispánicos coloniales integrando las particularidades de las experiencias de autonomía en el ejercicio del poder por parte de metropolitanos emigra-

dos y sus hijos criollos. Sumado a ello las tan extensas particularidades de los pueblos originarios, que fueron ampliamente reducidas y marginalizadas en detrimento del mando foráneo durante la dominación hispánica, fueron reivindicadas tanto simbólica como auténticamente en las manos de hombres y mujeres tanto mestizos como originarios que lucharon en las causas independentistas americanas. Las borrosas líneas demarcatorias de los recientes países respondieron a las de las antiguas estructuras virreinales y no a las diversas existencias americanas. En las nuevas realidades que se expresaron para la década de 1830, el hito fundacional ya estaba consagrado, pero el mito de nacionalidad que hermanara los diversos pueblos ahora arropados en una nueva única bandera estaba en plena gestación.

Claro está que las Provincias unidas del Río de la Plata no escaparon de la lógica anteriormente expresada. Para el caso argentino, durante los presurosos años que siguieron a la independencia, la nacionalidad (o la idea pretendida cómo tal) fue una prerrogativa de la poderosa Buenos Aires que intentó imponer al resto de las provincias que pretendía dominar. Rápidamente, las disputas entre las

facciones centralistas y federalistas dieron inicio a las luchas fratricidas que se extendieron de manera interrumpida durante la primera mitad del 1800.

Las encarnizadas luchas que se desarrollaron en pos de la consecución de un país deseado no solo se dieron en los campos de batalla, sino que también lo hicieron en las plumas de pensadores y escritores. Dentro de este último grupo podemos mencionar a Esteban Echeverría. Un hijo de la revolución de Mayo que transitó sus espacios formativos en las convulsas Buenos Aires y París. Poeta de afamada pluma, aunque nunca exento de una personalidad abierta a la confrontación y a la polémica, Echeverría también era una persona de enorme susceptibilidad. Mencionadas estas cuestiones inherentes a la capacidad y virtudes de este personaje histórico, es necesario destacar aquello que se erige como lo central de su teoría política.

Mayo representaba el origen fundante de la nacionalidad, pero a la vez, también era una apertura y clausura de posibilidades por el devenir de guerras civiles que le sucedieron. Allí es donde debía surgir una religión social tomando elementos del catolicismo, un catolicismo primitivo, pero que se expresaba en forma análoga a las lectu-

ras de los socialistas franceses que había vivenciado en París, para concretar la superación de las luchas facciosas que alejaban cada vez más al pueblo de ideal republicano que se agitaba en las banderas del proyecto de Echeverría.

Desde sus primeras hasta sus últimas intervenciones, tanto públicas como privadas, este poeta romántico nunca dejó de reivindicar el valor de la educación como base de construcción ciudadana. Estos nuevos ciudadanos serían los encargados de construir nuestro país en los márgenes de su teoría. A lo largo de las próximas páginas, se estudiarán las afirmaciones y postulados en materia de educación que Echeverría realizó destacando principalmente aquellas actuaciones efectuadas en el seno del Consejo de Instrucción Pública de Montevideo.

ESTEBAN ECHEVERRÍA Y LA EDUCACIÓN

En la introducción del presente trabajo se mencionaron sintéticamente cuestiones fundamentales del pensamiento rector de Esteban Echeverría. A fin de poder hacer más clara la propuesta del poeta romántico, nos atendremos a la fórmula que el mismo postulaba: *Mayo, Progreso y Democracia*.

El primer concepto plantea la génesis, el pueblo argentino que nace de la gesta revolucionaria, y el último, la conclusión, ese ideal de organización y representación ciudadana. Sin embargo, nos detendremos brevemente sobre el segundo concepto: *Progreso*. Si *Mayo* es el inicio y la *Democracia* el fin, el *Progreso* es puro tránsito. En él están contenidas todas las proposiciones y pasos a seguir en el devenir del pueblo argentino iluminado por la providencia que signaba el desarrollo e historia de los pueblos.

De carácter progresivo, las propuestas apelan a una construcción ciudadana desde su núcleo más íntimo y desde allí vincularlas al conjunto social. En primer lugar, y el factor determinante, es la formación del ciudadano desde su más tierna infancia a través de la inoculación del corpus de virtudes, a entender de Echeverría, que permitan su consecución. A ello, le proseguirá la asociación como fórmula que permitiese la conciliación de los intereses individuales y colectivos en pos de una organización fraternal. A los efectos de combatir la centralización del poder, se imponía una organización municipal como germen de construcción política que erigiera un ordenamiento local

cuya concatenación con sus pares permitiera organizar la nación.

Aquello inherente tanto a la formación educativa de Esteban Echeverría como a las propuestas de asociación y organización municipal, han sido trabajadas previamente por este autor[3] por lo que el presente trabajo abordará las propuestas educativas del poeta.

En los albores de su participación en el mundo de la política, Echeverría trazaba un agudo análisis sobre la realidad imperante. Para 1837, en su *Primera Lectura* en el Salón Literio de Marcos Sastre, Echeverría esboza los lineamientos principales de su doctrina que desarrollará con posterioridad. Sin embargo, es importante detenerse en el porqué del caos en el que estaba sumido el pueblo:

> "Los gobiernos son la Providencia de los pueblos; si aquellos oprimen o dormitan, estos se dejan estar, porque su vicio radical es la iner-

[3] Véase FERNÁNDEZ, Sebastián Alejo, *Esteban Echeverría y el saintsimonismo*: La religión de los herederos de Mayo. Modelos de construcción ciudadana (1830-1850) en Revista Temas de historia argentina y americana, Nº 29, volumen 2, julio-diciembre 2021, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UCA, Págs. 9-36; FERNÁNDEZ, Sebastián Alejo, *Asociación y organización municipal: Esteban Echeverría, el caso de Corrientes y la nacionalidad argentina* (1846-1847) en Cuarenta años de filosofía argentina : balance y perspectivas: XX Jornadas de Pensamiento Filosófico / Carlos Enrique Berbeglia ... [et al.] ; coordinación general de Celina A. Lértora Mendoza, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ediciones: FEPAI, 2021, Págs. 35-50

> cia y el apego a sus hábitos. La potestad que el pueblo les ha confiado debe especialmente desvelarse en promover la instrucción, único medio capaz de formar la opinión pública interesada en el sostén del orden, las leyes y autoridades de donde emanan el bienestar y la protección de todos los ciudadanos" (WEINBERG, 1977, p. 167)

Más adelante, el poeta agrega:

> "Si bajamos de la clase que se llama ilustrada al pueblo, a las masas ¡Qué encontraremos! La ignorancia ínfima sin ningún medio para salir de ella; ninguna noción de derechos y deberes sociales, ni de patria, ni de soberanía ni de libertad; cuando más las palabras; porción de preocupaciones absurda; buena índole pero costumbres depravadas por la anarquía y la licencia y retroceso más bien que progreso en esta parte. El pobre pueblo ha sufrido todas las fatigas y trabajos de la revolución, todos los desastres y miserias de la guerra civil y nada, absolutamente nada, han hecho nuestros gobiernos y nuestros sabios por su bienestar y educación" (WEINBERG, 1977, p. 172)

Previamente fue citado un pasaje de un discurso que Echeverría realizó en el marco de las festividades del 25 de mayo de 1844 en Montevideo por convocatoria del ministro oriental Andrés Lamas. En un encendido discurso,

Echeverría enumera las condiciones que llevaron al calamitoso presente que vivía. Las guerras fratricidas, los intereses partidarios y la incapacidad dirigencial de hacer asequibles al pueblo los ideales de Mayo componían el cuadro de un país en construcción, pero sin cimientos que lo sustentasen. Sobre la importancia de la educación como condición fundante de la conquista revolucionaria, Echeverría dice:

> "Tiempo es ya de pensarlo seriamente. No hoy salud, no hay porvenir feliz, ni progreso sólido para estos países sin esta condición, —la educación del pueblo, encaminada á la Democracia, — que debe ser la bandera, el símbolo, la religión social de los hombres de inteligencia de ambas orillas del Plata. La enseñanza primaria en general es preparación indispensable de toda cultura intelectual y moral; pero sistemada, arreglada á las necesidades del país, importa la iniciativa de una lenta transformación social; importa, lo que no se ha hecho hasta ahora, la inoculación gradual del elemento trino de la Democracia en las entrañas mismas de nuestra sociedad, y por consiguiente una verdadera revolución moral, que dará resultados amplios en el porvenir." (GUITIÉRREZ, 1873, pp. 221-222)

Para 1844, nada se ha alterado en el discurso de Echeverría sobre la falta de educación al pueblo respecto de

sus primeras alocuciones. En esta denuncia se aprecia la importancia que tiene la instrucción pública en el proyecto echeverriano, pero el poeta no se queda en la denuncia de la situación que atestigua ni en fundamentos vagos sobre materia educativa.

ACTUACIONES EN EL CONSEJO DE INSTRUCCIÓN PUBLICA

En 1846, también por encargo del ministro Lamas, pero con el sostén económico del propio Echeverría, se publicó el *Manual de enseñanza moral para las escuelas primarias del estado oriental*. Es allí donde se condensa la obra más fecunda del poeta sobre la educación. Entendiendo la educación del ciudadano como un todo inalienable de las partes que componen la instrucción intelectual, moral y cívica, Echeverría formula un proyecto inclusivo para la niñez y la familia que sostenga la erección de los ciudadanos y trabajadores.

Lo novedoso en la formulación devenida del Manual es la introducción del concepto de Democracia al ámbito escolar. Tanto los contenidos de la concepción de los objetivos de la enseñanza como marco de las activida-

des de la escuela. La prioridad se va a situar en torno a la enseñanza primaria, tanto para niños como adultos, luego la enseñanza secundaria y finalmente la universitaria (WEINBERG, 2006, p. 212).

El Manual consta de una advertencia preliminar seguida por una introducción y seis capítulos. Los primeros tres (Deberes para consigo, Deberes para el prójimo y Deberes para la familia) buscan sentar los fundamentos del individuo y de su inserción en la sociedad mediante el modelo de asociación que el poeta esgrimía. El cuarto capítulo (Deberes para con la patria) se extiende sobre la base de su teoría política: Mayo es el inicio de un proceso que culmina en Democracia y la imposibilidad de su consecución se debe a la disgregación que produjo el acto revolucionario. Así, será el culto al ideal de Mayo a través de una revolución moral progresiva lo que permita hacer alcanzar el concurso de la ley natural para los hombres y la ley histórica para los pueblos. A continuación, en el mismo capítulo, el autor identifica la trinidad democrática de Libertad, Igualdad y Fraternidad. Allí se aprecia, como fuera mencionado antes, la inversión a la fórmula revolucionaria francesa. Es importante detenerse en la síntesis que Echeverría realiza

sobre la importancia del culto de Mayo y los alcances del deber ciudadano:

> "Sabéis ya lo que es la Patria, lo que importa la Independencia, Mayo y la Democracia; resumamos ahora los deberes principales que os impone la relijion del ciudadano. Como ciudadanos, debéis ante todo observar fielmente y practicar los preceptos de la ley moral divina, que es el vínculo santo y el fundamento de la sociedad. Como ciudadanos, debéis á la Patria vuestro corazón, vuestro brazo, vuestra hacienda, vuestra vida, cuanto tengáis y podáis, así que ella os lo demande.
> Como ciudadanos, debéis culto y veneración a Mayo; porque en Mayo nació la Patria, y Mayo es el día más grande de la Patria. Como ciudadanos, debéis ser centinelas vigilantes de la independencia y Libertad de la Patria; porque sin ellas dejaríais de tener Patria y de ser ciudadanos libres. Como ciudadanos, debéis siempre seguir y defender la bandera de Mayo, que es la bandera de la Patria y de la Democracia. Como ciudadanos, debéis trabajar incesantemente por el triunfo y la organización gradual de la libertad, la igualdad y la fraternidad Democrática. Como ciudadanos, debéis no consentir privílejios ni esenciones individuales que destruyen la igualdad, y esforzaros para que vuestros hermanos adquieran instrucción y propiedad; porque la igualdad está en relación con las luces y bienestar de los ciudadanos. Como ciudadanos, debéis no transijir nunca con la arbitrariedad y la tiranía, y atacarla por todos los medios legales. Como ciudadanos, debéis cus-

> todiar la libertad de los demás, por que si la de un compatricio es injurada impunemente, está en peligro la vuestra pues la arbitrariedad si no la reprimen se desboca fácilmente. Como ciudadanos, debéis acatamiento y obediencia á las leyes y á las autoridades establecidas por ellas, con tal que no las violen. Como ciudadanos, debéis, reprimir la anarquía, y contribuir siempre al mantenimiento del orden y la paz, condición indispensable del progreso social" (GUTIÉRREZ, 1873, pp. 399-401)

En el capítulo quinto y sexto (Deberes para con la humanidad y De la perfección moral), el poeta apela a una universalización de los preceptos sobre el individuo y el conjunto vertidos en las páginas anteriores.

Toda la obra contiene un férreo sentido moral y religioso. El *Manual* consiste en un catecismo social aleccionador sobre los derechos y obligaciones individuales y grupales del ciudadano a constituir. Echeverría busca introducir este catecismo en las mentes más jóvenes y de ellas, edificar la futura sociedad argentina (Si bien lo escribe para la sociedad uruguaya, el apelativo a la región del Plata tiene vistas hacia el otro lado del río) que detentaría todos los derechos y privilegios de la vida democrática. El poeta no se preocupa en aquello que refiere a la formación esco-

lar sobre la alfabetización o los contenidos de los planes de estudios de las escuelas, sino que pretende conformar personas dentro del culto de *Mayo*, como religión social, y de allí definir las bases de sociabilidad y nacionalidad deseadas.

Su cercanía con Andrés Lamas le garantizó a Esteban Echeverría el acceso al al consejo recientemente creado Instituto de Instrucción Pública, institución que velaba por el desarrollo de una política educativa del país oriental. Este organismo fue de breve duración y obtuvo exiguos resultados, pero a través de sus intervenciones nos permite estudiar el alcance de los proyectos educativos del poeta romántico.

Juan María Gutiérrez, uno de los amigos más íntimos de Echeverría, compiló todas las obras de su compañero y las condensó en cinco grandes tomos que encomiaban el trabajo de todas las cavilaciones que el poeta plasmó con la lucidez de su pluma. En el último de esos tomos, se encuentran tres piezas documentales redactadas en el seno de su actividad en el Consejo de Instrucción Pública.

La primera de ellas es Informe presentado por el señor Don Esteban Echeverría al Consejo de Instrucción Pública sobre "Elementos de Lectura" del Dr. Don Luis J. de la Peña.

El informe se compone de dos partes. La primera, responde al análisis del contenido formal del libro. Un silabario comprendido por veinte lecciones donde destaca la importancia del método para el aprendizaje de la lectura y escritura de los niños. La segunda parte, es la que Echeverría considera más importante. Contiene veinticinco lecciones que vinculan al estudiante con nociones básicas de enseñanza moral y religiosa. Se plantea la importancia de la vinculación de la formación moral y religiosa no solo en la escuela sino también en el ámbito familiar:

> "Este es uno de los puntos más graves que deben preocupar al Instituto, hoy que se trata de organizar la enseñanza de un modo serio y con miras al porvenir. ¿Cómo, por qué medios, se dará á la enseñanza primaria una dirección especialmente moral y religiosa? En nuestro país es preciso que la Escuela supla sobre este punto en la educación del niño, lo que no puede proporcionarle la familia, por el estado de ignorancia de la mayor parte de las que pueblan nuestros campos y ciudades. Es preciso, en una palabra, para los hijos del pueblo, moralidad y

> religión, y solo aquella instrucción es útilmente aplicable en su condición común.

Como libro de lectura, pues, esta segunda parte de los Elementos es preciosa, porque contiene reunido lo mejor que se conoce en el país en cuanto á moral y relijion para los niños, y aun para los adultos y familias, como extracto del Catecismo de Pauget, de la imitación de Cristo, de los Deberes de Pellico, y algunas páginas del mismo doctor Peña en sencillísimo lenguaje; pero nutridas dé la más alta y provechosa doctrina. Esta segunda parte debe asegurar á su libro una popularidad indispensable, pues ahorrará la adquisición de para proporcionarse una instrucción que á todos importa" (1874, p. 391-392)

Lo que se evidencia en el análisis de Echeverría sobre el libro del Dr. De la Peña es la suma importancia que tiene la educación moral y cómo se debe situar esta como materia de carácter crítico para el desarrollo formativo de la niñez y los futuros ciudadanos.

En segundo lugar, se encuentra *Objeto y fines de la Instrucción Pública* donde Echeverría apela a la necesidad de la construcción de un sistema de instrucción pública con

la mayúscula importancia de la educación inicial y la concatenación de la enseñanza secundaria y universitaria.

En este discurso brindado al Consejo de Instrucción Pública se plantea la necesidad de imponer la construcción ciudadana desde la instrucción pública. Analizando el caso de los cambios educativos en Francia desde la república, pasando por el imperio y la restauración, busca ejemplificar lo imperioso de imprimir un sello en la educación desde el poder político. A continuación, el poeta zanja una diferenciación entre un modelo práctico y otro especulativo. Este asunto supuso una separación de Echeverría frente a la posición de pensadores como Andrés Bello, quien en su discurso inaugural de la Universidad de Chile ponderó el valor de la educación superior y del desarrollo de las ciencias y las letras como estandarte del desarrollo educativo del país. Se sigue con una crítica al afirmar que la educación sin propósito no sirve, sino que hay que otorgar una impronta sujeta a las necesidades del pueblo. Finalmente, se detiene en estudio de la realidad de la ciudad y la campaña para enfocar una construcción de un sistema oriento a la satisfacción de las necesidades

genuinas de sus habitantes y la proyección del beneficio del conjunto social.

El último documento es el análisis de la obra *The Trainning System. Established in the Glasgow normal seminary and the model schools by David Stove–Esq*. Esta breve reseña de la obra se limita al contenido del texto analizado sin que haya alguna valoración o anotación marginal por parte de Echeverría. El libro propone un sistema de instrucción de tres aspectos: Físico, intelectual y moral. Esta obra surge de un modelo escolar desarrollado por el autor donde la importancia va a estar centrada en la instrucción moral (Moral and bible training) y su vinculación con los otros aspectos desarrollados. Se destaca la importancia del maestro en el aspecto intelectual por sobre el libro e introduce el modelo Pestalozzi ampliado por la representación práctica de cada objeto y término.

En suma, estas piezas nos permiten acceder al tránsito de las formulaciones educativas a la praxis. Si bien estas deben ser matizadas por los alcances reales, no debe menospreciarse su importancia como registro del proyecto educativo echeverriano dentro de las estructuras de la esfera de lo público.

CONSIDERACIONES FINALES

Desde su *Primer Lectura* en el Salón Literario, Echeverría ahondó sobre la cuestión de la necesidad imperiosa de un sistema filosófico nacional advirtiendo la carencia de una razón argentina y de una generosidad extranjera que construyó una vestidura de múltiples pedazos y distinto color con la cual se ha cubierto la considerable desnudez de nuestro país. ¿A qué se debió ello? En su alocución apuntaba a una clase ilustrada que no había sabido transmitir sus ideas a una sociedad sumida en la ignorancia. Ahí es donde se advenía la preocupación de esta nueva generación, en dotar por medio de la instrucción pública, una filosofía propia a un país herido por las guerras fratricidas. Imperaba una regeneración social basada en los preceptos del cristianismo, por influjo de la herencia hispánica, pero inmersa en la filosofía moderna que se constituyera en una religión social para todos los hombres, respetando sus derechos inalienables, que convergieran en el cuerpo social.

En *Manual*, Echeverría abandona la mera presentación de su teoría política a sus pares, sino que focaliza su tesis en el plano educativo. Mediante el catecismo patri-

ótico, serán las generaciones por venir quienes terminen de edificar el edificio democrático nacido de *Mayo*. Escrito para los orientales, pero pensado para sus compatriotas, el Manual sale de las altas esferas de ilustres pensadores y se presenta a la base de la sociedad que piensa construir bajo los mismos designios enarbolados en el *Dogma Socialista*, su obra más destacada.

La vinculación entre el hombre como sujeto individual y la sociedad como sujeto grupal se compone como la erección de lo simbólico en el plano de lo real haciendo un traspaso entre el quehacer del filósofo al del estadista. En el *Manual*, el poeta se desarrolla en materia educativa a través de la introducción en las escuelas orientales de su modelo de construcción ciudadana. Finalmente, es mediante sus actuaciones en el Consejo de Instrucción Pública donde se puede apreciar el paso a la política pública en el ámbito de la educación. De escasos alcances, la práctica de su prédica quedó condenada a la irrealización por las propias limitaciones institucionales. Sumado a ello, lo fugaz de su vida le impidió seguir desarrollándose como dirigente lo que otorga un especial valor a estas actuaciones como objeto de estudio.

Lo que subyace es la congruencia e inmutabilidad del pensamiento de Echeverría. Largamente se ha debito en las páginas de nuestra historiografía nacional sobre la mímesis o no en su obra, sin embargo, podemos afirmar que su teoría se sostuvo impertérrita desde sus inicios hasta sus últimos días.

> "Sabido es que la instrucción pública es el resorte principal de la prosperidad dé los Estados y que solo por medio de ella pueden perfeccionarse y consolidarse las instituciones sociales" (1874, p. 394)

Con esa sencilla frase, el poeta romántico condensa el valor y la importancia de todas sus proposiciones y explica el porqué de su vinculación con la materia y praxis educativa.

Este estudio permite observar una faceta, aunque acotada, de Echeverría. Siempre se posicionó como opositor al régimen político de Juan Manuel de Rosas. Por primera, y única, vez podemos evaluar a Echeverría como un político en acción.

REFERENCIAS[4]

BATTICUORE, Graciela, GALLO, Klaus y MYERS, Jorge [Compiladores] (2005), *Resonancias Románticas*: ensayos sobre historia de la cultura argentina: 1820-1890, Eudeba, Buenos Aires.

DI STEFANO, Roberto y ZANATTA, Loris (2009), *Historia de la Iglesia Argentina*. Desde la Conquista hasta fines del siglo XX, Sudamericana, Buenos Aires.

DI STEFANO, Roberto (2004), *El púlpito y la plaza*. Clero, sociedad y política, de la monarquía católica a la república rosista, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires.

ECHEVERRÍA, Esteban (1873), *Dogma socialista y precedido de Ojeada retrospectiva sobre el movimiento intelectual en el plata desde el año 37'*. En GUTIERREZ, Juan María, Obras completas de D. Esteban Echeverría, Tomo IV, Imprenta y Librería de Mayo, Buenos Aires.

ECHEVERRÍA, Esteban (1873), *Discurso para la festividad del 25 de Mayo de 1844 en Montevideo en GUTIERREZ*, Juan María, Obras completas de D. Esteban Echeverría, Tomo IV, Imprenta y Librería de Mayo, Buenos Aires.

ECHEVERRÍA, Esteban (1873), *Manual de enseñanza moral para las escuelas primarias del estado oriental*, Disponible en GUTIERREZ, Juan María, Obras completas de D.

[4] En este texto, se mantuvieron las referencias en el formato adoptado por el autor.

Esteban Echeverría, Tomo IV, Imprenta y Librería de Mayo, Buenos Aires.

ECHEVERRÍA, Esteban (1874), *Informe presentado por el señor Don Esteban Echeverría al Consejo de Instrucción Pública sobre "Elementos de Lectura" del Dr. Don Luis J. de la Peña*. En GUTIERREZ, Juan María, Obras completas de D. Esteban Echeverría, Tomo IV, Imprenta y Librería de Mayo, Buenos Aires.

ECHEVERRÍA, Esteban (1874), *Objeto y fines de la Instrucción Pública*. En GUTIERREZ, Juan María, Obras completas de D. Esteban Echeverría, Tomo IV, Imprenta y *Librería de Mayo, Buenos Aires.*

ECHEVERRÍA, Esteban *(1874), The Trainning System. Established in the Glasgow normal seminary and the model schools.* By David Stove–Esq. en GUTIERREZ, Juan María, Obras completas de D. Esteban Echeverría, Tomo IV, Imprenta y Librería de Mayo, Buenos Aires.

ECHEVERRÍA, Esteban (1960), *Epistolario*. Disponible en PALCOS, Alberto, Historia de Echeverría, Emecé Editores, Buenos Aires.

ECHEVERRÍA, Esteban (1977), *Lecturas pronunciadas en el Salón Literario*. Disponible en WEINBERG, Félix, El Salón Literario de 1837, Hachette, Buenos Aires.

ECHEVERRÍA, Esteban (1846), *Ojeada retrospectiva sobre el movimiento intelectual en el plata desde el año 37*', Imprenta del Nacional, Montevideo.

ECHEVERRÍA, Esteban (1962), *Paginas Autobiográficas*. Eudeba, Buenos Aires.

GALFIONE, María Carla (2016*), Profetas de la Revolución*. José Esteban Echeverría, Juan Bautista Alberdi y la izquierda humanitarista francesa, Universidad de Quilmes, Buenos Aires.

GALLO, Klaus [Prólogo] (2009*), El pensamiento de Esteban Echeverría*, El Ateneo, Buenos Aires.

GROUSSAC, Paul (1897, p. 262-297), *Esteban Echeverría*: La Asociación de Mayo y el Dogma Socialista, La Biblioteca, Buenos Aires, Año II, Tomo IV.

HALPERÍN DONGHI, Tulio (1951), *El pensamiento de Echeverría*, Sudamericana, Buenos Aires.

HERRERO, Alejandro (2006), *Ideas para una república*. Una mirada sobre la Nueva Generación Argentina y las doctrinas políticas, Ediciones de la UNLa, Buenos Aires.

HERRERO, Alejandro (2015), *¿Existe la nación argentina?* Estudio de un caso: el conflicto armado de Corrientes, Paraguay, Buenos Aires (1839-1847) en: Secuencia, 91, enero-abril, 129-148.

HORAS, Plácido Alberto, Esteban Echeverría y la filosofía política de la generación de 1837, Universidad de Cuyo, San Luis, 1950.

MARTINEZ PAZ, Fernando (1979), La educación argentina, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

MYERS, Jorge (2010), *La revolución de las ideas*: la generación romántica de 1837 en la cultura y en la política argentinas en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-revolucion-de-las-ideas-la-generacion-romantica-de-1837-en-la-cultura-y-en-la-politica-argentinas/html/5cd91690-5257-11e1-b1fb-00163ebf5e63_2.html.

ORGÁZ, Raúl A. (1934), *Echeverría y el Saint-Simonismo*, Imprenta Argentina, Córdoba.

ORGÁZ, Raúl A. (1916), *Echeverría y su doctrina*, Revista de la Universidad Nacional del Córdoba, Córdoba.

PALCOS, Alberto (1960), *Historia de Echeverría*, Emecé Editores, Buenos Aires.

ROMERO, José Luis (1975), *Las ideas políticas en Argentina*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

ROUVROY, Claude Henri de (1981), *El nuevo cristianismo*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid.

TARCUS, Horacio (2016), *El socialismo romántico en el Río de la Plata (1837-1852)*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

TERÁN, Oscar (2008), *Historia de las ideas en la Argentina*. Diez lecciones iniciales: 1810-1980, Editorial Siglo XII, Buenos Aires.

WEINBERG, Félix (1977), *El Salón Literario de 1837*, Hachette, Buenos Aires.

WEINBERG, Félix (2006), *Esteban Echeverría*. Ideólogo de la segunda revolución, Taurus, Buenos Aires.

CAPÍTULO 3

La Ley de Educación Comùn de la Provincia de Buenos Aires y sus Problemas (1882-1894)

Alejandro Herrero

https://doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-12-3_003

INTRODUCCIÓN

Este trabajo intentar responder una pregunta que me hacía en una investigación anterior: entre 1903 y 1904 se produce una reforma de hecho de la ley de educación bonaerense, justificada, a los ojos de funcionarios y educadores, porque la ley de 1875 no se ajustaba a la realidad sino que le exigía a los padres de familias y a la Dirección de Escuelas mandatos imposibles de cumplir[1]. En 1905,

[1] Existen diversos estudios, para mí fundamentales a la hora de pensar mis investigaciones, sobre la historia de la educación de la provincia de Buenos Aires: (Daus, 1962; Munin, 1993; Pinkasz, 1993; Pinkasz y Pitelli, 1997; Katz, 1996; Pinau, 1997; Giovine, 2008; y Southewell, 2015, pp. 465-490). Mis investigaciones se abocan a los educadores que promueven desde funciones de gobierno y desde sus asociaciones docentes escuelas populares y escuelas normales populares: Herrero, 2011; Herrero, 2014; Herrero, 2014b; Herrero, 2018; Herrero, 2019; y Herrero, 2019b).

los legisladores dictan la ley de educación que sigue esa reforma ejercida de hecho de 1903-1904 con algunas leves variantes[2].

Un interrogante me surgía: desde cuando la dirigencia política y educativa bonaerense plantean estas objeciones. Advierto, en fuentes oficiales, las críticas a la ley desde los primeros años de su promulgación. Aquí me detendré en casos puntuales con el fin de escuchar algunas voces de funcionarios y educadores. Sobre esto versa este escrito: apenas una aproximación que intenta dar una primera respuesta a esta cuestión.

PALABRAS DE UN INSPECTOR: SANTA OLALLA (1882-1883)

Santa Olalla era un inspector de la Dirección de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, y sus informes y opiniones se registran en la publicación oficial: *Revista de Educación.*

[2] Una aclaración importante: mi hipótesis de trabajo no justifica estos argumentos y la respuesta dada desde el Estado bonaerense, sino que sospecho que intentaban legitimar (con sus opiniones y mandatos legales) el retiro de sus obligaciones con la población escolar (de niños, niñas y de adultos) que en un elevado índice ni siquiera llegan a las sedes escolares, o desertan en los primeros grados, y con esto solo quiero señalar algunos tramos del drama educativo.

Cuando estudio a este inspector no solo tengo que escuchar la voz particular de Santa Olalla sino la voz del Estado que representa y la ley de educación de Buenos Aires (dictada en 1875) que defiende como funcionario de la Dirección de Escuelas bonaerense.

En la *Revista de Educación*, escriben funcionarios. Santa Olalla lo hace desde su posición de inspector, alguien que observa lo que sucede y debe hacer cumplir la ley de educación.

En su artículo Pedagogía Práctica, editado en febrero de 1882, Santa Olalla se refiere a qué conocimientos necesita un maestro. Cuestiona a los científicos y pedagogos que quieren enseñar con grandes tratados, voluminosos libros. Para Santa Olalla los maestros no necesitan tanta ciencia para enseñar. Escuchemos su argumento:

"Es preciso convencerse de una verdad: el maestro no se improvisa, así como la práctica de la enseñanza no se estudia; así como es cierto que el saber profundo no es lo que constituye al buen maestro. // En cambio, es cosa demostrada que "un hombre estudioso, y sobre todo observador, puede ser buen maestro, sin ser profundamente

sabio". // La instrucción primaria no requiere mucho acopio de ciencia, y es en este error en el que hemos caído, distrayendo la inteligencia de nuestros aspirantes a maestros en un dédalo de conocimientos variados agenos al arte de enseñar, los cuales no pueden por menos de ser orillados muy superficialmente, y sin gran utilidad para la primera enseñanza mientras se ahorra el tiempo que debiera emplearse en ejercicios prácticos, que darían mucho mejor resultado para el desenvolvimiento de los noveles maestros en el trabajo escolar" (Santa Olalla, 1882, p. 113)

A qué está aludiendo de Santa Olalla. Sigamos escuchando:

> "¿no es un contrasentido ver en los horarios de nuestras escuelas que falta el tiempo para los ejercicios de lectura y composición (siendo esta última una enseñanza casi nominal), mientras se dedica el tiempo para que los niños aprendan de memoria los huesos del cuerpo humano y otras cosas por el estilo?" (Santa Olalla, 1882, p. 113)

El giro del informe del inspector es sumamente relevante, porque está indicando que los maestros no saben dictar clases de modo práctico, para luego presentar una

escena escolar donde el problema no reside en el docente sino en todo lo que sucedía en el aula y que ningún educador podía resolver.

Hay que recordar que el que habla se presenta como un observador, y sabemos que no se trata de cualquier testigo de lo que sucede, sino de un inspector, un funcionario del Estado que alude a las propias sedes escolares estatales (en su momento se llamaban fiscales).

> "El primer problema que se presentará a la vista del menos conocedor en el arte de enseñar, es el siguiente: Dada la situación de la mayor parte de nuestras escuelas elementales con 60 a 90 alumnos, divididos en cuatro grados, los que están subdivididos por lo menos en 7 secciones, dirigidas todas por un maestro y un submaestro, sin serles permitido otro método que el de enseñanza simultánea, no pudiendo por consiguiente ocupar a los mismo alumnos para que den enseñanza mutua, ¿de qué modo han de obrar los maestros que no pueden ocuparse cada uno más que con una sola sección, para que las cinco secciones restantes puedan estar ocupadas siempre a fin de conservar la disciplina en la escuela?// He aquí lo que sucede entre nosotros cuya dificultad nos proponemos resolver" (Santa Olalla, 1882, p. 114)

El inspector Santa Olalla nos había advertido que sabía cómo resolver este problema, sin embargo, lo primero que hace es criticar el modo que se ha reglamentado la ley de educación. Comenzó hablando de los maestros y ahora nos encontramos que la dificultad se aloja en el propio gobierno provincial, en la Dirección de Escuelas de la cual forma parte.

> "Nuestro Reglamento General de Escuelas determina 50 alumnos para cada maestro, sin tener en cuenta que ese excesivo número repartido en tantas secciones no puede ser enseñado por un solo individuo" (Santa Olalla, 1882, p. 114)

Y de los reglamentos se desplaza a los pedagogos que se invocan para fundamentarlos:

> "Los buenos pedagogos indican como máximum, 30; pero aún al hacer este cálculo no se ha tenido presente la diversidad de grados que abrazan una gran variedad de trabajos que el maestro debe atender, más ¿cómo? Estamos exigiendo de nuestros maestros lo que es imposible, pues ya se acabó el tiempo de los milagros, desde que los hombres dejaron de ser santo" (Santa Olalla, 1882, p. 114).

Lejos nos queda en nuestra lectura la cuestión del título del escrito del inspector, Pedagogía Práctica que apunta

a los docentes, porque se advierte que primero cuestiona los reglamentos, luego a los pedagogos que son invocados para su fundamento, y cuando se supone que de esto se trata, se advierte que aún no nos ha dicho de qué se trata el problema. ¿Cuál es la gran causa? Escuchemos que nos dice:

> "La experiencia de que lo barato cuesta caro, parece no haber penetrado aún en el ánimo de nuestros economistas administrados de los fondos escolares. // La cuestión de buena educación popular, es preciso decirlo muy alto, es cuestión de GASTAR DINERO, y todo lo que sea andar escatimando lo que no se puede economizar es, claramente hablando, mantener la pésima enseñanza (…) para mortificación y perjuicio de nuestros jóvenes educandos" (Santa Olalla, 1882, p. 115)

Y ahora sí vuele al comienzo, y nos habla de los maestros, pero nos habla de otra manera, no son los culpables sino las víctimas. El inspector se pregunta:

> "Cómo puede exigirse que un hombre tenga las aptitudes necesarias para ser preceptos, (no sub preceptor) dándole por recompensa MIL PESOS MENSUALES, como sucede a los maestros del Baradero y de otros puntos de la provincia?" (Santa Olalla, 1882, p. 114-115)

Y en otro parte se detiene en los submaestros, que son las personas, por lo general designadas por el Consejo Escolar del distrito para ayudan a los maestros en el aula:

> "¿Y qué diremos de los sueldos de los submaestros? // ¿Cómo puede vivir un ser humano con cuatrocientos o quinientos pesos mensuales, teniendo que comer, pagar casa y presentarse a la escuela limpio y decentemente vestido, con tan exiguo sueldo? Este es otro problema que nosotros no sabemos resolver. ¿Y con tales condiciones pretenden todavía algunos Consejos que vayan desde Buenos Aires jóvenes diplomados a perecer en todos los sentidos, a esos pueblos retirados, donde se carece de todo goce, siendo mayores las privaciones y los sufrimientos de la carestía?" (Santa Olalla, 1882, p. 116).

Las víctimas, a los ojos del inspector, seguirán multiplicándose:

> "Al llegar como inspector a visitar una escuela (…) En seguida nos dirigimos a observar lo que estaban estudiando los niños, y hemos encontrado sobre la carpeta una cartilla sin la página que correspondía estudiar al niño. Aseguramos con la mayor seriedad que no exageramos. Pero aún suponiendo que la cartilla estuviese sana, ¿queréis decirme señores maestros, qué puede estudiar un niño en una cartilla; concediendo todavía que el niño acabe de dar su lección en el cuadro mural? // Digannos los que crean que

una criaturita puede estudiar en semejante circunstancia. ¿Cómo puede aprender por sí solo un niñito que no alcanza a darse cuenta de la relación arbitraria entre el sonido y el signo que lo representa? Eso es delirar, o más bien no entender lo que se tiene entre manos (…) Dejemos por un momento a esos pobrecitos que son víctimas inconscientes, para quiénes nuestras actuales escuelas son cárceles, que no les ofrecen ningún atractivo, siendo por lo general edificios estrechos, antihigiénicos (…) En tal estado les hemos dicho (…) Bueno tomen ustedes el lápiz, que voy a dictar un problema para todos, debiendo ustedes tener presente que cada uno pondrá distintos números de los que yo dicte para que ninguno tenga igual a otro. En ese momento varios niños nos han mirado mostrando impedimento para ejecutar nuestra orden, hasta que uno dijo: "No tenemos lápiz". Examinando individualmente los útiles de que estaban provistos, hemos visto que eran muy pocos los niños que tenían un pedacito de lápiz, siendo algunos tan pequeñitos, que apenas alcanzaba una pulgada de largo no pudiendo manejarlo entre los dedos. // Entonces he propuesto que escribiesen el problema con pluma en el cuaderno de deberes, y encontramos que no sólo carecían de dicho cuaderno de caligrafía, siendo niños pudientes, pero los padres se niegan de proveerlos de útiles, sosteniendo que la escuela del Estado debe suministrar toda clase de ellos. // En conclusión hemos observado que no había tinta en los tinteros, y ¿cómo se quiere tener escuelas en tales condiciones?" (Santa Olalla, 1882, p. 117).

Todo el argumento se dirige al propio observador, se puede decir la frase, el cazador cazado, porque el inspector termina viendo el problema en su propia gestión, o mejor dicho, en los problemas legales que crean los mecanismos para que no pueden ejercer su trabajo los inspectores.

Una vez que Santa Olalla nos ha planteado que los niños no tienen los útiles necesarios para estudiar, su siguiente paso fue buscar una respuesta. Escuchemos:

> "Acto continuo concurro al Consejo y este se ha escusado diciendo: Que la Dirección General no remitía los pedidos. Enseguida hemos dirigido nuestra queja al Encargado de depósitos de útiles, y este nos ha contestado: Que no podía proveer de lo que no tenía. // Pero ¿cómo puede ocurrir esto? ¿Cómo es que la inspección no prevee tal desorden? " // Pero la inspección se encuentra en sin organización, debiendo ser la principal rueda de engranación de la máquina escolar, que ponga en contacto al Director General con las escuelas. / El cuerpo de inspectores se encuentra (…) sin reglamentación, sin saber cuáles son sus atribuciones (…) los inspectores suelen encontrarse muchas veces contrariados por órdenes opuestas de Consejos imperitos que ultrapasando sus facultades administrativas, se inmiscuyen en lo facultativo, que no es de su competencia, viéndose el inspector desprestigiado entre los mismos maestros. En medio de este caos camina la inspección como

> la nave sin rumbo que navega a merced de las olas, combatida por vientos contrarios, no sabiendo el piloto donde se encuentra. Y así llevamos 6 años de oscilaciones irregulares (…)" (Santa Olalla, 1882, p. 117-118).

Hay que recordar que habla un inspector, un funcionario del Estado que hace una severa crítica al Estado, más particularmente al gobierno provincial (obligado por el artículo 5to de la Constitución a sostener y administrar el nivel primario), y a la Dirección General de Escuelas de la cual forma parte.

Ahora bien, vayamos despacio antes de sacar conclusiones. Este artículo de febrero de 1882, se vincula con otro de octubre de 1883, donde habla del mismo tema, pero el cambio de postura resulta notable.

En 1882 le critica al reglamento y a los pensadores de la pedagogía que colocaban a los docentes en una situación imposible, y despectivamente usaba palabras de la religión en sus argumento: solo un milagro podría lograr que un docente pueda ofrecer una adecuada enseñanza a 60 0 90 estudiantes de grados diferentes.

Hay que recordar todo lo que hemos escuchado porque en octubre de 1883, haciendo su tarea de inspector y hablando cara a cara con los docentes, les dice todo lo contrario.

Santa Olalla parece que está diciendo lo mismo que en febrero de 1882 hasta que en un momento nos sorprende. Escuchemos:

> "No basta con saber mucho, pues puede ser un mal maestro el más científico de todos. El sabio Alejandro de Humboldt decía con plena convicción "que él no servía para enseñar a los niños". A este virtuoso sabio, dotado de una profunda erudición como filósofo, físico y matemático consumado, le faltaba la paciencia para manejar las criaturas. // En cambio vemos preceptores, que sin ser hombres de ciencia, son maestros aventajados, pero a estos hay que considerarlos como educadores incompletos (...) Tampoco sería suficiente el poseer un tesoro de virtudes por todo mérito, si el preceptor, aunque sea un modelo de moralidad no tiene los conocimientos enciclopédicos necesarios, por más que sepa transmitir con verdadero talento lo poco que sabe (...) No basta con reunir la moralidad y el saber, si no se posee en alto grado la vocación y la abnegación, pues para ser maestro sin tacha es preciso ser un verdadero apóstol, que sacrifique a su comodidad y bienestar a la conveniencia de los niños que se educan" (Santa Olalla, octubre 1883, p. 387).

Si en febrero de 1882 objetaba que era imposible que un maestro pueda vivir con 1000 pesos y un submaestro viva con 400 o 500 pesos, aquí nada dice del salario, sino que en su lugar habla del docente como apóstol, alguien que debe sacrificar su vida al servicio de la educación, de la república.

Tampoco aceptas las quejas de los docentes sino que los coloca en una situación de culpabilidad. Sigamos escuchando:

> "(…) un buen maestro puede dirigir una buena escuela, aunque sea en un mal edificio, como son generalmente las casas particulares donde funcionan nuestras escuelas comunes" (Santa Olalla, octubre 1883, p. 388).

Mantiene la mirada sobre las malas condiciones de las escuelas: son muy precarias y no ofrecen los elementos indispensables para enseñar. Sin embargo, el maestro debe igual enseñar usando el ingenio, y apelando a lo que tiene a mano. Es decir, no debe quejarse sino dar soluciones.

> "Pero el maestro que es hábil, sabe suplir la falta de aparatos con equivalentes elaborados en la misma escuela, con exquisito primor. // He visto en una escuela de la provincia un transportador

> de cartón mejor acabado que los que fabrican de madera. Las escuadras de la misma escuela eran también de cartón, y cada alumno de cuarto grado tenía un metro hecho en cinta de hilera por el mismo niño" (Santa Olalla, 1883).

Una primera mirada puede atender a la contradicción. En un momento denuncia una situación y en otro momento como funcionario acata los reglamentos que lo obligan a actuar. Pero resulta que no solo acata, sino que va más allá, descalifica a los docentes, por ejemplo, porque no resuelven ellos los problemas. Produce un desplazamiento, el problema no es del gobierno provincial, de la Dirección General de Escuelas sino del docente. Por último, desnuda en uno y otro artículos, sea el de febrero de 1882 o el de octubre de 1883, una clara disociación entre las leyes, los reglamentos y la realidad social, más allá de cómo califica a los actores de las sedes escolares. Esta cuestión es central porque se acentuará con el paso de los años, y de este contexto emerge el clamor por una reforma de la ley de educación.

LA LEY DE EDUCACIÒN COMUN Y SUS CRÍTICAS

Si la ley de educación común bonaerense se sanciona en 1875, se advierte que muy rápidamente se plantea la necesidad de hacer una reforma, por ejemplo, en 1887 y en 1891[3].

Hay que recordar que la economía argentina tuvo que atravesar dos duras crisis en 1885 y en 1890[4]. Por lo tanto, no es casual que el tema del presupuesto escolar sea siempre un gran problema, y que se deja ver en sueldos tan escasos que producen reclamos de los docentes que

[3] *Revista de Enseñanza*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, abril-mayo de 1887, LXX y LXXI, Reforma de ley de educación. Proyecto de ley de Nicasio B. Carboneli, p. 645-655. Dicho proyecto se discute en el senado de la legislatura de Buenos Aires, y alude a reformar cuestiones puntuales: los Consejos de vecinos, los consejos escolares. Ver también: Revista de Enseñanza. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, octubre de 1891, p. 47.

[4] En la década de 1980 y 1990 existía un consenso en la historiografía argentina el cual sostenía que el Estado nación se había consolidado en 1880, con la federalización de Buenos Aires. Dicha imagen fue matizada hace dos décadas: algunos estudios plantean que dicha consolidación se produce en un proceso que va desde 1880 hasta 1903, puesto que se registra, por ejemplo, que para pedir préstamos el Estado-nación requería del aval de bancos provinciales más poderosos que el banco nacional. Las crisis de 1885 y de 1890 destruyen todos estos bancos, y entre la última década del siglo XIX y comienzos del siglo XX, el nuevo Banco de la Nación Argentina se posiciona por encima del resto, y el Estado nación consolida finalmente su poder en todo el territorio (Gerchunoff, Desorden 34-58). Sobre la educación común y el gobierno de la educación común ver los libros de Laura S. Guic (2021 y 2023).

no pueden vivir con dicho salario, y que cuando pueden conseguir otro empleo dejan el magisterio.

Esto no es todo: no solo será magro el salario sino que además se les adeuda meses y meses, y este será otro de los reclamos permanentes.

A esto se debe sumar las cuestiones edilicias. Los establecimientos raramente son adecuados para el dictado de clases, y por lo general se alquilan casas que no son aptas como sedes escolares. El alquiler implica que la escuela debe mudarse, a veces de modo permanente, generando enorme inestabilidad, por el costo que no puede abonar el estado bonaerense.

Se podrían seguir sumando más cuestiones de este drama.

Lo que hay que apuntar es que los fundadores de las escuelas normales en los años 70, y los legisladores y educadores que propusieron la ley de 1875, imaginan que la enseñanza la sostendrían básicamente mujeres, a quiénes no habría que abonarles un gran sueldo porque se suponía que viven de sus padres o maridos. Eso cambia una déca-

da después, porque los docentes se forman en escuelas normales, y quieren vivir de la profesión (algo de esto se advierte en las quejas de Santa Olalla en febrero de 1882).

Se esgrimen distintos argumentos, uno de ellos afirmaba que se habían formado como profesionales de la educación en las escuelas normales y debían tener un salario que les permita sostener a sus familias, y vivir de su profesión. Otro argumento, propio de la mente patriarcal, sostenía, basado en estudios científicos de fisiólogos, que las mujeres por su carácter y por poseer un cerebro más pequeño que el varón, no estaba en condiciones de sostener el sistema de instrucción, ni ejercer el cargo de directoras de escuelas de varones, y de hecho tampoco debían cobrar igual que un maestro hombre. Desde esta posición, algunos docentes exigen que los varones docentes tengan un buen salario porque lo que ocurría de hecho es que se desplazaban a otras ocupaciones, y abandonaban el magisterio.

Este debate se produce entre los mismos docentes formados en las escuelas normales en sus debates públicos.

Si expongo estos dos argumentos es para hacer ver que las posiciones por la lucha del salario docente se producen desde distintas miradas y posiciones de intereses y valores. Pero un motivo recorre esta discusión: el docente debe vivir de su salario. Tema central en toda discusión desde los años 80.

Hay que tener presente esta cuestión porque los pedidos de reformas de la ley de educación se proponen reducir las obligaciones del Estado en todo los sentidos, desde el sueldo de los docentes, a la creación de establecimientos, o la reducción del plan de estudios, entre otras cuestiones. Para decirlo de una vez, con el escrito de octubre de 1883 de Santa Olalla se advierte aún la mirada de los legisladores que dictaron la ley de 1875, pero esta concepción coexiste con otras que la cuestionan.

ARGUEMENTOS: 1894

En 1894 el Director General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires es el General Laínez, y en la revista oficial se registran artículos que dan cuenta del drama en las escuelas, se discute de quien es la culpa, se dice que los diarios de la provincia también discuten esta situación,

se habla que se adeudan sueldos de docentes, se alude al cierre de escuelas, entre otros múltiples problemas que se plantean. En este contexto se plantea la reforma de la ley de educación[5].

El 15 de febrero, la revista oficial publica un artículo, "Ley de educación", que plantea la reforma. Se explica porque se quiere modificar la ley de educación; qué soluciones produjo la ley de 1875 en su momento, y que situación nueva amerita una respuesta con una reforma de la ley[6]. Se hacen distintas objeciones, por ejemplo, se critica la descentralización de la enseñanza, se plantea que la educación debe ser laica[7], y al mismo tiempo, se lamentan que en la legislatura no se trata la reforma de la ley de educación[8].

También se alude al artículo de la ley de educación que habla de la obligatoriedad escolar de 8 años para los va-

[5] Hay que recordar que todo esto sucede a nivel de Buenos Aires, pero también lo registramos a nivel nacional con Roca y Magnasco a partir de 1898.

[6] "Ley de Educación", *Revista de Enseñanza*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 15 de febrero 1894, tomo III, n. 59, pp. 186-187.

[7] "La escuela común es laica y no debe tener religión, como en la práctica no la tiene, a pesar de los esfuerzo hechos hasta hoy por los hombres de la iglesia". Ley de Educación, *Revista de Enseñanza*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 15 de febrero 1894, tomo III, n. 62, p.

[8] "Ley de Educación", Revista de Enseñanza. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 15 de febrero 1894, tomo III, n. 60, p. 174.

rones y 6 para las mujeres, se centra en evidenciar que de hecho no pueden permanecer tantos años en las escuelas. Se alude a qué no se puede obligar que niños y niñas estén obligados a ingresar a la escolaridad a los 6 años. Hablan de hechos, de observación de lo que sucede, no argumentan ni lo fundamentan desde la pedagogía ni la ciencia[9].

Se sostiene que la ley de educación no se ajusta a la realidad, que legisla sobre una sociedad que no puede cumplir con sus mandatos, y la respuesta es que hay que reformarla y ajustarla a lo que se puede exigir a los padres y a los niños en edad escolar.

Resulta relevante escuchar el tono y la estrategia argumentativa de estos funcionarios:

> "La práctica de muchos años ha demostrado que la prescripción legal no se cumple en su términos precisos (…) el artículo 3 debe ser modificado para que, como tantas otras cosas, no sea una disposición de mera fórmula. Toda persona que conozca la provincia ha de convenir con nosotros en que no es posible obligar a los

[9] Muy diferente es el argumento que se esgrime durante la discusión y sanción de la reforma de 1905, donde se exponen trabajos de científicos que han concluido que recién a los 8 años los niños pueden aprender y que antes de esa edad no tiene sentido la enseñanza porque no están en condiciones de asimilar los contenidos escolares. Invocan concretamente los estudios de Rodolfo Senet, y éste los hace público en su libro de 1906 (Senet, 1906, pp. 19-21).

> varones a que concurran durante ocho años a las escuelas y aún durante seis a las mujeres. La razón es obvia: una gran parte de los niños a quiénes la ley obliga son hijos de padres pobres que no pueden permanecer un largo tiempo sin prestar su concurso en los trabajos del jefe de la familia. Recórrase la campaña de un extremo al otro y se verá al hijo del chacarero ayudando a sus padres en las tareas reemplazando a un peón y al del puestero cuidando la majada o desempeñando alguna labor que requiere tiempo (…) Se dirá que los padres deben obediencia a la ley y que no tienen derecho a faltar a su prescripciones. (…) La ley debe ser dictada para que impere y para que se cumpla por todos aquellos a los que obliga, sin ocasionar perjuicios, ni exigir lo extraordinario, porque así se llega fácilmente a su violación"[10].

No se cuestionan los contenidos mínimos, sino la permanencia en la escuela. No se cuestiona que sea obligatorio que los niños y niñas en edad escolar deban demostrar que saben los contenidos mínimos, no se cuestiona lo obligatorio, se cuestiona como lograr el objetivo que los niños se formen con estos contenidos que se exigen.

Para decirlo de una vez: se critica la concepción que establece la ley de permanecer tantos años en la escue-

[10] "Ley de Educación", Revista de Enseñanza. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 15 de febrero 1894, tomo III, n. 62, p. 195.

la, pero no se pone en discusión que estén obligados a la enseñanza y que el estado constate que saben los contenidos mínimos.

Se mantiene el razonamiento republicano, y al hacerlo se sigue lesionando nociones básicas del liberalismo.

La crítica no apunta al abandono de la obligatoriedad que impone la república sino el cómo lograr el objetivo, la crítica tampoco reivindica las nociones básicas del liberalismo: libertad individual, gobierno mínimo, sino que sigue el argumento republicano antiliberal. Esos contenidos obligatorios están al servicio de las instituciones de la república y no al servicio de una sociedad liberal. Argumento:

> "Entonces, en vez de calcular ocho años de estudios para los varones y seis para las mujeres, se podrían imponer penas severas a aquellos padres, tutores o encargados cuyos hijos o pupilos no hubiesen adquirido el mínimo de la instrucción al cumplir catorce años al varón y doce la mujer.// Será un procedimiento más lógico y racional porque es sabido que unos niños podrían colocarse en las condiciones de la ley en menos tiempo que otros y, por lo tanto, entregarse al trabajo aprovechando el mayor desarrollo de sus facultades"[11].

[11] "Ley de Educación", *Revista de Enseñanza*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 15 de febrero 1894, tomo III, n. 62, p. 195.

Este argumento se liga a otro, que propone evidenciar que el incumplimiento de la ley se produce porque no se ajusta a la realidad.

> "De esta manera se haría innecesario el artículo 5to que dispone para "los niños que hayan cumplido diez años, la asistencia será solo obligatoria por seis meses cada año los que serán fijados por el Consejo General, según los lugares, consultando las conveniencias de que los niños sean a algún arte u oficio. // Esta disposición es letra muerta en la práctica. Desde que la ley rige no ha sido cumplida que sepamos. El Consejo General no puede, dadas sus múltiples y complicadas tareas, llevar una cuenta corriente de cada uno de los alumnos que concurren a las escuelas comunes. // La obligación de que los niños deben poseer a una edad determinada los conocimientos que fijarán el mínimo de existencia haría innecesaria toda otra medida. // La misión de los Consejos Escolares y la de los inspectores se reduciría a averiguar por medio de un examen si los niños de las escuelas comunes, de las particulares, y de aquellos que se educan en sus propias casas, poseen los conocimientos fijados por una disposición de la ley. El procedimiento sería más sencillo y contribuiría a facilitar su dedicación a las artes y a las industrias"[12].

[12] "Ley de Educación", *Revista de Enseñanza*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 15 de febrero 1894, tomo III, n. 62, p. 195

Los artículos se multiplican, aquí solo se pueden escuchar algunos de los argumentos que insisten en lo mismo: nunca se discute la obligatoriedad escolar controlada por el Estado, sino que la ley crea una situación que la torna impracticable tanto para las familias y estudiantes como para las autoridades que deben hacer cumplir la ley[13].

Mientras se produce esta acalorada discusión entre funcionarios, educadores y la prensa, se desarrollada toda una disputa de poder al interior de la Dirección General de Escuelas que deriva en el desplazamiento de su director y el nombramiento de otro.

En la misma revista oficial se informa que se ha designado a Francisco Berra como nuevo Director[14], y se habla que hay proyectos de reforma de la ley de educación común en cámara de diputados.

[13] Sólo daré referencia de algunos de esos artículos: "Ley de Educación", *Revista de Enseñanza*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 1 de marzo 1894, tomo III, n. 63, p. 209-211; "Responsabilidades", R*evista de Enseñanza*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 15 de marzo 1894, tomo III, n. 64, p. 225-226; "Ley de educación", *Revista de Enseñanza*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 15 de marzo 1894, tomo III, n. 64, p. 228-230, y "Colaboración. Salva… escuelas", *Revista de Enseñanza*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 15 de marzo 1894, tomo III, n. 64, p. 226-227.

[14] "Redacción. Nuevos horizontes", Tomo III, n. 69, Junio 1 de 1894.

Al respecto, se pueden leer las opiniones de Berra en la propia publicación oficial, sin embargo me parece mejor lo que afirma como balance de su gestión en su libro: *El estado económico de las escuelas comunes de la provincia de Buenos Aires*, La Plata, Imprenta i Litografía Solá Hnos., Sese y Ca., 1895.

De entrada habla de sueldos adeudados, y los problemas del sistema escolar bonaerense:

> "Los maestros i cuantos prestan servicios remunerados a las escuelas comunes de la provincia de Buenos Aires han cobrado sus haberes, desde el año 1893, con excesivo retardo; i los más de ellos (sobre todo los primeros), por carecer de otros medios de subsistencia que el fruto de su trabajo, han solido contraer deudas, no han podido pagarlas, i han llegado a tener anulado el crédito i a sufrir los dolorosos efectos de la miseria" (Berra, 1895, p. 5).

Otro drama, a sus ojos, era la situación de los edificios y de cómo se dictan las clases:

> "Deteriorados están los edificios escolares; desurtidas están las escuelas de muebles i de los materiales más indispensables para enseñar regularmente las asignaturas del programa; i esta escasez i el estado económico del magisterio producen efectos lamentables en la enseñanza

i en la administración escolar. // Puede decirse que apenas hay, en toda la extensión de la Provincia, quien no tenga noticia de tal estado de cosas; pero son pocos, seguramente, los que saben con exactitud a qué causa se debe i cuanto se ha hecho por hacerlo desaparecer, o, al menos, por suavizar sus durezas, i los que estén habilitados para juzgar la duración que aún pueda temer y los medios que convenga emplear para combatirlo. Si triste ha sido el estado de la hacienda escolar hasta ahora no menos temible se ha anunciado el ejercicio de 1895. Serios trabajos se han realizado por prevenir con tiempo los inmenso males previstos, i han sido eficaces hasta cierto punto; pero, como quede bastante por hacer, i yo no dependa de solos esfuerzos de las autoridades escolares superiores el evitar los males futuros que aún amenazan, la Dirección general de escuelas juzga que ha llegado el momento oportuno para hacer conocer al pueblo los hechos a que acaba de aludir, así como los que están a punto de determinar la situación financiera de 1895, ya que, por virtud de estas ideas podrá considerar cada persona qué deber le imponen las circunstancias, según sea la posición que ocupa en las esferas de la acción privada i de la acción pública.

Además, no solo útil, sino necesario es que es que esos conocimientos lleguen a los consejos escolares i al personal docente de las escuelas comunes, como es necesario que no ignoren las razones que han obligado a adoptar reglas de conducta que se apartan de costumbres establecidas: a todos ellos, porque su juicio; i a los primeros, por que las funciones que desempeñan los constituyen en intermediaros de la

> autoridad superior i los maestros, i les permite ejercer importantísimo influjo en el movimiento económico de las escuelas. Tales motivos son los que inducen, señor Presidente, a la Dirección general de escuelas, a dirigirse a Ud. En esta ocasión" (Berra, 1895, p. 6).

Berra da cuenta qué sucedía cuando comienza su gestión:

> "Así sucedió que cuando, (el 31 de Julio) empezó a desempeñar su cometido preguntando cuál era el estado económico, i supo, con profundo desagrado, que se debían aún a los maestros los sueldos de seis a nueve meses, se resolvió a postergar todo acto tendiente a reformar la enseñanza, para consagrarse ante todo i por entero a la regularización de la hacienda, en cuanto le permitieran sus aptitudes, sus atribuciones legales i el influjo moral que tuviera por razón de una vida consagrada a hacer el bien sin otro interés que el bien mismo. I se resolvió postergar el género de acción a que especialmente se siente inclinado, dando preferencia a un orden de hecho que no entra en el cuadro de sus ocupaciones predilectas. I previendo que por la naturaleza de sus ideas i de sus hábitos habría de provocar resistencia i de sacrificar siquiera fuese temporariamente, el favor con que todas las clases sociales habían acogido su nombramiento, porque piensa que la probidad pública consiste en cumplir el deber, aunque se hagan pedazos popularidades, por muy satisfactorias i merecidas que sean" (Berra, 1895, p. 8-9).

Berra sostiene que comienza toda una investigación al interior de la Dirección de Escuelas de cómo se gastaba el dinero, y una vez que inicia ese camino se desata toda una contienda ante los diferentes grupos involucrados. Todo termina mal para Berra que será expulsado de su puesto de Director.

Berra, al igual que Laínez, también será desplazado de su puesto tras una lucha tremenda que se produce en el gobierno y la dirección de Escuelas. Esto da cuenta que no solo hay una discusión sobre la ley sino otras que se acoplan a ella, el problema no era solo la ley, sino el mismo funcionamiento político bonaerense en todos los niveles.

Esta situación por demás compleja y dramática (hasta anárquica) es el contexto en el momento que la dirigencia política y educativa bonaerense decide hacer una reforma de hecho en 1903 y 1904 y legal en 1905.

CONSIDERACIONES FINALES

Hay varias consideraciones para hacer, solo quiero subrayar dos.

Primera consideración. De hecho no se cumple con la obligatoriedad. Los tutores retiran sus hijos alegando que no se los prepara para el trabajo, alegando que trabajan con ellos y los necesitan, o directamente los niños y niñas no llegan a las escuelas. Por otro lado un dato duro: la deserción, que en su mayoría se produce en primer grado. Y en relación a lo gratuito, y hay que entender qué querían decir con gratuidad la ley de educación, porque se exige en las escuelas del Estado una matrícula por estudiante, y los inspectores eran muy insistente para que se cumpla este requisito.

Segunda consideración. En 1875, existe un elevado índice de analfabetos, la provincia de Buenos Aires vive bajo situaciones de guerra y economía de subsistencia, y su Estado no tiene recursos para políticas educativas, sin embargo, dicta una ley de educación dando respuestas a las necesidades de las instituciones republicanas e impone la obligatoriedad y la gratuidad. Hay una decisión de la dirigencia política provincial de adoptar una educación republicana lesionando las nociones básicas del liberalismo.

30 años después, el mismo Estado de Buenos Aires, diagnostica en 1905, que la situación escolar sigue siendo alarmante: alto índice de analfabetos, deserción escolar en primer grado, tutores que retiran sus hijos de las escuelas y otros que directamente no llevan sus hijos a los establecimientos escolares. Es decir, la provincia de Buenos Aires traza ese cuadro dramático de la educación y en lugar de aumentar su intervención como le exige la ley de 1875, ¿qué es lo que hace? Cambia la ley para reducir su responsabilidad, en el mismo momento que su economía atraviesa la expansión más ejemplar de su historia.

REFERENCIAS[15]

Bassi, Á. "Inspección y asistencia de alumnos", *La Educación*, órgano dirección general de escuelas provincia de Buenos Aires, tomo IV, n. IV, abril, 1905, pp. 186-196.

Berra F. *El estado económico de las escuelas comunes de la provincia de Buenos Aires*, La Plata, Imprenta i Litografía Solá Hnos., Sese y Ca., 1894.

Berrutti, J. (1914). *El analfabetismo en nuestro país*, Buenos Aires: Talleres Gráficos Juan Perrotti.

[15] En este texto, se mantuvieron las referencias en el formato adoptado por el autor.

Daus, F. (1962). *La geografía en la enseñanza elemental de la provincia de Buenos Aires***,** La Plata: Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Gerchunoff P., Rocchi F., y Rossi G. *Desorden y progreso. Las crisis económicas argentinas, 1870-1905*, Buenos Aires, Edhasa, 2008.

Giovine, R. (2008). *Cultura política, ciudadanía y gobierno escolar: tensiones en torno a su definición. La provincia de Buenos Aires, 1850-1905*, Buenos Aires: Stella.

Guic Laura S. (2021). Claves para leer Las Multitudes Argentinas de José María Ramos Mejía. Buenos Aires, UNLa-FEPAI.

Guic Laura S. (2023). El gobierno de la educación común. Estudio de las políticas educativas del Consejo Nacional de Educación hacia el Centenario de la Revolución de Mayo, Buenos Aires, Ediciones de la UNLa-Teseo Libros, 2023.

Herrero, A. (2011). "La República Posible y sus problemas en Argentina. Normalistas e industriales debaten el plan educativo alberdiano de las dos gestiones presidenciales de Julio Argentino Roca (1880-1886 y 1898 y 1901)". *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales,* México, D. F. Publicación

cuatrimestral de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, n. 80, mayo-agosto, pp. 63-84.

Herrero, A. (2014). "Juan Bautista Alberdi pensador de la educación argentina: una invención del roquismo para defender el programa de la república posible a fines del siglo XIX". *Revista Quinto Sol*, La Pampa, Universidad Nacional de La Pampa, Vol. 18, n. 1, enero-junio, pp. 45-67.

Herrero, A. (2014b). "La escuela normalista y la voluntad científica de los nuevos educadores. Argentina, 1880-1900)". *Perspectivas Metodológicas*, Remedios de Escalada, Universidad Nacional de Lanús, n. 14, año 14, noviembre, pp.25-47.

Herrero, A. (2018). "Las Sociedades Populares de Educación. Una aproximación a su historia, 1850-1930". *Revista Épocas*, Buenos Aires, Escuela de Historia, Universidad del Salvador, segundo semestre.

Herrero, A. (2019). "Los usos de Alberdi en el campo normalista. Sociedades de Educación y Escuelas Populares en Corrientes y Lomas de Zamora (1880-1920)". *Revista Temas de Historia Argentina y americana,* Enero-junio, n. 27, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Historia Argentina

y Americana, Pontificia Universidad Católica Argentina.

Herrero, A. (2019b). *Sociedades de Educación y Escuelas Populares en Corrientes y Lomas de Zamora*, Documento de Trabajo. Universidad Nacional de Lanús.

Katz, R. (1996). *Historia de la educación en la provincia de Buenos Aires*, Buenos Aires: Talleres Gráficos Gebwn.

Ley de educación común, número 1420. *El Monitor de la Educación Común*, 1884, Año 3, n. 63, pp. 65-74.

Ministerio de Educación. *A cien años de la Ley Láinez*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, ciencia y Tecnología, 2005.

Palacios J. M. (2013). *De la federalización de Buenos Aires al advenimiento del peronismo (1880-1943)*, Buenos Aires: unipe-edhasa.

Pinau, P. (1997). *La escolarización de la provincia de Buenos Aires: una versión posible*, Buenos Aires: Flacso.

Pinkasz, D. (2001). "Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de Buenos Aires, Adriana Puiggrós, *La educación en las provincias y Territorios Nacionales (1885-1945). Historia de la Educación en la Argentina*, T. IV., Buenos Aires: Galerna, pp. 13-58.

Pinzasz, D. (1993). "Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la provincia de Buenos Aires". Adriana Puiggrós (Dir.), *Historia de la Educación en Argentina. La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945),* t. IV, Buenos Aires: Galerna.

Pinzasz, D. y Pitelli, C. (1997). "Las reformas educativas en la provincia de Buenos Aires (1934-1972). ¿Cambiar o conservar?, en: Adriana Puiggrós (Dir.), Historia de la Educación en Argentina. *La educación en las provincias* (1945-1985), t. VII, Buenos Aires: Galerna.

Primera Conferencia Nacional sobre Analfabetismo. Reunida en Buenos Aires en octubre y noviembre de 1934, Antecedentes, actas y conclusiones, Buenos Aires, Talleres Gráficos de Penitenciaría Nacional, 1935.

Revista de Enseñanza. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 1894-1895.

Santa Olalla, E. M. "Pedagogía práctica", *Revista de Educación. Publicación oficial del Consejo General de Educación de la provincia de Buenos Aires*, Año I, n. VIII, Febrero de 1882, 112-121.

Santa Olalla, E. M. "Conferencia Pedagógica dada por el inspector Santa Olalla a los maestros de Pergamino, el 15 de setiembre de 1883", *Revista de Educación.*

Publicación oficial del Consejo General de Educación de la provincia de Buenos Aires, Año III, n. XXVIII, Octubre de 1883, pp. 377-394.

Southewell, M. (2015). "Escolarización en el Gran Buenos Aires", en: Gabriel Kessler (Director), *Historia de la Provincia de Buenos Aires. El Gran Buenos Aires*, 6, Buenos Aires: unipe-edhasa, pp. 465-490.

CAPÍTULO 4

Didactica de Leopoldo Lugones: Liberalismo y Patriotismo Versus Nacionalismo

Laura Lago

https://doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-12-3_004

> […] Lo que se le enseña a la gente y es adecuadamente internalizado, tiene un impacto sobre la forma en que la gente piensa y percibe, y por lo tanto incide sobre los comportamientos individuales y colectivos, sobre las políticas internas y externas de los Estados, e incluso impone límites al tipo de política que puede implementarse con éxito en una sociedad determinada. Carlos Escudé

INTRODUCCIÓN

El nacionalismo es un tema que me resulta por demás interesante de estudiar y analizar. En mi trabajo anterior[1] estudié autores clásicos de la materia como Benedict

[1] LAGO, Laura. **Nacionalismo y nacionalismos**. En: Herrero, Alejandro y Laura Guic (comp.). Gobierno y políticas públicas en Latinoamérica. Perspectivas filosóficas, históricas y edu-

Anderson, Eric Hobsbawm y Ernest Gellner y otros, locales, como María Inés Barbero, Fernando Devoto, Héctor Muzzopappa, entre otros, y la conclusión no deja dudas: el nacionalismo es una construcción moderna heterogénea. Es una construcción porque no es natural como se nos presenta: es una creación, un invento. Es moderno porque no se inicia sino hasta fines del siglo xix y principios del xx, es solo en el mundo capitalista donde el nacionalismo tiene su origen y razón de ser. Y es heterogéneo porque no existe un solo nacionalismo sino nacionalismos.

En este punto mi interés se centra en cómo los Estados construyen ese nacionalismo y más específicamente cómo, éste, se ha constituido en Argentina, a través de organismos educativos como el Consejo Nacional de Educación y el Ministerio de Instrucción Pública.

Héctor Muzzopappa, que es un gran estudioso del nacionalismo argentino, dedicó varios trabajos a dos escritores, a quienes se les adjudica, ser pioneros en el pensamiento nacional, Ricardo Rojas y Leopoldo Lugones; pues entonces, aquí mi punto de partida.

cativas. Universidad Nacional de Lanús. Editorial Teseo. Buenos Aires, 2023, p. 411.

La amplitud de los trabajos de Rojas y Lugones me llevaron a buscar qué obras de estos autores mostraban ese incipiente nacionalismo. Con Ricardo Rojas, tal vez, fue más sencillo dado que sin mucho esfuerzo surge del título de su trabajo La Restauración Nacionalista. Informe de educación de 1909.

Y en esa bajada "Informe de educación" aparece la segunda pista. Leopoldo Lugones, además de ser el prestigioso y prolífero escritor que conocemos[2], se desempeñaba, en la misma época que Rojas publicó La Restauración Nacionalista, como Inspector de educación y, como tal, escribió su obra Didáctica.

Tercera pista: ambas publicaciones contaron con apoyo oficial, la Restauración Nacionalista de Ricardo Rojas fue encargada y publicada por el Ministerio de Instrucción Pública y referenciada en El Monitor de la Educación Común; mientras que Didáctica, fue publicada en capítulos

[2] Leopoldo Lugones (1872-1938) fue un destacado escritor, poeta, periodista y pedagogo argentino. Dentro de su extensa producción ha escrito novelas como *El ángel de la sombra* (1926), *La guerra gaucha* (1905), por nombrar algunas; libros de poesía como *Los mundos* (1893), *Odas seculares* (1910), entre otros; biografías; múltiples ensayos entre los que se destacan La reforma educacional. *Un ministro y doce académicos* (1903), *Didáctica, Prometeo y Piedras liminares*, las tres en 1910, *La grande argentina y La patria fuerte*, ambos de 1930, etc. Tal es su importancia en las letras que la fecha de su nacimiento, 13 de junio, es considerada, en Argentina, el día del escritor.

en El Monitor de la Educación Común[3]. El Monitor era la publicación mensual del Consejo Nacional de Educación, era la voz oficial, la voz del Estado que se distribuía gratuitamente entre los maestros del Consejo sirviendo como instrumento de adoctrinamiento y homogeneización de los contenidos educativos, su existencia es un indicador de la prioridad que tuvo la educación para la clase política de la época (Escudé, 1990, p.19). Y tal es así que el Monitor de la Educación Común será el vehículo que llevará a cada escuela y cada maestro la política pública más importante diseñada e implementada desde la presidencia del Consejo Nacional de Educación, ejercida por José María Ramos Mejía (1908-1913), en el contexto del Centenario de la Revolución de Mayo, el Programa de Educación Patriótica[4]. Como explica Laura Guic:

> Esta respuesta educativa era parte de una trama de mayor envergadura que era la política de gobierno nacional, que intentaba resolver, por esta

[3] El libro Didáctica, de Leopoldo Lugones, fue publicado en capítulos, en El Monitor de la Educación Común a partir del Número 430 de octubre de 1908 hasta el Número 450 de junio de 1910. La Restauración Nacionalista, publicada por el Ministerio de Instrucción Pública es referenciada en El Monitor de la Educación Común, en la sección Bibliografía del Número 441 de septiembre de 1909, con una extensa nota de más de cinco páginas (págs. 777-782).

[4] En su tesis doctoral, Laura Guic, desarrolla y analiza en profundidad las políticas educativas del Consejo Nacional de Educación en el contexto del Centenario de la Revolución de Mayo, este libro es una fuente indispensable para quien requiera profundizar el tema.

> vía y en un clima de transformaciones de este ciclo, la denominada "cuestión del inmigrante". (2023, p.31)

Mi objetivo en este trabajo es estudiar cuál era la visión de Leopoldo Lugones acerca del nacionalismo y el patriotismo al momento de escribir su obra Didáctica, para esto comenzaré con una breve referencia sobre el debate existente entre nacionalismo y patriotismo en tiempos del Centenario, en segunda instancia sentaré, una aproximación, de la postura del Ministerio de Instrucción Pública, en la voz de Ricardo Rojas con La Restauración Nacionalista, para introducirme, en tercer lugar, en mi objeto de estudio que es la perspectiva de Lugones, plasmada en Didáctica.

NACIONALISMO Y PATRIOTISMO EN EL CENTENARIO

Hacia al Centenario de la Revolución de Mayo aun había pocas certezas sobre el camino a seguir para las nacientes naciones latinoamericanas, Argentina no sería la excepción.

A la luz de los países europeos y de nuestros vecinos americanos se vislumbraban cambios de paradigma sociales, políticos, económicos y artísticos.

En Argentina el modelo liberal-conservador del 80 estaba en crisis, por este motivo se necesitaban respuestas y soluciones inéditas que alumbraran nuevos rumbos. En este proceso, los intelectuales de la época, hombres de letras, fueron protagonistas con sus producciones que inspiraban y se reflejaban en los espacios de poder y las políticas de gobierno.

Por aquellos días, intelectuales como, José Ingenieros, Manuel Gálvez, Mario Bunge, Ricardo Rojas y Leopoldo Lugones, entre otros, se dividían en los debates sobre el sistema político, la creciente inmigración, sobre los conceptos constitutivos de patria y nación, sobre seguir los ejemplos de las naciones europeas o entendernos con una impronta nueva y distintiva. Era la búsqueda de la identidad, la identidad de un pueblo que surgió de la mezcla criolla y cosmopolita (los pueblos primitivos no entraban en este debate) pero que ahora necesitaba integrarse para defenderse. La inmigración era necesaria, el territorio era extenso y se necesitaba poblarlo y trabajarlo, pero también

era un problema a resolver porque generaba el riesgo de volver a ser colonia.

Es interesante resaltar que todos estos escritores y poetas impulsados por el cambio de paradigma hacia el modernismo que transformó las letras hispanoamericanas y las complicaciones del mercado, debido a la escasez de público, se encausaron hacia el periodismo y la función pública, como explica Terán (2015, lección 6). Su participación en torno a la definición de la identidad nacional fue vital para dar respuesta a cuestiones fundamentales para el Estado y la sociedad.

Un ejemplo claro de esta intervención podemos observarla en la educación. Existía un consenso claro en considerar la educación y la escuela como herramientas fundamentales en la creación de identidad nacional, sin embargo, vamos a ver que no había consenso sobre qué enseñar para llegar a tal fin porque no existía una única idea sobre cuál era ese fin. Claro ejemplo de esto son los trabajos de Ricardo Rojas y Leopoldo Lugones, con ideas contrapuestas, el primero contratado y editado por el mismísimo Ministerio de Instrucción Pública y el otro siendo

Inspector de educación que escribía, asiduamente, en publicaciones oficiales.

Como anticipamos, la población masiva de inmigrantes no se había integrado, sino que constituían sus propias instituciones, celebraban sus festividades patrias, educaban a sus hijos con la cultura de sus países de origen y sus tradiciones patrióticas extranjeras (Herrero, 2021, p.74). En un contexto en el que las principales potencias europeas llevaban a cabo políticas imperialistas esto representaba un gran peligro para nuestra independencia, esto sumado a la apatía de los criollos por la política, la posibilidad de un conflicto armado con Chile y el ideario que existía sobre los hijos de inmigrantes criados en la cultura de sus padres podrían acceder a posiciones de gobierno con la idea de convertir a la nación argentina, nuevamente, en colonia.

EL NACIONALISMO DE RICARDO ROJAS, LA RESTAURACIÓN NACIONALISTA

En esta coyuntura, el Ministerio de Instrucción Pública convoca a un escritor, Ricardo Rojas, para que investigue en distintas naciones europeas la enseñanza de la historia. Este informe dio como resultado La Restauración

Nacionalista. Informe sobre Educación (1909), publicado primero como informe y luego editado como libro por el mismo Ministerio.

En este informe Rojas, parte de un diagnóstico de una angustia argentina por ser una patria sin patria y una nacionalidad que se desnaturaliza bajo influencias cosmopolitas que se desvanece en intereses materiales y el olvido de su historia, así este informe-libro se propone asentar la conciencia nacional en la conciencia de la historia con el fin de ser material fundamental en las escuelas.

En su trabajo, Rojas, señala que hay una crisis moral en la Argentina:

> El cosmopolitismo en los hombres y las ideas, la disolución de viejos núcleos morales, la indiferencia para con los negocios públicos, el olvido creciente de las tradiciones, la corrupción popular del idioma, el desconocimiento de nuestro propio territorio, la falta de solidaridad nacional, la ansia de la riqueza sin escrúpulos, el culto de las jerarquías más innobles, el desdén por las altas empresas, la falta de pasión en las luchas, la venalidad del sufragio, la superstición por los nombres exóticos, el individualismo demoledor, el desprecio por los ideales ajenos, la constante simulación y la ironía canalla -cuanto define la época actual- comprueban la necesidad de una

> reacción poderosa en favor de la conciencia nacional y las disciplinas civiles. (1909, p. 87)

y que solo podrá ser remediada por la educación, la Argentina necesita ser "restaurada", y para esto, plantea pautas a seguir:

> 1) La lucha contra el analfabetismo no realiza por sí sola el propósito de la enseñanza primaria que es más vasto dado que le está encomendada la formación del ciudadano, 2) La enseñanza normal forma un solo cuerpo de enseñanza didáctica y política con la escuela primaria, 3) La educación cívica revestirá tanta importancia como la instrucción técnica, 4) Las escuelas de bellas artes deben cultivar la formación de una conciencia estética nacional, 5) La enseñanza militar deberá razonar el patriotismo de que está inspirada, 6) la enseñanza particular debe ser reglamentada en absoluta sujeción al Estado y en servicio de la nacionalidad. (Herrero, 2021, p. 78)

Rojas (1909) se ofrece como vocero de una nación que se identifica con la cultura y forma parte de una tradición que debe ser restaurada frente a lo extranjero, al nacionalismo francés que caracteriza como católico, monárquico y guerrero y que difiere del argentino que "ha de ser pa-

cifista por solidaridad americana" y "por tradición laico y democrático".

Rojas forma parte del proyecto estatal de Educación patriótica, de corte "progresista", que buscaba construir una sociedad nacionalmente integrada en torno a las humanidades. Para Rojas el patriotismo es una forma primitiva y elemental de instinto puro que ha de mutar hacia un nacionalismo territorial y fraterno, ve la nación como un principio positivo en el que toda comunidad autónoma tiene derecho a erigirse como nación. Sin lugar a dudas para Rojas este fin solo puede alcanzarse desde la educación.

EL PATRIOTISMO DE LUGONES, DIDÁCTICA

La obra Didáctica de Leopoldo Lugones fue divulgada en el Monitor de la Educación de la Común, por capítulos, entre los años 1908 y 1910 y luego, finalmente, en 1910 publicada en soporte libro.

El libro comienza con una Advertencia del autor que dice: Este libro, junto con *Piedras Liminares, Odas seculares y Prometeo,* forma parte de mi homenaje al Centenario de la patria.

Lugones no lo dedica al Centenario de la Revolución de Mayo, no lo dedica al Centenario de la Nación, lo dedica al Centenario de la Patria y esta palabra no está elegida al azar.

El Capítulo XX de Didáctica está dedicado a la Enseñanza Patriótica y comienza de forma declaratoria: "La patria es una idea y un hecho, pero más todavía una idea."

Y va a continuar explicando qué es para él la patria, allí como ejemplo contrapone dos casos: el de tribus que habiendo habitado el territorio ancestralmente no poseen sentimiento por la patria con el del pueblo polaco, que habiendo sido despojado de su territorio mantiene intacto el ideal patriótico.

El autor describe a la patria desde el sentimiento de los vínculos solidarios que van más allá de los "límites de la comarca", habla del amor, la gratitud y el culto a los antepasados y enfatiza que "Por esto patria, en todas las lenguas, quiere decir literalmente la tierra de los padres."

Lugones, claramente, pone la patria por sobre el concepto de nación y afirma que limitar la idea de patria a

la conservación territorial es empequeñecerla. Incluso va más allá, mientras que para los nacionalistas la guerra será usada para proteger el territorio para Lugones un vasto territorio puede ser un obstáculo para el patriotismo y así como para el Imperio Romano la ampliación de su territorio, por medio de la conquista, pudo ser motivo del debilitamiento de su patriotismo, asevera que la pérdida de territorio por consecuencia de la guerra aumenta el patriotismo. Lugones no desprecia el territorio, sino que no lo asume como único constitutivo de la patria, la raza para él, es importante, también, para reconocer al otro como semejante, aunque admite que en el caso de Argentina la cuestión racial se ha diversificado a causa de la conquista. Para cerrar su idea de patriotismo, Lugones suma un tercer grupo de condiciones que tiene que ver con las garantías y seguridades tendientes a la conquista de una relativa felicidad que conllevan cierto grado de libertad y justicia.

Lugones ve que como países nuevos nos hemos visto beneficiados de la historia al nacer conociendo la historia de Europa "Venidos a la existencia en plena civilización, esto nos da la ventaja de saber cómo se hace una patria" y que mientras ellos llegaron a la democracia, nosotros la

adoptamos desde el inicio. Afirma que nuestro territorio es vasto y que hemos sabido servirnos de la ciencia para el cultivo, la cría, la industria y el comercio y que lo que resta es educar a la masa humana y aquí rescata el papel fundamental de la escuela.

Sí, la escuela tiene que contribuir a hacer la patria-idea más importante y más bella que la patria-territorio. Por esto he dicho también que los maestros son la milicia de la esperanza. (1910, p. 382)

Lugones asigna a la escuela el fin superior de enseñar la libertad y la justicia y afirma que el mejor tipo de argentino será aquel más libre y más justo y, por tanto, el más patriota.

Ante el extenso y fértil territorio argentino, Lugones ve la necesidad de poblarlo con trabajadores inteligentes y entiende que la inmigración es necesaria, pero pretende una inmigración que abrazada por un pueblo libre y justo genere ciudadanos que se vinculen a la tierra y la patria y no "una inmigración aventurera y hostil". Esta libertad y justicia de la que habla, según su visión, deben ir más

allá de la legislación sino incorporadas como costumbre y pone en la escuela esta misión.

Lugones ve al militarismo como anacrónico y, en nuestro caso, lo ensalza hacia un pasado independentista más no lo ve tan importante ya. Ejemplifica esto con una obra de arte que al comienzo necesita de la fuerza sobre el material para ir suavizando los procesos a medida que se avanza. Así ve el futuro de la patria donde lo militar cede su lugar a la política para dirigir una sociedad cada vez más compleja.

Si bien, Lugones, no reniega de los hombres que por la fuerza militar dieron origen a nuestra patria alerta del peligro de tomarlos como héroes y exaltar el culto al hombre. El argentino a formar será "el del mejor hombre civilizado", blanco y formado en los principios de la libertad y la justicia. A este fin la escuela deberá ser democrática, integral y nacionalista.

La escuela deberá formar al ciudadano argentino que siendo hijo de extranjeros no desprecie a su padre por "gringo" e inferior en formación, sino que enriquezca a su familia y la argentinice para hacer grande a la patria. En

cuanto las mujeres, insta a las escuelas femeninas a formar a la mujer con la vocación de la obra patriótica de formar buenos ciudadanos, así ve en la escuela argentina una acción eficaz sobre los hogares extranjeros.

El gran desafío de las escuelas en países de inmigración está en trabajar sobre el propio analfabetismo y el del inmigrante que recibe, que, en general, se trata de adultos trabajadores carentes de tiempo y voluntad que no son plausibles de la acción directa del aula. Entonces, la escuela, tomará al hijo como agente de instrucción en el hogar. En este punto, Lugones, insiste en la necesidad de la educación integral ya que considera que los resultados palpables serán bienvenidos por el obrero, por su propia condición; aquellos valorarán a la escuela por la cantidad de cosas útiles y palpables que aprendan sus hijos.

> La educación integral, que atiende especialmente a la formación del hombre para la vida completa, posee como ninguna otra esa eficacia. Y así, siendo la más democrática, viene a resultarnos la más patriótica también. Fuera de que democracia y patria, son para nosotros términos casi equivalentes." (1910, p. 392)

Lugones advierte los peligros de la deserción escolar por tentación o necesidad de entrar en el mercado laboral y sugiere formar entidades benéficas que colaboren en la búsqueda laboral tanto para los padres como para los hijos luego de la escuela y, a su vez, que se ocupen de organizar actividades recreativas para hacerles agradable la vida. Lugones ponía esta responsabilidad en el sector privado porque consideraba que la amorosa solidaridad cubría de forma más eficiente estas necesidades y dejaba al Estado libre para ocuparse de las necesidades básicas de los más vulnerables.

El estudio de los próceres y argentinos meritorios, Lugones, lo considera importante para el patriotismo pero sugiere que se trabajen sus biografías sin idolatrías sino reconociéndolos como hombres que han brindado servicios honorables a la patria y por tanto imitables.

Otro eslabón esencial para la constitución de la patria, según Lugones, es la unificación del idioma ya que tanto las deformaciones por adquisición de términos extranjeros como el uso del lenguaje propio de cada grupo de inmigrantes se convierten en un factor de desintegración de

la patria. En este punto, nuevamente, ve a la escuela como actor fundamental de creación y defensa de la patria.

Para Lugones no hay patria sin territorio e idioma, si uno falta la patria se desintegra.

Lugones es cauto con el estudio los símbolos que constituyen la heráldica nacional porque remiten al militarismo y la idolatría, la educación patriótica, indica, debe ser racionalista, con criterio científico y el autogobierno que constituye la democracia. Incluso, va más allá aun y explica que el patriotismo no se enseña, sino que se lo fomenta, se lo estimula y se lo enaltece, no se lo ata a símbolos que por el uso excesivo se deterioran.

Por último, Lugones, señala que para que la educación patriótica alcance su máxima eficacia debe ser gratuita y alcanzar a todos. Afirma que la igualdad democrática de la escuela es más preciada, aun, que la igualdad ante la ley ya que, sin aquella, esta última no adquiere realidad efectiva. Insiste que, de no ser, la educación, accesible a todos esta excluiría al pobre quitándole su único camino para dejar de serlo. El estado deberá proveer la mejor educación posible, afirma Lugones, ya que cuanto más dé la patria a

sus hijos más la amarán y cuanto más se prolongue más robusto será su patriotismo.

CONSIDERACIONES FINALES

Llegado a este punto podemos ver, claramente, que en aquellos días el debate estaba abierto: el nacionalismo se debatía en las letras y en la política de formas variadas y disímiles.

Rojas argumenta con claridad una idea de nacionalismo que respondía a la idea que el Estado quería transmitir y por eso ha sido elegido y promovido como la voz de la Restauración, la voz oficial.

Hasta aquí las certezas esperables, pero cuando leemos Didáctica surge, inexorablemente, la pregunta ¿dónde está el nacionalismo de Lugones? ¿ese Lugones nacionalista del que habla Muzzopappa y la historia argentina?

Ese Lugones no existió, al menos hasta algunos años después. Como dice Muzzopappa:

> El pensamiento político de Leopoldo Lugones que se desarrolla con posterioridad a su etapa liberal está construido sobre la materia de un tiempo histórico inscripto en el *estado de guer-*

> *ra*. A lo largo de sus trabajos posteriores a la Gran Guerra expone la dramática conciencia que experimenta el derrumbe de su creencia liberal. Como suele acontecer con los nuevos conversos, lo hace afirmando reiteradamente, y con exagerada pasión, los principios de su nueva fe y la impugnación de los viejos. Nada hay en ese pensamiento que no esté configurado a partir del estado de guerra que se incuba en Europa hacia fines del siglo xix y que florece trágicamente en el período 1914-1918.

Hacia 1908, cuando escribe Didáctica, Lugones no era, aun, nacionalista, por el contrario: antinacionalista y activo combatiente del nacionalismo. Lugones irrumpe con Didáctica combatiendo, con fuerza, el nacionalismo que califica de chauvinista y expansionista. En aquellos días, Leopoldo Lugones abrazaba férreamente el liberalismo, y como liberal, no puede adherir al nacionalismo, y en especial, a algunos nacionalismos.

Hay un dato curioso, que me he guardo para el final, como dijimos, Didáctica fue publicado en capítulos en El Monitor de la Educación Común, entre 1908 y 1910, diecinueve de sus veinte capítulos aparecen en la publicación oficial, el único capítulo que no fue publicado por el Consejo Nacional de Educación fue el capítulo XX "Enseñanza

Patriótica" que hemos analizado. Y la pregunta, que me surge, es ¿por qué no fue publicado? ¿acaso el Consejo Nacional de Educación, dirigido por Ramos Mejía, no abogaba por la educación patriótica? ¿será que, hacia 1910, el fuerte debate instalado entre patriotismo y nacionalismo ya se inclinaba hacia el segundo? dejo planteado, aquí, el interrogante.

Para finalizar, me gustaría destacar que, si bien, cuando investigamos a Lugones aparecen con claridad y detalle sus etapas, más conocidas, como la socialista, de La Montaña (1897), y la nacionalista de posguerra, el Lugones de Didáctica, en su etapa aun liberal y trabajador de la educación es tan interesante como poco estudiada.

Didáctica es un libro difícilmente hallable, por eso abundaré en detalles sobre él. Ha sido una de las obras más ignoradas por los estudiosos del autor de toda su vastísima producción. No ha sido objeto de consideración por parte de especialistas en educación, y salvo algunos lugonófilos, pocos parecen haberla visitado. (Barcia, 2018, p.51).

En mi opinión, una pena.

REFERENCIAS

BARCIA, Luis Pedro. *Lugones y la educación.* Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2018.

ESCUDÉ, Carlos. *El fracaso del proyecto argentino.* Educación e ideología. Instituto Torcuato Di Tella. Editorial Tesis. Buenos Aires, 1990.

GUIC, Laura. *El gobierno de la Educación Común. Estudio de las políticas educativas del Consejo Nacional de Educación hacia el Centenario de la Revolución de Mayo.* Universidad Nacional de Lanús. Editorial Teseo. Buenos Aires, 2023.

HERRERO, Alejandro. *El Centenario y sus nacionalismos escolares. La restauración nacionalista de Rojas como escusa y apropiación.* En: Temas de historia argentina y americana, n. 29, volumen 1, enero-junio 2021.

LAGO, Laura. *Nacionalismo y nacionalismos.* En: Herrero, Alejandro y Laura Guic (comp.). Gobierno y políticas públicas en Latinoamérica. Perspectivas filosóficas, históricas y educativas. Universidad Nacional de Lanús. Editorial Teseo. Buenos Aires, 2023.

LUGONES, Lepoldo. La Montaña. *Periódico socialista revolucionario (1897)*. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires, 1996.

LUGONES, Lepoldo. *Didáctica.* Otero & Cía. Impresores. Buenos Aires, 1910.

MUZZOPAPPA, Héctor. *El nacionalismo de Lugones:* entre la crisis del orden conservador y la génesis de una nueva etapa histórica. Ediciones FEPAI. Buenos Aires, 2022.

MUZZOPAPPA, Héctor. *El nacionalismo de Rojas y Gálvez.* En: Herrero, Alejandro. Liberalismo, Patriotismo y Nacionalismo. Estudios de casos en Argentina, 1880-1943, Primera Parte. Ediciones FEPAI. Buenos Aires, 2022.

ROJAS, Ricardo. *La restauración Nacionalista.* Informe sobre Educación, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Buenos Aires, 1909.

TERÁN, Oscar. *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales 1810-1980.* Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires, 2015.

CAPÍTULO 5

La Ventna Mitogénica: Pedagogía, Derrota y Legitimidad Simbólica en los Estados Postcoloniales Latinoamericanos

David Serrat

https://doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-12-3_005

INTRODUCCIÓN

En América Latina, las repúblicas nacientes no solo construyeron gobiernos: construyeron escuelas. La independencia política no bastaba; era necesario producir ciudadanos. Desde los primeros años de vida republicana, la escuela pública se convirtió en el escenario privilegiado donde se moldearía la identidad nacional, se ritualizaría la memoria colectiva y se enseñaría la legitimidad del nuevo orden. Himnos, efemérides, manuales escolares y actos cívicos no solo buscaban instruir: buscaban narrar. Y lo

que narraban, cada vez más, no era el éxito republicano sino el sacrificio, la traición y el dolor heredado.

Este capítulo sostiene que la narrativa traumática que caracteriza a muchos Estados latinoamericanos no es una herencia pasiva del colonialismo, sino una construcción deliberada del aparato educativo tras fracasos militares tempranos. Cuando dichos fracasos ocurrieron dentro de los primeros cincuenta o sesenta años posteriores a la independencia—una etapa que definimos como "ventana mitogénica"—las élites políticas recurrieron a la pedagogía estatal como dispositivo de legitimación simbólica. La escuela no solo enseñó historia: la fabricó. En lugar de enfrentar la disfunción republicana, muchos Estados narraron su derrota como legado de la dominación imperial.

Este trabajo se apoya en estudios del campo de la historiografía, y tiene por objetivo dar mis primeros pasos en mi línea de investigación sobre la historia y la historia de la educación en Latinoamérica.

LA VENTANA MITOGENICA: UN MARCO INTERPRETATIVO

Definimos la ventana mitogénica como el período de cincuenta a sesenta años posteriores a la independencia—es decir, dentro de la memoria viva de los actos fundacionales del Estado—en el cual la identidad nacional se encuentra en máxima fluidez. Durante este intervalo crítico, los Estados enfrentan el desafío de traducir soberanía legal en cohesión material. Es en este momento que las narrativas fundacionales—ya sean de gloria o de trauma—se consolidan institucionalmente, y la pedagogía adquiere un rol central. Una derrota militar significativa en este período no se resuelve con reformas estructurales, sino con la construcción de mitos que resignifican el fracaso como destino histórico. El pasado colonial se convierte así en explicación, absolución y ancla identitaria.

Este modelo no surgió de forma aislada. En muchos casos, los estados latinoamericanos replicaron de manera consciente el paradigma educativo francés postrevolucionario, donde la escuela pública fue concebida como un instrumento de integración nacional, homogeneización lingüística y consolidación de una narrativa patriótica (Ozouf,

1989; Weber, 1976). En ese espíritu, el aula se convirtió en un espacio de formación cívica orientado no solo a instruir sino a inculcar una versión oficial de la historia nacional. La adopción de métodos modernos—currículos centralizados, inspección escolar, rituales cívicos estandarizados—no contradecía los fines románticos del proyecto nacional: exaltar el sacrificio, santificar la patria herida, y convertir la pérdida en virtud (Renan, 1990; Anderson, 1983). Se trataba, en efecto, de alcanzar fines románticos por medios progresistas.

En los casos donde no se registró una derrota fundacional—como Argentina y Chile—la narrativa pedagógica adoptó un tono triunfalista, exaltando el orden, el progreso y la proyección civilizadora del Estado (Collier & Sater, 2004; Roldán Vera, 1998). En contraste, donde hubo catástrofes militares—como México y Paraguay—la educación oficial se volcó a consolidar una identidad martirial, construida sobre la memoria de la pérdida (Lomnitz, 2001; Lambert, 2000).

EDUCACIÒN COMO APARATO DE LEGITIMACIÒN SIMBÓLICA

La pedagogía estatal en América Latina operó como tecnología de legitimidad simbólica en contextos donde el poder material era insuficiente. En vez de un aparato meramente transmisor de conocimiento, el sistema educativo funcionó como un dispositivo narrativo institucionalizado. A través de manuales escolares, rituales patrióticos, y contenidos curriculares centralizados, los Estados no solo enseñaron una versión del pasado: la inscribieron en el imaginario cívico como verdad incuestionable (Roldán Vera, 1998; Carreño, 2012).

Esta pedagogía del mito se articuló con el monopolio estatal sobre la violencia simbólica (Bourdieu, 1998). La ciudadanía no se construyó sobre la base del consentimiento informado, sino sobre la imposición disciplinaria de una memoria nacional única. Quienes cuestionaban la narrativa oficial eran etiquetados como traidores, antipatrias, o enemigos del progreso. Así, el sistema educativo no solo transmitió ideas: delimitó los márgenes de lo decible, lo recordable y lo olvidable.

En los contextos traumáticos como México o Paraguay, la escuela oficializó el duelo. Las derrotas militares no fueron analizadas como fallos estructurales del nuevo orden republicano, sino resignificadas como actos de martirio colectivo. El Estado, lejos de aceptar su responsabilidad institucional, construyó un relato de inocencia nacional, proyectando la culpa hacia potencias extranjeras, traiciones internas o herencias coloniales maliciosas (Lomnitz, 2001; Lambert, 2000).

En contraste, Argentina y Chile, al evitar derrotas tempranas, pudieron emplear la educación como motor de cohesión proyectiva. La pedagogía del progreso, de la civilización y del mérito individual se impuso como eje discursivo. Aquí también operó una mitología estatal, pero orientada a celebrar la capacidad organizativa del Estado-nación, su institucionalidad emergente y su destino continental (Collier & Sater, 2004; Sunkel & Paz, 1970).

CASOS COMPARADOS: MEXICO, PARAGUAY, ARGENTINA Y CHILE

México: Duelo Escolar y Redenciòn Nacional

La derrota mexicana en la guerra con Estados Unidos (1846–1848) significó mucho más que una pérdida territorial; se vivió como una humillación civilizatoria. El desmembramiento del territorio nacional—la cesión de más de la mitad del país—fue resignificado como trauma fundador. La pedagogía del duelo surgió como respuesta simbólica, en la que el sacrificio se volvió redención y la juventud caída fue canonizada como mártir nacional. El episodio de los Niños Héroes del Colegio Militar, muertos en la defensa del Castillo de Chapultepec, fue elevado a mito patriótico y entronizado en manuales escolares, himnos y rituales cívicos (Ramos, 2003; Lomnitz, 2001).

Esta narrativa no solo sirvió para explicar la derrota, sino para fundar una nueva identidad nacional basada en la resistencia y la dignidad moral. Lomnitz (2001) señala que la sacralización del sufrimiento mexicano generó una "teología de la nación," donde la redención no se encontraba en el éxito institucional, sino en la profundidad del sa-

crificio. En el aula, esta operación simbólica se tradujo en currículos centrados en la injusticia histórica, la traición de las élites, y la victimización como destino. La pedagogía mexicana no negó el fracaso: lo ritualizó. Esta ritualización se convirtió en mecanismo de cohesión nacional, en sustitución de una legitimidad estatal efectiva.

Paraguay: Martirio Infantil y Memoria Estatal

La Guerra de la Triple Alianza (1864–1870) devastó Paraguay en una escala sin precedentes. Más de la mitad de la población murió, incluyendo una proporción inmensa de varones adultos. El país quedó arruinado y humillado. Sin embargo, esta tragedia fue transformada en acto fundacional mediante una intensa labor pedagógica. El mariscal Francisco Solano López fue convertido en figura heroica, mientras que episodios como la batalla de Acosta Ñu—donde murieron cientos de niños combatientes—fueron inscritos como símbolos de pureza patriótica.

El sistema educativo paraguayo, aunque reconstruido con lentitud, adoptó desde sus orígenes esta narrativa de martirio. Lambert (2000) y Whigham (2002) muestran cómo los nuevos textos escolares, himnos nacionales y

días patrióticos enfatizaban la inocencia del pueblo paraguayo frente a la agresión de enemigos poderosos y desleales. El niño-soldado se convirtió en emblema de la nación: frágil, sacrificado, pero moralmente invencible. La educación cívica formaba así ciudadanos dolientes antes que ciudadanos deliberantes.

La pedagogía paraguaya no buscó explicar el conflicto en términos geopolíticos o estratégicos. Por el contrario, elevó el sufrimiento nacional a un plano casi religioso. La tragedia histórica fue transformada en virtud ética, y el aula funcionó como templo de esa liturgia patriótica. En lugar de una escuela para el desarrollo, Paraguay construyó una escuela del duelo.

Argentina: Sarmiento y la Pedagogia del Orden

A diferencia de México y Paraguay, Argentina evitó una derrota fundacional y pudo desarrollar una pedagogía estatal orientada al futuro. En este contexto, la figura de Domingo Faustino Sarmiento fue central. Sarmiento concibió la educación pública como herramienta para combatir el "desorden bárbaro" y consolidar una nación civilizada. Inspirado en modelos franceses y estadounidenses, impulsó

una red de escuelas normales, manuales estandarizados y prácticas pedagógicas disciplinadas (Tedesco, 1983).

La historia nacional fue enseñada como ascenso lineal hacia el progreso, con los próceres independentistas elevados a modelo de virtud republicana. Las efemérides escolares no evocaban derrota ni duelo, sino nacimiento, construcción y victoria. Carreño (2012) destaca cómo los manuales argentinos de fines del siglo XIX reforzaban una identidad de "excepcionalismo institucional," contrastando implícitamente con los fracasos vecinos. El énfasis estaba puesto en el mérito, la alfabetización, y la inserción laboral: una pedagogía del porvenir.

Esta narrativa, sin embargo, también implicó un silenciamiento: el conflicto civil, el autoritarismo de Rosas, y la exclusión de los pueblos originarios fueron relegados o suavizados. La pedagogía argentina construyó unidad no mediante el trauma compartido, sino mediante la omisión calculada. Fue una mitología del orden, que legitimaba el presente institucional al borrar el pasado conflictivo.

Chile: la Victoria Escolarizada y el Culto al Deber

Chile combinó una estructura estatal fuerte con una narrativa escolar basada en el deber, la disciplina y la superioridad moral. La figura de Diego Portales, símbolo de orden autoritario y visión estratégica, fue central en la educación cívica chilena. Pero fue la Guerra del Pacífico (1879–1884), ganada contra Bolivia y Perú, la que consolidó la narrativa pedagógica del triunfo.

A diferencia del martirio mexicano o paraguayo, Chile transformó la victoria militar en argumento civilizatorio. Collier y Sater (2004) y Subercaseaux (1999) muestran cómo el sistema educativo chileno institucionalizó una visión del Estado como garante del progreso mediante la fuerza legítima. Los textos escolares exaltaban el heroísmo de Prat, el valor de los soldados y la justicia de la causa chilena. Esta memoria oficial no evitaba el conflicto: lo glorificaba.

La pedagogía chilena adoptó además rasgos prusianos en su organización: instrucción moral, culto al orden, énfasis en la geografía nacional. Se enseñaba no solo historia, sino deber. La obediencia, la puntualidad y la dispo-

sición al sacrificio se convirtieron en valores pedagógicos centrales. Así, la escuela chilena del siglo XIX fue más que un espacio de aprendizaje: fue una fábrica de ciudadanos-soldado al servicio del Estado moderno.

PEDAGOGIA ESTATAL Y EL SILENCIAMIENTO DEL FRACASO

El éxito de las narrativas pedagógicas no dependió de su veracidad histórica, sino de su capacidad para monopolizar la interpretación del pasado. El Estado, al controlar los contenidos curriculares, rituales escolares y mecanismos de evaluación, impuso una visión única de los orígenes nacionales. Este proceso produjo un silenciamiento selectivo: episodios de disfunción institucional, conflictos civiles o autoritarismos precoces fueron minimizados o eliminados del relato escolar (Trouillot, 1995).

La pedagogía del silencio fue tanto una táctica de supervivencia estatal como una tecnología de poder. En contextos de legitimidad frágil, recordar implicaba arriesgarse a una crisis de autoridad. En cambio, olvidar selectivamente—y enseñar ese olvido—permitía proyectar una narrativa de continuidad, coherencia y propósito nacional

(Jelin, 2002). De esta forma, la historia escolar no reflejaba el pasado como fue, sino como debía haber sido para legitimar el presente.

El resultado fue la creación de generaciones formadas en la obediencia simbólica. No se trataba únicamente de ignorancia factual, sino de una pedagogía estructurada para evitar el cuestionamiento. La repetición ritual de efemérides, himnos y lecciones de historia no apuntaba a la crítica, sino a la afirmación emocional del relato oficial. La narrativa nacional, así construida, se convirtió en dogma cívico.

REALISMO COERCITIVO Y PEDAGOGIA COMO TECNOLOGIA DEL ESTADO

El Realismo Coercitivo ofrece una clave interpretativa útil para comprender el papel de la educación en los estados postcoloniales. Esta perspectiva sostiene que la legitimidad no emana del consentimiento genuino, sino de la capacidad de imponer obediencia sin consecuencia para el soberano. Bajo esta lógica, los derechos no son garantías abstractas, sino concesiones prácticas sostenidas por la capacidad de violencia impune. Aplicado al ámbito

educativo, esto implica que la pedagogía estatal no busca ilustrar, sino asegurar adhesión simbólica a través del monopolio narrativo.

La escuela, entonces, no solo transmite conocimientos, sino que disciplina la imaginación histórica. El aparato educativo no busca convencer, sino condicionar. El alumno ideal del Estado postcolonial no es el pensador crítico, sino el sujeto obediente que internaliza el mito nacional como axioma (Bourdieu & Passeron, 1977). Así, el aula se transforma en un microespacio de reproducción de la hegemonía simbólica, donde el pasado se presenta no como campo de disputa, sino como destino revelado. Esta monopolización del relato no persigue únicamente la cohesión simbólica: apunta a blindar la impunidad del Estado. Si el pasado no puede ser discutido, tampoco puede cuestionarse el poder que lo consagra.

Esta pedagogía coercitiva adquiere su eficacia precisamente porque no se percibe como tal. El ritualismo escolar, la repetición de fechas y símbolos, y la estética patriótica ocultan la dimensión estructural del poder. Se produce así una obediencia sin fricción, un consentimiento aparente que, bajo la mirada del Realismo Coercitivo, revela su ver-

dadera naturaleza: una forma de sujeción simbólica sostenida por la exclusión de cualquier narrativa alternativa.

CONSIDERACIONES DE CIERRE

El recorrido comparado por los sistemas educativos latinoamericanos en sus primeras décadas de vida republicana permite una conclusión inquietante pero clarificadora: el relato nacional, lejos de surgir de una memoria compartida, fue construido y transmitido como dispositivo de obediencia. Allí donde el fracaso militar cuestionaba la viabilidad del nuevo Estado, la pedagogía ofreció una coartada emocional. En vez de enfrentar las causas estructurales del colapso, se canonizó la pérdida como sacrificio y se silenció la responsabilidad institucional.

La ventana mitogénica no solo fue un momento de fragilidad política; fue, sobre todo, un período de oportunidad narrativa. Las élites estatales, inspiradas en modelos europeos, utilizaron el aula como escenario privilegiado para producir una identidad nacional cohesionada. Pero esa cohesión se construyó sobre el miedo a la disolución, y su estabilidad dependió de la exclusión activa de la crítica. En ese marco, el Realismo Coercitivo permite comprender

que la legitimidad no era el resultado de un contrato social, sino de una pedagogía del consentimiento forzado, sostenida por el control simbólico del pasado.

En un contexto donde la narrativa reemplaza a la soberanía, la escuela se convierte en campo de batalla. La historia deja de ser una disciplina crítica y se transforma en catecismo republicano. La educación cívica no emancipa: ordena. Frente a este panorama, urge una revisión crítica del papel que la historia escolar ha tenido —y sigue teniendo— en la reproducción de mitologías de Estado. Sólo a partir de esa revisión será posible imaginar una pedagogía verdaderamente democrática, capaz de formar ciudadanos críticos, no creyentes disciplinados.

REFERENCIAS[1]

ANDERSON, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism.* Verso.

BOURDEIU, P. (1998). *La dominación masculina*. Anagrama.

BOURDEIU, P., & Passeron, J.-C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.

[1] En este texto, se mantuvieron las referencias en el formato adoptado por el autor.

CARRENO, M. (2012). *Los manuales escolares en América Latina: Historia reciente, usos y discursos*. CLACSO.

COLLIER, S., & Sater, W. F. (2004). *A history of Chile, 1808–2002* (2nd ed.). Cambridge University Press.

JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.

LAMBERT, P. (2000). *The foundations of the Paraguayan nation-state*. In M. Centeno & F. López-Alves (Eds.), *The other mirror: Grand theory through the lens of Latin America* (pp. 240–270). Princeton University Press.

LOMNITZ, C. (2001). *Deep Mexico, silent Mexico: An anthropology of nationalism*. University of Minnesota Press.

OZOUF, M. (1989). *L'école, l'église et la République: 1871–1914*. Gallimard.

RAMOS, J. A. (2003). *El pensamiento de la derecha en América Latina*. Siglo XXI.

RENAN, E. (1990). ¿Qué es una nación? In E. Renan, *La reforma intelectual y moral y otros ensayos* (pp. 129–143). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1882).

Roldán Vera, E. (1998). *The making of national identities: Education in Mexico and Central America, 1800–1870*. Garland Publishing.

SUBERCASEAUX, B. (1999). *Historia de las ideas y de la cultura en Chile: Siglo XIX*. Editorial Universitaria.

SUNKEL, O., & Paz, P. (1970). *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*. Siglo XXI.

TEDESCO, J. C. (1983). *Educación y sociedad en la Argentina (1880–1900)*. Centro Editor de América Latina.

TROUILLOT, M.-R. (1995). *Silencing the past: Power and the production of history*. Beacon Press.

WEBER, E. (1976). *Peasants into Frenchmen: The modernization of rural France, 1870–1914*. Stanford University Press.

WHIGHAM, T. (2002). *The Paraguayan War: Causes and early conduct*. University of Nebraska Press.

2º Eixo:

Extensão como Componente Curricular e Metodologias da Pesquisa

CAPÍTULO 6

Formación Docente: la Práctica como Componente Curricular Vivida en la Acción de Curricularización de la Extensión

Elisete Martins Soares
Miriam Aparecida Orloski de Castro Pereira
Jéssica Gomes dos Santos Assencio
Edevaldo Cláudio da Silva (Tradución)[1]

https://doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-12-3_006

INTRODUCCIÓN

El presente artículo[2] aborda la práctica como componente curricular y la formación docente a partir de una ex-

[1] La traducción del texto fue realizada por Edevaldo Cláudio da Silva. E-mail: teacheredy1981@hotmail.com

[2] Agradecemos al Instituto Federal de Rondônia – Campus Colorado do Oeste y al Colegio del Curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas por el apoyo brindado para la realización del proyecto que dio origen a este trabajo. Agradecemos a la Vicerrectoría de Investigación, Innovación y Posgrado del Instituto Federal de Rondônia por el apoyo a la participación presencial de la autora Dra. Jéssica Gomes dos Santos Assencio en el JOPEQAL 2025. Agradecemos a Edevaldo Cláudio da Silva por traducir este artículo. Por último, agradecemos al Grupo de Investigación en Educación y Prácticas Integradas – EDUCA, por propiciar momentos de estudio que enriquecen la formación docente y nutren el espí-

periencia vivida en la curricularización de la extensión en el curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas del Instituto Federal de Rondônia (IFRO), Campus Colorado do Oeste.

La Resolución 4/2024**,** que establece las nuevas Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial en Nivel Superior de Profesionales de la Docencia de la Educación Escolar Básica, presenta como uno de los fundamentos de los cursos de licenciatura la asociación entre teorías y prácticas pedagógicas, a partir del desarrollo de actividades prácticas articuladas con las realidades educativas en las que el futuro profesor actuará (BRASIL, 2024).

Asimismo, las Directrices tienen como uno de sus principios la articulación indisoluble entre teoría y práctica en el proceso de formación, basada en el ejercicio crítico y contextualizado de las capacidades profesionales, movilizando conocimientos científicos, pedagógicos, estéticos y ético-políticos. Dicho principio se garantiza mediante la inseparabilidad entre enseñanza, investigación y extensión, y a través de la inserción del académico en las instituciones de Educación Básica (BRASIL, 2024).

ritu del profesor investigador.

Observa-se que los cursos de licenciatura deben propiciar momentos de experiencias que involucren la realidad profesional del futuro docente, articulando teoría y práctica, y creando representaciones sobre la profesión que contribuyan a la formación de la identidad docente.

Tardif (2014) defiende la importancia de una formación vinculada a la práctica profesional, pues la identidad docente se construye a partir de las experiencias y los saberes adquiridos a lo largo de su trayectoria, entre ellos, la formación inicial.

Schmitz y Tolentino Neto (2024) caracterizan la Práctica como Componente Curricular (PCC) como una forma de aproximación a la práctica profesional del futuro docente desde la formación inicial, orientada a la construcción de su identidad docente y al desarrollo de experiencias a lo largo de la vida y de la práctica pedagógica.

Por lo tanto, se vuelve relevante destacar, a partir de este trabajo, el papel desempeñado por la PCC en la formación inicial del profesorado, en específico, la oportunidad que tienen los licenciandos de vivenciar y reflexionar sobre su práctica y su quehacer docente.

A lo largo de este trabajo se presentará un breve marco teórico referente a la Práctica como Componente Curricular *y a la* Formación de Profesores en Ciencias Biológicas en el IFRO – Campus Colorado do Oeste. A continuación, se expondrá la metodología del estudio, así como sus resultados y discusiones, y finalmente se abordarán las contribuciones del proyecto desarrollado para la formación inicial docente.

LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN CIENCIAS BIOLÓGICAS EN EL IFRO – CAMPUS COLORADO DO OESTE

El curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas del Campus Colorado do Oeste tiene como propósito contribuir a la formación de profesionales que actúen en la Educación Básica con competencias y habilidades relacionadas con su área de formación, con el objetivo de contribuir a la formación de ciudadanos críticos y con capacidad de actuación activa en la sociedad (IFRO, 2018).

La Propuesta Pedagógica Curricular (PPC) del curso está alineada con lo que establecen *las* Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial en nivel superior

y las Directrices Curriculares para los Cursos de Ciencias Biológicas. Además, toma como referencia la integración entre las actividades de enseñanza, investigación y extensión.

La organización curricular busca superar los modelos de formación docente que no valoran la transversalidad y la transdisciplinariedad, procurando construir el conocimiento de manera integrada y verticalizada. Su principio básico es la formación de profesores que integren componentes prácticos con los contenidos teóricos, destacándose la inserción en ambientes de aprendizaje y en proyectos integradores interdisciplinarios (IFRO, 2018).

Se percibe la importancia otorgada a la integración de la teoría con la práctica en la construcción del conocimiento, así como la valoración de los ambientes de aprendizaje en el ámbito interdisciplinario.

El diseño curricular del curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas tiene como objetivo formar profesionales capaces de desarrollar un trabajo reflexivo y creativo, fundamentado en bases conceptuales y epistemológicas específicas del área de conocimiento en la que actúan

profesionalmente. Las actividades también pueden desarrollarse involucrando más de una asignatura, mediante proyectos transdisciplinarios, en los que las ementas se trabajen de forma intercomplementaria (IFRO, 2018).

La propuesta de formación interdisciplinaria presupone y se operacionaliza mediante procedimientos teóricos y metodológicos que implican:

> [...] en la integración de contenidos y actividades de las diferentes disciplinas, permitiendo concebir el conocimiento como una unidad en la formación, superando las divisiones entre ellas, entre teoría y práctica, entre enseñanza e investigación. Considerando, a partir de la contribución de las ciencias, las diferentes interpretaciones de que el proceso de aprendizaje no se limita a los contenidos propuestos. Una de las formas de programar la práctica interdisciplinaria es a través de lo que se denomina problematización de los conocimientos en contacto con la realidad, mediante un estudio dialógico, teniendo en cuenta que problematizar, tomando como referencia la realidad del estudiante, significa permitir que éste pueda reflexionar sobre sí mismo en tanto ser pensante. (IFRO, 2018, p. 152)

La formación inicial en Ciencias Biológicas tiene como principio llevar a los futuros docentes a comprender e in-

fluir en el desarrollo local y regional, posibilitando la mejora de la calidad de vida de la sociedad en la que están insertos. Para ello, la práctica pedagógica tiende a evitar la separación entre teoría y práctica, teniendo la investigación como principio educativo y científico, y las acciones de extensión se convierten en un instrumento de diálogo permanente con la sociedad, fomentando la iniciación científica, las actividades con la comunidad, la prestación de servicios y otras acciones de participación activa (IFRO, 2018).

Entre las diversas competencias y habilidades del egresado, es importante destacar que éste deberá poseer una adecuada fundamentación teórica como base para una actuación competente, pero también se busca un docente capaz de actuar de manera multi e interdisciplinaria, preparado para desarrollar ideas innovadoras y acciones estratégicas que amplíen y perfeccionen su campo de actuación (IFRO, 2018).

Según el Proyecto Pedagógico Curricular (PPC) del curso, en lo que se refiere a la formación del licenciado en Ciencias Biológicas, resulta indispensable:

> Preparación metodológica para el ejercicio de la docencia en las asignaturas de Ciencias Biológicas, Biología y otras que involucren los contenidos de ambas, en la Educación Primaria, en la Educación Secundaria y en la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio; b) Capacidad para elaborar programas, proyectos y planes para la Educación Básica y los cursos técnicos de nivel medio, coherentes con los nuevos Parámetros Curriculares Nacionales, las directrices de la educación profesional y la praxis educativa, de modo que se produzca la consecuente mejora en la enseñanza de Ciencias y de Biología; c) Capacidad para utilizar tecnologías de enseñanza compatibles con el nivel de complejidad de los contenidos de Ciencias y Biología; d) Conocimiento técnico y tecnológico para la preparación de laboratorios de Ciencias Biológicas y su utilización en la formación escolar; e) Aptitud para la investigación, tanto en el ámbito educativo como en los contenidos específicos del área. De esta manera, el egresado debe poseer una formación multicultural, de modo que pueda actuar de forma crítica, consciente y ordenada en el mundo del trabajo (en general) y en los itinerarios formativos de sus estudiantes (en particular) (IFRO, 2018, p. 50).

El curso, alineado con un enfoque constructivista de formación, propone desarrollar conocimientos que puedan promover y perfeccionar la enseñanza de Ciencias y Biología en la educación básica, buscando incorporar temas significativos para la formación de la ciudadanía, en un

enfoque que integra los contenidos conceptuales de las ciencias naturales con las dimensiones de la vida personal, social y profesional, relacionándolos con las cuestiones de la actualidad (IFRO, 2018).

Se espera que el licenciado en Ciencias Biológicas desarrolle la comunicación, la creatividad y la iniciativa en el proceso de comprensión y utilización crítica y dialógica de los conocimientos históricamente construidos, utilizando informaciones y tecnologías orientadas a la educación y que respondan a las demandas sociales, económicas y ambientales (IFRO, 2018).

Basado en las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica, en nivel superior, establecidas por la Resolución CNE/CP nº 2/2015, el curso busca garantizar:

> una formación articulada entre teoría y práctica, respetando la libertad de aprender, enseñar, investigar y difundir la cultura, el pensamiento, el arte y el saber; el pluralismo de ideas y concepciones pedagógicas [...] garantizar una sólida formación teórica e interdisciplinaria, estimulando el trabajo colectivo e interdisciplinario con miras al compromiso social y a la valorización del profesional de la educación [...].La docencia

> como acción educativa y como proceso pedagógico intencional y metódico, que involucra conocimientos específicos, interdisciplinarios y pedagógicos, conceptos, principios y objetivos de la formación que se desarrollan entre los saberes científicos y culturales, en los valores éticos, políticos y estéticos inherentes al enseñar y aprender, en la socialización y construcción de conocimientos, en el diálogo constante entre diferentes visiones del mundo (IFRO, 2018, p. 192-193).

El Proyecto Pedagógico Curricular (PPC) del curso de formación en Ciencias Biológicas destaca la importancia del dominio de situaciones que faciliten la asociación entre el conocimiento adquirido y la futura práctica profesional, culminando en una praxis pedagógica plena (IFRO, 2018).

La formación de profesores en Ciencias Biológicas en el IFRO – Campus Colorado do Oeste presenta una sólida base en la praxis. Se preocupa por ofrecer situaciones relacionadas con la futura práctica profesional, buscando una praxis pedagógica intencional y orientada hacia la emancipación de los sujetos.

La praxis es una forma de acción reflexiva que puede transformar la teoría que la determina y transformar la práctica que la concreta (Franco, 2016).

De acuerdo con Franco (2016, p. 536), "una práctica pedagógica, en su sentido de praxis, se configura siempre como una acción consciente y participativa, que emerge de la multidimensionalidad que rodea el acto educativo".

Asimismo, desde la perspectiva de Franco (2016, p. 542), "el propio sentido de praxis se configura mediante el establecimiento de una intencionalidad, que orienta y da sentido a la acción, requiriendo una intervención planificada y científica sobre el objeto, con miras a la transformación de la realidad social".

En este sentido, la praxis no busca la unión superficial entre la teoría y la práctica, sino que se configura como una acción transformadora del ser humano, consciente de la realidad.

LA PRÁCTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: ALGUMAS CONSIDERACIONES

A partir de la implementación de la Resolución CNE/CP No. 2/2015, que define las Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial a nivel superior, las prácticas pedagógicas están previstas en varios componentes curriculares de los cursos de Licenciatura, fundamentales

para el desarrollo de experiencias que aplican teorías en diversas prácticas que interrelacionan el estudio y el trabajo, en un tiempo y espacio donde ocurrirá la formación en servicio.

El curso de formación en Ciencias Biológicas otorga a las prácticas dentro de los componentes curriculares la función de preparar a los estudiantes no solo para la realización del internado, sino también para la aplicación de las teorías disciplinares, permitiendo al alumno experimentar y desarrollar, a lo largo de su formación, estrategias para una actuación más segura en su campo profesional (IFRO, 2018).

La práctica como componente curricular fue creada como un instrumento de articulación entre las disciplinas de la dimensión teórica y la dimensión práctica del currículo de los cursos de licenciatura, con el objetivo de promover la integración entre las dimensiones práctica y teórica de la formación docente, constituyéndose en una forma de aproximar al estudiante de su futuro entorno laboral (Schmitz; Tolentino Neto, 2024).

Asimismo, desde la perspectiva de Schmitz y Tolentino Neto (2024, p. 881), es necesario desmitificar conceptos sobre la práctica como componente curricular, pues "aún existen docentes que confunden el sentido de la palabra práctica en el término PCC con las prácticas de laboratorio".

De igual manera, Freire (2017) afirma que la práctica no debe estar desvinculada de la realidad, ni la teoría y la práctica deben ocurrir de manera aislada.

Para Veiga (1992), la teoría y la práctica no deben suceder de forma separada, ya que se encuentran en una unidad indisoluble. La teoría y la práctica ejercen una influencia mutua, no una después de la otra, sino una y otra al mismo tiempo.

Al respecto, Franco (2019) destaca que, aun siendo consciente de que "los saberes se construyen en las mediaciones dialógicas entre la teoría, la práctica y la reflexión que resignifica el hacer pedagógico" y que, a lo largo de su trayectoria, el docente "construye y reconstruye sus conocimientos, sus experiencias, sus recorridos formativos y profesionales, sus concepciones de enseñanza y, por lo

tanto, sus relaciones con el saber", [...] "lamentablemente, las políticas de formación no han dado sustento a estos logros en la comprensión de cómo se forma un profesor" (Franco, 2019, p. 57). La autora señala que todavía se observa un tecnicismo arraigado, que se fundamenta en la práctica de formar siguiendo "recetas" de cómo realizar la práctica, lo cual termina anulando al sujeto que construye/reconstruye la práctica.

La PCC es un espacio en el que múltiples posibilidades de trabajo de articulación entre los conocimientos científicos y pedagógicos toman forma, preparando al licenciado para la práctica pedagógica realizada en las escuelas de educación básica (Schmitz; Tolentino Neto, 2024).

Para Franco (2016, p. 540), la práctica pedagógica debe formar individuos "en y para la praxis", provocando la conciencia de su papel en la transformación de la realidad socio-histórica, una tarea política, social y emancipadora. En este sentido, los cursos de licenciatura deben contribuir a la formación crítica y reflexiva del futuro docente, formando sujetos conscientes del papel social que ejercen a través de su práctica pedagógica.

EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD Y LA INSERCIÓN DE LOS LICENCIANDOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: ESPACIO PRIVILEGIADO DE LA PRAXIS DOCENTE.

El proyecto para la curricularización de la extensión que dio origen a este trabajo fue institucionalizado con el título "Ferias de Ciencias como Instrumento de Atractividad Científica e Integración Escuela-Comunidad en Colorado do Oeste". Fue planificado, organizado y ejecutado por los estudiantes y docentes del curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas del IFRO – Campus Colorado do Oeste. La Feria de Ciencias se realizó en los espacios del Campus, durante un período de 4 horas, y contó con la participación de alumnos de los 9º grados de una escuela estatal del municipio.

Para la planificación de las acciones a realizar durante la Feria, los licenciandos del curso fueron divididos en equipos según el semestre en curso. Los docentes de cada semestre realizaron las orientaciones para la organización de las actividades.

El trabajo descrito en este artículo fue organizado y ejecutado por los estudiantes del 2º semestre, aquí denominados BIO 124. Contó con la orientación de los docentes de las asignaturas Educación Socioambiental, Fundamentos de Física, Historia de la Educación, Metodología del Trabajo Científico, Microbiología, Química Orgánica, Sistemática y Filogenética *y* Sociología de la Educación. Tras una reunión entre docentes y estudiantes, el equipo decidió trabajar el tema "La ciencia de los alimentos".

Los licenciandos se dividieron en tres grupos y planificaron actividades para los siguientes subtemas: **Seguridad alimentaria**, destacando microorganismos beneficiosos y perjudiciales para la salud humana y la prevención de enfermedades; **Innovación y mejora nutricional,** con enfoque en el almidón, proteínas, adición de hierro a los alimentos y su importancia para la nutrición; **Sostenibilidad y envases inteligentes,** orientado a la identificación de los tipos y funciones de los envases, la conservación de los alimentos y la sostenibilidad.

Las actividades realizadas durante la visita se organizaron en tres estaciones de trabajo, y los visitantes fueron

organizados de manera que todas las estaciones fueran visitadas.

La primera estación contó con actividades de presentación de imágenes ilustrativas de virus, bacterias, protozoos y hongos para la caracterización de microorganismos, observación de protozoos vivos y hongos al microscopio, un quiz sobre enfermedades provocadas por virus, bacterias y hongos, presentación de productos adecuados para la higienización de alimentos y un quiz sobre hechos o *fake news* acerca de la higienización de alimentos y de las manos.

En la segunda estación, los licenciandos realizaron con los estudiantes visitantes experimentos para identificar hierro en cereales matutinos, identificación de almidón, detección de proteínas en los alimentos y presentaron la importancia de estas sustancias para la nutrición.

En la tercera estación se expusieron diversos envases y se discutió sobre la necesidad de evitar el desperdicio de alimentos y cómo cada tipo de envase actúa para proteger y prolongar la vida útil de los alimentos, destacando algunas investigaciones que llevaron a la producción de

envases que cambian de color mediante la alteración del potencial hidrogeniónico (pH) cuando el alimento está deteriorado. Los estudiantes explicaron, mediante actividad práctica, el pH de diversos alimentos y dialogaron sobre cómo el pH forma parte de la biología humana, su influencia en la salud y su relación con la proliferación de hongos y bacterias en la vida cotidiana.

Tras la realización de la Feria, se evaluó el proyecto y la participación individual de los licenciandos. En grupo, junto con los docentes orientadores, los estudiantes fueron incentivados a expresar sus percepciones sobre el desarrollo del proyecto, destacando dificultades y participación individual. A continuación, los licenciandos respondieron a un cuestionario de evaluación a través de *Google Forms* y redactaron un informe de participación. La participación de los licenciandos y de los estudiantes visitantes fue evaluada por los docentes en el Colegio de Curso.

LA REFLEXIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES Y LA EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LA PRÁCTICA CURRICULAR DESARROLLADA.

La discusión de los resultados se realizó a partir de la evaluación del proyecto por parte de docentes y estudiantes. Aunque el cuestionario respondido por los estudiantes no incluía ninguna pregunta específica para la autoevaluación, las indagaciones pueden propiciar reflexiones sobre su práctica como parte del proceso, y esto por sí mismo se convierte en una autoevaluación. Al reflexionar sobre su participación en este proceso, sus respuestas pasan a reflejar dicho pensamiento, lo que permite discutir la importancia de la práctica para su formación docente inicial por parte de los docentes del curso.

En cuanto a la evaluación del proyecto por los estudiantes, aquí trataremos únicamente las preguntas y respuestas que se refieren a la práctica para la formación docente.

La primera pregunta en la evaluación para los estudiantes presentó el objetivo general del proyecto: “Promover la alfabetización científica y la integración del contenido es-

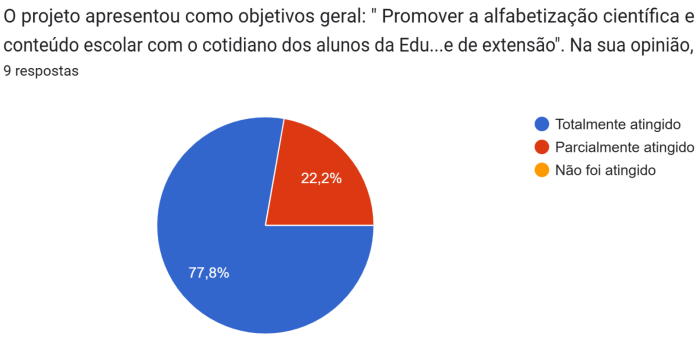
colar con la vida cotidiana de los alumnos de la Educación Básica, mediante la realización de Ferias de Ciencias". Al ser consultados sobre si se había alcanzado o no dicho objetivo, 7 licenciandos respondieron que el objetivo fue totalmente alcanzado y 2 respondieron que fue parcialmente alcanzado, como se muestra en la imagen 1.

La segunda pregunta solicitó a los estudiantes que explicaran su opinión sobre si el objetivo fue alcanzado o no. Las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

> A–El objetivo fue totalmente alcanzado, ya que la Feria de Ciencias acercó a los alumnos de la Educación Básica al conocimiento científico de manera práctica y participativa. Hubo interés, participación activa y una conexión real con la vida cotidiana, haciendo el aprendizaje más significativo.
> B–Creo que fue muy bueno, porque los alumnos interactuaron mucho.
> C–El objetivo principal del proyecto de feria de ciencias fue llevar el conocimiento científico a los alumnos.
> D–Creo que se alcanzó porque los alumnos y los docentes.
> E–Hubo mucho interés e interacción de los alumnos con nosotros; fueron actividades didácticas y explicativas.
> F–Fue maravilloso desde mi punto de vista, ya que era un ambiente con el que ya estoy adaptada; pude desarrollarme me-

jor en la actividad que se me propuso.
G–Esta extensión en forma de feria de ciencias abordó temas cotidianos y, mediante experimentos y juegos, los alumnos pudieron comprender lo que queríamos transmitir y así alcanzar el objetivo del proyecto.
H–Creo que se alcanzó casi al 100 por ciento.

Imagen 1: Pregunta 1 de la evaluación del proyecto por los estudiantes.



Fuente: Cuestionario respondido por los licenciandos de la BIO.124.

Según Freire (2017), el docente debe respetar los saberes de los alumnos, aprovechando sus experiencias y asociando los contenidos con la realidad concreta, explorando el mundo vivido.

La afirmación del estudiante A coincide con lo previsto en el PPC del curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas, que garantiza la articulación de actividades prácti-

cas entre los sistemas de enseñanza y las instituciones de Educación Básica, proporcionando experiencias en el ámbito educativo y asegurando al futuro docente estudios, experiencias y el uso de diversos recursos pedagógicos (IFRO, 2018).

Es esencial ofrecer, a lo largo del proceso de formación, actividades de aprendizaje que lleven al futuro docente a experimentar situaciones que faciliten la asociación entre el conocimiento construido y la práctica profesional, preparando a los docentes para una práctica pedagógica contextualizada y significativa en la enseñanza de Ciencias y Biología (IFRO, 2018).

La articulación entre los conocimientos contribuirá a que el licenciado se reconozca como docente y avance en el desarrollo de una identidad profesional (Schmitz; Tolentino Neto, 2024).

La evaluación constituye un elemento esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje y, de este modo, durante la formación académica para la docencia, esta fase del proceso también es necesaria en la práctica. Al responder a esta pregunta, algunos estudiantes demostraron que la

observación fue constante respecto al interés y participación de los alumnos visitantes.

La observación constante por parte de los estudiantes también puede verse en la respuesta de un estudiante que indicó que el objetivo fue parcialmente alcanzado:

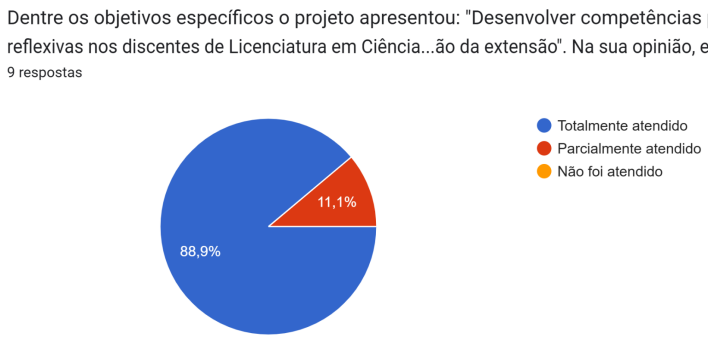
> I–Faltó un poco de interés por parte de los grupos que visitaron la feria, específicamente en el laboratorio de Biología, ya que los animales expuestos llamaron mucho más su atención que el contenido de la feria.

La evaluación de los licenciandos corrobora la idea de Schmitz y Tolentino Neto (2024) sobre el objetivo de la PCC. Los autores señalan que el desarrollo de la PCC debe acercar al licenciado a las situaciones del aula de la educación básica, permitiendo así su percepción sobre su futura práctica profesional.

La tercera pregunta presentó uno de los objetivos específicos del proyecto relacionado con las competencias a desarrollar por los estudiantes: "Desarrollar competencias prácticas y reflexivas en los estudiantes de Licenciatura en Ciencias Biológicas, en consonancia con la curriculari-

zación de la extensión". La pregunta se centró en si este objetivo fue alcanzado o no.

Imagen 2: Pregunta 3 de la evaluación del proyecto por parte de los académicos.



Fuente: Cuestionario respondido por los licenciandos de la BIO 124.

Para los 8 estudiantes que respondieron que el objetivo fue totalmente alcanzado, se añadió la siguiente pregunta: ¿En qué medida cree que este tipo de actividad puede ayudar en su formación para la docencia?

> A–Esta actividad contribuye a la formación docente al proporcionar experiencia práctica en la mediación del conocimiento. Desarrolla habilidades de comunicación, didáctica y adaptación al público, preparando para desafíos reales en el aula y haciendo la enseñanza más dinámica y accesible.
> B–Creo que este tipo de actividad es muy esencial para nuestra formación.
> C–Proximidad con el aula y desarrollo.

> D–Porque fue un gran trabajo; tanto los profesores como los alumnos se dedicaron.
> E–Con la interacción, la experiencia de estudio y la organización de las actividades.
> F–Sí, porque nos vamos acostumbrando a tratar con el público.
> G–Este tipo de actividad me permite saber cómo transmitir a los alumnos un contenido relativamente complejo de manera relajada e intuitiva, de modo que presten atención y aprendan de forma sencilla.
> H–En gran medida, porque transmitimos el conocimiento de manera muy significativa.

Solo un estudiante respondió que el objetivo fue parcialmente alcanzado. Para este caso, la siguiente pregunta solicitó la justificación de su respuesta. El estudiante respondió lo siguiente: "I–Por el tiempo."

En sus respuestas, los estudiantes abordan, aunque de manera resumida, diversos aspectos directamente relacionados con la brecha que puede existir entre lo que se estudia en la academia y la realidad educativa: [...] experiencia práctica, [...] formación, [...] proximidad al aula, [...] experiencia de estudio, [...] tratar con el público, conocimiento de manera significativa… Y, por supuesto, estos no son los únicos aspectos a considerar para superar esta dicotomía, pero refuerzan la importancia de pensar y realizar la

formación docente con la integración de teoría y práctica, buscando la reflexión que surge de esta integración. Según Tardif (2014, p. 39), el hacer pedagógico y sus saberes "[...] surgen de la experiencia y son validados por ella. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, de saber-hacer y saber-ser."

La última pregunta buscó conocer si el estudiante creía que la actividad desarrollada podría haber contribuido a estimular el aprendizaje significativo de los estudiantes visitantes sobre el tema "La ciencia de los alimentos", solicitando ejemplos que justificaran su respuesta.

> A–Sí, la actividad contribuyó al aprendizaje de los estudiantes al presentar conceptos sobre la ciencia de los alimentos de manera interactiva. El uso de ejemplos prácticos y demostraciones facilitó la comprensión, haciendo el tema más accesible; la participación de los estudiantes en preguntas y debates sobre mitos y verdades de la alimentación mostró que estaban absorbiendo el conocimiento de manera crítica.
> B–Sí, las preguntas que los alumnos hicieron durante nuestra presentación.
> C–Sí, porque no se quedó solo en la teoría y se hizo práctica; en la práctica se aprende y contribuyó a la curiosidad por buscar conocimiento.
> D–Sí.
> E–Sí, porque permitió entender de qué está compuesto cada alimento.

> F–Sí, porque despertó su curiosidad.
> G–Sí, porque se realizó de manera sencilla para que todos pudieran comprender los temas. Cuando explicamos sobre la presencia de almidón en algunos alimentos y hierro en los cereales, por ejemplo, los niños, al poder verlo, se mostraron curiosos por saber que existe hierro en los cereales y pudieron comprobarlo mediante nuestro experimento.
> H–Por supuesto.
> I–Sí, porque todo conocimiento estimulado en actividad práctica produce este efecto con mayor énfasis; sin embargo, existió la cuestión mencionada en la pregunta n.º 1.

Las respuestas de los licenciandos sobre esta cuestión fueron, en su mayoría, breves, lo que dificultó el análisis entre el enfoque de la actividad y la percepción sobre el aprendizaje de los estudiantes. Aun así, se perciben, especialmente en las respuestas de los licenciandos A, C y G, indicios de que pudo haber sido significativa al mencionar los términos "[...] conocimiento de forma crítica", "[...] contribuyó a la curiosidad de buscar conocimiento", "[...] se mostraron curiosos por saber".

Al respecto, Freire (2020) explica que la educación necesita proporcionar herramientas para que el hombre pase

de una fase ingenua a una crítica. El autor cita como una de las características de la conciencia crítica que:

> Repele posiciones quietistas. Es intensamente inquieta. Se vuelve más crítica cuanto más reconoce en su quietud la inquietud, y viceversa. Sabe que es en la medida en que es, y no por lo que aparenta. Lo esencial para aparentar algo es ser algo, lo cual es la base de la autenticidad (Freire, 2014, p. 53).

En este sentido, el aprendizaje significativo se favorecerá cuando la educación ofrecida conduzca a los estudiantes a adoptar una nueva postura frente a sus problemas reales mediante un proceso dialógico y problematizador, que rompa con los legados de la educación tradicional.

La ejecución del proyecto y la participación de los estudiantes fue evaluada en una reunión del Colegio del curso, momento en el cual los docentes también expusieron sus percepciones sobre el desarrollo de los estudiantes de manera individual.

La participación y la ejecución del proyecto por parte de los licenciandos fueron consideradas unánimemente satisfactorias por los docentes del Colegio del curso. La evaluación individual consideró el desempeño de cada uno

de los estudiantes como igualmente satisfactorio, aunque observando diferencias en aspectos como proactividad, dominio del contenido y seguridad para hablar en público.

Con respecto al hecho de que los estudiantes pertenecen al segundo semestre, el debate entre los docentes destacó algunos aspectos importantes que refuerzan la importancia de la práctica como componente curricular: el proceso de construcción de una base de conocimientos sobre los contenidos científicos y la importancia de la práctica, apoyada en bases teóricas, para despertar interés, pensamiento crítico, hábitos de estudio y la búsqueda constante del perfeccionamiento de la praxis.

CONSIDERACIONES

Este estudio proporcionó reflexiones importantes sobre la formación inicial docente, destacando aspectos de la PCC que, sin duda, pueden ofrecer experiencias y vivencias que contribuyan a la construcción crítica y reflexiva de la identidad del futuro profesor.

Acerca de la posibilidad de promover la alfabetización científica y la integración del contenido escolar con la vida cotidiana de los estudiantes de Educación Básica, los

licenciandos, en su mayoría, evaluaron que lograron desarrollar el objetivo, dado que los estudiantes participaron activamente en la actividad, interactuaron mucho y conectaron los temas con su cotidianidad.

Con respecto al desarrollo de competencias prácticas y reflexivas que contribuyen a su formación para la docencia, la mayoría señaló que la actividad fue importante porque proporcionó experiencia práctica, interacción, desarrollo de habilidades y proximidad con el aula. Es necesario destacar que también se manifestó la necesidad de un tiempo adecuado para el desarrollo de este tipo de actividad.

Por lo tanto, se vuelve fundamental que exista tiempo y espacio para la práctica como componente curricular desde el inicio del curso de Licenciatura, pudiendo esta demanda atenderse dentro del mínimo previsto de 400 horas prácticas, que trascienden el aula hacia el conjunto del entorno escolar y de la propia educación escolar (IFRO, 2018). En relación con la posibilidad de que la actividad desarrollada haya contribuido a estimular el aprendizaje significativo de los estudiantes visitantes sobre el tema "La ciencia de los alimentos", los licenciandos se pronun-

ciaron de manera positiva, justificando que el enfoque de la actividad provocó reflexiones e interrogantes por parte de los estudiantes visitantes. En este sentido, guiados por los estudios de Paulo Freire, consideramos que la práctica colaboró, en cierta medida, para que los estudiantes visitantes desarrollaran un aprendizaje crítico y significativo sobre los temas tratados.

En la evaluación de los docentes orientadores, la participación y ejecución del proyecto por parte de los licenciandos fue satisfactoria. Al evaluar el desarrollo individual de los licenciandos, considerando las particularidades de cada uno, lo consideraron igualmente satisfactorio de manera general.

Con respecto a la Práctica como Componente Curricular, corroboramos la idea de Schmitz y Tolentino Neto (2024), quienes señalan que al insertar al licenciando en el futuro entorno en el que actuará profesionalmente, se posibilitan discusiones y reflexiones más comprensivas sobre la educación y el contexto escolar. En este sentido, las actividades que insertaron a los licenciandos en la vida cotidiana escolar coinciden con las normativas propias de

la formación docente y con una PCC efectivamente contextualizada y significativa.

De manera general, sobre el desarrollo de la Práctica como Componente Curricular, podemos considerar que esta permite vivenciar y desarrollar, a lo largo de la formación académica, estrategias para una actuación más segura en el ámbito profesional, siendo importante para la construcción de los saberes docentes. También podemos considerar que la curricularización de la extensión puede ser una gran aliada para la construcción de estos saberes.

REFERENCIAS

BRASIL. Consejo Nacional de Educación. **Resolución Resolución No. 2/2015**. Define las Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial en nivel superior (cursos de licenciatura, cursos de formación pedagógica para graduados y cursos de segunda licenciatura) y para la formación continua. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acceso en: may. 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práctica pedagógica y docencia: una mirada desde la epistemología del

concepto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Saberes pedagógicos: reflexiones conceptuales**. In: MARIN, A. J. et al. Didáctica: saberes estructurantes y formación de profesores. Salvador: EDUFBA, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educación y cambio.** 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo**. Pedagogía de la autonomía:** saberes necesarios para la práctica educativa**.** 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo**. Educación como práctica de la libertad.** 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

IFRO. Instituto Federal de Educación Ciencia y Tecnología de Rondônia. **Proyecto Pedagógico del Curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas**. Colorado do Oeste: IFRO, 2018.

SCHMITZ, Gabriela Luísa; TOLENTINO NETO, Luiz Caldeira Brant de. La práctica como componente curricular según docentes de cursos de licenciatura en ciencias biológicas y en química. **Revista de Enseñanza de Biología de la SBEnBio**. ISSN: 2763-8898 vol. 17, n.2, p.874-894, 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes y formación profesional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 7

Formação Docente: a Prática como Componente Curricular Vivenciada na Ação de Curricularização da Extensão

Elisete Martins Soares
Miriam Aparecida Orloski de Castro Pereira
Jéssica Gomes dos Santos Assencio
https://doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-12-3_007

INTRODUÇÃO

O presente artigo1 discorre sobre a prática como componente curricular e a formação docente a partir de uma experiência vivenciada na curricularização da extensão no

[1] Agradecemos ao Instituto Federal de Rondônia – *Campus* Colorado do Oeste e ao Colegiado do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pelo apoio para a realização do projeto que deu origem a este trabalho. Agradecemos a Pró-reitora de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação do Instituto Federal de Rondônia pelo fomento para a participação presencial da autora Dra. Jéssica Gomes dos Santos Assencio no JOPEQAL 2025. Por fim, agradecemos ao Grupo de Pesquisa em Educação e Práticas Integradas – EDUCA, por propiciar os momentos de estudos que enriquecem a formação docente e aquecem a alma do professor pesquisador.

curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) *Campus* Colorado do Oeste.

A Resolução 4/2024 que estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, traz como um dos fundamentos dos cursos de licenciatura, a associação entre teorias e práticas pedagógicas, a partir do desenvolvimento de atividades práticas, articuladas as realidades educacionais que o futuro professor atuará (BRASIL, 2024).

As Diretrizes ainda, tem como um de seus princípios, a articulação indissociável entre teoria e prática no processo de formação, fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, mobilizando conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e através da inserção do acadêmico nas instituições de Educação Básica (BRASIL, 2024).

Nota-se que, os cursos de licenciatura devem oportunizar momentos de experiências envolvendo a realidade

profissional do futuro professor, articulando teoria e prática, criando representações sobre a profissão que colaboram na formação da identidade docente.

Tardif (2014) defende a importância de uma formação atrelada à prática profissional, pois, a identidade docente é construída a partir de experiências e saberes adquiridos em sua trajetória, dentre elas, a formação inicial.

Schmitz e Tolentino Neto (2024) caracterizam a Prática como Componente Curricular (PCC) como uma forma de aproximação com a prática profissional do futuro professor desde a formação inicial, realizada com vistas à formação da sua identidade docente e experiência ao longo da vida e de prática docente.

Logo, torna-se relevante destacar a partir deste trabalho, o papel desempenhado na formação inicial docente a partir da PCC, em específico, a oportunidade que os licenciandos têm em vivenciar e refletir sua prática e o fazer docente.

No decorrer deste trabalho apresentaremos um breve aporte teórico referente a Prática como Componente Curri-

cular e a Formação de professores em Ciências Biológicas no IFRO *Campus* Colorado do Oeste. Na sequência será exposta a metodologia do estudo, bem como seus resultados e discussões, e por fim, teceremos as contribuições do projeto desenvolvido para a formação inicial docente.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO IFRO *CAMPUS* COLORADO DO OESTE

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Colorado do Oeste visa contribuir com a formação de profissionais para atuarem na Educação Básica com competências e habilidades relativas à sua formação, tendo como objetivo contribuir na formação de cidadãos com criticidade para a atuação ativa na sociedade (IFRO, 2018).

A Proposta Pedagógica Curricular (PPC) do curso, está alinhada ao que prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas, além disso, tem como parâmetro, a integração nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A organização curricular tem o intuito de superar modelos de formação docente que não valorizam a transversalidade e a transdisciplinaridade, e busca construir conhecimento de forma integrada e verticalizada, tendo como princípio básico a formação de professores que possuam componentes práticos integrados aos conteúdos teóricos, destacando-se a inserção de ambientes de aprendizagem e de projetos integradores interdisciplinares (IFRO, 2018).

Percebe-se uma importância dada a integração da teoria com a prática na construção do conhecimento e a valorização de ambientes de aprendizagem no âmbito interdisciplinar.

O desenho curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas consiste em formar profissionais que sejam capazes de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo, fundamentado em bases conceituais e epistemológicas específicas à área de conhecimento de sua atuação profissional. As atividades também poderão ser desenvolvidas envolvendo mais de uma disciplina, por meio de projetos transdisciplinares, em que se desenvolvam as ementas de uma forma intercomplementar (IFRO, 2018).

A proposta de formação interdisciplinar pressupõe e se operacionaliza em procedimentos teóricos e metodológicos que implicam:

> "[...] na integração de conteúdos e atividades das diferentes disciplinas permitindo conceber o conhecimento como unidade na formação, superando as divisões entre as mesmas, entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa, considerando as, a partir da contribuição das ciências, diferentes leituras de que o processo de aprendizagem não se limita aos conteúdos propostos. Uma das formas de se programar a prática interdisciplinar é através do que se denomina problematização dos conhecimentos em contato com a realidade por intermédio de um estudo dialógico, tendo em vista que problematizar, tomando como referencial a realidade do acadêmico, significa permitir que o mesmo possa refletir sobre si mesmo enquanto ser pensante" (IFRO, 2018, p. 152)

A formação inicial em Ciências Biológicas tem como princípio levar os futuros professores a compreenderem e influenciarem no desenvolvimento local e regional, possibilitando a mudança da qualidade de vida da sociedade onde estão inseridos. Para isso, o fazer pedagógico tende a evitar a separação entre teoria e prática, tendo a pesquisa como princípio educativo e científico, e, as ações

de extensão tornam-se um instrumento de diálogo permanente com a sociedade, incentivando a iniciação científica, atividades com a comunidade, a prestação de serviços e outras ações de participação ativa (IFRO, 2018)

Dentre as várias competências e habilidades do egresso, é importante destacar que este será detentor de adequada fundamentação teórica, como base para uma ação competente, mas também se busca um docente apto a atuar multi e interdisciplinarmente, preparado para desenvolver ideias inovadoras e ações estratégicas, capazes de ampliar e aperfeiçoar sua área de atuação (IFRO, 2018).

Segundo o PPC do curso, no que se refere à formação do licenciando em Ciências Biológicas, torna-se indispensável:

> a) Preparação metodológica para o exercício do magistério nas disciplinas de Ciências Biológicas, Biologia e outras que envolvem os conteúdos de ambas, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio; b) Capacidade de elaboração de programas, projetos e planos para a Educação Básica e os cursos técnicos de nível médio, coerentes com os novos Parâmetros Curriculares Nacionais, as diretrizes da educação profissional e a práxis educativa, para que haja a con-

> sequente melhoria do ensino de Ciências e de Biologia; c) Capacidade de uso de tecnologias de ensino compatíveis com o nível de complexidade dos conteúdos de Ciências e de Biologia; d) Conhecimento técnico e tecnológico para preparação de laboratórios de Ciências Biológicas e o seu uso na formação escolar; e) Aptidão à pesquisa, no campo educacional e dos conteúdos específicos da área. Assim, o egresso deve ter uma formação multicultural, de modo que possa atuar de forma crítica, consciente e ordenada no mundo do trabalho (em geral) e nos itinerários formativos de seus alunos (em particular) (IFRO, 2018, p. 50).

O curso, alinhado a uma abordagem construtivista de formação, propõe desenvolver conhecimentos que possam promover e aperfeiçoar o ensino de Ciências e Biologia na educação básica, buscando incorporar os temas significativos para a formação da cidadania, numa abordagem que integra os conteúdos conceituais das ciências naturais às instâncias da vida pessoal, social e profissional, relacionando-as às questões da atualidade (IFRO, 2018).

Espera-se que o licenciado em Ciências Biológicas desenvolva a comunicação, criatividade e iniciativa no processo de apreensão e utilização crítica e dialógica dos conhecimentos historicamente construídos, com a utilização

de informações e tecnologias voltadas para a educação e que resultem no atendimento de demandas sociais, econômicas e ambientais (IFRO, 2018).

Baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, a partir da Resolução CNE/CP nº 2/2015, o curso visa garantir:

> uma formação articulada entre teoria e prática respeitando a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...] garantir sólida formação teórica e interdisciplinar estimulando o trabalho coletivo e interdisciplinar com vistas ao compromisso social e valorização do profissional da educação [...]. A docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (IFRO, 2018, p. 192-193).

O PPC do curso de formação em Ciência Biológicas destaca a importância do domínio de situações que faci-

litarão a associação entre o conhecimento adquirido e a futura prática profissional, culminando em uma práxis pedagógica plena (IFRO, 2018).

A formação de professores em Ciências Biológicas no IFRO *Campus* Colorado do Oeste apresenta um forte embasamento na práxis. Se preocupa em proporcionar situações que se relacionam à futura prática profissional buscando a práxis pedagógica, com intencionalidade e visando a emancipação dos sujeitos.

A práxis é uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina e transformar a prática que a concretiza (Franco, 2016).

De acordo com Franco (2016, p. 536) "uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo".

Ainda, na ótica de Franco (2016, p. 542) "o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação,

solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social".

Nesse sentido, a práxis não visa a união superficial da teoria com a prática, mas configura-se como uma ação transformadora do homem, conscientes da realidade.

PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir da implantação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, as práticas pedagógicas são previstas em vários componentes curriculares nos cursos de Licenciatura, fundamentais para o desenvolvimento de experiências de aplicação de teorias em práticas diversas que inter-relacionam estudo e trabalho, num tempo e espaço onde ocorrerá a formação em serviço.

O curso de formação em Ciências Biológicas confere às práticas dentro de componentes curriculares, correspondentes às preparações dos alunos não apenas para a realização do estágio, mas para as aplicações das teorias disciplinares, permitindo ao aluno vivenciar e desenvolver,

ao longo de sua formação, estratégias para uma atuação mais segura em seu campo profissional (IFRO, 2018).

A prática como componente curricular foi criada como um instrumento para articulação entre disciplinas da dimensão teórica e da dimensão prática do currículo dos cursos de licenciaturas, tendo como objetivo promover a articulação entre as dimensões prática e teórica da formação docente, sendo uma forma de aproximar o acadêmico do futuro ambiente de trabalho (Schmitz; Tolentino Neto, 2024).

Ainda, na ótica de Schmitz e Tolentino Neto (2024, p. 881) é necessário desmistificar conceitos sobre a prática como componente curricular, pois, "ainda há docentes que confundem o sentido da palavra prática do termo PCC com as práticas de laboratório".

Do mesmo modo, Freire (2017) afirma que a prática não deve estar desvinculada da realidade, nem tampouco a teoria e a prática devem acontecer isoladamente.

Para Veiga (1992), a teoria e a prática não devem acontecer de forma isolada, pois encontram-se em indissolúvel

unidade. Teoria e prática exercem uma influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo.

Sobre isso Franco (2019) destaca que mesmo ciente que "os saberes são construídos nas mediações dialéticas entre a teoria, a prática e a reflexão que ressignifica o fazer pedagógico" e que em sua trajetória o professor "constrói e reconstrói seus conhecimentos suas experiências, seus percursos formativos e profissionais, suas concepções de ensino e, portanto, suas relações com o saber", [...] "infelizmente, as políticas de formação não têm dado sustentação a essas conquistas na compreensão de como se forma um professor" (Franco, 2019, p. 57). A autora aponta que ainda vemos um tecnicismo enraizado, que se fundamenta na prática de formar com receitas de fazer a prática, no qual acaba anulando o sujeito que constrói/reconstrói a prática.

A PCC é um espaço no qual múltiplas possibilidades do trabalho de articulação entre os conhecimentos científicos e pedagógicos tomam forma preparando o licenciando para a prática pedagógica realizada nas escolas de educação básica (Schmitz; Tolentino Neto, 2024).

Para Franco (2016, p. 540) a prática pedagógica deve formar indivíduos "na e para a práxis", provocando a consciência de seu papel na transformação da realidade sócio-histórica, uma tarefa política, social e emancipatória. Nesse sentido, os cursos de licenciatura devem contribuir com a formação crítica e reflexiva do futuro professor, formando sujeitos conscientes do papel social exercido por meio de sua prática pedagógica.

O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE E A INSERÇÃO DOS LICENCIANDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESPAÇO PRIVILEGIADO DA PRÁXIS DOCENTE

O projeto para curricularização da extensão que deu origem a este trabalho foi institucionalizado com o título "Feiras de Ciências como Instrumento de Atratividade Científica e Integração Escola-Comunidade em Colorado do Oeste". Foi planejado, organizado e executado pelos discentes e docentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFRO Campus Colorado do Oeste. A Feira de Ciências foi realizada nos espaços do *Campus,* num período de 4 horas e contou com a participação de alunos dos 9ºs anos de uma escola estadual do município.

Para o planejamento das ações a serem realizadas durante a Feira, os licenciandos do curso foram divididos em equipes pelo semestre em curso. Os docentes de cada semestre realizaram as orientações para a organização das atividades.

O trabalho relatado neste artigo foi organizado e executado pelos acadêmicos do 2º semestre, aqui denominados BIO 124. Contou com a orientação dos docentes das disciplinas de Educação Socioambiental, Fundamentos da Física, História da Educação, Metodologia do trabalho Científico, Microbiologia, Química orgânica, Sistemática e Filogenética e Sociologia da educação. Após reunião entre docentes e discentes, a equipe decidiu por trabalhar o tema "A ciência dos alimentos".

Os licenciandos foram divididos em 3 grupos e planejaram atividades para os seguintes subtemas: Segurança dos alimentos, destacando microrganismos benéficos e maléficos à saúde humana e a prevenção de doenças; Inovação e melhoria nutricional, com foco no amido, proteínas, adição de ferro nos alimentos e suas importâncias para a nutrição; Sustentabilidade e embalagens inteligen-

tes, visando a identificação dos tipos e funções de embalagens, a conservação dos alimentos e sustentabilidade.

As atividades realizadas durante a visita foram organizadas em 3 estações de trabalho e os visitantes organizados de forma que todas as estações fossem visitadas.

A primeira estação contou com atividades de apresentação de imagens ilustrativas de vírus, bactérias, protozoários e fungos para caracterização de microrganismos, observação de protozoários vivos e fungos ao microscópio, quiz sobre doenças provocadas por vírus, bactérias e fungos, apresentação de produtos adequados para a higienização de alimentos e quiz sobre fatos ou fake sobre higienização de alimentos e das mãos. Na segunda estação os licenciandos realizaram com os estudantes visitantes experimentos para identificar ferro em cereais matinais, identificação de amido, detecção de proteína nos alimentos e apresentaram a importância destas substâncias para a nutrição. Na terceira estação foram expostas diversas embalagens e discutiu-se sobre a necessidade de se evitar o desperdício de alimentos e como cada tipo de embalagem age a fim de proteger e prolongar a vida útil dos alimentos, destacando algumas pesquisas que culminaram

na produção de embalagens que mudam de cor, por meio da alteração do potencial hidrogeniônico (pH) quando o alimento está deteriorado. Os acadêmicos explicaram, por meio de atividade prática, o pH de diversos alimentos e dialogaram sobre como o pH faz parte da biologia humana, como influência na saúde, e como ele está relacionando com proliferação de fungos e bactérias no dia a dia.

Após a realização da Feira, foi realizada a avaliação o projeto e da participação individual dos licenciandos. Em grupo, juntamente com as docentes orientadoras, os acadêmicos foram estimulados a expressar suas percepções sobre o desenvolvimento do projeto, destacando as dificuldades e participação individual. Na sequência, os licenciandos responderam a um questionário de avaliação via Google Forms e escreveram um relatório de participação. A participação dos licenciandos e dos estudantes visitantes foi avaliada pelos docentes em Colegiado de Curso.

A REFLEXÃO DOS FUTUROS PROFESSORES E A AVALIAÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A PRÁTICA CURRICULAR DESENVOLVIDA

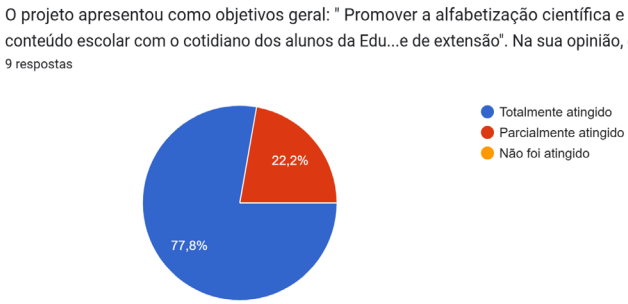
A discussão dos resultados realizou-se a partir da avaliação do projeto por docentes e acadêmicos. Mesmo o questionário respondido pelos acadêmicos não apresentando nenhuma questão específica para autoavaliação, as indagações podem propiciar reflexões acerca de sua prática como integrante do processo e isso por si torna-se uma autoavaliação. Ao pensar sua participação neste processo, sua resposta passa a refletir este seu pensar e daí propiciando discutir a importância da prática para sua formação docente inicial pelos docentes do curso.

Quanto à avaliação do projeto pelos acadêmicos, trataremos aqui apenas as questões e respostas que versam sobre a prática para a formação docente.

A primeira questão na avaliação para os acadêmicos apresentou o objetivo geral do projeto: "Promover a alfabetização científica e a integração do conteúdo escolar com o cotidiano dos alunos da Educação Básica, por meio da realização de Feiras de Ciências". Questionados sobre

o atendimento ou não deste objetivo, 7 licenciandos responderam que o objetivo foi totalmente atingido e 2 responderam que foi parcialmente atingido conforme mostra imagem 1.

Imagem 1– Questão 1 da avaliação do projeto pelos acadêmicos.



Fonte: Questionário respondido pelos licenciandos da BIO 124.

A segunda questão solicitou que os acadêmicos explicassem a sua opinião sobre o objetivo ter sido ou não atingido. As respostas obtidas foram as seguintes:

> A–O objetivo foi totalmente atingido, pois a Feira de Ciências aproximou os alunos da Educação Básica do conhecimento científico de forma prática e envolvente. Houve interesse, participação ativa e uma conexão real com o cotidiano, tornando o aprendizado mais significativo.
> B–Acho que foi muito bom, pois os alunos interagiram muito.

> C–O objetivo principal do projeto de feira de ciências foi levar o conhecimento científico aos alunos.
> D–Eu acredito que foi atingido porque os alunos e professores
> E–Teve muito interesse e interação dos alunos com a gente, foram atividades didáticas e explicativas.
> F–Foi maravilhoso a meu ponto de vista por estar um ambiente que já estou adaptada, eu consegui me desenvolver melhor na atividade que me foi proposta
> G–Essa extensão em forma de feira de ciências abordou temas do cotidiano e com experimentos e brincadeiras, foi possível os alunos compreender o que nós queríamos transmitir e assim alcançar o objetivo do projeto.
> H–Creio que foi quase 100 por cento atingindo

De acordo com Freire (2017) o professor deve respeitar os saberes dos alunos aproveitando suas experiências e, associando os conteúdos à realidade concreta, explorando o mundo vivido.

A afirmativa do acadêmico A vai ao encontro ao que prevê o PPC do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, que garante a articulação de atividades práticas entre os sistemas de ensino e as instituições de Educação Básica, propiciando vivências no campo educacional,

assegurando ao futuro professor estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos diversos (IFRO, 2018).

É essencial, oferecer, ao longo do processo de formação, atividades de aprendizagem que levem o futuro professor à vivência de situações que facilitarão a associação entre o conhecimento construído e a prática profissional e preparar docentes para a prática pedagógica contextualizada e significativa no ensino de Ciências e Biologia (IFRO, 2018).

A articulação entre os conhecimentos contribuirá para que o licenciando se reconheça como professor, e caminhe no desenvolvimento de uma identidade docente (Schmitz; Tolentino Neto, 2024).

A avaliação constitui-se essencial para o processo de ensino-aprendizagem e desta forma, durante a formação acadêmica para a docência, esta fase do processo também é necessária na prática. Ao responderem a essa questão, alguns acadêmicos demonstraram que a observação foi constante, acerca do interesse e participação dos alunos visitantes.

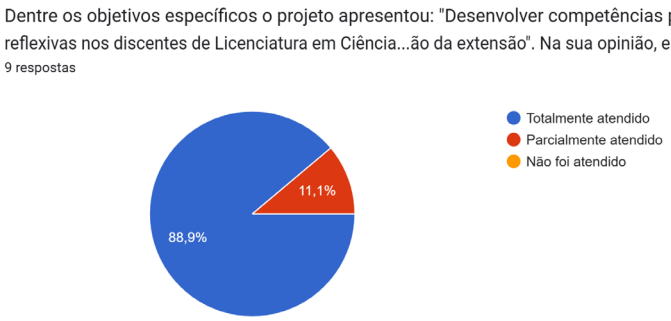
A observação constante pelos acadêmicos também pode ser observada na resposta em que um dos acadêmicos respondeu que o objetivo foi parcialmente atingido.

> I–Faltou um pouco de interesse das turmas que vieram visitar a feira, especificamente no laboratório de Biologia, pois os animais expostos chamaram muito mais a atenção deles do que o conteúdo da feira.

A avaliação dos licenciandos corrobora com a ideia de Schmitz e Tolentino Neto (2024) sobre o objetivo da PCC. Os autores apontam que o desenvolvimento da PCC deve aproximar o licenciando das situações de sala de aula da educação básica, permitindo assim a sua percepção sobre a sua futura prática profissional.

A terceira questão trouxe um dos objetivos específicos do projeto que versava sobre competências a serem desenvolvidas pelos acadêmicos: "Desenvolver competências práticas e reflexivas nos discentes de Licenciatura em Ciências Biológicas, em consonância com a curricularização da extensão". O questionamento foi sobre o atendimento ou não deste objetivo.

Imagem 2 – Questão 3 da avaliação do projeto pelos acadêmicos



Fonte: Questionário respondido pelos licenciandos da BIO 124.

Para os 8 acadêmicos que responderam que o objetivo foi totalmente atendido, foi adicionada a seguinte questão: Em que medida você acredita que este tipo de atividade pode ajudar na sua formação para a docência?

A–Essa atividade contribui para a formação docente ao proporcionar experiência prática na mediação do conhecimento. Ela desenvolve habilidades de comunicação, didática e adaptação ao público, preparando para desafios reais da sala de aula e tornando o ensino mais dinâmico e acessível.
B–Acho que esse tipo de atividade é muito essencial para a nossa formação.
C–Proximidade com a sala de aula e desenvolvimento
D–Porque foi ótimo trabalho tantos dos professores quanto alunos se dedicaram .
E–com a interação, experiência de estudo e montagem das atividades

> F–Sim pois vamos pois nos habituando a lidar com o público
> G–Este tipo de atividade me possibilita saber como passar para os alunos um conteúdo de certa maneira complexa de uma maneira descontraída e de forma intuitiva de modo que eles prestem atenção e aprendam de maneira simples.
> H–Numa medida alta, pois passamos o conhecimento de forma bem significativa.

Apenas um aluno respondeu que o objetivo foi parcialmente atendido. Para este, a questão seguinte pediu a justificativa para esta resposta. O acadêmico respondeu o seguinte: "I–Por conta do tempo."

Em suas respostas, os acadêmicos abordam, mesmo que de maneira resumida, diversos aspectos que estão diretamente ligados a um abismo que pode existir entre o que se estuda na academia e a realidade da educação: "[...] experiência prática, [...] formação, [...] proximidade com a sala de aula, [...] experiência de estudos, [...] lidar com o público, (conhecimento) de forma significativa…". É claro que estes não são os únicos aspectos que devem ser levados em consideração para a superação desta dicotomia mas reforçam a importância de se pensar e fazer a formação docente com a integração teoria e prática visando

a reflexão que surge desta integração. Para Tardif (2014, p.39), o fazer pedagógico e seus saberes "[...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser."

A última questão procurou saber se o acadêmico acreditava que a atividade desenvolvida poderia ter contribuído para estimular o aprendizado significativo dos estudantes visitantes acerca do tema "A ciência dos alimentos", solicitando exemplos que justificassem a sua resposta.

> A–Sim, a atividade contribuiu para o aprendizado dos estudantes ao apresentar conceitos sobre a ciência dos alimentos de forma interativa. O uso de exemplos práticos e demonstrações facilitou a compreensão, tornando o tema mais fácil, o envolvimento dos estudantes em questionamentos e debates sobre mitos e verdades da alimentação mostrou que eles estavam absorvendo o conhecimento de forma crítica.
> B–Sim, as perguntas que os alunos fizeram durante a nossa apresentação.
> C–Sim, pois não ficou só na teoria e foi feito na prática, na prática que se aprende e contribuiu na curiosidade para buscar o conhecimento
> D–Sim
> E–Sim, pois trouxe o entendimento do que aquele alimento é constituído.
> F–Sim, pois despertou a curiosidade deles .

> G–Sim, pois foi feita de uma maneira simples para que todos pudessem entender os assuntos.Quando explicamos acerca da presença de amido em alguns alimentos e ferro nos cereais por exemplo, as crianças ao poderem ver o mesmo, ficaram curiosas em saber que existe a presença do ferro nos cereais e poderem ver através do nosso experimento.
> H–Com certeza
> I–Sim, pois todo conhecimento estimulado em atividade prática, causa esse efeito com mais ênfase, no entanto, houve a questão citada na pergunta n° 1.

As respostas dos licenciandos sobre esta questão foram, na maioria, sucintas e dessa forma dificultou a análise entre a abordagem da atividade e a percepção sobre o aprendizado dos estudantes. Mesmo assim, percebe-se, especialmente na fala dos licenciandos A, C e G, indícios de que ela possa ter sido significativa ao citarem os termos "[...]conhecimento de forma crítica", "[...]contribuiu na curiosidade de buscar o conhecimento", "[...] ficaram curiosas em saber".

Sobre isso Freire (2020) explica que a educação precisa fornecer subsídios para que o homem transpasse da fase ingênua à crítica, o autor cita como uma das características da consciência crítica a de que ela:

> Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice e versa. Sabe que é na medida em que é, e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo, o que é a base da autenticidade (Freire, 2014, p. 53).

Nesse sentido, a aprendizagem significativa será favorecida quando a educação ofertada conduzir os estudantes a uma nova postura diante dos seus problemas reais por meio de um processo dialógico e problematizador, no qual rompa com os legados da educação tradicional.

A execução do projeto e a participação dos acadêmicos foi avaliada em reunião do Colegiado do curso, momento que os docentes também explanaram suas percepções sobre o desenvolvimento dos acadêmicos de forma individual.

A participação e a execução do projeto pelos acadêmicos foram unanimemente consideradas satisfatórias pelos docentes do Colegiado do curso. A avaliação individual considerou o percurso de cada um dos acadêmicos como também satisfatório, mesmo observando diferenças

nos aspectos de proatividade, domínio de conteúdo e segurança para falar em público.

Com relação ao fato de os acadêmicos serem estudantes do segundo semestre, o debate entre os docentes destacou alguns aspectos importantes que reforçam a importância da prática como componente curricular: o processo de construção de uma base de conhecimentos sobre os conteúdos da ciência e a importância da prática, apoiada em bases teóricas, para despertar interesse, criticidade, hábitos de estudos e busca constante pelo aperfeiçoamento da práxis.

CONSIDERAÇÕES

Este estudo proporcionou reflexões importantes sobre a formação inicial docente destacando aspectos da PCC que seguramente podem oferecer experiências e vivências que contribuirão para a construção crítico reflexiva da identidade do futuro professor.

Acerca da possibilidade da promoção de alfabetização científica e a integração do conteúdo escolar com o cotidiano dos alunos da Educação Básica, os licenciandos em sua maioria avaliaram que conseguiram desenvolver o

objetivo, visto que os estudantes participaram ativamente da atividade, interagiram muito, conectando os temas com o cotidiano deles.

A respeito do desenvolvimento de competências práticas e reflexivas que contribuem na sua formação para a docência, a maioria deles apontou que a atividade foi importante porque proporcionou experiência prática, interação, desenvolvimento de habilidades e proximidade com a sala de aula. É necessário destacar que houve também uma manifestação sobre a necessidade de tempo propício para o desenvolvimento desse tipo de atividade.

Então, torna-se fundamental que haja tempo e espaço para a prática como componente curricular desde o início do curso de Licenciatura, podendo esta demanda ser atendida dentro do mínimo previsto de 400 horas práticas que transcendem a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar (IFRO, 2018).

Em relação a possibilidade de a atividade desenvolvida ter contribuído para estimular o aprendizado significativo dos estudantes visitantes acerca do tema "*A ciência dos alimentos"* os licenciandos se posicionaram de forma po-

sitiva, no qual justificaram que a abordagem da atividade provocou reflexões e indagações por parte dos estudantes visitantes. Nesse sentido, orientadas pelos estudos de Paulo Freire, consideramos que a prática colaborou em certa medida para que os estudantes visitantes desenvolvessem uma aprendizagem crítica e significativa acerca dos temas discutidos.

Na avaliação dos docentes orientadores a participação e execução do projeto pelos licenciandos foi satisfatório. Avaliando o desenvolvimento individual dos licenciandos, a partir das especificidades de cada um, consideraram de modo geral igualmente satisfatório.

Em relação a Prática como Componente Curricular corroboramos com a ideia de Schmitz e Tolentino Neto (2024) que relatam que ao inserir o licenciando no futuro ambiente em que irá atuar profissionalmente possibilita-se discussões e reflexões mais compreensivas sobre a educação e o contexto escolar. Nesse sentido, atividades que inseriram os licenciandos no cotidiano escolar vão ao encontro com as normativas próprias de formação de professores e com uma PCC efetivamente contextualizada e significativa.

De modo geral sobre o desenvolvimento da Prática como Componente Curricular, podemos considerar que esta permite vivenciar e desenvolver, ao longo da formação acadêmica, estratégias para uma atuação mais segura no campo profissional, sendo importante para a construção dos saberes docentes. Podemos considerar também que a curricularização da extensão pode ser uma grande aliada para a construção destes saberes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2/2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70 431 res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: mai. 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Saberes pedagógicos reflexões conceituais**. In: MARIN, A. J. et al. Didática:

saberes estruturantes e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 47ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

IFRO. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Colorado do Oeste: IFRO, 2018.

SCHMITZ, Gabriela Luísa. TOLENTINO NETO, Luiz Caldeira Brant de. A prática como componente curricular segundo docentes de cursos de licenciatura em ciências biológicas e em química. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**. ISSN: 2763-8898 vol. 17, n.2, p.874-894, 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 8

Búsqueda en Educación Bajo la Óptica de la Nueva Historia

Maiara Roberta de Melo Bezerra
Thais Pinto Ferreira
Josemir Almeida Barros
Tais Margotto Comper (Traducción)[1]

https://doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-12-3_008

INTRODUCCIÓN

Es indiscutible la importancia de las fuentes históricas para la realización de búsquedas científicas en el ámbito de las Ciencias Humanas. A veces la temática fuentes históricas ocasiona cierto alejamiento para investigadores iniciantes que desconocen o ignoran las posibilidades de colectar y categorizar fuentes variadas a partir de una proposición que presente interfaces de la Educación con la Historia de la Educación.

[1] La traducción del texto fue realizada por Tais Margotto Comper. E-mail: taiscomper140i-bc@gmail.com

El objetivo del texto es conceptualizar algunos tipos de fuentes de investigación a partir de la ampliación de la idea de documentos en la perspectiva de la Nueva Historia. La indagación es: ¿qué significó la Escuela de Annales y sus consecuencias para la producción y uso de fuentes a partir de la Nueva Historia? En términos metodológicos se utilizó específicamente materiales bibliográficos.

La Nueva Historia o Nouvelle Histoire corresponde a la tercera generación de la Escuela de los Annales que tiene su origen en Francia a partir de 1929. Una importante corriente historiográfica que repercute en los modos de producir conocimientos científicos con el uso de fuentes variadas, en nuestro caso, principalmente al tratarse de la Historia de la Educación.

A partir de la Escuela de los *Annales* se produjo la llamada revolución documental, término utilizado para comprender mejor la existencia de pluralidades de fuentes a colectar, sistematizar y analizar en la investigación científica.

Para Barros (2012, p. 48), el movimiento de los *Annales* – o la Escuela de los *Annales*, el término más utilizado,

se ha convertido, con el paso de los años, en uno de los mayores símbolos de toda una nueva historiografía, "[...] hasta tal punto que se suele utilizar también el término Nueva Historia".

La Escuela de los *Annales* es un término que no corresponde literalmente a la estructura de la escuela que se conoce, se constituye como un movimiento que se caracterizó por un "giro inesperado", es decir, una "revolución" en las formas de pensar las fuentes históricas en Francia, en la primera mitad del siglo XX, y en consecuencia rompiendo vínculos con la llamada Historia factual.

Los informes de las producciones historiográficas que surgieron con los primeros movimientos de los *Annales* confirmaron hasta qué punto la biografía tradicional se consideraba una tendencia en aquel momento, es decir, el modelo tradicional vigente. Según Barros (2012, p. 229), "[...] la biografía tradicional era bastante coherente con la Historia Política Tradicional (ya que los sujetos eran a menudo figuras políticas importantes, como reyes o generales), y [...] la Historia Factual giraba en torno al modelo más común de tratamiento biográfico". Así, la historia comprendía la narración de los hechos heroicos de gran-

des personalidades y los acontecimientos de importancia política para la clase dominante (la burguesía).

Con el fin de dar a conocer ideas contrarias a la concepción de la Historia tradicional, Lucien Febvre y Marc Bloch fundaron en 1929 la revista *Annales*, basándose en la insatisfacción de ese contexto en el que el modelo predominante era la Historia tradicional, marcada por héroes, y al mismo tiempo problematizaban ese aspecto en el que había un predominio de la Historia política, basada en una "historia de los acontecimientos".

En lo que se refiere a la escuela de los *Annales*, estuvo compuesta por tres generaciones: i) la primera iniciada en 1929 hasta 1945, liderada por Lucien Febvre y Marc Bloch; ii) la segunda: desde 1946 hasta 1968, marcada por la presencia de Fernand Braudel y iii) la tercera iniciada en 1968, coordinada por Jacques Le Goff y Georges Duby, que incidieron en nuevos escenarios, ya sea desde la Nueva Historia o la revolución documental, demarcó la nueva configuración de los documentos y sus posibilidades de análisis.

La revolución documental, reinterpretada por la Nueva Historia, surgió con la llamada tercera fase de los *Annales*, fue un movimiento/acontecimiento que reconfiguró el *modus operandi* y traspone la ampliación en la concepción de los documentos y las posibilidades para una mejor comprensión de las estructuras sociales y, en consecuencia, su influencia en las producciones científicas.

La ruptura de la Historia tradicional permitió aumentar la diversidad de fuentes históricas y los modos de pensar las producciones científicas, dando lugar consecuentemente a nuevas interpretaciones de los hechos sociales, nuevas preguntas y otras verdades.

LOS *ANNALES* DE 1929 A 1945, DE LA HISTORIA POLÍTICA TRADICIONAL A LA HISTORIA PROBLEMA: LUCIEN FEBVRE E MARC BLOCH – PRIMERA FASE

Marc Bloch (1986-1944) y Lucien Febvre (1902-1985) fueron los pensadores fundamentales de la historiografía, especialmente en lo que respecta a la Escuela de los *Annales*. Fue con la creación de la revista *Annales* a finales del siglo XIX que se problematizó el antiguo eje interpretati-

vo basado en la historia política tradicional, situación que abrió nuevas puertas a otras interpretaciones; es decir, nuevas reinterpretaciones de la historia basadas en la Historia problema, que confrontaría las historias narrativas de las eventualidades.

Barros (2012) menciona que Febvre y Bloch fueron compañeros y que, a pesar de sus ambigüedades, permanecieron unidos por un objetivo común inquebrantable: la consolidación de un grupo historiográfico y de una nueva contribución a la historiografía europea, consolidando los *Annales* como un movimiento historiográfico renovador. De ese modo, "en el mundo moderno, complejo, culto y superpoblado, [...] contar con un medio de difusión es fundamental para las escuelas formadas voluntariamente por grupos de intelectuales" (Barros, 2012, p. 45).

En relación a esto, la revista pasó a tener una fuerte influencia dentro de los medios de comunicación, dirigiéndose contra la Historia factual, la historia que sólo encontraba sentido histórico en términos de la sucesión de hechos, y no consideraba unidades mayores de significado (Barros, 2012), también conocida como Historia política tradicional.

Vale señalar que el movimiento de los *Annales* no se trataba necesariamente un marco inédito, pero sí el movimiento que mayor influencia tuvo en el tema en comparación con otros períodos, por lo tanto, tuvo y merece la repercusión.

A partir de las múltiples influencias provenientes de las Ciencias Sociales, especialmente en las formas de pensar las relaciones entre individuo y sociedad que se consolidaron dentro de esta "nueva perspectiva", la historia pasó a ser pensada desde la perspectiva de la Historia problema, que se convertiría en el instrumento más combativo y brillante del programa de los *Annales* contra la Historia factual (Barros, 2012).

El surgimiento de nuevas problemáticas y propuestas para nuevos enfoques de los objetos de investigación han permitido alejarse de los enfoques de la Historia política tradicional, centrando la atención en los individuos y sus contextos, como mencionó Andrade (2016). Como resultado, la historia plantea nuevas proyecciones de su objeto de estudio y comienza a incorporar los recortes de innumerables otros acontecimientos.

Se nota importantes contribuciones de los *Annales*, contradiciendo el enfoque de la idea de la Historia política tradicional, que presentaba una perspectiva carente de problematización de las fuentes, de ahí la relevancia de la historia orientada a problemas, en la que los hechos históricos no se limitan al mundo político, sino que fomentan la necesidad recurrente de plantear preguntas que puedan abordar aspectos relacionados con la cultura, la economía, las formas de pensar y sentir, los movimientos demográficos, entre otros. Por lo tanto, la Historia orientada a problemas favorece simultáneamente la expansión de temas históricos y amplía las condiciones para la realización de nuevas investigaciones en el campo de la educación.

Barros (2012, p. 137) utilizó metáforas de Braudel para ejemplificar mejor el detalle de esa Historia problema: "ya no era posible simplemente rechazar el 'hecho' como algo menor, 'mera espuma en las olas que se elevan por encima de las corrientes profundas' o como 'mero centelleo de luciérnagas en la noche oscura'" En este sentido, la famosa metáfora de Braudel señala la necesidad de nuevas interpretaciones que vayan más allá de ciertos aspectos, entendiendo que las partes conforman el todo.

La Historia problema es relevante para comprender mejor el presente desde el pasado, y reforzando el carácter de la interdisciplinariedad en que se encuentra la Historia de la Educación. Los contextos en los que las escuelas fueron producidas, las concepciones de educación y las formas de hacer educación pueden y deben examinarse, ya sea desde ejes sociales, económicos, culturales o políticos. Situación que puede contribuir para la producción de nuevas explicaciones, dada la idea de que no existe una única verdad en el ámbito de la Historia problema.

LOS ANNALES DE 1946 A 1968, FRENTE A LAS ESTRUCTURAS DE TEMPORALIDAD Y LA HISTORIA TOTAL: FERNAND BRAUDEL – SEGUNDA FASE

La segunda generación de los *Annales*, bajo la coordinación de Fernand Braudel (1902-1985), señala una nueva etapa en la historia desde la perspectiva de las estructuras de temporalidad, reforzando el legado de Bloch y Febvre, los primeros analistas de la revista. Este período enfatizó aún más la importancia de la interdisciplinariedad, lo que dio lugar a contribuciones extraordinarias, en particular en geografía, demografía y estadística, al redefinir los con-

ceptos dentro de los contextos del tiempo en que ocurrieron los acontecimientos, identificados como períodos de corto plazo, plazo mediano y largo plazo.

Braudel buscaba afirmar que la Escuela de los *Annales* era una microsociología política de Gurvitch, centrada entonces en lo azaroso, en la efervescencia del mundo político en el presente, como Braudel medía fuerzas con la Antropología Estructural de Lévi-Strauss (Barros, 2010, p. 14), para exaltar la historia en detrimento de las demás ciencias sociales. En este sentido, el debate temporal se destacó.

> El 'salto de tigre' de Braudel hacia un nuevo nivel teórico de discusión de las temporalidades históricas surge del diálogo que el historiador se sintió obligado a establecer con estas provocaciones de Lévi-Strauss, y de la urgencia de posicionarse contra un nuevo ataque de un científico social que buscaba imponer una lectura limitante de la historia, tal como Durkheim había intentado hacer en la época de Febvre y Bloch. (Barros, 2012, p. 265)

Así, Braudel logra trascender el panorama del tiempo, además de permitir la posibilidad de pensarse el contexto de la sociedad históricamente. Para lograr dicha compren-

sión, fue necesaria la intersección de la historia con otros componentes; así, la interdisciplinariedad se convierte en la posibilidad del conocimiento plural. De hecho, la segunda generación de *Annales* amplía las nociones de tiempo, de modo que estas comienzan a configurar la nueva noción de tiempo histórico, ahora asociada a la duración.

A medida que la perspectiva histórica avanza en la segunda generación de los *Annales* y se consolidan las críticas de otras ciencias, crece la presencia del concepto de "historia braudeliana", el único que considera la interacción entre estructura, coyuntura y acontecimiento, expresando "una compleja ciencia de lo general, guiada por un enfoque globalizador, capaz de organizar las demás ciencias sociales desde su propia centralidad" (Barros, 2012, p. 268). De ese modo, esta Historia total, al absorber las demás ciencias, resultaría en su unificación en un solo componente.

Para Barros (2010, p. 17), la Historia total, la historia global o la historia de las totalidades puede significar la "Historia de Todo", lo que, a su vez, presupondría "un sistema de relaciones homogéneas [...], una forma única de historicidad que interconecta todas las instancias, desde la economía y la política hasta las mentalidades, y [...] la

articulación de esta historia en grandes unidades [...]", es decir, una historia con aspiraciones holísticas, considerando la concepción de una historia que legitima el estudio de cualquier cosa, especialmente las historias del pasado.

En este sentido, Barros (2010) diserta sobre el impacto de esta nueva resolución de historizar:

> [...] El proyecto de crear una Historia Total se vio de alguna manera comprometido por el rechazo estigmatizado de la Historia Política – que más tarde, en las últimas décadas del siglo XX, tendría su regreso bien recibido por los dirigentes de la Revista Annales – y por el énfasis, en los primeros Annales, en solo unas pocas dimensiones como la Social, la Económica y la Demográfica. Gradualmente, sin embargo, dimensiones como las Mentalidades y lo Imaginario fueron ganando espacio en el escenario (Barros, 2010, p. 19).
>
> Las preocupaciones por los riesgos de la concepción de Historia total y de la totalidad social aumentó a medida que este concepto ya se exploraba en las ciencias sociales, con base en el "hecho social total" de Marcel Mauss, así como en el propio Materialismo Histórico, que "postulaba una unidad de comprensión de una determinada sociedad en el tiempo, una especie de totalidad que correspondía al concepto de 'Modo de Producción" (Barros, 2010, p. 18-19). Por lo tanto, esta Historia total ya estaba disponible en la época de los primeros Annales,

lo que reitera que la Escuela de los Annales no formuló acciones consideradas inéditas.
Con la expansión de la historia como campo de estudio y la efervescencia en la comprensión de nuevas perspectivas, se consolidaron las críticas a la Historia total.

LOS ANNALES A PARTIR DE 1968: NUEVA HISTORIA – JACQUES LE GOFF Y GEORGES DUBY

Los historiadores Jacques Le Goff, Emanuel Le Roy Ladurie y Marc Ferro, junto con Braudel, formaron la nueva coordinación de los Annales. Georges Duby también trajo importantes contribuciones. De acuerdo con todas las fases de los Annales, la tercera generación también demuestra innovación. Para ello, hay un regreso a la Historia de los acontecimientos y a la Historia política tradicional, con una "nueva presentación" basada en un componente mental.

Estos nuevos tiempos implican la implementación de un nuevo modelo historiográfico, con nuevas aperturas, regresos y posibilidades, así como incertidumbres sobre la diversidad del conocimiento que se ha producido y consolidado dentro del conocimiento histórico en la sociedad

(Barros, 2012). Con esta relectura, el componente mental se convierte en la base de una nueva escala de observación más detallada y atenta, precursora de lo que pronto se convertiría en la Nueva Historia.

Barros (2012) menciona algunas de las novedades que presidirán la llamada tercera fase de la Escuela de los Annales:

> Entre las novedades, se encuentra la posibilidad de examinar la historia desde una nueva escala de observación – la atención al detalle, a las microrrealidades, a aquello que suele escapar a la visión panorámica de la microhistoria tradicional – y es esta nueva postura la que se ha denominado Microhistoria. La mirada del historiador sobre su propio discurso también se intensifica, y la práctica historiográfica, más que nunca, será en sí misma un objeto de estudio privilegiado. Asimismo, las principales preocupaciones historiográficas parecen desplazarse hacia el ámbito de la cultura, de modo que la Historia Cultural pasa a ocupar un lugar central en el gran esquema de las modalidades historiográficas. (Barros, 2012, p. 306).

Con la reinserción de aspectos que, previamente, habían sido de alguna manera marginados o relegados a un segundo plano por el estándar historiográfico impuesto

por los primeros *Annales*, y la relectura desarrollada por los "analistas" de la tercera generación, la historia se enfrenta ahora a un determinismo visionario. En este sentido, era necesario comprender la sociedad a través de mentalidades colectivas; es decir, comprender cómo se comportaba la sociedad ante una diversa gama de "microrrealidades" y cómo estos procesos influían en los procesos estructurales de la sociedad.

En consonancia con los pensamientos de Barros (2012, pp. 313-314), "la tercera fase de los Annales se abre a una amplia diversificación de objetos y dimensiones de estudio, en algunos casos incluso a un exceso de nuevos objetos y a una cierta fragmentación del conocimiento historiográfico". De esta manera, al abrirse un abanico de posibilidades, cualquier tema podía abordarse desde los enfoques relacionados con las clases sociales, "la Política, la Economía, la Cultura, las Mentalidades, el Imaginario, y así por delante". (Barros, 2012, p. 334).

Las interfaces fueron y son significativas, Andrade (2016, p. 18) menciona que, desde esta nueva perspectiva, "[...] las manifestaciones populares, el pensamiento de las élites y el pensamiento de los vencidos, en resumen, las

acciones consideradas fuera de los espacios tradicionales de poder, pasan a formar parte del campo político [...]". Lo que antes se había relegado a un segundo plano ahora podía verse desde el centro y, en consecuencia, convertirse en focos o fuentes de investigación.

Los terceros *Annales*, entre otras ideas surgidas de períodos anteriores, insinúa la posibilidad de restitución de una Historia total, en ese momento con una nueva perspectiva, que considera la posibilidad de conciliar el objetivo de escribir una Historia total, ahora asociado con la Historia de las mentalidades, sería posible construirla a partir de recortes de la vida social y humana. En esta nueva modalidad, "la Historia Total no necesita ser, necesariamente, la historia de un gran espacio y un tiempo extenso" (Barros, 2012, p. 318), lo que permite considerar también los demás componentes de la temporalidad y el concepto de lugar.

Barros (2012) citó brevemente sobre la organización de los pensamientos metodológicos que los historiadores de la época emplearon para captar las formas de pensar y sentir las entre líneas que escribieron la estructura social. Para el autor, esto se clasificaría como un enfoque se-

rial, la selección de una sección privilegiada que funciona como espacio para la proyección de actitudes colectivas (una aldea, una práctica cultural, una vida) y, finalmente, un análisis exhaustivo de fuentes de naturalezas diversas.

Desde esta perspectiva, Barros (2012) informó sobre los nuevos descubrimientos, que incluyen el uso de lo que llama "microrecorte", que se basa en el análisis de parte de un todo, descartando la idea de analizar la totalidad, considerando ahora el espacio-tiempo de estos recortes.

> La posibilidad de utilizar microrecortes, o una escala de observación reducida, para ver algo más amplio también ha sido y sigue siendo reconocida por los historiadores que trabajan en el campo de la Microhistoria. En otras palabras, el todo puede proyectarse sobre la parte, o accederse a ella desde la parte, o la parte puede utilizarse como un puente que simultáneamente ilumina y permite cruzar el abismo de la totalidad. (Barros, 2012, p. 317-318).

En las investigaciones, el historiador puede abordar diversas dimensiones. Barros (2012) enfatiza la interdisciplinariedad, que, para él, fue el vínculo entre todas las generaciones de los *Annales* y permitió nuevas miradas, resultando en la expansión de los objetos de estudio dis-

ponibles para los historiadores, incluyendo la expansión del concepto de documentos como sinónimo de fuentes históricas.

Desde la perspectiva de la Nueva Historia, la ampliación del concepto de documento "se abre a una amplia diversificación de objetos y dimensiones de estudio, en algunos casos, a una cierta fragmentación del conocimiento historiográfico", por lo tanto, "la expansión de los campos históricos ya no tiene límites. Hay una historia para todo lo humano, o incluso espacio para una 'historia sin hombres" (Barros, 2010, p. 21). Desde esta perspectiva, todo puede considerarse un documento.

> Desde su nacimiento, la Escuela de los Annales y su heredera Nueva Historia no solo se han dividido en generaciones, sino también en tendencias. En su primera fase, se centró en el estudio de fenómenos a largo plazo, manifestaciones religiosas y biografías (para establecer la relación individuo-colectividad); en la 'Era Braudel', en los estudios económicos y demográficos, especialmente estudios cuantitativos y seriales (como en la historia de los precios); con el florecimiento de la Historia de las Mentalidades, buscó insertar a los 'excluidos' en la historia, abriéndose así a las tendencias en la historia de las religiones, el género, la vida privada, la sexualidad y la locura, y finalmente se fragmentó

> en nombre de esta nueva tendencia: las mentalidades; en su cuarta y última fase (hasta ahora), encontramos la Nueva Historia Cultural, que tiende a centrarse en los estudios culturales de las masas anónimas y los problemas populares y, mediante su propuesta de análisis microhistórico, terminó recurriendo al modelo febvriano, considerando al individuo como representante de un colectivo. (Matos, 2011, p. 127).

Las renovaciones de los paradigmas historiográficos desarrollados a partir de la Escuela de los *Annales* en sus diversas generaciones, posibilitaron una especie de revolución documental, que rompe considerablemente con las metodologías metódicas de la vieja Historia Política Tradicional y enmarca las formas de pensar y sentir la historia, lo que implica la concepción de las fuentes históricas y las formas de hacer investigación en la actualidad.

REVOLUCIÓN DOCUMENTAL: FUENTES PARA BÚSQUEDAS EN EDUCACIÓN E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Anterior a la Escuela de los *Annales*, los acontecimientos se narraban desde una perspectiva del singular, de forma más bien linear, con el objetivo principal de transmitir información sin cuestionamientos. Los escritos o regis-

tros de hechos o episodios relacionados con la historia pretendían transmitir información a las generaciones posteriores basándose exclusivamente en las llamadas grandes hechos, que solían ser marcos. Se propagandeaban a los héroes, las personalidades de destaque y aquellos que poseían evidencia política. Predominaba la historia vista, contada y registrada desde la perspectiva de los dominantes, la historia vista desde arriba. Pero con la revolución documental ocasionada por los terceros *Annales*, la historia adquirió una nueva proposición.

A partir de la llamada revolución documental, Galvão y Lopes (2010, p. 32) afirman que "la historia, ya no se limita a la política, sino que también se interesa por los aspectos económicos, sociales y culturales de la sociedad." Luego, investigar un determinado tema utilizando nuevas fuentes es relevante para la producción de materiales científicos, tanto en el ámbito educativo como en otras áreas.

Definir qué se entiende por documentos se convierte en un desafío, dado que, tras la revolución documental, todo puede considerarse un documento. Para Pinsky y Luca (2015, p. 14), "[...] un historiador de la Escuela Metódica del siglo XIX estaría seguro de que el documento es,

en esencia, el texto escrito: la carta, el tratado de paz, el testamento, etc." La historia, marcada por el enfoque Tradicional, solo reconocía ciertos escritos como documentos, desde entonces, la lógica ha cambiado, a través de los enfoques de la Nueva Historia y de la perspectiva de la investigación cualitativa en Educación, han surgido interfaces y se ha ampliado la comprensión de documentos.

Si bien existe diversidad de documentos, las fuentes corresponden a la elección del investigador. Por lo tanto, optamos por presentar análisis sobre tres tipos de fuentes: bibliográficas, orales e iconográficas.

Le Goff (1995, 2003 y 2011) destaca la nueva generación de "annalistas" y se posiciona sobre la importancia de ampliar el concepto de documentos. Las reflexiones sobre el concepto de documentos se han intensificado:

> Una nueva concepción del documento, acompañada de una nueva crítica del mismo. El documento no es inocente, no surge únicamente de la elección del historiador, parcialmente determinada por su tiempo y entorno; el documento es producido, consciente o inconscientemente, por sociedades pasadas tanto para imponer una imagen de ese pasado como para contar la 'verdad'. La crítica tradicional de los documentos

> falsificados (y Marc Bloch casi no la superó en Apología de la Historia) es en gran medida insuficiente. Es necesario deconstruir el documento para vislumbrar sus condiciones de producción. ¿Quién, en una sociedad pasada dada, controló la producción de testimonios que, voluntaria o involuntariamente, se convirtieron en documentos de la historia? Es desde la noción de documento/monumento, propuesta por Michel Foucault en La Arqueología del saber, que la cuestión debe considerarse. Al mismo tiempo, es necesario localizar y explicar las lagunas, los silencios de la historia, y fundamentarla tanto en estos vacíos como en la densidad de lo que ha sobrevivido. (Le Goff, 2011, p. 168).

Al tratar de la concepción de documentos y su relación con el historiador, se aprecia la importancia de los debates presentados por Jacques Le Goff (2003) sobre el "Documento/Monumento" y sus posibilidades de interacciones con la investigación en Educación.

En las investigaciones científicas, cada investigador elige qué conjuntos de datos recopilar, sistematizar o categorizar. A partir de ahí, comienza la etapa de depuración y análisis, siempre basada en las problematizaciones.

Bogdan y Biklen (1994, p. 49) explican que "el enfoque de la investigación cualitativa exige examinar el mundo

con la comprensión de que nada es trivial, que todo tiene el potencial de proporcionar una pista que nos permita establecer una comprensión más esclarecedora de nuestro objeto de estudio". Por lo tanto, examinar algo relacionado con la sociedad implica considerar contextos que no se reducen solo a signos, sino también a la experiencia histórico-cultural colectiva.

En cuanto a las fuentes, se puede observar que desde las interfaces de diferentes áreas existen condiciones para alejarse de la historia linear.

> [...] analizar la historiografía bajo los presupuestos teórico-metodológicos de la Historia Nueva requiere dar voz a sujetos hasta entonces inéditos, romper con la lógica de la linealidad, traer a la escena historiográfica agentes sociales hasta entonces relegados, las profesoras y profesores legos de la zona rural [...]. (Lima 2019, p. 36, énfasis del autor).

En el ámbito de la Historia de la Educación, esta nueva postura adoptada en relación a las fuentes, tuvo avances significativos para temas olvidados por la sociedad: "[...] no hay duda de que la posibilidad de registrar las experiencias de grupos cuyas historias fueron poco estudiadas

representó un avance para las disciplinas de las Ciencias Humanas" (Pinsky, 2008, p. 158).

Comprender la ampliación o expansión del concepto de documentos para la investigación implica comprender que los materiales escritos pueden constituir fuentes de datos, por lo que la producción bibliográfica es importante. Según Lima (2019, p. 23), "a través de las bibliografías, también es posible encontrar procedimientos y técnicas que pueden ayudar a los investigadores en la producción de conocimiento." Materiales teóricos sirven de guía para los investigadores, ayudándolos a orientar las teorías más adecuadas a su objeto de estudio.

La investigación bibliográfica es relevante y puede recurrir a diversos materiales, ya sea en forma de libros autorales, libros de colecciones temáticas, diccionarios, biografías, artículos, reseñas, resúmenes, entre otros. Los materiales bibliográficos permiten a los investigadores comprender mejor parte del conocimiento previo sobre el tema de interés. Según Maia (2024, p. 22), "la investigación bibliográfica es de suma importancia debido a la variedad de materiales que se pueden encontrar [...]". El autor

aborda la relevancia de la literatura científica existente como parte integral de la investigación.

Los materiales bibliográficos pueden y deben ser cuestionados, aunque relevantes, no corresponden a una verdad "recordamos que las fuentes no hablan por sí mismas, ni representan la totalidad de lo que realmente ocurrió, a veces pueden llevar invenciones o distorsiones cuando son producidas intencionalmente con el fin de forjar u ocultar verdades" (Barros; Ferreira, 2020, p. 458).

> Armado con las armas y precauciones previamente expuestas, con conocimientos previos sobre el tema (fruto de abundante investigación bibliográfica sobre el período estudiado y de las conclusiones de los historiadores que trabajaron antes que él), el investigador está listo para proceder al análisis e interpretación de sus fuentes. (Pinsky, 2008, p. 71).

Al leer y sistematizar el conocimiento previo de la literatura bibliográfica, los investigadores pueden replantear sus actividades, redefinir su objetivo de investigación y revisar sus preguntas y temática. Según Nosella y Buffa (2009, p. 65), los documentos han establecido líneas de investigación que ayudan a organizar informaciones: "al ha-

cer el análisis de documentos y la realización de lecturas sucesivas, el investigador identifica gradualmente núcleos conceptuales y palabras recurrentes que le permiten desarrollar categorías que catalizan y organizan la información". Así, a partir de los análisis teóricos y otras fuentes ya agrupadas, se inicia una nueva etapa de investigación.

Además de las fuentes bibliográficas, destacan las fuentes orales, resultantes de conversaciones sistemáticas basadas en intenciones y con un guion previo, incluso semiestructurado. En este sentido, destaca la Historia Oral, ya que puede utilizarse tanto para entrevistas temáticas, relacionadas con el tema elegido por el investigador, como para la historia de vida del entrevistado. Según Vieira (2015, p. 372), "de manera general, la historia oral, en sus dos formatos, ha apoyado la investigación histórica sobre la movilidad social, la vida docente, la organización escolar, la migración, las mujeres y la juventud, entre otros".

Las fuentes orales ayudan a producir informaciones que nos permite ahondar en realidades desconocidas. Según Galvão y Lopes (2010, p. 31), "[...] hoy en día, la investigación en Historia de la Educación, tanto en Brasil como en otros países, es mucho más imaginativa e innovadora

que hace unos años y que lo que se expresa en los libros de texto del área". Los autores respaldan indirectamente la Historia problema.

Los fragmentos de narrativas que provienen de fuentes orales son recuerdos, parte de los recuerdos, son registros de los recuerdos de lo que quedó de un tema, de un tiempo, de un acontecimiento, de una vida, de una historia, corresponden sobre todo a una de las versiones.

Para Pinsky (2008, p. 155), "[...] la Historia Oral permite registrar testimonios y acceder a 'historias dentro de la historia' y, de esta manera, amplía las posibilidades de interpretación del pasado". La autora enfatiza que los recuerdos son tan importantes como las historias escritas.

Cabe destacar que trabajar con entrevistas en la investigación implica recopilar elementos que establezcan conexiones entre recuerdos e historias. Las fuentes orales también deben analizarse o interpretarse para determinar parte de la verdad y parte de la mentira. Respecto a las fuentes orales, Vieira (2015, p. 374) afirma que "[...] la entrevista en sí no es historia; es simplemente una fuente que, como todas las demás, necesita ser interpretada y

analizada". Las fuentes orales deben analizarse, compararse y confrontarse para detectar una parte de la veracidad.

> Inherente a las entrevistas, existe, sin embargo, una dimensión simbólica, que los historiadores están obligados a comprender y estudiar, pues forma parte de la historia. Mediadas por la memoria, muchas entrevistas transmiten y reelaboran las experiencias individuales y colectivas de los informantes con prácticas sociales de otras épocas y grupos. La dimensión simbólica de las entrevistas no arroja luz directamente sobre los hechos, pero permite a los historiadores rastrear las trayectorias inconscientes de los recuerdos y sus asociaciones; por lo tanto, nos permite comprender los diversos significados que los individuos y los grupos sociales atribuyen a sus experiencias. (Amado, 1995, p. 135).

La oralidad es una actividad verbal que puede conllevar parte de la transmisión de hechos históricos. Para Barros y Ferreira (2020, p. 444), "[...] antes de ser escritor, el ser humano es hablante y oyente, y, en este punto, la propuesta de la historia oral, materializada a través de su contraparte directa, la escritura, se configura como un producto de la cultura". En este sentido, hablar, escuchar y escribir son elementos constitutivos de la vida humana,

rasgos culturales y significativos, fuentes y se distinguen del paradigma positivista.

Con el objetivo de romper con los paradigmas impuestos por el positivismo en relación a lo que puede o no considerarse un documento, los fundadores de la revista *Annales* plantearon nuevas proposiciones que apuntaban a la necesidad de ampliar la noción de documento.

> La expansión documental no solo se refiere a nuevos objetos o a la inclusión de personajes comunes, sino a la naturaleza holística del trabajo. Así, el documento escrito clásico comenzó a sumarse al documento arqueológico, la fuente iconográfica, el relato oral (cuando posible), los análisis seriados y cualquier mecanismo que permitiera la interpretación. (Pinsky; Luca, 2015, p. 22).

La expansión documental presenta dimensiones diferentes al paradigma positivista, reflejando para la Historia de la Educación cambios expresivos en relación a la diversidad y usos de los documentos.

> Sin duda, la Historia se construye con documentos escritos. Sin embargo, también puede, y debe, construirse sin documentos escritos si no existen. [...] En una palabra: con todo lo que, siendo del hombre, depende del hombre, le sir-

> ve, lo expresa, significa la presencia, la actividad, los gustos y las formas de ser del hombre. (Febvre, 1985, p. 428).

Otro importante documento es la iconografía, fuentes visuales pueden componer las investigaciones. Lima (2008, p. 56) explica que "[...] el uso de la fotografía, ya sea como evidencia o como objeto de investigación histórica, puede situarse en el contexto marcado por los cambios que ha experimentado la historiografía en las últimas décadas [...]". La autora explica que las imágenes y las fotografías también son elementos importantes para la investigación histórica.

Pinsky y Luca (2015, p. 37), basándose en los pensamientos de Taunay, explican que "[...] el valor de la instantánea reside en que solo a través de ella es posible obtener información que los textos de época no podían proporcionar, o en la que no tenían interés, ni era su función o propósito describir". Las autoras explican que, en opinión de este investigador, los documentos debían tener valores ambiguos en comparación con otros tipos de fuentes documentales. Aclaran que las fotografías nunca se destacaron en los museos de historia, a pesar de ser

consideradas fuentes. Las pinturas y grabados históricos ocuparon un lugar destacado en los usos historiográficos, especialmente en la Historia del Arte. En este contexto, la fotografía no se reprodujo ampliamente como otros documentos pictóricos.

Según Barros y Ferreira (2020, p. 458), "[...] es a través de diversas fuentes que los investigadores de la historia de la educación crean 'imágenes' que permiten reconstruir parte del pasado [...]". Estas contribuciones contribuyeron a las reflexiones sobre las fuentes iconográficas.

Se puede observar que la diversidad de fuentes ayuda en la producción de materiales científicos, especialmente para la Historia de la Educación, ya que la revolución documental ocurrida a través del movimiento de la Escuela de los *Annales* creó nuevas posibilidades para la recolección y utilización de fuentes diversas, entre las que se destacaron las fuentes escritas, orales e iconográficas.

CONSIDERACIONES

El movimiento conocido como Escuela de los *Annales* puede ser comprendido en tres generaciones diferentes: i) de 1929 a 1945, marcada por los contrastes detectados en

términos de historia tradicional o positiva, el movimiento fue liderado por Lucien Febvre (1985) y Marc Bloch (1990); ii) de 1946 a 1968, se preocupó por conceptos de estructura y coyuntura, nuevos métodos y propuestas para la composición de una Historia de largo plazo y estuvo demarcado por la presencia de Fernand Braudel (1978), finalmente la última etapa iii) se inició en 1968 y se distinguió por la fragmentación, entre los teóricos se destacan Jacques Le Goff (1985) y Georges Duby (1994).

Se nota que después de las tres fases, se establecen debates sobre una nueva tendencia, en la que destaca la Nueva Historia Cultural, centrándose en los estudios culturales de las masas anónimas, las cuestiones populares y volviendo al modelo febvriano, en el que el individuo es representante de un colectivo.

Las fases de la Escuela de los *Annales* son relevantes y contribuyeron a la llamada revolución documental, ampliando las posibilidades de producción y utilización de documentos variados para componer los grupos de fuentes para una investigación determinada, dándose cuenta así de la importancia de las fuentes escritas, orales e iconográficas.

Con la expansión de la concepción de documentos, se innovaron el *modus operandi* y las posibilidades de utilizar diversas fuentes. La historia vista desde abajo puede y debe registrarse.

La revolución documental iniciada por la Escuela de los *Annales* fue crucial para romper los paradigmas de la Historia Política Tradicional, basada en una metodología linear.

La relevancia de la ampliación de fuentes para la investigación permitió intensificar la Historia problema y consecuentemente temáticas que presentan interfaces con diferentes áreas.

REFERENCIAS

AMADO, Janaina. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. **Revista História**. São Paulo, 14, p. 125–136, 1995. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/AMADO%20-%20O%20grande%20mentiroso.pdf. Acesso em: 27 jul. 2025.

ANDRADE, Gustavo Figueira. A evolução do conceito de fontes históricas a partir da nova história cultural e o

estudo de cartas. **História em Revista**, Pelotas, v. 21/22, p. 1-26, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/HistRev/article/view/15954. Acesso em: 27 jul. 2025.

BARROS, José Costa D' Assunção. A Escola dos Annales: considerações sobre a História do Movimento. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, v. 4, n. 8, 2010. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/historiaemreflexao/article/view/953. Acesso em: 27 jul. 2025.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da história**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARROS, Josemir Almeida; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Pesquisa em História da Educação Rural: professoras e professores entre teias e contextos. *In:* CHALOBA, Rosa Fátima de Souza; CELESTE FILHO, Macioniro; MESQUITA, Ilka Miglio de. **História e memória da educação rural no século XX**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 444-458. Disponível em: https://www.culturaacademica.com.br/catalogo/historia-e-memoria-da-educacao-rural-no-seculo-xx/. Acesso em: 27 jul. 2025.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. 5. ed. Lisboa: Europa-América, 1990.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

DUBY, Georges. **A História continua**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. Lisboa: Presença, 1985.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural**: a pesquisa em história da educação. São Paulo: Ática, 2010.

LE GOFF, Jacques A História Nova. *In:* NOVAIS, F.; SILVA, R. F. da (org.). Nova **História em Perspectiva**. São Paulo: Cosac & Naify, 2011.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

LIMA, Roger dos Santos. **Se eu nascesse de novo quarenta e duas vezes eu seria professor nas quarenta e duas vidas**: o fazer-se professor e professora rural em fins do século XX, em Ariquemes, Rondônia. 2019. 123 f. Dissertação. Curso de Mestrado em Educação, Programa

de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2019.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. As fotografias como fonte para a história das escolas rurais em uberlândia (1933-1959). **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 5, 2008. Disponível em: . Acesso em: 27 jul. 2025.

MAIA, Magda Keller de Moraes. **Escola rural ribeirinha a partir de normas, características e contextos da região amazônica do Baixo Madeira, em Porto Velho, Rondônia**. 2024. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): Curso de Pedagogia, Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACED), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2024.

MATOS, Júlia Silveira. Tendências e debates: da Escola dos Annales à História nova. **Historia**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 113–130, 2011. Disponível em: https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2283. Acesso em: 27 jul. 2025.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares**: por que e como pesquisar. Campinas: Alínea, 2009.

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. **O Historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2015.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A História Cultural e as fontes de pesquisa. **Histedbr On-Line**, Campinas, v. 24, n. 61, p. 367-378, mar. 2015. p. 372-374. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640533. Acesso em: 27 jul. 2025.

CAPÍTULO 9

Pesquisa em Educação sob a Ótica da Nova História

Maiara Roberta de Melo Bezerra
Thais Pinto Ferreira
Josemir Almeida Barros

https://doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-12-3_009

INTRODUÇÃO

É indiscutível a importância das fontes históricas para a realização de pesquisas científicas no âmbito das Ciências Humanas. As vezes a temática fontes históricas ocasiona certo distanciamento para pesquisadores iniciantes que desconhecem ou ignoram as possibilidades de coletar e categorizar fontes variadas a partir de uma proposição que apresente interfaces da Educação com a História da Educação.

O objetivo do texto é conceituar alguns tipos fontes de pesquisa a partir da ampliação da ideia de documentos

na perspectiva da Nova História. A indagação é: o que significou a Escola de *Annales* e seus desdobramentos para a produção e uso de fontes a partir da Nova História? Em termos metodológicos utilizou-se especificamente materiais bibliográficos.

A Nova História ou Nouvelle Histoire corresponde a terceira geração da Escola dos *Annales* que tem sua origem na França a partir de 1929. Uma importante corrente historiográfica que repercute nos modos de produzir conhecimentos científicos com o uso de fontes variadas, em nosso caso, principalmente ao se tratar da História da Educação.

A partir da Escola dos *Annales* ocorreu a chamada revolução documental, termo utilizado para melhor compreender a existência das pluralidades de fontes a serem coletadas, sistematizadas e analisadas em pesquisas científicas.

Para Barros (2012, p. 48), o movimento dos *Annales*– ou a Escola dos *Annales*, designação mais utilizada, tornou-se com o passar dos anos um dos maiores símbolos

de toda uma nova historiografia, "[...] a tal ponto que se costuma empregar também a designação Nova História".

Escola dos *Annales* é um termo que não corresponde literalmente a estrutura de escola que se conhece, se constitui como um movimento que se caracterizou por uma "reviravolta", ou seja, "revolução" nos modos de se pensar as fontes históricas na França, na primeira metade do século XX, e consequentemente rompendo os laços com a chamada História factual.

Os balanços de produções historiográficas surgidos com os primeiros movimentos dos *Annales*, constataram o quanto a biografia tradicional naquela época era considerada uma tendência, ou seja, o modelo tradicional em uso. Segundo Barros (2012, p. 229), "[...] a biografia tradicional coadunava bastante com a História Política Tradicional (pois os biografados não raramente eram figuras políticas importantes, como reis ou generais), e [...] a História Factual rondava em torno do mais habitual modelo de tratamento biográfico". Desse modo, a história compreendia narrar os feitos heroicos de grandes personalidades e acontecimentos politicamente importantes para os dominantes (classe dominante, a burguesia).

De modo a publicizar ideias contrárias a concepção da História tradicional, Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929 fundaram a revista *Annales*, a partir das insatisfações daquele contexto em que o modelo predominante era a História tradicional, marcada por heróis, e ao mesmo tempo problematizaram aquela vertente em que havia predominância da História política, baseada em uma "história de eventos".

Concernente a escola de *Annales* foi composta por três gerações: i) a primeira iniciada em 1929 até 1945, conduzido por Lucien Febvre e Marc Bloch; ii) a segunda: de 1946 até 1968, demarcada pela presença de Fernand Braudel e a iii) terceira iniciou-se em 1968, coordenada por Jacques Le Goff e Georges Duby, que incidiram em novos cenários, seja a partir da Nova História ou da revolução documental, demarcou a nova configuração sobre documentos e suas possibilidades de análises.

A revolução documental ressignificada a partir da Nova História emergiu com a chamada terceira fase dos *Annales*, foi um movimento/evento que reconfigurou os *modus operandi* e transpôs ampliação na concepção de documentos e as possibilidades para melhor compreensão das es-

truturas sociais, e consequentemente suas influências nas produções científicas.

A ruptura da História tradicional permitiu ampliar a diversidade de fontes históricas e os modos de pensar sobre as produções científicas, consequentemente surgiram novas interpretações de fatos sociais, novas indagações e outras verdades.

OS ANNALES DE 1929 A 1945, DA HISTÓRIA POLÍTICA TRADICIONAL À HISTÓRIA PROBLEMA: LUCIEN FEBVRE E MARC BLOCH – PRIMEIRA FASE

Marc Bloch (1986-1944) e Lucien Febvre (1902-1985) foram os pensadores fundamentais da historiografia, sobretudo no que se refere à Escola dos *Annales*. Foi a partir da criação da revista dos *Annales* em fins do século XIX que o velho eixo interpretativo baseado na História política tradicional foi problematizado, situação que desencadeou novas brechas para intepretações outras, ou seja, novas releituras da história a partir da História problema, que se poria frente às histórias narrativas das eventualidades.

Barros (2012) menciona que Febvre e Bloch foram companheiros, e que apesar de suas ambiguidades, mantinham-se unidos por um inabalável objetivo comum: a consolidação de um grupo historiográfico, e de uma nova contribuição para a historiografia europeia, consolidando os *Annales* como um movimento historiográfico renovador. Desse modo, "no mundo moderno, um mundo complexo, letrado e superpovoado [...] possuir um meio de divulgação é fundamental para as escolas voluntariamente formadas por grupos de intelectuais" (Barros, 2012, p. 45).

Concernente, a revista passou a coadunar forte influência dentro dos meios de comunicação, dirigindo-se contra a História factual, a história que apenas encontrava sentido histórico quanto a sucessão de fatos, e não considerava unidades maiores de significado (Barros, 2012), também conhecida como História política tradicional.

Vale ressaltar que o movimento dos *Annales* não se tratava necessariamente de um marco inédito, mas do movimento que obteve maior influência sobre a temática em comparação com outras épocas, portanto, fez e faz jus a repercussão.

A partir das muitas influências advindas das Ciências Sociais, sobretudo, nos modos de se pensar as relações entre indivíduo e sociedade que se consolidaram dentro dessa "nova perspectiva", a história começa a ser pensada a partir da História problema, que viria a se tornar o instrumento mais combativo e reluzente do programa dos *Annales* contra à História factual (Barros, 2012).

O aparecimento de novas problemáticas e proposições de novas abordagens sobre os objetos das pesquisas permitiram deixar de lado as abordagens da História política tradicional, ocorrendo um deslocamento do foco para os indivíduos e seus contextos como mencionou Andrade (2016). Com isso, a história lança novas projeções do seu objeto de estudo e passa a incorporar os recortes de outros inúmeros acontecimentos.

Percebe-se importantes contribuições dos *Annales*, contrários aquela ideia da História política tradicional que apresentava uma vertente sem a problematização das fontes, daí a relevância da História problema, em que os fatos históricos não se resumem ao mundo político, sendo recorrente a necessidade de estabelecer indagações que podem tangenciar aspectos relacionados à cultura, à eco-

nomia, aos modos de pensar e de sentir, aos movimentos demográficos, entre outros. Portanto, a História problema favorece concomitantemente a própria expansão das temáticas históricas e amplia as condições de realização de novas pesquisas para o campo da Educação.

Barros (2012, p. 137) utilizou metáforas de Braudel para melhor exemplificar o detalhamento dessa História problema, "já não era possível apenas rechaçar o 'fato' como algo menor, 'mera espuma das ondas que se elevam sobre as correntes profundas' ou como 'mero piscar de vagalumes na noite escura'". Nesse sentido, a famosa metáfora de Braudel, aponta para a necessidade novas interpretações que ultrapassem determinadas faces, compreendendo que as partes compõem o todo.

A História problema é relevante para melhor compreensão do presente a partir do passado, e reforçando o caráter interdisciplinar em que se encontra a História da Educação. Os contextos em que as escolas foram produzidas, as concepções de educação e os modos de fazer a educação podem e devem ser indagados, seja a partir dos eixos sociais, econômicos culturais e políticos. Situação que pode corroborar para a produção de novas ex-

plicações, diante da ideia de que não existe apenas uma verdade no âmbito da História problema.

OS *ANNALES* DE 1946 A 1968, FACE À ESTRUTURAS DE TEMPORALIDADE E A HISTÓRIA TOTAL: FERNAND BRAUDEL – SEGUNDA FASE

A segunda geração dos *Annales,* sob a coordenação de Fernand Braudel (1902-1985), assinala a nova fase da história a partir da perspectiva de estruturas de temporalidade dentro da história, reforçando o legado deixado por Bloch e Febvre, os primeiros "annalistas" da revista. Período em que foi enfatizado ainda mais a importância da interdisciplinaridade, sobre a qual surgiram extraordinárias contribuições, principalmente com à geografia, à demografia e à estatística, ao redefinir os conceitos dentro dos contextos do tempo em que ocorreram os eventos no campo historiográfico, identificados como período de curta duração, média duração e longa duração.

Braudel buscava afirmar que a Escola dos *Annales* era uma micro-sociologia política de Gurvitch, então voltada para o acontecimental, para a efervescência do mundo

político no presente, a medida em que Braudel media forças com a Antropologia Estrutural de Lévi-Strauss (Barros, 2010, p. 14), para enaltecer a história em detrimento das demais ciências sociais. Nesse sentido o debate temporal se destacou.

> O 'salto de tigre' de Braudel para um novo patamar teórico de discussão das temporalidades históricas produz-se a partir do diálogo que o historiador viu-se pressionado a estabelecer com estas provocações de Lévi-Strauss, e da urgência de tomar posição contra uma nova investida de um cientista social que buscava impor uma leitura limitadora da História, tal como Durkheim tentara fazer na época de Febvre e Bloch. (Barros, 2012, p. 265).

Destarte, Braudel consegue transpor o panorama de tempo, além de permitir a possibilidade de se pensar o contexto da sociedade historicamente. Para conseguir tamanha compreensão, se fez necessária uma interseção da história com outros componentes, desse modo, a interdisciplinaridade será a possibilidade do conhecimento plural. Sob efeito, a segunda geração dos *Annales*, amplia sobre as noções de tempo, de modo que estas passam a configurar a nova noção de tempo histórico, agora, associada à duração.

À medida em que a perspectiva da história avança na segunda geração dos *Annales* e as críticas às demais ciências são consolidadas, cresce a presença da concepção de "história braudeliana", a única que consideraria a interação entre estrutura, conjuntura e evento, expressando "uma complexa ciência do geral, orientada por uma abordagem globalizante, que seria capaz de organizar as demais ciências sociais a partir da sua própria centralidade" (Barros, 2012, p. 268). Desse modo, essa História total ao absorver as demais ciências, resultaria na unificação em um único componente.

Para Barros (2010, p. 17) a História total, história global ou história das totalidades pode significar a "História de Tudo", e esta por sua vez, pressuporia, "um sistema de relações homogêneas [...] uma forma única de historicidade interconectando todas as instâncias, da economia e da política às mentalidades, e [...], a articulação desta história em grandes unidades [...]", ou seja, uma história de pretensões holísticas, considerando a concepção de uma história que legitima o estudo de qualquer coisa, sobretudo, as histórias do passado.

Nesse sentido, Barros (2010) disserta sobre o impacto dessa nova resolução de historicizar:

> [...] o projeto de realizar uma História Total via-se de alguma maneira comprometido pela recusa estigmatizada da História Política – que mais tarde, nas últimas décadas do século XX, teria o seu retorno bem recebido pelos dirigentes da Revista dos Annales – e pela ênfase, nos primeiros Annales, em apenas algumas dimensões como a Social, a Econômica, a Demográfica. Gradualmente, contudo, dimensões como as Mentalidades, o Imaginário foram assegurando o seu lugar no cenário. (Barros, 2010, p. 19).

As preocupações sobre os riscos da concepção de História total e da totalidade social se ampliaram, à medida que esta já vinha sido trabalhada dentro das Ciências Sociais a partir de "fato social total", de Marcel Mauss, além do próprio Materialismo Histórico que "postulava uma unidade para a compreensão de determinada sociedade no tempo, uma espécie de totalidade que correspondia ao conceito de 'Modo de Produção" (Barros, 2010, p. 18-19). Portanto, essa História total já estava disponível na época dos primeiros *Annales* o que reitera que a Escola dos *Annales* não formulou ações consideradas inéditas.

Com a ampliação da história em campo de estudo, e a efervescência nos entendimentos sobre as novas perspectivas se consolidaram as críticas à História total.

OS *ANNALES* A PARTIR DE 1968: NOVA HISTÓRIA – JACQUES LE GOFF E GEORGES DUBY

Os historiadores Jacques Le Goff, Emanuel Le Roy Ladurie, Marc Ferro compuseram juntamente com Braudel a nova coordenação dos *Annales*. Georges Duby também trouxe importantes contribuições. De acordo com todas as fases dos *Annales*, a terceira geração também não deixa a desejar no que se refere à inovação. Para tal, há um retorno da História de eventos e da História política tradicional, agora, com uma "nova apresentação", baseada por meio de um componente mental.

Os novos tempos incidem sobre a implementação de um novo modelo historiográfico, com novas aberturas, retornos e possibilidades, além de incertezas sobre as diversas naturezas do conhecimento que produziram e se consolidaram no seio do conhecimento histórico na sociedade (Barros, 2012). Com a releitura, o componente mental

passa a ser a base para uma nova escala de observação, mais detalhista e atenta, que será o aspecto precursor do que logo mais viria a se tornar a Nova História.

Barros (2012) menciona algumas das novidades que presidirá a chamada terceira fase da Escola de *Annales*:

> Entre as novidades, postula-se a possibilidade de examinar a história de acordo com uma nova escala de observação–atenta para o detalhe, para as microrrealidades, para aquilo que habitualmente escapa ao olhar panorâmico da macro-história tradicional–e é a esta nova postura que se passou a chamar de Micro-história. Intensifica-se também o olhar do historiador sobre seu próprio discurso, e o fazer historiográfico, mais do que nunca, será ele mesmo um objeto privilegiado de estudo. De igual maneira, o principal das preocupações historiográficas parece se deslocar para o âmbito da cultura, de modo que a História Cultural passa a ocupar uma posição central no grande cenário das modalidades historiográficas. (Barros, 2012, p. 306).

Com a reinserção dos aspectos, que outrora, haviam sido de alguma forma marginalizados ou secundarizados pelo padrão historiográfico imposto pelos primeiros *Annales*, com a releitura elaborada pelos "annalistas" da terceira geração, vê-se a história diante do determinismo visioná-

rio. Nesse sentido, houve a necessidade de compreender a sociedade por meio das mentalidades coletivas, ou seja, compreender como a sociedade se comportava diante de uma gama variada de "microrrealidades", e como esses processos influenciavam os processos estruturais da sociedade.

Em consonância com os pensamentos de Barros (2012, p. 313-314), "a terceira fase dos Annales abre-se a uma ampla diversificação de objetos e dimensões de estudo, em alguns casos até mesmo a um excesso de novos objetos e a uma certa fragmentação do conhecimento historiográfico". Dessa maneira, a medida em que iam-se abrindo um leque de possibilidades, qualquer tema poderia ser trabalhado dentro dos enfoques relacionados às camadas sociais, "a Política, a Economia, a Cultura, as Mentalidades, o Imaginário, e assim por diante" (Barros, 2012, p. 334).

As interfaces foram e são significativas, Andrade (2016, p. 18) menciona que a partir dessa nova perspectiva, "[...] passam a fazer parte do campo político as manifestações populares, o pensamento das elites e o pensamento dos vencidos, enfim, as ações consideradas fora

dos espaços tradicionais de poder [...]". O que antes fora posto à margem, agora poderia ser visto a partir do centro e consequentemente se tornar focos de pesquisas ou fontes de pesquisas.

Os terceiros *Annales*, dentre as ideias outras advindas dos períodos passados, muito acena à possibilidade da restituição de uma História total, nesse momento com um novo ensejo, que considera a possibilidade de conciliação do objetivo de escrever uma História total, agora associada à História das mentalidades, seria possível construí-la a partir de recortes da vida social e humana. Nessa nova modalidade, "a História Total não precisa ser, certamente, a história de um grande espaço e de um tempo extenso" (Barros, 2012, p. 318), dessa forma, poderia ser considerada também os outros componentes da temporalidade e do conceito de lugar.

Barros (2012) citou brevemente sobre a organização dos pensamentos metodológicos que os historiadores da época haviam empregado em busca de captar os modos de pensar e sentir as entrelinhas que escreviam a estrutura social. Para o autor estaria classificada a abordagem serial, a eleição de um recorte privilegiado que funciona

como lugar de projeção das atitudes coletivas (uma aldeia, uma prática cultural, uma vida), e por fim, uma abordagem extensiva de fontes de naturezas diversas.

Sob essa óptica, Barros (2012) informou sobre as novas descobertas, que abrange a utilização do que ele vem denominar como "microrrecorte", que se baseia na análise da parte de um todo, descartando a ideia de análise da totalidade, agora considerando o espaço-tempo desses recortes.

> A possibilidade de utilizar o microrrecorte, ou a escala de observação reduzida para enxergar algo mais amplo, também já foi e vai sendo coerentemente realizada pelos historiadores que trabalham com o campo da Micro história. Em outras palavras, o todo também pode se projetar na parte, ou ser acessado a partir da parte, ou pode ainda se usar a parte como ponte que ao mesmo tempo ilumina e permite atravessar o abismo da totalidade. (Barros, 2012, p. 317-318).

Nas pesquisas o historiador pode tematizar sobre varias dimensões. Barros (2012) põe sub égide a interdisciplinaridade, que para ele foi o elo de união entre todas as gerações dos *Annales* e possibilitou olhares outros, resultando na expansão dos objetos de estudo disponíveis

para o historiador, dentre eles, a ampliação do conceito de documentos como sinônimo de fontes históricas.

A partir da Nova História, o alargamento da concepção de documentos, "abre-se a uma ampla diversificação de objetos e dimensões de estudo, em alguns casos, a uma certa fragmentação do conhecimento historiográfico", logo, "a ampliação de campos históricos já não tem limites. Há uma história para tudo o que é humano, ou mesmo espaço para uma 'história sem homens" (Barros, 2010, p. 21). A partir dessa perspectiva, tudo pode ser considerado como documento.

> Desde seu nascimento, a Escola dos Annales e sua herdeira Nova História não apenas se dividiram em gerações, mas também em tendências. Em sua primeira fase investiu nos estudos dos fenômenos de longa duração, manifestações religiosas e na biografia (de forma a estabelecer a relação indivíduo-coletividade); na 'Era Braudel', nos estudos econômicos, demográficos, principalmente os quantitativos e seriais (como na história dos preços); no florescer da História das Mentalidades buscou inserir os 'excluídos' na história e assim abriu-se para as tendências da história das religiões, de gênero, da vida privada, da sexualidade, da loucura, e acabou por fragmentar-se em nome dessa nova tendência: as mentalidades; em sua quarta e última (até agora) fase encontramos a Nova História Cultu-

> ral, que tende centrar-se nos estudos culturais das massas anônimas, das questões populares e que, através de sua proposta de análise micro-histórica, acabou se voltando para o modelo febvriano, olhar ao indivíduo como representante de uma coletividade. (Matos, 2011, p. 127).

As renovações dos paradigmas historiográficos desenvolvidos a partir da Escola dos *Annales* em suas diversas gerações, possibilitaram uma espécie de revolução documental, que rompe consideravelmente com as metodologias metódicas do âmbito da velha História Política Tradicional e esquadria os modos de se pensar e sentir a história, o que implica na concepção de fontes históricas e nos modos de se fazer pesquisa na atualidade.

REVOLUÇÃO DOCUMENTAL: FONTES PARA PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Anteriormente à Escola de *Annales* os acontecimentos eram narrados pela perspectiva do singular, de maneira um tanto quanto linear, tinham como objetivo primordial transmitir informações sem que houvessem indagações. As escritas ou registros dos fatos ou episódios relacionados à História, destinavam-se a transmitir informações

para as gerações seguintes exclusivamente a partir dos chamados grandes feitos, que tendiam a ser os marcos. Propagandeavam-se os heróis, as personalidades de destaque, aqueles que possuíam evidência política. Predominava a história vista, contada e registrada a partir dos dominantes, a história vista de cima. Mas com a revolução documental ocasionada pelos terceiros *Annales*, a história passa a ter nova proposição.

A partir da chamada revolução documental Galvão e Lopes (2010, p. 32) afirmam que "a história, não mais restrita à política, passa a interessar-se também por aspectos econômicos, sociais e culturais da sociedade." Logo, investigar uma determinada temática utilizando-se novas fontes é relevante para a produção de materiais científicos, seja no campo da Educação ou em outras áreas.

Definir o que se entende por documentos passa a representar um desafio, haja vista que após a revolução documental, tudo pode ser considerado como documento. Para Pinsky e Luca (2015, p. 14), "[...] um historiador da Escola Metódica do século XIX teria certeza de que o documento é, em essência, o texto escrito: a carta, o tratado de paz, o testamento e etc." A história marcada pela ver-

tente Tradicional reconhecia como documento apenas alguns escritos, de lá para cá, a lógica é outra, por meio das abordagens da Nova História e da perspectiva da pesquisa qualitativa em Educação, há possibilidades de interfaces e alargou-se o entendimento de documentos.

Embora haja diversidade de documentos, as fontes correspondem a uma escolha do pesquisador. Deste modo optou-se por expor debates sobre três tipos de fontes: bibliográficas, orais e iconográficos.

Le Goff (1995, 2003 e 2011) enfatiza a nova geração de "annalistas", se posicionou sobre a importância da ampliação do conceito de documentos. As reflexões sobre concepção de documentos intensificaram-se:

> Uma nova concepção do documento, acompanhada por uma nova crítica deste. O documento não é inocente, não decorre apenas da escolha do historiador, parcialmente determinado ele próprio por sua época e seu meio; o documento é produzido consciente ou inconscientemente pelas sociedades do passado tanto para impor uma imagem desse passado como para dizer a 'verdade'. A crítica tradicional dos documentos forjados (e Marc Bloch quase não a superou em Apologia da História) é muito insuficiente. É preciso desestruturar o documento para entrever suas condições de produção. Quem detinha, em

> dada sociedade do passado, a produção de testemunhos que, voluntária ou involuntariamente, tornaram-se documentos da história? É a partir da noção de documento/monumento, proposta por Michel Foucault em A Arqueologia do Saber, que a questão precisa ser considerada. Ao mesmo tempo, é preciso localizar, explicar as lacunas, os silêncios da história, e fundamentá-la tanto nesses seus vazios como na densidade daquilo que sobreviveu. (Le Goff, 2011, p. 168).

Ao tratar da concepção de documentos, e a sua relação com o historiador, percebe-se a importância dos debates apresentados por Jacques Le Goff (2003) sobre o "Documento/Monumento" e suas possibilidades de interfaces com a pesquisa em Educação.

Nas pesquisas científicas cada pesquisador escolhe quais os conjuntos de dados a serem coletados, sistematizados ou categorizados, a partir daí inicia-se a etapa de depuração e analises dos mesmos, sempre a partir das problematizações.

Bogdan e Biklen (1994, p. 49) explicam que "a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita esta-

belecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo". Portanto, examinar algo relacionado a sociedade corresponde considerar os contextos que não se reduzem apenas em signos, mas a experiência histórico-cultural coletiva.

Quanto as fontes, pode-se perceber que a partir das interfaces de áreas diversas há condições de se afastar da história linear.

> [...] analisar a historiografia sob os pressupostos teóricos-metodológicos da *História Nova* requer dar voz aos sujeitos antes não ouvidos, rompendo com a lógica de linearidade, trazendo para a cena historiográfica agentes sociais antes relegados, as professoras e professores leigos da área rural [...]. (Lima 2019, p. 36, grifos do autor).

No âmbito da História da Educação, essa nova postura adotada em relação às fontes, tiveram avanços significativos para sujeitos esquecidos pela sociedade: "[...] não há dúvida de que a possibilidade de registrar a vivência de grupos cujas histórias dificilmente eram estudadas representou um avanço para as disciplinas das Ciências Humanas" (Pinsky, 2008, p. 158).

Compreender sobre o alargamento ou ampliação da ideia de documentos para a pesquisa, corresponde a entender que materiais escritos podem compor as fontes de dados, deste modo as produções bibliográficas são importantes. Segundo Lima (2019, p. 23) "por meio das bibliografias, é possível encontrar também, procedimentos e técnicas que podem auxiliar o pesquisador na produção do conhecimento." Materiais teóricos servem como uma bússola para o pesquisador, ajudando a nortear as teorias mais adequadas ao seu objeto de estudo.

A pesquisa bibliográfica é relevante e pode recorrer a diversos materiais, seja no formato de livros autorais, livros advindos de coletâneas temáticas, dicionários, biografias, artigos, resenhas, resumos entre outros. Os materiais bibliográficos permitem ao pesquisador melhor compreensão sobre parte dos conhecimentos já produzidos anteriormente sobre a temática de interesse. Segundo Maia (2024, p. 22) "a pesquisa bibliográfica é de suma importância devido à variedade de materiais que podem ser encontrados [...]". A autora trata da pertinência em relação às literaturas de materiais científicos existentes como parte integrante de uma investigação.

Os materiais bibliográficos podem e devem ser indagados, embora relevantes, não correspondem a uma verdade "lembramos que fontes não falam por si só, tampouco representam a totalidade daquilo que realmente aconteceu, por vezes, podem carregar invenções ou deturpações ao serem produzidas intencionalmente de modo a forjar ou esconder verdades" (Barros; Ferreira, 2020, p. 458).

> Munido das armas e precauções dispostas anteriormente, de conhecimento prévio sobre o assunto (fruto de muita pesquisa bibliográfica a respeito do período estudado e do que concluíram historiadores que trabalharam antes dele), o pesquisador está pronto para prosseguir na análise e na interpretação de suas fontes. (Pinsky, 2008, p. 71).

O pesquisador ao ler e sistematizar os conhecimentos prévios da literatura bibliográfica pode repensar suas atividades, redefinir seu objeto de pesquisa e rever suas indagações e temática. Segundo Nosella e Buffa (2009, p. 65), os documentos possuem linhas de pesquisa estabelecidas ajudando a organizar informações: "ao proceder a análise dos documentos, realizando sucessivas leituras, o pesquisador, aos poucos, identifica núcleos conceituais, palavras recorrentes que lhe permitem elaborar categorias

catalisadoras e organizadoras das informações". Desta forma, a partir das análises teóricas e de outras fontes já agrupadas, inicia-se uma nova etapa da pesquisa.

Além das fontes bibliográficas, destaca-se as fontes orais, fruto de conversação sistematizada a partir de intencionalidades, e com um roteiro prévio, mesmo que semiestruturado. Neste sentido, destaca-se a História Oral que pode ser utilizada tanto para entrevistas temáticas, relacionadas ao tema escolhido pelo pesquisador, ou a história de vida do sujeito entrevistado. Segundo Vieira (2015, p. 372) "de um modo geral, a história oral, em seus dois formatos, tem dado suporte a pesquisas históricas sobre mobilidade social, vidas de professores, organização da escola, migrações, mulheres, jovens, entre outras".

As fontes orais ajudam a produzir informações que permitem adentrar em realidades desconhecidas. Segundo Galvão e Lopes (2010, p. 31) "[...] hoje, a pesquisa em História da Educação, tanto no Brasil como em outros países, é muito mais imaginativa e inovadora do que era há alguns anos e do que expressam os manuais didáticos da área". As autoras de modo indireto estão referendando a História problema.

Os fragmentos de narrativas advindos das fontes orais são recordações, parte das lembranças, são registros das memórias daquilo que ficou sobre um tema, um tempo, um acontecimento, uma vida, uma história, correspondem sobretudo uma das versões.

Para Pinsky (2008, p. 155), "[...] a História Oral permite o registro de testemunhos e o acesso a 'histórias dentro da história' e, dessa forma, amplia as possibilidades de interpretação do passado." A autora salienta, que as memórias são tão importantes quanto as histórias escritas.

Vale salientar, que trabalhar com entrevistas em uma pesquisa significa reunir elementos que estabelecem relações entre memórias e histórias. As fontes orais também devem ser analisadas ou interpretadas para averiguar parte das verdades e mentiras. Sobre as fontes orais, Vieira (2015, p. 374), afirma que "[...] a entrevista em si não é história, é apenas uma fonte que, como todas as demais fontes, necessita ser interpretada e analisada". A fonte oral carece ser analisada, comparada e confrontada para detectar uma parte da veracidade.

> Inerente às entrevistas, existe, entretanto, uma dimensão simbólica, que os historiadores têm a obrigação de conhecer e estudar, pois faz parte da história. Mediadas pela memória, muitas entrevistas transmitem e reelaboram vivências individuais e coletivas dos informantes com práticas sociais de outras épocas e grupos. A dimensão simbólica das entrevistas não lança luz diretamente sobre os fatos, mas permite aos historiadores rastrear as trajetórias inconscientes das lembranças e associações de lembranças; permite, portanto, compreender os diversos significados que indivíduos e grupos sociais conferem às experiências que têm. (Amado, 1995, p. 135).

A oralidade é uma atividade verbal, que pode carregar consigo parte da transmissão de fatos históricos. Para Barros e Ferreira (2020, p. 444), "[...] antes de escritor, o ser humano é falante e ouvinte e, nesse ponto, a proposta de história oral materializada por meio da correspondente direta, que é a escrita, configura-se como um produto da cultura". Nesse sentido, falar, ouvir e escrever, são elementos constitutivos da vida humana, são traços culturais e significativos, são fontes e se distinguem do paradigma positivista.

A fim de romper com os paradigmas impostos pelo positivismo em relação ao que pode ou não ser considerado

como documento, os fundadores da revista de *Annales* atribuíram novas proposições visando a necessidade da ampliação de noção de documento.

> A expansão documental não diz respeito apenas a novos objetos ou à inclusão de personagens comuns, mas ao próprio caráter holístico do trabalho. Assim, o documento escrito clássico passou a ser somado ao documento arqueológico, à fonte iconográfica, ao relato oral (quando possível), a análises seriais e a todo e qualquer mecanismo que possibilite uma interpretação. (Pinsky; Luca, 2015, p. 22).

A expansão documental apresenta dimensões diferentes do paradigma positivista, refletiu para a História da Educação mudanças expressivas em relação a diversidade e os usos dos documentos.

> Indubitavelmente a História se faz com documentos escritos. Porém também pode fazer-se, deve-se fazer, sem documentos escritos se estes não existem. [...] Em uma palavra: com tudo o que sendo do homem, depende do homem, serve ao homem, expressa o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as formas de ser do homem. (Febvre, 1985, p. 428).

Outro importante documento é a iconográfica, fontes visuais podem compor as pesquisas. Lima (2008, p. 56)

esclarece que "[...] o emprego da fotografia, seja como indício seja como objeto para as pesquisas em história, pode ser situado no contexto marcado pelos deslocamentos obtidos pela historiografia nas últimas décadas [...]". A autora retrata que as imagens e fotografias também são elementos importantes para a pesquisa histórica.

Pinsky e Luca (2015, p. 37), baseados nos pensamentos de Taunay, expõem que "[...] o valor do flagrante está no fato de que só por meio da imagem seria possível obter informações que os textos de época não foram capazes de fornecer, ou não tiveram interesse, nem era sua função ou objetivo descrever". As autoras explicam que na visão desse pesquisador, os documentos tinham que ter valores ambíguos aos outros tipos de fontes documentais. Esclarecem que as fotografias nunca foram destaque nos museus de história, apesar de serem consideradas como fontes, as pinturas históricas e gravuras, tinham maiores destaques nos usos historiográficos, principalmente quando se tratava da História da Arte. Nessa condição, a fotografia não era amplamente reproduzida como os outros documentos pictóricos.

De acordo com Barros e Ferreira (2020, p. 458) "[...] é por meio das diversas fontes que os investigadores da história da educação criam 'imagens' que permitem a reconstrução de parte do passado [...]". Tais contribuições, ajudaram nas reflexões sobre as fontes iconográficas.

Pode-se perceber que a diversidade de fontes auxilia na produção de materiais científicos, principalmente para a História da Educação, pois a revolução documental que ocorreu por meio do movimento da Escola dos Annales, criou novas possibilidades para a coleta e o uso de fontes diversas entre as quais destacou-se as escritas, orais e iconográficas.

CONSIDERAÇÕES

O movimento conhecido como Escola de *Annales* pode ser compreendido em três gerações diferentes: i) de 1929 até 1945, assinalada pelos contrastes detectados em função da história tradicional ou positivada, o movimento foi conduzido por Lucien Febvre (1985) e Marc Bloch (1990); ii) de 1946 até 1968, preocupou-se com conceitos de estrutura e conjuntura, novos métodos e propostas para a composição de uma História longa duração e foi demar-

cada pela presença de Fernand Braudel (1978), por fim a última etapa iii) iniciou-se em 1968 e foi distinguida pela fragmentação, entre os teóricos destacam-se Jacques Le Goff (1985) e Georges Duby (1994).

Percebe-se que após as três fases instaura-se os debates sobre nova tendência, em que a Nova História Cultural, é o destaque, foca-se nos estudos culturais das massas anônimas, das questões populares e volta-se para o modelo febvriano, em que o indivíduo é representante de uma coletividade.

As fases da Escola de *Annales* são relevantes e contribuíram para a chamada revolução documental, ampliou-se as possibilidades de produção e usos de documentos variados para compor os grupos de fontes de uma determinada pesquisa, deste modo percebe-se a importância das fontes escritas, orais e iconográficas

Com a ampliação da concepção de documentos, inovou-se o *modus operandi* e as possibilidades de uso de fontes variadas. A história vista de baixo pode e deve ser registrada.

A revolução documental iniciada pela Escola dos *Annales* foi de suma importância para a quebra dos paradigmas da História Política Tradicional, baseada em uma metodologia linear.

A relevância da ampliação de fontes para as pesquisas possibilitou intensificar a História problema e consequentemente temáticas que apresentem interfaces com diferentes áreas.

REFERÊNCIAS

AMADO, Janaina. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. **Revista História**. São Paulo, 14, p. 125–136, 1995. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/AMADO%20-%20O%20grande%20mentiroso.pdf. Acesso em: 27 jul. 2025.

ANDRADE, Gustavo Figueira. A evolução do conceito de fontes históricas a partir da nova história cultural e o estudo de cartas. **História em Revista**, Pelotas, v. 21/22, p. 1-26, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/HistRev/article/view/15954. Acesso em: 27 jul. 2025.

BARROS, José Costa D' Assunção. A Escola dos Annales: considerações sobre a História do Movimento. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, v. 4, n. 8, 2010. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/historiaemreflexao/article/view/953. Acesso em: 27 jul. 2025.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da história**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARROS, Josemir Almeida; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Pesquisa em História da Educação Rural: professoras e professores entre teias e contextos. *In:* CHALOBA, Rosa Fátima de Souza; CELESTE FILHO, Macioniro; MESQUITA, Ilka Miglio de. **História e memória da educação rural no século XX**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 444-458. Disponível em: https://www.culturaacademica.com.br/catalogo/historia-e-memoria-da-educacao-rural-no-seculo-xx/. Acesso em: 27 jul. 2025.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. 5. ed. Lisboa: Europa-América, 1990.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

DUBY, Georges. **A História continua**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. Lisboa: Presença, 1985.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural**: a pesquisa em história da educação. São Paulo: Ática, 2010.

LE GOFF, Jacques A História Nova. *In:* NOVAIS, F.; SILVA, R. F. da (org.). Nova **História em Perspectiva**. São Paulo: Cosac & Naify, 2011.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

LIMA, Roger dos Santos. **Se eu nascesse de novo quarenta e duas vezes eu seria professor nas quarenta e duas vidas**: o fazer-se professor e professora rural em fins do século XX, em Ariquemes, Rondônia. 2019. 123 f. Dissertação. Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2019.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. As fotografias como fonte para a história das escolas rurais em uberlândia

(1933-1959). **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 5, 2008. Disponível em: . Acesso em: 27 jul. 2025.

MAIA, Magda Keller de Moraes. **Escola rural ribeirinha a partir de normas, características e contextos da região amazônica do Baixo Madeira, em Porto Velho, Rondônia**. 2024. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): Curso de Pedagogia, Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACED), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2024.

MATOS, Júlia Silveira. Tendências e debates: da Escola dos Annales à História nova. **Historia**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 113–130, 2011. Disponível em: https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2283. Acesso em: 27 jul. 2025.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares**: por que e como pesquisar. Campinas: Alínea, 2009.

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. **O Historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2015.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A História Cultural e as fontes de pesquisa. **Histedbr On-Line**, Campinas, v. 24, n. 61, p. 367-378, mar. 2015. p. 372-374. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/

index.php/histedbr/article/view/8640533. Acesso em: 27 jul. 2025.

CAPÍTULO 10

Profesores Investigadores desde la Investigación-Acción en la Educación Básica: Fotografías y Dibujos

Maria Alves Araújo
Wagneth Oliveira Chaves
Josemir Almeida Barros
Tais Margotto Comper (Traducción)[1]
https://doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-12-3_010

INTRODUCCIÓN

La investigación-acción se ha consolidado como un enfoque metodológico relevante en el campo de las Ciencias Humanas, especialmente en el área de la Educación, por su capacidad de articular la investigación científica con prácticas transformadoras en contextos escolares.

[1] La traducción del texto fue realizada por la Maestra TaisMargottoComper. E-mail: taiscomper140ibc@gmail.com

Basado en la participación activa de los sujetos involucrados en la condición de profesores investigadores, se trata de una modalidad de investigación que propone la construcción colectiva de conocimientos a partir de análisis de realidades concretas por medio del método científico.

Al problematizar las realidades a partir de los contextos, el profesor investigador, al utilizar la investigación-acción, problematiza su práctica y en consecuencia identifica algo a solucionar a la luz de las realidades de la educación escolar.

La investigación-acción ha sido particularmente significativa en contextos educativos marcados por desigualdades sociales y desafíos estructurales, como es el caso de las escuelas rurales ribereñas de varias regiones brasileñas.

El objetivo del texto es conceptualizar y caracterizar la metodología de la investigación-acción, así como algunas técnicas cualitativas de recolección de datos en el campo de la Historia de la Educación, con énfasis en las realidades de las escuelas ribereñas ubicadas en la región del

Baixo Madeira, en el municipio de Porto Velho, estado de Rondônia. La problemática se relaciona con los conceptos fundamentales de la investigación intervencionista y sus aproximaciones con técnicas de investigación cualitativa. Por lo tanto, se trata de un estudio bibliográfico que articula importantes referenciales teóricos, entre ellos: Thiollent (2011), Barbier (2004), Franco (2005), Stake (2011) y Gibbs (2009).

La investigación-acción corresponde a un método capaz de promover cambios en los contextos escolares, fortaleciendo la actuación de los profesores investigadores mediante prácticas adecuadas a los contextos escolares. La investigación parte de la siguiente problemática: ¿cuáles son los conceptos fundamentales que caracterizan la investigación intervencionista en el contexto de la investigación-acción y cómo se relacionan con las técnicas de recolección de datos?

Los objetivos son los siguientes: i) identificar las definiciones de investigación cualitativa; ii) describir los conceptos y características de la investigación-acción; y iii) destacar algunas técnicas de recolección de datos que contribuyen al desarrollo de la investigación científica.

Desde un punto de vista metodológico, se optó por una investigación de naturaleza bibliográfica, basada en autores que abordan los fundamentos de la investigación cualitativa y la investigación-acción. La investigación-acción, a su vez, establece interfaces con la investigación intervencionista y se configura como una potente posibilidad metodológica para los profesores investigadores de la Educación Básica en escuelas rurales ribereñas, con el objetivo de identificar, comprender y enfrentar mejor los desafíos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje en zonas de la selva amazónica, especialmente en la región del Baixo Madeira. Consecuentemente, presentar soluciones en el ámbito pedagógico.

Se trata, por tanto, de una investigación que presenta discusiones conceptuales sobre la investigación-acción, tomando como base su aplicación práctica en estudios científicos desarrollados en el ámbito de un Programa de Posgrado Profesional[2].

[2] Programa de Postgrado en Educación Escolar, Maestría y Doctorado Profesional (PPGEE-Prof), de la Universidad Federal de Rondônia (UNIR). Ver: https://mepe.unir.br/homepage

LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EM REGIONES RIBEREÑAS

Pensar en la educación, es asegurar que en el acto de investigar hay una acción inseparable entre la teoría y práctica, pues corresponde a un vínculo de relación intensa, siendo afirmada por las palabras de Demo (2004, p. 83) en que la "dialéctica entre teoría y práctica es condición fundamental para la investigación y la intervención en la realidad social".

De ese modo, la investigación científica corresponde a un plan intencional para mejor conocer y solucionar problemas, especialmente cuando se trata de investigación--acción en las Ciencias Humanas que requiere la adopción del método científico, que según Appolinário (2007, p. 132) enfatiza es un "conjunto de procedimientos aceptados y validados por una determinada comunidad científica que asegurará la calidad y confiabilidad del conocimiento generado".

Al buscar una definición de investigación, encontramos la idea defendida por Gil (2019) de que es la expresión racional y sistemática que objetiva aportar soluciones

a los problemas identificados y puede etiquetarse en dos bloques, uno de orden básico y otro de orden aplicado, ambos basados en el uso de la razón.

En cuanto a su naturaleza, el autor menciona que la investigación puede clasificarse en básica (o clásica) y aplicada. La investigación básica, también denominada investigación pura, tiene como objetivo principal la profundización del conocimiento teórico, buscando expandir las fronteras del conocimiento científico sin buscar necesariamente aplicaciones prácticas inmediatas. Se caracteriza por el uso de materiales bibliográficos y por la intención de contribuir al avance de la ciencia, generando nuevos conocimientos, principios o leyes que sustenten futuras investigaciones y aplicaciones. Por lo tanto, es un enfoque que valora el rigor conceptual y metodológico, esencial para construir fundamentos teóricos sólidos en diversas áreas del conocimiento.

A su vez, Gil (2019) enfatiza que la investigación aplicada, además de utilizar materiales bibliográficos y generar nuevos conocimientos, tiene como finalidad la resolución de problemas concretos, vinculándolos directamente con los contextos sociales, culturales o profesionales en

los que se inserta. En el campo educativo, la investigación aplicada suele buscar desarrollar un producto educativo resultante de la acción investigativa, construido en diálogo con las rutinas escolares cotidianas y las realidades de los grupos investigados, y se desarrolla con base en propuestas metodológicas, materiales didácticos, intervenciones pedagógicas o tecnologías educativas (Prodanov; Freitas, 2013).

Por lo tanto, la investigación científica requiere un conjunto de parámetros para validar la producción de conocimientos. En educación, normalmente se prioriza la investigación cualitativa por configurarse una amplitud de posibilidades, además de ordenar descripciones de una realidad que permite un análisis y discusión con mayor amplitud en sus resultados.

Así, la investigación cualitativa se fundamenta en una base conceptual que valora la comprensión profunda de los fenómenos sociales, priorizando la calidad de la información obtenida y el contexto en el que se inserta. A diferencia de la investigación cuantitativa, que se basa en criterios numéricos y estadísticos, el enfoque cualitativo no se limita a la medición ni a la cantidad de datos, sino

que busca interpretar y describir con gran detalle los significados, las percepciones y las experiencias de los sujetos involucrados en la investigación (Minayo, 2012).

Al adoptar este enfoque, el investigador trabaja con diversidad de fuentes de datos, que pueden incluir documentos escritos – oficiales y no oficiales, así como narrativas producidas a través de entrevistas semiestructuradas, realizadas de forma individual o colectiva, enfatizando la importancia de la Historia Oral.

Además, se utilizan con frecuencia materiales visuales como fotografías, dibujos, pinturas, mapas, murales y otras imágenes o figuras que expresan elementos simbólicos y culturales relevantes para la comprensión del objeto de estudio. Esa multiplicidad de fuentes contribuye a la construcción de un análisis interpretativo exhaustivo y sensible a las realidades investigadas, especialmente en contextos sociales complejos, como los de las comunidades ribereñas de la región amazónica.

Corroborando con las definiciones de investigación cualitativa, Franco (2005) argumenta que presentar las características de la investigación cualitativa no es fácil. La

problemática comienza con la enorme variedad de denominaciones que componen esta rama. Para Gibbs (2009, p. 7), "es cada vez más difícil encontrar una definición común de investigación cualitativa que sea aceptada por la mayoría de los enfoques e investigadores del campo [...], habiendo desarrollado su propia identidad". Cabe destacar el enfoque de Stake (2011):

> Es común que la gente suponga que la investigación cualitativa se caracteriza por una rica descripción de acciones personales y ambientes complejos, y así es, pero el enfoque cualitativo es igualmente conocido, [...], por la integridad de su pensamiento. No existe una única forma de pensamiento cualitativo, sino una vasta colección de formas: es interpretativo, basado en la experiencia, situacional y humanístico. Cada investigador lo hará de forma diferente, pero casi todos se esforzarán por la interpretación. Intentarán transformar parte de la historia en términos experienciales. Mostrarán la complejidad de lo histórico y tratarán a los individuos como únicos, incluso si son similares a otros individuos (Stake, 2011, p. 41).

En este contexto de estudios, investigadores al adoptar la investigación cualitativa como parámetro, pueden revisar conceptos y posiciones, porque no existe un pensamiento único, por el contrario, la subjetividad está pre-

sente cuando se trata de investigación en educación, especialmente al producir e interpretar datos de campo.

Por lo tanto, realizar investigación cualitativa supone un reto para los investigadores, quienes deben identificar problemas y, sobre todo, construir hipótesis mediante el análisis de diversas fuentes de datos teóricos y de campo. Las dificultades inherentes a estas acciones son complejas, por lo que abordar la investigación cualitativa requiere aplicar el rigor que exige el método científico a las complejas realidades en las que se encuentran inmersas las escuelas y los profesores de la Educación Básica.

De esa manera, a partir de la comprensión de los aportes de la investigación con enfoque cualitativo, queda clara la importancia de conceptualizar y caracterizar la metodología de la investigación-acción.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN SUS CONCEPTOS Y CARACTERIZACIÓN

Si bien existe una gran variedad de conceptos, la investigación-acción se configura como un método dentro del campo de la investigación aplicada, integrado en un enfoque cualitativo, de naturaleza participativa y reflexiva,

y basado en procedimientos dinámicos y dialógicos. Se trata de una estrategia metodológica que busca no solo comprender la realidad, sino también transformarla mediante la integración de investigadores y participantes en un proceso colaborativo de construcción de conocimiento.

Según Thiollent (2011, p. 20), la investigación-acción se define como "un tipo de investigación social con base empírica, concebida y llevada a cabo en estrecha relación con una acción o con la resolución de un problema colectivo [...]". Desde esta perspectiva, la interacción en torno a intereses comunes fortalece el diálogo entre la ciencia y la sociedad, ya que los sujetos involucrados no son solo informantes, sino coautores de la investigación y de la acción que de ella se deriva.

En este sentido, la investigación-acción se presenta como una metodología vinculada a la resolución de problemas colectivos, en la que investigadores e investigados asumen el papel de protagonistas. Esta característica resalta su relevancia en contextos educativos complejos, donde la cooperación, la escucha activa y la participación crítica de los sujetos se convierten en elementos esenciales para la transformación social y pedagógica.

Corroborando con los conceptos, para Barbier (2004, p. 17) "la investigación-acción no es una simple transfiguración metodológica de la sociología clásica", la investigación-acción "expresa una verdadera transformación en la manera de concebir y hacer investigación en las ciencias humanas".

Por lo tanto, la mayor relevancia de la investigación-acción reside, quizás, en la posibilidad de viabilizar o externar las voces de los grupos populares en los diálogos y en la participación en la resolución de problemas. La participación y el posicionamiento en los debates suelen generar empoderamiento en los participantes.

A este diálogo se suman las inserciones destacadas por Nunes y Barros (2022, p. 409) cuando destacan que "la investigación-acción se presenta como un método, una estrategia, un camino práctico de investigación que permite a los investigadores abordar mejor los problemas de la vida escolar cotidiana [...]".

De hecho, la investigación-acción ofrece oportunidades para que los profesores-investigadores realicen investigaciones de sus propias prácticas con el fin de transfor-

mar sus acciones y promover mejoras en las escuelas. La acción política generada por los profesores pone de relieve situaciones concretas, exigiendo una base metodológica consistente, sin embargo, los profesores-investigadores establecen mecanismos para socializar los nuevos conocimientos en la comunidad académica y científica.

En este sentido de afirmaciones, la investigación-acción, debido a su aplicabilidad social, desempeña un papel fundamental en la articulación de teorías y prácticas intencionales para satisfacer las demandas concretas de los profesores-investigadores en sus contextos de actuación, especialmente en los espacios escolares. Se trata de una metodología que permite la investigación de la propia práctica docente, promoviendo simultáneamente el análisis crítico, la autorreflexión y la intervención transformadora.

Su implementación en el cotidiano escolar contribuye a fomentar el sentido de pertenencia entre los participantes, ya que valora sus conocimientos, experiencias y contextos. Esta aproximación con la realidad permite identificar desafíos concretos y proponer soluciones viables, lo que resulta en el desarrollo de un producto educativo que ma-

terializa los resultados de la investigación. Dicho producto puede asumir diversos formatos, como cartillas, folletos, softwares educativos, secuencias didácticas, tecnologías sociales, cursos de formación continua, marcos regulatorios, entre otros dispositivos que enriquecen la práctica pedagógica y promueven el desarrollo institucional.

Además, la investigación-acción fortalece la autoría de los profesionales de la educación, al tiempo que transforma la escuela en un espacio de producción de conocimientos e innovaciones pedagógicas, contribuyendo significativamente a la mejora de la calidad de la enseñanza y a la valorización de las prácticas pedagógicas.

Para ello, Barbier (2004, p. 30) propone cuatro tipos de investigación-acción, designados por el término *Action-Research*: diagnóstica, participativa, empírica y experimental. Dichas categorías representan diferentes posibilidades metodológicas de intervención y análisis en el campo de la investigación-acción, que varían según el grado de participación de los sujetos y el tipo de problema investigado.

Al lidiar con una determinada metodología, el investigador – independientemente de su experiencia – puede y

debe recurrir a materiales bibliográficos para sustentar los debates teóricos y conceptuales que sustentan el enfoque adoptado. En este sentido, Barbier (2004, p. 116-118) define la investigación-acción como un "enfoque en espiral", cuya principal característica es la implementación de ciclos sucesivos de acción, observación y reflexión. Cada avance en el proceso de investigación desencadena una "reflexión permanente sobre la acción", evidenciando su carácter continuo y dinámico.

En cuanto al método, el autor presenta cuatro temas centrales que guían la realización de la investigación-acción: (i) la identificación del problema y la contractualización con los participantes; (ii) la planificación e implementación de actividades en espiral; (iii) la selección y aplicación de técnicas de investigación-acción; y (iv) la teorización, evaluación y publicación de resultados. Dichos elementos refuerzan el carácter participativo y dialógico de este enfoque, consolidándolo como un potente instrumento para la producción de conocimiento comprometido con la transformación de la realidad investigada.

Cabe destacar que la investigación-acción se enmarca en un contexto más amplio de investigación social, siendo

un instrumento fundamental para el análisis de las prácticas educativas e institucionales (Franco, 2005). Al integrar teoría y práctica, esta metodología permite a los educadores comprender mejor los desafíos de la enseñanza y desarrollar estrategias más eficaces para abordarlos. Desde esta perspectiva, cabe destacar que la investigación-acción es un acto colaborativo tanto en estudios como en investigaciones, específicamente en aquellos centrados en la educación escolar, es decir, la Educación Básica.

Es fundamental comprender que la investigación-acción se ha aplicado, en las últimas décadas, de diversas maneras y con diversas intenciones, evidenciando un amplio mosaico de enfoques teórico-metodológicos, lo que lleva a considerar su esencia epistemológica y sus posibilidades como práctica investigativa (Franco, 2005, p. 485).

Se observa que los conceptos y definiciones elucidan la investigación-acción como una metodología que permite a los investigadores establecer metas y realizar esfuerzos conjuntos para encontrar soluciones a problemas específicos en el campo de la educación, fomentando la colaboración mutua.

Se destaca que la investigación-acción se basa en la unión de la reflexión y la práctica, lo que resulta en una acción que no solo busca soluciones inmediatas, sino que también impulsa cambios relevantes en el contexto analizado. En este contexto, la investigación-acción colaborativa adquiere un carácter crítico. Considerando que la investigación se ha definido como investigación-acción colaborativa, la responsabilidad del investigador es participar e informar sobre un proceso de cambio previamente iniciado por los miembros del grupo (Franco, 2005).

La investigación-acción colaborativa permite, además de los resultados elaborados a partir de materiales teóricos y empíricos analizados, momentos de diálogo entre investigadores y participantes. Permite expandir nuevas perspectivas y formas de comprender los problemas educativos a través de significados tangibles. La investigación-acción colaborativa es un referente para transformar la realidad, donde los investigadores, mediante fundamentos teóricos y prácticos, establecen transformaciones en los contextos educativos.

Se percibe que la investigación-acción se vuelve colaborativa al brindar oportunidades para unir a los partici-

pantes en busca de un único propósito que corresponde a solucionar parte de los desafíos en la educación escolar. Según Franco (2005, p. 500), en este proceso, los investigadores adquieren ciertas competencias, como: "elaborar nuevas hipótesis para implementar nuevas prácticas; coexistir creativamente con la divergencia; encontrar nuevas respuestas a los desafíos percibidos [...]", entre otras.

Con los conceptos y características resaltados, la elección de algunas estrategias, prácticas o técnicas son esenciales para la efectivación de la investigación-acción en la planificación a ser efectivada, entre las que se encuentran la fotografía y el dibujo.

FOTOGRAFÍA Y DIBUJOS EN LA CONDICIÓN DE FUENTES PARA LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Una imagen – fotografía, o dibujo, o pintura o mapa siempre retrata muchos elementos, permite detectar información o representaciones explícitas o implícitas, y puede resaltar momentos únicos, seleccionados a través de la mirada de aquel sujeto que la realizó o produjo. Las foto-

grafías son registros importantes y pueden considerarse fuentes, según Ciavatta *et al*. (2023, p. 62):

> Inicialmente, cuando se inventó a mediados del siglo XIX, la fotografía se entendía desde un ideal mítico de veracidad absoluta, dadas las características técnicas que le atribuían su fiabilidad y capacidad para reproducir y capturar la realidad. Posteriormente, se consideró un documento cuya fiabilidad se cuestionó, y su uso se intensificó en la segunda mitad del siglo XX.

Además, la fotografía es una técnica de registro importante, permite la perpetuación de representaciones de fragmentos de la memoria, de eventos que se quedaron registrados. Tiene el potencial de despertar sentimientos diversos y reformular opiniones. La fotografía es, sin duda, una fuente crucial para la investigación educativa, especialmente en la investigación-acción en el ámbito de la Historia de la Educación.

Percibir la fotografía en la condición de fuente requiere comprender la revolución documental desde la Escuela de los *Annales*, es decir, "a partir de un proceso de apertura a nuevas fuentes, que se produjo notablemente con la tercera generación de la Escuela de los *Annales*" (Ciavatta *et al*.,

2023, p. 63, énfasis del autor). A partir de esta apertura, la autora recuerda que "el uso de la fotografía como fuente e instrumento de reflexión", ayudó y sigue ayudando en el camino que hay que recurrir.

Ciavatta *et al*. (2023) defiende la fotografía como fuente y sus contribuciones a la intensificación de la producción de conocimiento en las Ciencias Humanas y Sociales. Sin duda, los análisis y reflexiones que desarrollan generan debates relevantes sobre los documentos iconográficos.

Implica al investigador la contextualización de los hechos incluidos en las representaciones de las fotografías y su explicación, además del uso de la intertextualidad, un término ampliamente utilizado en las "artes literarias" según Ciavatta *et al*. (2023, p. 22). La intertextualidad es el vínculo entre los diferentes tipos de texto, un diálogo que favorece un nuevo texto.

Las fotografías son fuentes de investigación que contienen en sus estructuras representaciones, conocimientos e información importantes y expresan intenciones.

> Las fotografías traen consigo el universo de conocimiento presente en la apariencia de la

> representación fotográfica; pero están ocultados los múltiples procesos sociales, las mediaciones que constituyen el objeto real representado. Son las múltiples relaciones sociales (culturales, técnicas, científicas, económicas, políticas, etc.) las que constituyen el objeto en su totalidad. El ejercicio de comprensión de la fotografía como fuente de investigación, más allá de los datos básicos de identificación, los contextos y el análisis de los aspectos formales, presupone comprender los procesos sociales que permiten explicar la historia que guardan en sí, lo que está ocultado en la apariencia de la representación fotográfica (Ciavatta *et al*., 2023, p. 21).

Además, la fotografía se ha convertido, en la actualidad, en una herramienta ampliamente accesible. Vivimos en la era del "clic" rápido, donde las reglas suelen estar dictadas por el valor estético de la imagen, lo que puede llevar a su trivialización. Sin embargo, en el ámbito de la investigación educativa, especialmente en la Historia de la Educación – la imagen puede adquirir un estatus diferente, adquiriendo valor documental, simbólico e interpretativo.

Además de la fotografía, es posible producirse y utilizar los dibujos como fuentes de investigación, especialmente aquellos creados por niños o en colaboración con ellos, como formas legítimas de representación y expresión. El

dibujo, ampliamente utilizado en el mundo infantil, constituye su propio lenguaje y puede revelar significados complejos sobre su percepción del mundo. En este sentido, los estudios de la pedagoga Nicole Bédard (2013) refuerzan la relevancia de los dibujos infantiles como documentos válidos para la composición de fuentes en investigaciones académicas.

Las representaciones contenidas en los dibujos infantiles pueden descifrarse o interpretarse a través de las líneas que producen. Comprender dichas representaciones requiere una investigación minuciosa y sensibilidad interpretativa. Siguiendo la línea de pensamiento de Bédard (2013, p. 7), el análisis de los dibujos infantiles debe seguir criterios rigurosos. La autora diferencia los conceptos de análisis e interpretación: mientras que el análisis se refiere a un proceso técnico y racional, basado en fundamentos probados, la interpretación se presenta como una síntesis de este proceso, guiada por una lectura más subjetiva y completa.

En este sentido, "el análisis responde a un enfoque técnico y racional y se apoya en bases sólidamente probadas

y la interpretación de los dibujos infantiles es el resultado o síntesis del análisis" (Bédard, 2013, p. 7).

Frente a los dibujos de los niños, el investigador puede plantearse cuestiones relevantes, tales como: los criterios de elección del tipo y formato del papel – cuyo grosor y tamaño revelan cómo el niño se adapta al entorno; la posición de los dibujos en la hoja; la orientación espacial adoptada; así como las imágenes creadas, que expresan diferentes formas de interacción con los contextos sociales, políticos, culturales y económicos.

En lo que se refiere a las dimensiones del dibujo, Bédard (2013, p. 18) afirma que estas revelan rasgos de la personalidad del niño, como la confianza, la necesidad de atención, el deseo de no molestar a los demás o la tendencia a ocupar poco espacio. Otro criterio interpretativo es el tipo de trazo: a través de la secuencia de líneas, es posible observar elementos relacionados con las dudas y percepciones del niño. Una línea continua puede indicar docilidad y armonía; una línea borrosa o interrumpida puede revelar inseguridades o miedos relacionados con el cambio. En el caso de una línea oblicua, existen posibilidades de manifestación de energía, vigor y terquedad, lo que sugiere que

"se adapta a un entorno que busca ser agradable y armonioso" (Bédard, 2013, p. 21).

Otro aspecto a observar es la presión que ejerce el niño al dibujar, la cual puede revelar fortaleza o fragilidad emocional. Como señala Bédard (2013, p. 21), "una buena presión indica entusiasmo y deseo", mientras que una presión leve puede indicar desapego, falta de convicción o cansancio físico.

Un criterio particularmente relevante, destacado por Bédard (2013, p. 31), se refiere al uso de los colores. Según la autora, "el simbolismo de cada color admite dos interpretaciones, una positiva y otra negativa", y cada tono puede representar señales de comportamiento que requieren una cuidadosa observación y un análisis crítico.

De esa manera, los dibujos infantiles constituyen fuentes legítimas para la investigación educativa, permitiendo a los profesores investigadores profundizar en las dimensiones subjetivas y sociales de la experiencia escolar. A través de estas representaciones gráficas, es posible construir ideas clave y problematizar, de forma sensible y

crítica, las realidades en las que se encuentran los niños inmersos en el ambiente educativo.

CONCLUSIÓN

La investigación buscó proporcionar una presentación sistemática de conceptos fundamentales de la investigación aplicada cuando se trata de investigación-acción, y las formas actuales de utilizar ciertos procedimientos durante la recolección de datos de campo.

En este sentido, la investigación científica requiere un conjunto de parámetros para validar la producción de dicho conocimiento, especialmente al intervenir en educación, donde se prioriza la investigación cualitativa por configurarse como una amplitud de posibilidades, así como la descripción de información que revela la realidad educativa. Las herramientas de recolección de datos incluyen textos, grabaciones de audio, imágenes como fotografías, dibujos, entre otras.

Los materiales recopilados requieren interpretaciones fundamentadas en bases teóricas coherentes con las temáticas propuestas. En este contexto, la articulación del enfoque cualitativo con la investigación-acción revela un

importante potencial metodológico para recopilar información y formular respuestas a los desafíos que enfrenta la educación escolar. Dicha combinación cobra especial relevancia en escenarios complejos y poco comunes, como los que viven las comunidades ribereñas de la región del Baixo Madeira, donde la realidad exige sensibilidad investigativa, participación activa y compromiso con la transformación social.

La investigación-acción de hecho corresponde a una metodología importante para apoyar a los profesores investigadores en los contextos educativos en los que actúan. Les permite identificar, problematizar y, sobre todo, señalar posibilidades para resolver algunos de los desafíos que enfrenta la Educación Básica a partir del método científico.

REFERENCIAS

APPOLINÁRIO, Fabio. **Diccionario de metodología científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

BARBIER, René. **La investigación-acción**. Brasilia: Liber Libro, 2004.

BÉDARD, Nicole. **Como interpretar los dibujos de los niños**. Isis: São Paulo, 2013.

CIAVATTA, Maria *et al*. **La fotografía como fuente de investigación**: de la Historia de la Educación a la historia de trabajo-educación. Navegando: Uberlândia, 2023.

DEMO, Pedro. **Investigación participante**: saber pensar e intervenir juntos. Brasilia: Liber Libros, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogía de la investigación-acción. **Educación e Investigación**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, Dec. 2005. Disponible en: . Acceso en: 27 jul. 2025.

GIBBS, Graham. **Análisis de datos cualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos y técnicas de investigación social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **El reto del conocimiento**: investigación cualitativa en salud. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

NUNES, Marcia Jovani de Oliveira; BARROS, Josemir Almeida. Alteridad: el otro en la investigación en Educación. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 405-421, mar. 2022. Disponible en: . Acceso en: 27 jul. 2025.

PRODANOV, Cleverson André; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodología del trabajo científico:** métodos y técnicas de la investigación del trabajo académico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

STAKE, Robert E. **Investigación cualitativa**: estudiando como las cosas funcionan. Porto Alegre: Pienso, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodología de la investigación-acción**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAPÍTULO 11

Professores Pesquisadores a partir da Pesquisa-Ação na Educação Básica: Fotografias e Desenhos

Maria Alves Araújo
Wagneth Oliveira Chaves
Josemir Almeida Barros

https://doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-12-3_011

INTRODUÇÃO

A pesquisa-ação tem se consolidado como uma abordagem metodológica relevante no campo das Ciências Humanas, especialmente na área da Educação, por sua capacidade de articular investigação científica com práticas transformadoras nos contextos escolares.

Fundamentada na participação ativa dos sujeitos envolvidos na condição de professores pesquisadores, trata de uma modalidade de pesquisa que propõe a construção

coletiva de conhecimentos a partir de análises das realidades concretas por meio do método científico.

Ao problematizar as realidades a partir dos contextos, o professor pesquisador ao utilizar a pesquisa-ação problematiza sua prática e consequentemente identifica algo a ser solucionado diante das realidades da educação escolar.

A pesquisa-ação tem sido particularmente significativa em contextos educacionais marcados por desigualdades sociais e desafios estruturais, como é o caso de escolas rurais ribeirinhas em diversas regiões brasileiras.

O objetivo do texto é conceituar e caracterizar a metodologia da pesquisa-ação, bem como algumas técnicas de coleta de dados qualitativos no âmbito da História da Educação, com ênfase em realidades de escolas ribeirinhas localizadas na região do Baixo Madeira, no município de Porto Velho, estado de Rondônia. A problemática está relacionada aos conceitos fundamentais da pesquisa interventiva e suas aproximações com técnicas de investigação qualitativa. Trata-se, portanto, de um estudo bibliográfico, que articula importantes referenciais teóricos,

entre eles: Thiollent (2011), Barbier (2004), Franco (2005), Stake (2011) e Gibbs (2009).

A pesquisa-ação corresponde a um método capaz de promover mudanças nos contextos escolares, fortalecendo a atuação de professores pesquisadores por meio de práticas condizentes aos contextos escolares. A investigação parte da seguinte problemática: quais são os conceitos fundamentais que caracterizam a pesquisa interventiva no contexto da pesquisa-ação e quais são suas aproximações com as técnicas de coleta de dados? Os objetivos são os seguintes: i) identificar as definições da pesquisa qualitativa; ii) descrever os conceitos e as características da pesquisa-ação e iii) evidenciar algumas técnicas de coleta de ados que contribuem para o desenvolvimento da pesquisa científica.

Do ponto de vista metodológico, optou-se por uma pesquisa de natureza bibliográfica, com base em autores que abordam os fundamentos da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação. A pesquisa-ação, por sua vez, estabelece interfaces com a pesquisa interventiva e configura-se como uma possibilidade metodológica potente para ser adotada por professores pesquisadores da Educação Bá-

sica em escolas rurais ribeirinhas, a fim de melhor identificar, compreender e enfrentar os desafios relacionados aos processos de ensino e aprendizagem em áreas da floresta Amazônica, especialmente na região do Baixo Madeira. Consequentemente apresentar saídas no âmbitos pedagógico.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa que apresenta discussões conceituais sobre a pesquisa-ação, tomando como base sua aplicação prática em estudos científicos desenvolvidos no âmbito de um Programa de Pós-graduação Profissional[1].

A PESQUISA QUALITATIVA EM REGIÕES RIBEIRINHAS

Pensar na educação, é assegurar no ato da pesquisa uma ação indissociável da teoria e prática, pois corresponde um elo de intensa relação, sendo afirmada pelas palavras de Demo (2004, p. 83) em que a "dialética entre teoria e prática é condição fundamental da pesquisa e da intervenção na realidade social".

[1] Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Ver: https://mepe.unir.br/homepage

Desse modo, a pesquisa científica corresponde a um plano intencional para melhor conhecer e solucionar problemas, principalmente ao se tratar da pesquisa-ação nas Ciências Humanas que requer a adoção do método científico, o qual segundo Appolinário (2007, p. 132) frisa ser um "conjunto de procedimentos aceitos e validado por determinada comunidade científica que assegurará a qualidade e fidedignidade do conhecimento gerado".

Ao buscar uma definição de pesquisa, encontramos na ideia defendida por Gil (2019) que é a expressão racional e sistemática que objetiva prover soluções aos problemas constatados e pode ser rotulada em dois blocos, um de ordem básica e outro de ordem aplicada, ambas a partir do uso da razão.

Quanto à sua natureza, o autor menciona que a pesquisa pode ser classificada como básica (ou clássica) e aplicada. Sendo que, a pesquisa básica, também denominada pesquisa pura, tem como principal objetivo o aprofundamento do conhecimento teórico, buscando ampliar as fronteiras do saber científico sem, necessariamente, visar aplicações práticas imediatas. Caracteriza-se pelo uso de materiais bibliográficos e pela intenção de contribuir

para o avanço da ciência, gerando novos conhecimentos, princípios ou leis que fundamentem futuras investigações e aplicações. Trata-se, portanto, de uma abordagem que valoriza o rigor conceitual e metodológico, sendo essencial para a construção de fundamentos teóricos sólidos nas diversas áreas do conhecimento.

Por sua vez, Gil (2019) frisa que a pesquisa aplicada, além de utilizar materiais bibliográficos e gerar conhecimentos novos, tem como finalidade a resolução de problemas concretos, vinculando-se diretamente aos contextos sociais, culturais ou profissionais nos quais se insere. No campo da educação, a pesquisa aplicada visa, frequentemente, a elaboração de um "produto educacional" decorrente da ação investigativa, construído em diálogo com os cotidianos escolares e as realidades dos grupos pesquisados, sendo este elaborado a partir de propostas metodológicas, materiais didáticos, intervenções pedagógicas ou tecnologias educacionais (Prodanov; Freitas, 2013).

Tão logo, a pesquisa científica requer conjuntos de parâmetros para validar a produção de conhecimentos. Em educação, normalmente prioriza-se a pesquisa qualitativa por se configurar uma amplitude de possibilidades, além

de ordenar descrições de uma realidade que permite uma análise e discussão com maior amplitude em seus resultados.

Destarte, a pesquisa qualitativa fundamenta-se em uma base conceitual que valoriza a profundidade da compreensão dos fenômenos sociais, priorizando a qualidade das informações obtidas e o contexto em que estão inseridas. Diferentemente da pesquisa quantitativa, que se pauta em critérios numéricos e estatísticos, a abordagem qualitativa não se restringe à mensuração ou à quantidade de dados, mas busca interpretar e descrever com riqueza de detalhes os significados, as percepções e as experiências dos sujeitos envolvidos na investigação (Minayo, 2012).

Ao adotar essa abordagem, o pesquisador trabalha com diversidade de fontes de dados, que podem incluir documentos escritos–oficiais e não oficiais, bem como narrativas produzidas por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas de forma individual ou coletiva, enfatizando a importância da História Oral.

Além disso, recorrem-se frequentemente a materiais visuais, tais como fotografias, desenhos, pinturas, mapas,

murais e outras imagens ou figuras que expressam elementos simbólicos e culturais relevantes para a compreensão do objeto de estudo. Essa multiplicidade de fontes contribui para a construção de uma análise densa, interpretativa e sensível às realidades investigadas, especialmente em contextos sociais complexos, como o das comunidades ribeirinhas da região amazônica.

Corroborando, com as definições da pesquisa qualitativa, Franco (2005) alega que apresentar as características da pesquisa qualitativa não é algo fácil. A problemática começa com a abissal variedade de designações que compõe essa vertente. Para Gibbs (2009, p. 7), "é cada vez mais difícil encontrar uma definição comum de pesquisa qualitativa que seja aceita pela maioria das abordagens e dos pesquisadores do campo [...] tendo desenvolvido uma identidade própria". Convém ressaltar a abordagem de Stake (2011, p. 41):

> É comum que as pessoas suponham que a pesquisa qualitativa é marcada por uma rica descrição de ações pessoais e ambientes complexos, e ela é, mas a abordagem qualitativa é igualmente conhecida, [...], pela integridade de seu pensamento. Não existe uma única forma de pensamento qualitativo, mas uma enorme

> coleção de formas: ele é interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico. Cada pesquisador fará isso de maneira diferente, mas quase todos trabalharão muito na interpretação. Eles tentarão transformar parte da história em termos experienciais. Eles mostrarão a complexidade do histórico e tratarão os indivíduos como únicos, mesmo que de modos parecidos com outros indivíduos.

Neste contexto de estudos, pesquisadores ao adotarem a pesquisa qualitativa como parâmetro, podem rever conceitos e posicionamentos, porque não existe unicidade de pensamento, ao contrário a subjetividade se faz presente ao se tratar de investigação em educação, principalmente ao produzir e interpretar dados do campo.

Posto isso, realizar pesquisa qualitativa é um desafio para os pesquisadores que devem anunciar problemáticas, e sobretudo construir hipóteses por meio de análises de diversas fontes de dados teóricos e de campo. As dificuldades inerentes a essas ações são desafiadoras, dessa forma, lidar com a pesquisa qualitativa corresponde a utilização do rigor exigido pelo método científico diante das complexidades das realidades em que escolas e professores da Educação Básica estão imersos.

Dessa maneira, a partir do entendimento das contribuições da pesquisa com abordagem qualitativa, é notória a importância de conceituar e caracterizar a metodologia da pesquisa-ação.

A PESQUISA-AÇÃO EM SEUS CONCEITOS E CARACTERIZAÇÃO

Embora haja profusão de conceitos, a pesquisa-ação configura-se como um método pertencente ao campo da pesquisa aplicada, inserida na abordagem qualitativa, com caráter participativo, reflexivo e fundamentado em procedimentos dinâmicos e dialógicos. Trata-se de uma estratégia metodológica que visa não apenas à compreensão da realidade, mas também à sua transformação, ao integrar pesquisadores e participantes em um processo colaborativo de construção do conhecimento.

De acordo com Thiollent (2011, p. 20), a pesquisa-ação é definida como "um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo [...]". A partir dessa perspectiva, a interação em torno de interesses comuns fortalece o diálogo entre ciên-

cia e sociedade, uma vez que os sujeitos envolvidos não são apenas informantes, mas coautores da investigação e da ação que dela decorre.

Nesse sentido, a pesquisa-ação apresenta-se como uma metodologia vinculada à resolução de problemas coletivos, nos quais pesquisadores e pesquisados assumem o papel de protagonistas. Tal característica evidencia sua relevância em contextos educacionais desafiadores, onde a cooperação, a escuta ativa e a participação crítica dos sujeitos tornam-se elementos essenciais para a transformação social e pedagógica.

Corroborando com os conceitos, para Barbier (2004, p. 17) "a pesquisa-ação não é uma simples transfiguração metodológica da sociologia clássica", a pesquisa-ação "expressa uma verdadeira transformação da maneira de conceber e de fazer pesquisa em ciências humanas".

Assim, a maior relevância da pesquisa-ação, talvez, seja a possibilidade de viabilizar ou externar vozes de grupos populares nos diálogos e na participação da resolução de problemas. A participação e o posicionamento nos

debates normalmente geram empoderamentos para os participantes.

Acrescenta-se neste diálogo, as inserções enfatizadas por Nunes e Barros (2022, p. 409) quando destacam que "a pesquisa-ação se apresenta como um método, uma estratégia, um caminho prático de pesquisa que possibilita melhor aproximação dos pesquisadores com os problemas dos cotidianos escolares [...]".

De fato, a pesquisa-ação oportuniza aos próprios professores pesquisadores realizarem investigações de suas práticas com finalidades de transformar suas ações e promover melhorias nas escolas. A ação política gerada pelos professores evidenciam situações concretas, exigindo embasamento metodológico consistente, contudo, os pesquisadores professores estabelecem formas de socialização dos novos conhecimentos para a comunidade escolar e científica.

Nesse sentido de afirmações, a pesquisa-ação, por sua aplicabilidade social, desempenha um papel fundamental ao articular teorias e práticas intencionais com vistas a atender às demandas concretas dos professores pesqui-

sadores em seus contextos de atuação, especialmente nos espaços escolares. Trata-se de uma metodologia que possibilita a investigação da própria prática docente, promovendo, ao mesmo tempo, a análise crítica, a autorreflexão e a intervenção transformadora.

Sua implementação no cotidiano escolar contribui para gerar um sentimento de pertencimento entre os sujeitos envolvidos, à medida que valoriza seus saberes, experiências e contextos. Essa aproximação com a realidade permite a identificação de desafios concretos e a proposição de soluções viáveis, resultando na construção de um produto educacional que materializa os resultados da pesquisa. Tal produto pode assumir diferentes formatos, como cartilhas, livretos, softwares educacionais, sequências didáticas, tecnologias sociais, cursos de formação continuada, marcos regulatórios, entre outros dispositivos que potencializam a prática pedagógica e promovem o desenvolvimento institucional.

Além do mais, a pesquisa-ação fortalece a autoria dos profissionais da educação, ao mesmo tempo em que transforma a escola em um espaço de produção de conhecimentos e inovações pedagógicas, contribuindo significa-

tivamente para a melhoria da qualidade do ensino e para a valorização de práticas pedagógicas.

Para tanto, Barbier (2004, p. 30) propõe quatro tipos de pesquisa-ação, designados pelo termo *Action-Research*: diagnóstica, participativa, empírica e experimental. Tais categorias representam diferentes possibilidades metodológicas de intervenção e análise no campo da pesquisa-ação, variando conforme o grau de participação dos sujeitos e o tipo de problema investigado.

Ao lidar com uma determinada metodologia, o pesquisador — independentemente de sua experiência–pode e deve recorrer a materiais bibliográficos para embasar-se nos debates teóricos e conceituais que sustentam a abordagem adotada. Nesse sentido, Barbier (2004, p. 116-118) define a pesquisa-ação como uma "abordagem em espiral", cuja característica principal é a realização de ciclos sucessivos de ação, observação e reflexão. Cada avanço no processo de investigação desencadeia uma "reflexão permanente sobre a ação", evidenciando seu caráter contínuo e dinâmico.

Quanto ao método, o autor apresenta quatro temáticas centrais que orientam a condução da pesquisa-ação: (i) a identificação do problema e a contratualização com os participantes; (ii) o planejamento e a realização em espiral das atividades; (iii) a escolha e aplicação das técnicas de pesquisa-ação; e (iv) a teorização, a avaliação e a publicação dos resultados. Tais elementos reforçam a natureza participativa e dialógica dessa abordagem, consolidando-a como um instrumento potente para a produção de conhecimento comprometido com a transformação da realidade investigada.

Vale ressaltar que a pesquisa-ação se insere em um contexto mais amplo de investigação social, sendo um instrumento fundamental para a análise das práticas educacionais e institucionais (Franco, 2005). Ao integrar teoria e prática, essa metodologia permite que os educadores compreendam melhor os desafios do ensino e desenvolvam estratégias mais eficazes para enfrentá-los. Nesta perspectiva, pode-se destacar que a pesquisa-ação é um ato colaborativo seja em estudos e/ou pesquisas, especificamente naquelas que o objeto é a educação escolar, ou seja, a Educação Básica.

É crucial compreender que a pesquisa-ação tem sido aplicada, nas últimas décadas, de várias formas e com várias intenções, evidenciando amplo mosaico de abordagens teórico-metodológicas, isso nos leva a considerar sua essência epistemológica e suas possibilidades como prática investigativa (Franco, 2005, p. 485).

Observa-se que os conceitos e definições elucidam a pesquisa-ação como uma metodologia que possibilita aos pesquisadores o estabelecimento de metas e realização esforços conjuntos para encontrar soluções diante de problemas específicos no campo da educação, incentivando colaboração mútua.

Destaca-se que a pesquisa-ação se baseia na união entre reflexão e prática, resultando em uma ação que não só procura resoluções imediatas, mas também impulsiona mudanças relevantes no contexto em análise. Nessa conjuntura, frequentemente, a pesquisa-ação colaborativa assume caráter crítico. Considerando que a pesquisa tem sido definida como uma pesquisa-ação colaborativa, a responsabilidade do pesquisador será participar e cientificar um processo de mudança previamente iniciado pelos membros do grupo (Franco, 2005).

A pesquisa-ação colaborativa permite, além dos resultados elaborados a partir de materiais teóricos e empíricos analisados, momentos de diálogos entre os pesquisadores e os participantes. Permite expandir novas perspectivas e maneiras de compreender problemas educacionais por meio de significados tangíveis. A pesquisa-ação colaborativa é um padrão de referência para mudança da realidade, onde os pesquisadores por meio de fundamentos teóricos e práticos estabelecem transformações nos contextos educacionais.

Percebe-se que a pesquisa-ação torna-se colaborativa ao proporcionar oportunidades para unir os participantes em busca de um único propósito que corresponde solucionar parte dos desafios na educação escolar. Conforme Franco (2005, p. 500), neste processo os pesquisadores assumem certas competências que podem ser citadas como, por exemplo: "elaborar novas hipóteses para realizar novas práticas; conviver criativamente na divergência; encontrar novas respostas para desafios que passa a perceber [...]" entre outras.

Com os conceitos e características evidenciadas, a escolha de algumas estratégias, práticas ou técnicas são

essenciais para efetivação da pesquisa-ação no planejamento a ser efetivado, dentre alguns tem-se a fotografia e o desenho.

FOTOGRAFIA E DESENHOS NA CONDIÇÃO DE FONTES PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Uma imagem–fotografia, ou desenho, ou pintura ou mapa sempre retrata muitas elementos, permite detectar informações ou representações explícitas ou implícitas, e pode evidenciar momentos únicos, selecionados pelo olhar daquele sujeito que a realizou ou produziu. As fotografias são registros importantes, e podem ser consideradas como fontes, conforme Ciavatta *et al.* (2023, p. 62):

Inicialmente, quando foi inventada, em meados do século XIX, a fotografia foi compreendida a partir de um ideário mítico de veracidade absoluta, tendo em vista as características técnicas que lhe atribuíam a confiabilidade e capacidade de reprodução e apreensão da realidade. Posteriormente, foi considerada como documento cuja confiabilidade era questionada, passando a ser como mais frequência utilizada na segunda metade do século XX.

Além do mais, a fotografia é uma técnica de registro importante, permite a perpetuação de representações de fragmentos da memória, de acontecimentos que ficaram registrados. Carrega potencial de despertar sentimentos diversos, e de reformular opiniões. A fotografia é sem dúvidas um elemento crucial como fonte para a pesquisa em educação, e sobretudo na pesquisa-ação no âmbito da História da Educação.

Perceber a fotografia na condição de fonte exige compreender a revolução documental a partir da Escola dos *Annales*, ou seja, "a partir de um processo de abertura às novas fontes, ocorrido notadamente com a terceira geração da Escola dos *Annales*" (Ciavatta *et al.*, 2023, p. 63, grifo da autora). A partir dessa abertura, lembra a autora que, "o uso da fotografia como fonte e instrumento de reflexão", auxiliou e auxilia sobre o caminho a percorrer.

Ciavatta *et al.* (2023), apresenta defesa da fotografia na condição de fonte e suas contribuições para intensificar a produção de conhecimentos no âmbito das Ciências Humanas e Sociais. Certamente, as análises e reflexões por ela desenvolvidas, geram relevantes discursões a respeito dos documentos iconográficos.

Implica ao pesquisador a contextualização dos fatos inclusos nas representações das fotografias e sua explanação em complemento que é o uso da intertextualidade, termo muito utilizado nas "artes literárias" conforme Ciavatta *et al*. (2023, p. 22). A intertextualidade é o elo entre os diversos tipos de texto, um diálogo que favorece um novo texto.

As fotografias são fontes de pesquisa que trazem em suas estruturas representações, saberes e informações importantes, externam intencionalidades.

As fotografias trazem consigo o universo do conhecimento presente na aparência da representação fotográfica; mas estão ocultos os múltiplos processos sociais, as mediações que constitui o objeto real representado. São as múltiplas relações sociais (culturais, técnicas, científicas, econômicas, políticas etc.) que constitui o objeto na sua totalidade. O exercício de compreensão da fotografia como fonte de pesquisa, além dos dados básicos de identificação, contextos e da análise dos aspectos formais, supõe a aproximação com os processos sociais que permitem explicar a história que guardam em si, o que está

oculto na aparência da representação fotográfica. (Ciavatta *et al.*, 2023, p. 21).

Outrossim, a fotografia passou, na contemporaneidade, a ser um instrumento de uso amplamente acessível. Vivemos na era do "clique" rápido, na qual a regra é muitas vezes ditada pelo valor estético da imagem, o que pode levar à sua banalização. Contudo, no campo da pesquisa em educação–especialmente no âmbito da História da Educação–a imagem pode adquirir outro estatuto, assumindo valor documental, simbólico e interpretativo.

Além da fotografia, é possível produzir e utilizar desenhos como fontes de pesquisa, sobretudo aqueles elaborados por crianças ou em parceria com elas, sendo formas legítimas de representação e expressão. O desenho, amplamente utilizado no universo infantil, constitui uma linguagem própria da criança e pode revelar significados complexos sobre sua percepção de mundo. Nesse sentido, os estudos da pedagoga Nicole Bédard (2013) reforçam a relevância dos desenhos infantis como documentos válidos para a composição de fontes em pesquisas acadêmicas.

As representações contidas nos desenhos das crianças podem ser decifradas ou interpretadas por meio dos traços que elas produzem. Compreender tais representações requer um trabalho minucioso de pesquisa e sensibilidade interpretativa. Na linha de pensamento de Bédard (2013, p. 7), a análise dos desenhos infantis deve seguir critérios rigorosos. A autora diferencia os conceitos de analisar e interpretar: enquanto a análise se refere a um processo técnico, racional, baseado em fundamentos comprovados, a interpretação é apresentada como uma síntese desse processo, orientada por uma leitura mais subjetiva e compreensiva.

Nesse sentido, "a análise responde a um enfoque técnico e racional se fundamenta em base solidamente comprovadas e a interpretação dos desenhos das crianças é o resultado ou a síntese da análise" (Bédard, 2013, p. 7).

Diante dos desenhos das crianças, o pesquisador pode levantar problematizações relevantes, tais como: os critérios para escolha do tipo e formato do papel–cuja espessura e dimensão revelam como a criança se adapta ao ambiente; o posicionamento dos desenhos na folha; a orientação espacial adotada; bem como as imagens con-

cretizadas, que expressam distintas formas de interação com os contextos sociais, políticos, culturais e econômicos.

No que se refere às dimensões do desenho, Bédard (2013, p. 18) afirma que estas revelam traços da personalidade infantil, como segurança, necessidade de chamar atenção, desejo de não incomodar ou tendência a ocupar pouco espaço. Outro critério interpretativo são os tipos de traçados: por meio da sequência dos traços, é possível observar elementos relacionados às dúvidas e percepções da criança. Um traço contínuo pode indicar docilidade e harmonia; já um traço manchado ou interrompido pode revelar inseguranças ou medos relacionados a mudanças. No caso do traço oblíquo, há possibilidades de manifestação de energia, vigor e obstinação, sugerindo que "adapta-se a um ambiente que quer ser agradável e harmônico" (Bédard, 2013, p. 21).

Outro aspecto a ser observado é a pressão exercida pela criança ao realizar o desenho, o que pode revelar força ou fragilidade emocional. Conforme destaca Bédard (2013, p. 21), "uma boa pressão indica entusiasmo e von-

tade", enquanto uma pressão leve pode indicar distanciamento, falta de convicção ou cansaço físico.

Um critério especialmente relevante apontado por Bédard (2013, p. 31) refere-se ao uso das cores. Segundo a autora, "a simbologia de cada uma das cores admite duas interpretações, uma positiva e outra negativa", sendo que cada tonalidade pode representar sinais de comportamentos que requerem cuidadosa observação e análise crítica.

Dessa forma, os desenhos infantis constituem fontes legítimas para a pesquisa em educação, possibilitando que professores pesquisadores acessem com maior profundidade as dimensões subjetivas e sociais da experiência escolar. Por meio dessas representações gráficas, é possível construir ideias-força e problematizar, de maneira sensível e crítica, as realidades em que as crianças estão imersas no ambiente educativo.

CONCLUSÃO

Na pesquisa procurou-se fazer uma apresentação sistemática de conceitos fundamentais sobre pesquisa aplicada ao se tratar da pesquisa-ação, e as formas correntes

de uso de certos procedimentos no transcorrer a coleta de dados de campo.

Nesse sentido, a pesquisa científica requer conjuntos de parâmetros para validar a produção de tais conhecimentos, principalmente quando se intervém na educação, no qual prioriza-se a pesquisa com abordagem qualitativa por se configurar uma amplitude de possibilidades, bem como a descrição de informações que revelam a realidade educacional. Como instrumentos para realização dos dados existe a possibilidade de utilizar os textos, registros gravados por áudios, imagens como fotografias, desenhos entre outros.

Os materiais coletados exigem interpretações fundamentadas em bases teóricas coerentes com as temáticas propostas. Nesse contexto, a articulação entre a abordagem qualitativa e a pesquisa-ação revela-se como um potencial metodológico significativo para a construção de informações e a formulação de respostas diante dos desafios enfrentados no âmbito da educação escolar. Tal combinação torna-se especialmente relevante em cenários complexos e pouco visibilizados, como os vivenciados pelas comunidades ribeirinhas da região do Baixo Ma-

deira, em que a realidade exige sensibilidade investigativa, participação ativa dos sujeitos e comprometimento com a transformação social.

A pesquisa-ação de fato corresponde importante metodologia para auxiliar professores pesquisadores diante dos contextos educacionais em que atuam. Permite identificar, problematizar e sobretudo apontar possibilidades de solucionar parte dos desafios diante da importância da Educação Básica a partir do método científico.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2004.

BÉDARD, Nicole. **Como interpretar os desenhos das crianças**. Isis: São Paulo, 2013.

CIAVATTA, Maria *et al*. **A fotografia como fonte de pesquisa**: da História da Educação à história de trabalho-educação. Navegando: Uberlândia, 2023.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante**: saber pensar e intervir juntos. Brasília: Liber Livros, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, Dec. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?lang=pt. Acesso em: 27 jul. 2025.

GIBBS, Graham. **Analise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

NUNES, Marcia Jovani de Oliveira; BARROS, Josemir Almeida. Alteridade: o outro na pesquisa em Educação. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 405-421, mar. 2022. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/57198. Acesso em: 27 jul. 2025.

PRODANOV, Cleverson André; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Índice remissivo

A

Acción de Curricularización de la Extensíon 16
América Latina 6, 13, 14, 16, 72, 73, 74, 167, 171, 183, 184, 384, 396
Argentina 1, 2, 4, 8, 10, 14, 16, 21, 24, 35, 36, 57, 61, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 75, 76, 77, 82, 89, 95, 101, 104, 106, 107, 108, 123, 139, 140, 141, 142, 145, 146, 148, 149, 151, 152, 153, 155, 158, 162, 165, 166, 170, 172, 173, 175, 176, 184, 384, 386

B

Bajo Madeira 19
Buenos Aires 10, 15, 24, 26, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 53, 55, 56, 60, 61, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 83, 85, 86, 89, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 116, 123, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 165, 166, 384

C

Catolicismo 86
Chile 26, 30, 31, 65, 76, 99, 151, 170, 172, 173, 177, 183, 184
Circulación De Prácticas Y Saberes 25
Claustros Universitários

Colonialismo 168
Componente Curricular 11, 16, 17, 185, 186, 188, 189, 196, 197, 198, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 222, 230, 231, 247, 248, 249, 250, 251
Culto Al Deber 177
Curricularización De La Extensión 11, 186, 200, 208, 217
Curricularização Da Extensão .. 11, 17, 220, 233, 241, 250

D

Desenhos 12, 354, 360, 371, 374, 375, 377, 378, 379
Dibujo 12, 18, 19, 326, 333, 343, 346, 347, 348, 349, 350, 352
Didactica 11, 144
Didáctica 16, 153, 154, 155, 162, 163, 164, 209
Directrices Curriculares Nacionales 187, 189, 194, 196, 217
Diretrizes Curriculares Nacionais 221, 223, 228, 230, 250
Disciplinas Científicas 23
Docencia Universitaria 24

E

Economía Política 26,

46, 47, 48, 56, 60, 61, 63, 70, 75
Educación 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 24, 25, 27, 28, 37, 43, 44, 45, 52, 62, 67, 69, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 87, 90, 91, 92, 97, 98, 99, 107, 109, 111, 115, 123, 125, 126, 127, 128, 132, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 146, 147, 150, 151, 153, 154, 159, 161, 163, 164, 165, 168, 170, 172, 174, 175, 177, 179, 182, 184, 186, 187, 189, 193, 194, 199, 200, 201, 204, 205, 206, 208, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 252, 260, 270, 280, 282, 326, 327, 329, 335, 340, 342, 343, 346, 350, 351, 352, 384
Educación Básica 12, 17, 18, 19, 187, 189, 193, 194, 199, 200, 204, 205, 206, 208, 214, 326, 329, 335, 340, 351
Educación Comùn 109
Educação Básica 12, 221, 223, 226, 227, 228, 232, 233, 237, 238, 239, 241, 247, 354, 356, 362, 368, 379
Educação Escolar Básica 221
Educación Patriótica 146, 154, 161, 163
Educación Superior 77, 99
Erudición 23, 26, 40, 54, 57, 58, 60, 120
Escola dos Annales 287, 290, 291, 297, 300, 306, 307, 321, 324
Escuelas Públicas 43

Escuelas Ribereñas 19, 327
Escuelas del Estado 137
Estados Latinoamericanos 168, 169
Estados Postcoloniales Latinoamericanos 11, 16, 167
Esteban Echverría 10, 15, 78
Extensão 11, 13, 185, 220, 221, 225, 233, 239, 250, 384

F

Fontes Históricas 284, 287, 289, 291, 293, 305, 307, 321, 324
Fontes para a Pesquisa em Educação 371
Formación Docente 186, 190, 204, 209, 210, 216
Formación de Profesores 189, 190, 194, 195, 218
Formação Docente 220, 224, 237, 242, 243
Formação Docente 11, 17, 220, 224, 231, 237, 242, 243
Formação Inicial 221, 222, 223, 225, 230, 247, 250
Fotografias 12, 287, 317, 318, 323, 354, 371, 373

Fotografias 12, 287, 317, 318, 323, 354, 360, 371, 373, 378
Fotografía 12, 18, 19, 281, 326, 333, 343, 344, 345, 346, 350, 352
Fuentes de Investigación 18, 253, 266, 345, 346

G

Gestiones Culturales
Gestiones Educativas 10, 15, 22, 62
Gestión Educativa 10, 15, 24, 25, 29, 59, 78, 383
Gobierno 10, 14, 15, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 51, 54, 56, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 79, 84, 89, 90, 109, 114, 119, 122, 123, 130, 136, 139, 144, 147, 149, 151, 161, 165, 167, 385
Gregorio Tagle 10, 15, 22, 25, 30, 32, 69

H

Historiografia 290, 293, 294, 311, 317
Historia de la Educación en Latinoamérica 168
Historia de la Educación
18, 19, 27, 67, 109, 141, 142, 168, 201, 252, 253, 260, 270, 274, 277, 280, 282, 327, 344, 346, 352

Historia de los Pueblos 88
Historiografía 82, 103, 123, 168, 253, 256, 257, 274, 281

I

Identidad Docente 188
Imagen 123, 204, 206, 209, 272, 343, 346
Independencias Hispano-Americanas
Inmigración 149, 157, 159
Inspector 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 131, 137, 142, 146, 150
Instituciones Culturales y Formativas 24
Instrucción Primaria 111
Instrucción Pública 10, 15, 78, 79, 87, 91, 97, 98, 99, 102, 103, 105, 146, 147, 150, 151
Investigación-Acción 12, 18, 19, 326, 327, 328, 330, 335, 336, 337, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 350, 351
Investigadores
12, 14, 18, 19, 252, 275, 276, 282, 319, 326, 327, 328, 329, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 341, 342, 349, 351

J

José María Ramos Mejía 146

L

Legitimación Simbólica 168
Legitimidad Simbólica 11, 16, 167, 171
Leopoldo Lugones 11, 16, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 154, 162, 163
Ley de Educación .. 10, 15, 109, 111, 123, 126, 127, 128, 132, 137, 141
Liberalismo 11, 16, 144
Licenciatura en Ciencias Biológicas 186, 189, 190, 200, 206, 208, 218

M

Manuel Moreno 10, 15, 22, 25, 36, 44, 50, 53, 54, 75
Mayo 23, 26, 30, 35, 44, 53, 66, 73, 78, 86, 87, 88, 89, 90, 93, 94, 95, 97, 101, 104, 105, 106, 113, 116, 123, 130, 137, 139, 146, 147, 148, 155, 165, 212, 214, 215, 253, 257, 258, 332, 333, 337
Memoria Nacional 171
Metodologias da Pesquisa 11, 185
Metodologías de la Investigación 16
Mexico 173, 183

Ministerio de Instrucción Pública 145, 146, 147, 148, 150, 151
Montevideo 10, 15, 78, 79, 87, 90, 104, 106

N

Nacionalismo 11, 16, 144, 145, 146, 148, 151, 153, 154, 162, 163, 165, 166
Nouvelle Histoire 253, 290
Nova História 12, 284, 286, 289, 290, 292, 301, 306, 308, 320, 321, 323
Nueva História

P

Paraguay 106, 170, 172, 173, 174, 175, 177, 183, 184
Patriotismo 11, 16, 144, 148, 153, 154, 155, 160, 161, 163, 166
Pedagogía del Mito 171
Pedagogía 11, 16, 111, 114, 119, 127, 142, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 218, 352
Pedro Agrelo 10, 15, 22
Pesquisa 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 18, 185, 220, 221, 223, 225, 226, 228, 235, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 295, 303, 305,

307, 308, 309, 310, 312, 313, 314, 315, 317, 318, 320, 321, 322, 323, 324, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 377, 378, 379, 380, 381, 384, 385, 386, 396
Pesquisa-Ação 12, 354, 355, 356, 358, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 372, 378, 379
Pesquisa Qualitativa 308, 356, 357, 359, 360, 361, 362, 380
Politica 10, 15, 22, 44, 107, 291
Políticas Educativas 25, 27, 28, 38, 62, 63, 137, 139, 147, 165
Políticas y Prácticas Educativas 24
Porto Velho 19, 286, 287, 323, 324, 327, 355, 384, 385, 386
Profesores Investigadores 12, 18, 19, 326, 327, 328, 329, 349, 351
Profissionais do Magistério 221
Propuesta Pedagógica Curricular 189
Proyecto Pedagógico Curricular 192, 195
Prática Como Componente Curricular 11, 16, 17, 220, 222, 231, 248, 249, 251
Prática Como Componente Curricular 11, 16, 17, 220, 222, 230, 231, 247, 248, 249, 250, 251
Práxis Educativa 226

Pueblo 47, 69, 75, 78, 79, 82, 84, 86, 88, 89, 90, 91, 93, 97, 99, 116, 133, 149, 155, 157, 174, 176

R

Realismo Coercitivo 179, 180, 181
Restauración Nacionalista 146, 151, 165
Revolución Moral 93
Revolución de Mayo 26, 44, 66, 86, 139, 146, 147, 148, 155, 165
Ricardo Rojas 145, 146, 148, 149, 150, 151
Rondônia 17, 19, 186, 218, 220, 251, 286, 287, 323, 324, 327, 329, 355, 357, 384, 385, 386
Río de La Plata 10, 14, 15, 22, 66, 69, 70, 85, 108

S

Santa Olalla 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 120, 121, 124, 126, 142

T

Tecnologia 179, 226, 227, 251, 359, 366

U

Uruguay 78, 95

V

Victoria Escolarizada 177

Sobre as Organizadoras

Alejandro Herrero (Org.) es Doctor en Historia. Director del Doctorado en Historia de la Facultad de Filosofía, Historia, Letras y Estudios Orientales de la Universidad del Salvador. Coordinador del Área de Historia y del Centro de Investigaciones Históricas de la Universidad Nacional de Lanús.
https://orcid.org/0000-0003-4726-5236
E-mail: alejandro.herrero@usal.edu.ar

Amone Inácia Alves (Org.) es Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás e mestra em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná. É docente e dirige a Faculdade de Educação da UFG , com mandato de 2026-2030.
https://orcid.org/0000-0002-3131-6230
E-mail: amone_alves@ufg.br

Laura Suzana Guic (Org) es Doctora en Educación, Magister en Metodología de Investigación Científica, Especialista en Educación, Licencia em Gestión Educativa y Maestra. Universidad Nacional de Lanús
https://orcid.org/0000-0002-8185-335X
E-mail: magisterunla@gmail.com

Sobre os Autores

Ariel Alberto Eiris es Doctor en Historia. Investigador Asistente en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Docente de historia en la Universidad del Salvador y la Universidad Católica Argentina Santa María de Buenos Aires.
https://orcid.org/0000-0001-9961-4552
E-mail: eirisariel@gmail.com

David Serrat é doctorando del Doctorado en Historia de la Facultad de Filosofía, Historia, Letras y Estudios Orientales de la Universidad del Salvador.
E-mail: david.serrat@usal.edu.ar

Elisete Martins Soares é Mestra em Educação, licenciada em Química. Servidora do Instituto Federal de Rondônia - IFRO, Campus Colorado do Oeste. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Práticas Integradas – EDUCA.
https://orcid.org/0009-0008-3013-3388
E-mail: elisete.soares@ifro.edu.br

Jéssica Gomes dos Santos Assencio é Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela REAMEC/UFMT. Mestra em Educação pela UNIR. Professora EBTT de Pedagogia do Instituto Federal de Rondônia IFRO, Campus Colorado do Oeste. Grupo de pesquisa EDUCA.
https://orcid.org/0000-0001-5570-2526
E-mail: jessica.gomes@ifro.edu.br

Josemir Almeida Barros é Pós-Doutor, Doutor e Mestre em Educação. Pedagogo e Historiador. Professor, pesquisador e extensionista do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACED), Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf) e integrante do Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Acadêmico (PPGE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Porto Velho. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA). Vice-Coordenador da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação nas Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e na América Latina (RECONAL-Edu). Membro da Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER - México). Integrante da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Membro da Associação Na-

cional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Realiza pesquisas sobre a temática História da Educação Rural.
https://orcid.org/0000-0002-2687-6575
E-mail: josemirbh@gmail.br e josemir.barros@unir.br

Laura Lago es licenciada en Ciencia Política y Gobierno por la Universidad Nacional de Lanús. Docente de historia en dicha casa de estudios. Postulante para el Doctorado en Historia de la USAL.
https://orcid.org/0009-0004-9125-618X
E-mail: lalylago@gmial.com

Maiara Roberta de Melo Bezerra é Acadêmica do curso de Pedagogia do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACED) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Porto Velho, Rondônia, Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), vinculada ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Realiza pesquisas sobre História da Educação Rural.
https://orcid.org/0009 0005-0254-5658
E-mail: maiaraunir@gmail.com

Maria Alves Araújo é Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Porto Velho, Rondônia, Brasil. Graduada em Pedagogia (UNIR). Integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA) da UNIR. Professora da Escola Municipal Dra. Ana Adelaide Grangeiro, localizada na região do Baixo Madeira na Amazônia portovelhense.
https://orcid.org/0009-0002-9706-9700
E-mail: maracalama@gmail.com

Miriam Aparecida Orloski de Castro Pereira é Mestra em Ciências, licenciada em Biologia. Servidora do Instituto Federal de Rondônia - IFRO, Campus Colorado do Oeste. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Práticas Integradas – EDUCA.
https://orcid.org/0000-0001-6797-4887
E-mail: miriam.orloski@ifro.edu.br

Sebastián Alejo Fernández es Licenciado en Historia. Doctorando en el Doctorado de Historia de la Facultad de Filosofía, Historia, Letras y Estudios Orientales de la Universidad del Salvador. Docente del Seminario de Argentina II en la Escuela de Historia (USAL).
https://orcid.org/0000-0002-2658-2235
E-mail: sebastian.fernandez@usal.edu.ar

Thais Pinto Ferreira é Graduada em Pedagogia pelo Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACED) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Porto Velho, Rondônia, Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), vinculada ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Realiza pesquisas sobre História da Educação Rural.
https://orcid.org/0000-0002-1808-3700
E-mail: thaysferreira8900@gmail.com

Wagneth Oliveira Chaves é Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Porto Velho, Rondônia, Brasil. Graduado em Pedagogia. Membro do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA) da UNIR. Diretor da Escola Municipal Dra. Ana Adelaide Grangeiro, localizada na região do Baixo Madeira, na Amazônia portovelhense.
https://orcid.org/0009-0004-1854-9285
E-mail: wagnethchaves@gmail.com

Imagens da Capa

A imagem da capa do livro simboliza a integração educacional e científica entre o Brasil e a Argentina. No centro, um livro aberto com engrenagens e uma lupa representa o conhecimento, a pesquisa e a construção do saber, articulados com elementos da educação contemporânea, como dispositivos digitais, esquemas de organização do conhecimento e interação entre pessoas. Faixas onduladas nas cores das bandeiras brasileira e argentina atravessam a composição, sugerindo diálogo, cooperação e intercâmbio entre os dois países. Na parte inferior, um mapa estilizado do Brasil e da Argentina é conectado por uma ponte, metáfora visual da aproximação institucional, acadêmica e cultural. O fundo em tons suaves de verde, amarelo, azul e branco reforça a identidade nacional e regional, conferindo à capa um caráter simbólico e integrador, adequado a uma obra voltada à educação, à pesquisa ou à cooperação internacional.

Os partícipes desta obra compõem a Rede Centro-Oeste, Nordeste e Latino América de pesquisas-Reconal. Então, é com júbilo que apresentao para o público-leitor os produtos oriundos dessa compromissada parceria. O escritor brasileiro Guimarães Rosa, em seu livro: Grande Sertão Veredas, afirmou: "É junto dos bão, que a gente fica mió" . Essa frase aponta o que a aproximação entre pesquisadores de culturas distintas é capaz de fazer pela produção científica de ambos os países e entre as pessoas que integram esses grupos.

Uma rede dessa ordem mostra a potência que pode ser apresentar pesquisas sobre a educação: a chamada América Latina, com seus problemas, seus vieses políticos e sua história cingida pelo sistema colonial, suas desigualdades e assimetrias escolares, precisa e requer estudo, compreensão e apontamentos.

Amone Inácia Alves

OPEN ACCESS
CNPq
CAPES
RECONAL EdU
ARA EDITORA
9 786583 004123