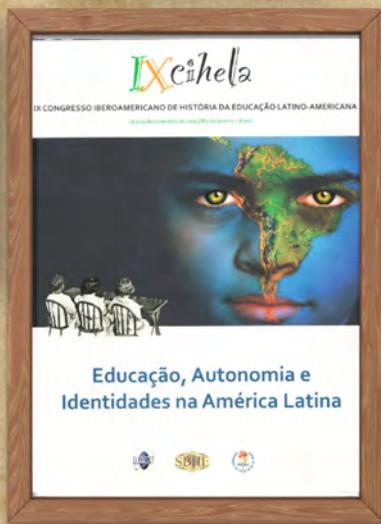


HISTORIA y MEMORIA

de la educación

HMe

30 AÑOS
CIHELAs



30 años de Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELAs)

Nº 20 - 2024

revistas.uned.es/index.php/HMe

HMe

HISTORIA Y MEMORIA DE LA EDUCACIÓN

Órgano de difusión científica de la
Sociedad Española de Historia de la Educación

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Directora

Carmen Sanchidrián Blanco, *Universidad de Málaga*

Secretario

Mariano González Delgado, *Universidad de La Laguna*

Consejo de Redacción / Editorial Board

María del Carmen Agulló Díaz, *Universitat de València*

Francisca Comas Rubí, *Universitat de les Illes Balears*

Carmen Diego Pérez, *Universidad de Oviedo*

Pedro Luis Moreno Martínez, *Universidad de Murcia*

Consejo Asesor / Advisory Board

Felicitas Acosta, *Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina*

María Esther Aguirre Lora, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Alejandro Álvarez Gallego, *Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia*

Adelina Arredondo, *Universidad Pedagógica Nacional, México*

Adrián Ascolani, *Universidad Nacional de Rosario/CONICET, Argentina*

Jorge Bralich, *Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación, Uruguay*

Sjaak Braster, *Erasmus University Rotterdam, Holanda/Netherlands*

Rosa Bruno Jofré, *Queen's University, Canadá*

Sandra Carli, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*

Marcelo Caruso, *Humboldt-Universität zu Berlin, Alemania/Germany*

Antonio Castillo Gómez, *Universidad de Alcalá, España*

Marta Chagas de Carvalho, *Universidade de São Paulo, Brasil/Brazil*

Anne-Marie Chartier, *Service d'Histoire de l'Éducation, Francia/France*

Giorgio Chiosso, *Università degli Studi di Torino, Italia/Italy*

Luís Grosso Correia, *Universidade do Porto, Portugal*

Antón Costa Rico, *Universidade de Santiago de Compostela, España/Spain*

Peter Cunningham, *University of Cambridge, Reino Unido/United Kingdom*

Jeroen Dekker, *Rijksuniversiteit Groningen, Holanda/Netherlands*

Marc Depaepe, *Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica/Belgium*

Ana Diamant, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*

Inés Dussel, *Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, México*

Agustín Escolano Benito, *Universidad de Valladolid y CEINCE, España/Spain*
Décio Gatti Júnior, *Universidade Federal de Uberlândia, Brasil/Brazil*
María Nieves Gómez García, *Universidad de Sevilla, España/Spain*
Pilar Gonzalbo Aizupuru, *El Colegio de México, México*
Joyce Goodman, *University of Winchester, Reino Unido/United Kingdom*
Ivor Goodson, *University of Brighton, Reino Unido/United Kingdom*
Ian Grosvenor, *University of Birmingham, Reino Unido/United Kingdom*
Jean-Louis Guereña, *Université François Rabelais, Tours, Francia/France*
Martha Cecilia Herrera, *Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia*
Gonzalo Jover Olmeda, *Universidad Complutense de Madrid, España/Spain*
Dominique Julia, *École des Hautes Études en Sciences Sociales, Francia/France*
Leoncio López-Ocón, *Instituto de Historia. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España/Spain*
Oresta López Pérez, *El Colegio de San Luis, México*
Margarida Louro Felgueiras, *Universidade do Porto, Portugal*
Justino Magalhães, *Universidade de Lisboa, Portugal*
Salomó Marqués i Sureda, *Universitat de Girona, España/Spain*
Lucía Martínez Moctezuma, *Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México*
Alejandro Mayordomo Pérez, *Universitat de València, España/Spain*
Gary McCulloch, *Institute of Education, Reino Unido/United Kingdom*
Luciano Mendes de Faria Filho, *Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil/Brazil*
Susana Monreal, *Universidad Católica del Uruguay, Uruguay*
Javier Moreno Luzón, *Universidad Complutense de Madrid, España/Spain*
Francisco Morente Valero, *Universitat Autònoma de Barcelona, España/Spain*
Kazumi Munakata, *Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil/Brazil*
António Nóvoa, *Universidade de Lisboa, Portugal*
Heloísa Pimenta Rocha, *Universidade Estadual de Campinas, Brasil/Brazil*
Pablo Pineau, *Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Joaquim Pintassilgo, *Universidade de Lisboa, Portugal*
Simonetta Polenghi, *Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia*
William Reese, *University of Wisconsin, Estados Unidos/United States*
Elsie Rockwell, *Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México*
Rebecca Rogers, *Université Paris Descartes, Francia/France*
Carolina Rodríguez López, *Universidad Complutense de Madrid*
Kate Rousmaniere, *Miami University, Estados Unidos/United States*
Javier Sáenz Obregón, *Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia*
Roberto Sani, *Università degli Studi di Macerata, Italia/Italy*
Dermeval Saviani, *Universidade Estadual de Campinas, Brasil/Brazil*

Philippe Savoie, *École Normale Supérieure de Lyon, Francia/France*
Sol Serrano, *Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile*
Frank Simon, *Universiteit Gent, Bélgica/Belgium*
Joan Soler Mata, *Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, España/Spain*
Myriam Southwell, *Universidad Nacional de la Plata, Argentina*
Bernat Sureda García, *Universitat de les Illes Balears, España/Spain*
Aida Terrón Bañuelos, *Universidad de Oviedo, España/Spain*
Alejandro Tiana Ferrer, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España/Spain*
Pablo Andrés Toro Blanco, *Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile*
Daniel Tröhler, *University of Luxembourg, Luxemburgo/Luxembourg*
Mercedes Vico Monteoliva, *Universidad de Málaga, España/Spain*
Diana Vidal, *Universidade de São Paulo, Brasil/Brazil*
Antonio Viñao Frago, *Universidad de Murcia, España/Spain*

Fotografía de portada:

Collage de Carteles CIHELA. Autor: Víctor Silva Guijarro

ÍNDICE

SECCIÓN MONOGRÁFICA: 30 años de Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA).	
<i>Balance historiográfico</i> , coordinado por Ana Diamant, Gabriela Ossenbach y Alejandro Álvarez Gallego	
ANA DIAMANT y GABRIELA OSSENBACH, <i>Presentación. 30 años de Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA). Balance historiográfico</i>	11
MOYSÉS KUHLMANN JUNIOR y ELIDA LUCILA CAMPOS ALBA, <i>Infancia y educación: horizontes de la investigación histórica en América Latina</i>	43
MOYSÉS KUHLMANN JUNIOR y ELIDA LUCILA CAMPOS ALBA, <i>Infância e educação: horizontes da investigação histórica na américa latina</i>	89
PAULA CALDO y EVELYN SOTOMAYOR, <i>La historia de la educación de las mujeres en perspectiva de género: un balance a 30 años de los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana</i>	135
ANNY OCORÓ LOANGO y CARLOS ESCALANTE FERNÁNDEZ, <i>Historia de la educación de negros/afrodescendientes e indígenas desde una perspectiva latinoamericana</i>	167
PAOLA DOGLIOTTI, EDUARDO GALAK, PABLO SCHARAGRODSKY y MARCUS TABORDA, <i>Historia de la educación de los cuerpos en Iberoamérica: reflexiones sobre una temática en construcción</i>	219
ALEXANDER ALDANA BAUTISTA, KAZUMI MUNAKATA y PABLO PINEAU, <i>¿Cómo se enseñó a sentir en América Latina? Un balance historiográfico sentido</i>	243
NATALIA GARCÍA, JUAN B. ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS y TANIA M. MATEUS CARREÑO, <i>Apuntes en torno a los alcances de la investigación presente sobre el estado autoritario latinoamericano y su escuela</i>	279

LUCÍA MARTÍNEZ MOCTEZUMA, MARIA DO CARMO MARTINS e ISABEL CRISTINA CALDERÓN-PALACIO, <i>La urdimbre de los estudios sobre saberes, disciplinas y libros escolares en América Latina: los casos de Brasil, Colombia y México</i>	311
MARÍA CRISTINA LINARES y MARIANO RICARDES, <i>Cultura material escolar: objetos, fuentes y patrimonio para la historia de la educación</i>	345
ÓSCAR SALDARRIAGA VÉLEZ, MARÍA FERNANDA DURÁN-SÁNCHEZ, ROSA FÁTIMA DE SOUZA y FELICITAS ACOSTA, <i>La investigación sobre la historia de la enseñanza secundaria: consideraciones a partir de los casos de Argentina, Brasil y Colombia</i>	383
PABLO TORO-BLANCO, NICOLÁS DIP y ANA LUCÍA ÁLVAREZ, <i>Educación, universidad y movimientos estudiantiles en la historia de América Latina: algunas consideraciones sobre la historiografía de los siglos XX y XXI</i>	429
ANDRÉS EDUARDO GARCÍA LAÍNEZ, RODOLFO ELÍAS y RICARDO MORALES-ULLOA, <i>Los lugares de la Historia de la Educación hondureña y paraguaya</i>	461
 INVESTIGACIONES HISTÓRICAS	
KARMELE ARTETXE SANCHEZ y ERIK ZUBIAGA ARANA, <i>El magisterio vizcaíno ante los tribunales militares franquistas (1937-1943)</i>	495
MATILDE PEINADO RODRÍGUEZ, <i>La emergencia de las mujeres como sujetos históricos: deconstruyendo la historia contemporánea de España desde los libros de texto</i>	553
RAQUEL POY CASTRO y JORGE DE JUAN FERNÁNDEZ, <i>La conservación y recuperación del patrimonio histórico educativo desde una perspectiva institucional y pedagógica: la restauración de la cátedra de latinidad de Lois (León)</i>	587
ADEMILSON DE SOUSA SOARES, <i>Niño, infancias y educación en las páginas del periódico Estado de Minas en la década de 1930</i>	623

RESEÑAS

JAIME ANTONIO FOCES GIL. <i>Política y administración del sistema educativo en España: del Ministerio de Instrucción Pública a las Consejerías de Educación del Estado Autonómico</i>	655
Por Elías Ramírez Aísa	
ANTONIO VIÑAO FRAGO, <i>Meritocracia, igualdad, educación. Por una vuelta a la historia social de la educación</i>	661
Por Juan Manuel Fernández Soria	

SECCIÓN MONOGRÁFICA

PRESENTACIÓN: 30 AÑOS DE CONGRESOS IBEROAMERICANOS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA (CIHELA). BALANCE HISTORIOGRÁFICO

*Presentation: Thirty years of Iberoamerican Congresses
on the History of Latin American Education (CIHELA).
An historiographical balance*

Ana Diamant^α y Gabriela Ossenbach^β

MOTIVOS PARA UNA PUESTA EN COMÚN. EL PORQUÉ DE UN NÚMERO MONOGRÁFICO QUE VISITE QUINCE CONGRESOS CIHELA

Han pasado más de treinta años desde el primer Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA) realizado en Bogotá, Colombia, en 1992, y el momento es propicio para hacer un balance. Reconocemos en esta idea, que es una necesidad de retrospectiva y proyección, a nuestro colega Alejandro Álvarez Gallego, quien nos convocó a finales de 2021 para poner en marcha la iniciativa de un dossier que diera cuenta de la configuración de una tradición histórica e historiográfica a la que merecía la pena volver como punto de partida para problematizar los sistemas educativos latinoamericanos, pero también como un gesto ético y político que nos permitiera construir una memoria colectiva sobre la educación en la región. Con él tuvimos el gusto de discutir mucho de lo que hoy y aquí queda materializado, y agradecemos esta oportunidad.

^α Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires (UBA). anadiama@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-6524-7360>

^β Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Calle Juan del Rosal, 14, 28040 Madrid, España. gossenbach@edu.uned.es  <https://orcid.org/0000-0001-6524-7360>

Podemos decir que los CIHELA han sido determinantes para la conformación del campo de conocimiento de la Historia de la Educación latinoamericana, pues en torno a ellos se fue constituyendo una comunidad académica, se crearon redes de investigadores y sociedades científicas de Historia de la Educación en los distintos países de América Latina, España y Portugal, así como un corpus creciente de investigaciones y la aparición de revistas especializadas en el campo.¹ Aunque, por supuesto, antes de 1992, fecha del primer congreso, hay precedentes importantes de investigaciones en el campo, sobre todo en algunos países,² y de reuniones científicas relacionadas con la Historia de la Educación,³ hay un antes y un después de los CIHELA en la historiografía de la educación latinoamericana.⁴

¹ Sobre las revistas y sociedades de Historia de la Educación en América Latina, ver José Luis Hernández Huerta, Antonella Cagnolati y Andrés Payá Rico (coords.), *Connecting History of Education. Redes globales de comunicación y colaboración científicas* (Valencia: Tirant Humanidades, 2022). Esta obra incluye «información relativa a revistas y sociedades científicas de Historia de la Educación y al comportamiento de la comunidad científica en asuntos concernientes a intereses de investigación, formas de colaboración internacional, lenguas de comunicación científica, políticas de gestión editorial, maneras de entender el servicio a la comunidad y otras cosas que habrá que leer para descubrir» (p. 16). Véase también Andrés Payá Rico y José Luis Hernández Huerta (coords.), *Conectando la historia de la educación. Tendencias internacionales en la investigación y difusión del conocimiento* (Barcelona: Octaedro, 2023).

² Cabe mencionar especialmente el programa de investigación y publicaciones que desarrolló desde los años 1970 el Seminario de Historia de la Educación del Colegio de México, integrado por Josefina Vázquez, Pilar Gonzalbo, Dorothy Tanck, Anne Staples, Engracia Loyo, Cecilia Greaves y Pablo Escalante. Otro trabajo pionero, prácticamente único en su género, ya que intentó una visión global de la Historia de la Educación en América Latina, fue el de Gregorio Weinberg, *Modelos educativos en la historia de América Latina* (Santiago de Chile: UNESCO-CEPAL-PNUD, 1981). Esta obra ha tenido varias ediciones posteriores (1984, 1995, 2020).

³ Los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación cuentan con un antecedente en Santiago de Chile en 1988, año de celebración del primer centenario de la Pontificia Universidad Católica de Chile, con motivo de lo cual la Facultad de Educación de dicha Universidad organizó un Primer Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, con participación de tres invitados extranjeros (español, brasileño y argentino) y varios exponentes de la Historia de la Educación chilena de diferentes centros universitarios y de investigación. Ver Jaime Caiceo, «Orígenes de los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana», *Papeles Salamantinos de Educación* 21 (2017): 101-124.

⁴ La importancia de la creación de redes y la celebración de congresos para la conformación de campos de conocimiento ha sido puesta de manifiesto, entre otros, por Rita Hofstetter y Bernhard Schneuwly, «Introduction. Educational Sciences in Dynamic and Hybrid Institutionalization», *Paedagogica Historica* 40, no. 5-6 (2004): 569-589 y Eckhardt Fuchs, «Educational Sciences, Morality and Politics: International Educational Congresses in the Early Twentieth Century», *Paedagogica Historica* 40, no. 5-6 (2004): 569-589. Un recorrido por los antecedentes y primeros pasos de los CIHELA, están en Gabriela Ossenbach, «Research into the History of Education in Latin America: Balance of the Current Situation», *Paedagogica Historica* 36, no. 3 (2000): 841-845.

Una mirada que recorre la distancia entre el primero y el último encuentro muestra además el dictado de cursos, programas de maestría, doctorado y posdoctorado en universidades; el intercambio de estudiantes y profesores del área; la concreción de tesis de maestría y doctorado; la conformación de grupos de investigación nacionales y regionales especializados en temáticas específicas,⁵ el afianzamiento de museos pedagógicos y espacios de memoria educativos y escolares; la consolidación de archivos; la virtualización de fuentes históricas, etc. Por otra parte, los historiadores de la educación latinoamericana participan activamente en los congresos de la Sociedad Internacional de Historia de la Educación (ISCHE), y desde 2011 un representante latinoamericano forma parte del Comité Ejecutivo de dicha asociación internacional.⁶ Todo ello es demostrativo de una especificidad y un gran dinamismo que han conseguido materializar ampliaciones temáticas, producciones y giros teóricos. Mientras las sucesivas reuniones fueron recorriendo entre 1992 y 2023 diversos países de América y de Europa, visitando Colombia, Brasil, Venezuela, Chile, Costa Rica, México, Ecuador, Argentina, España, Uruguay, Portugal y Paraguay, se sucedieron cambios profundos en el mundo, en el campo de la Historia de la Educación, en los territorios que albergaron los eventos y en los de procedencia de las y los investigadores. Tal como propone la última convocatoria al evento en 2023, esto ha permitido

actualizar críticamente debates y posicionamientos filosóficos, pedagógicos y políticos, identificando los supuestos ideológicos de las reformas, las relaciones de poder entre actores de la educación en la toma de decisiones, y las continuidades y rupturas a través del tiempo. Es la contribución fundamental que el análisis histórico puede proporcionar a las discusiones y debates sociales,

⁵ Cabe mencionar, entre otros, algunas redes y grupos de trabajo muy dinámicos dedicados a temas como la educación rural, la educación de los cuerpos, la historia de las infancias, la educación preescolar, infantil e inicial, o los autoritarismos y la educación en el siglo XX. Como se indica en varios de los artículos incluidos en este dossier, los CIHELA han sido ocasiones para la constitución de estos grupos, así como para la organización de publicaciones sobre las respectivas temáticas.

⁶ El primer miembro latinoamericano del Comité Ejecutivo de la ISCHE (2011-2014) fue la profesora brasileña Marta María Chagas de Carvalho. Desde entonces ha habido siempre un miembro latinoamericano en dicho Comité, avalado por las sociedades latinoamericanas y de la Europa del Sur (Portugal, España e Italia). En 2022 asumió la presidencia de la ISCHE la profesora argentina Inés Dussel. La ISCHE ha celebrado cuatro de sus congresos en América Latina: Sao Paulo (Brasil) en 2003; San Luis Potosí (México) en 2011; Buenos Aires (Argentina) en 2017 y Natal (Brasil) en 2024.

académicos y políticos, sobre reformas educativas, en curso en toda la región.⁷

La organización de los congresos utilizando el formato de paneles temáticos, que deben incluir a participantes de al menos tres países, ha facilitado de manera muy significativa la creación de redes de investigadores en torno a temas específicos del campo. En este tiempo se han ido profundizando temas «clásicos» que interpelaban e interpelan las historias de la escuela, las formas de enseñar, los maestros y maestras, los sistemas, los materiales y propuestas educativas, y paralelamente se fueron tramando nuevas miradas que incluyeron perspectivas de derechos, cuestiones de género, historias recientes, marcas de violencias casi contemporáneas, educación de las sensibilidades, giros museísticos, abordaje de materialidades y simbologías, tratamiento de los cuerpos, movimientos gremiales y estudiantiles, prácticas de resistencia pedagógica, experiencias fuera de la escuela, miradas sobre la conformación y el funcionamiento de instituciones específicas, y muchos otros tópicos que harían inmenso este listado y que en mayor o menor medida estuvieron presentes en los debates o están haciendo camino para instalarse.⁸ Sin embargo, el enfoque predominantemente nacional que durante mucho tiempo ha caracterizado a la producción historiográfica, y la escasez de investigaciones de carácter continental, han sido motivo de no pocas dificultades para conformar este dossier, en el que hemos querido abordar desde una perspectiva abarcadora latinoamericana los avances de la investigación en distintas temáticas del ámbito de la Historia de la Educación. Lentamente se está avanzando hacia la elaboración de investigaciones de tipo comparativo o a miradas transnacionales de la educación en América Latina, proceso al que esperamos contribuir con este monográfico.

Antes de narrar el camino recorrido para la elaboración del dossier y comentar las propuestas de los diferentes artículos que lo conforman,

⁷ «Segunda Circular, XV CIHELA 2023, Las Reformas Educativas en la Historia de América Latina», Villarrica (Paraguay), diciembre de 2022.

⁸ Algunas de estas nuevas miradas se recogen en trabajos como los de Nicolás Arata y Pablo Pineau (coords.), *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza* (Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2019), o en Eduardo Galak *et al.* (comps.), *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación* (Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, 2021).

creemos importante resaltar que la organización periódica de los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana ha sido el resultado de una red de asociaciones e investigadores empeñados en el propósito común de expandir el campo de conocimiento y de hacer posibles los intercambios y la difusión de sus producciones. Esto ha sido posible por el compromiso de diversas universidades de la región que han ofrecido sus sedes para la realización de los encuentros, y de las sociedades nacionales e investigadores que han participado de su gestión. En ese sentido vale recordar que en la Asamblea General de los participantes en el XI CIHELA, celebrado en Toluca (México) en mayo de 2014, se declaró que dichos congresos constituirían una comunidad de diálogo y no una estructura institucional formal:

Quienes convergemos en el cometido de apoyar la organización de estos congresos podrían considerarse como una red informal de las Sociedades de Historia de la Educación de América Latina, España y Portugal, junto con representantes de los países latinoamericanos en los que no existe hasta la fecha una sociedad de Historia de la Educación.⁹

DERIVACIONES DE UNA PUESTA EN COMÚN. EL ITINERARIO DEL MONOGRÁFICO, ANTECEDENTES Y ACTUALIDADES

No es este el primer intento de recorrer e historiar lo que se ha producido en el campo de la Historia de la Educación en Latinoamérica. Hubo otros que se anticiparon a lo que hoy estamos presentando, que han resultado ordenadores y enriquecedores, y que han mostrado los avances y los nuevos enfoques de la disciplina. Contamos no solo con balances historiográficos de ámbito más amplio y que recorren la

⁹ «Acuerdos aprobados en la Asamblea General del XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA), celebrada en Toluca (México) el día 9 de mayo de 2014». Estos acuerdos fueron propuestos por representantes de las Sociedades de Historia de la Educación de América Latina, España y Portugal, y de otros países latinoamericanos en los que no existe una sociedad específica de Historia de la Educación, presentes en el mencionado congreso. Es preciso aclarar que en 1994 se creó una Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA), que tiene su sede en Colombia y que celebra periódicamente encuentros internacionales. Esta sociedad, que significó una escisión del grupo que continuó en años sucesivos con la celebración de los CIHELA, es la responsable de la publicación de la *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Ver Diana E. Soto Arango, José Pascual Mora García y José Rubens Lima Jardimino, «La Historia de la Educación en América Latina. Contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana -SHELA (1994-2015)», *Revista História da Educação* 21, no. 51 (2017): 351-375.

historiografía de varios países,¹⁰ sino también con otros que se han centrado en alguna temática concreta.¹¹ Sin embargo, no se había hecho hasta la fecha un balance específico de las aportaciones de los CIHELA a nuestro campo de investigación, que tuviera en cuenta no solo el amplio conjunto de ponencias presentadas en los quince congresos celebrados, sino también las producciones que se fueron derivando de las redes y grupos de investigación propiciadas por los congresos.

Cuando junto a Alejandro Álvarez Gallego empezamos a delinear la estructura de este dossier, debatimos cómo seleccionar lo que luego sería el contenido. Allí constatamos la dimensión de cuánto y cómo se había expandido el campo, de su complejidad y extensión. Asumimos, no obstante, que, como toda selección, la que estaríamos presentando tendría su cuota de arbitrariedad, y por tanto quedarían pendientes de abordaje tópicos y enfoques. Los artículos que finalmente se incluyeron componen una selección de temas «clásicos» y «emergentes», que recorren la historia de la educación en relación con la infancia, las mujeres, los negros e indígenas, los cuerpos, las sensibilidades, los autoritarismos, las disciplinas y los manuales escolares, la cultura material, la educación secundaria y los movimientos estudiantiles universitarios,

¹⁰ Sin ánimo de exhaustividad, destacamos algunos de esos balances historiográficos, que dan cuenta de los avances de la investigación en nuestro campo desde la década de 1990: Adriana Puiggrós, «Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana», en *Historia de la educación en debate*, ed. Héctor Rubén Cucuzza (Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1996), 91-107; Gabriela Ossenbach (coord.), «Topic: History of Education in Latin America», número monográfico de la revista *Paedagogica Historica* 36, no. 3 (2000), que incluye artículos sobre la historiografía de la educación en Argentina, Brasil, Colombia y México; Alejandro Álvarez Gallego, «Quince años construyendo una comunidad académica», *Historia de la Educación. Anuario* 9 (2008): 169-181; José Gondra, «O desconhecimento de si. Reflexões acerca da historiografia da educação na América Latina», *Historia de la Educación. Anuario* 9 (2008): 81-105; Claudia Alves y Ana Chrystina Mignot (orgs.), *História e Historiografia da Educação Ibero-Americana. Projetos, sujeitos e práticas* (Río de Janeiro: Quartet Editora, 2012); Nicolás Arata y Myriam Southwell (comps.), *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico* (Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, 2014).

¹¹ Como ejemplo, podemos mencionar los siguientes: Oresta López, «Educación y género en la historiografía educativa latinoamericana», *Historia de la Educación. Anuario* 9 (2008): 147-167; João Paulo G. Pimenta, «Education and the historiography of Ibero-American independence: elusive presences, many absences», *Paedagogica Historica* 46, no. 4 (2010): 419-434; Luis Alarcón Meneses, Gabriela Ossenbach y Marcelo Caruso, «La educación en la época de la independencia en América Latina (ca. 1810-1850): selección bibliográfica», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 29 (2010): 333-352; Martha Cecilia Herrera y Yeimi Cárdenas, «Tendencias analíticas en la historiografía de la infancia en América Latina», *ACHSC. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 40, no. 2 (2013): 279-311.

dedicando además un espacio para dar voz a algunos países con escasa tradición historiográfica en el campo, como Paraguay y Honduras.

Del proyecto original han quedado «en el tintero» un recorrido por el pensamiento pedagógico, por la formación e historias de vida de maestros y maestras, y por la historia política y de los sistemas educativos. Asumimos también que sin duda han quedado otros contenidos temáticos sin revisar. Deberíamos, entre otros, «repasar» cómo se han abordado en los CIHELA la educación primaria, la educación popular y las instituciones educativas más allá de la escuela, cómo se han afianzado las universidades, cómo han sido interpretadas las adolescencias en el marco de lo escolar, qué novedad han traído las políticas de memoria, qué influencias han tenido los movimientos sindicales, y otros temas más que el tiempo y el espacio se han ocupado de limitar.

Elegimos escrituras colectivas y autorías conjuntas de colegas que muchas veces no habían producido juntos y que en algunos casos ni se conocían. Desde un principio intentamos convocar a investigadores de un amplio número de países latinoamericanos,¹² que desde distintos lugares consiguieran proyectar una mirada amplia y, si era posible, comparativa de su objeto de estudio, para superar los obstáculos de la tradición historiográfica todavía muy centrada en los recortes nacionales, a la que nos referimos más arriba. Algunos consiguieron hacer análisis más comprensivos del desarrollo de su temática en el ámbito latinoamericano, y otros tuvieron que limitarse al estudio de algunos casos nacionales representativos. En la circular que enviamos a los autores invitados en octubre de 2021 insistimos en la necesidad de construir este proyecto de forma colaborativa, reconociendo que era «una apuesta desafiante, seguramente trabajosa, pero también seguramente exitosa». Ha sido otra ocasión para tejer redes, asumiendo la tradición colaborativa y solidaria de la construcción del campo que nos convoca, y haciendo honor a las formas de sociabilidad que son tradición en los CIHELA. Entendemos esta forma de participar como un gesto ético y político hacia el modo en que se construye memoria académica y cultural.

¹² Los autores de los artículos provienen de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay, Perú y Uruguay.

Por otra parte, debemos destacar el desafío que significó, para dar cuenta de lo producido específicamente en los congresos, la necesidad de compilar y poner a disposición de los autores invitados en primera instancia, y de quien quisiera acercarse a este acervo, las actas, memorias, ponencias, programas y otro tipo de registros de los congresos, que «contaran» cómo se fueron amalgamando organizaciones institucionales, tópicos, autores y grupos. Implicó asumir una falta en nuestras políticas de conservación de la propia memoria de los CIHELA, y reconocer las culturas de época, sobre todo en relación con la tecnología, las particularidades organizativas de cada CIHELA, y en particular la necesidad de establecer políticas de archivo. La tarea pudo realizarse con el aporte generoso de colegas dispersos por la región que cedieron sus materiales, en muchos casos los debieron digitalizar y hoy están accesibles, asumiendo el compromiso de seguir manteniendo actualizado este primer reservorio colectivo. En el Anexo que incluimos al final de esta presentación se enumeran los materiales que pudieron ser rescatados de los diferentes congresos y que han servido de fuente fundamental para los artículos que conforman este número monográfico.¹³

Para contextualizar las publicaciones de entonces y de ahora, en un recorrido por treinta años y quince encuentros CIHELA, es necesario aceptar las diferencias en las condiciones de producción e institucionalización científica tanto de los países y organizaciones que han sido sede de los CIHELA, como de sus participantes. Estas diferencias tienen que ver con las políticas estatales de financiamiento, la autonomía en la elección de los temas de investigación, las distintas intensidades de las democracias e incluso los autoritarismos estatales o gubernamentales, así como con las formas de funcionamiento de las universidades y otras agencias nacionales e internacionales que promueven la formación y la investigación. Es preciso

atender al proceso de institucionalización de los saberes, del que las universidades son grandes protagonistas. Este se expresa en decisiones como la creación de una facultad, una carrera, el agrupamiento en facultades, la definición de los planes de estudio o la selección de las bibliografías, entre otras muchas cuestiones

¹³ Para acortar y simplificar las referencias bibliográficas, estos documentos se citan de forma abreviada en cada uno de los artículos incluidos en este monográfico, tal como se indica en el Anexo.

de diverso nivel y orden. De ellas surgen condicionantes, límites que definen lo decible, pensable y transmisible, las incumbencias laborales de los formados, pero también delimitan las fronteras de los saberes, dificultando ciertos tipos de interdisciplinariedad y excluyendo a otros.¹⁴

Antes de adentrarnos en la presentación de cada uno de los artículos incluidos en este monográfico, nos permitimos insistir una vez más en el valor que les otorga la escritura colectiva, desde diferentes territorios, formaciones, experiencias y enfoques. Con ello aprovechamos la oportunidad para agradecer a autoras y autores el haber aceptado la invitación a producir en estas condiciones, sabiendo que significó un esfuerzo adicional. Un agradecimiento también a todos aquellos evaluadores anónimos que con sus sugerencias y comentarios enriquecieron sin duda los trabajos. Los resultados quedan a la vista y no hacen más que volver sobre los principios fundantes y vigentes de los CIHELA como una red informal que promueve la tarea colaborativa y solidaria.

RESULTADOS DE UNA PUESTA EN COMÚN. UNA PRESENTACIÓN DE LAS PRODUCCIONES REUNIDAS

La revisión de los once artículos que componen este monográfico nos ha permitido ubicar cuestiones que comparten en cuanto a orígenes y temporalidades temáticas, pero también marcas diferenciadoras en los enfoques, modos de escritura y niveles de desarrollo alcanzados en las contribuciones a los CIHELA y en otras investigaciones, publicaciones y eventos académicos. Todos coinciden en señalar la necesidad de pensar más allá de los congresos, cuyas memorias, resúmenes y programas han revisado, y de recuperar otras producciones que los desborden, reconociendo instituciones y grupos de trabajo, valorando aportes de otros colegas y los intercambios formales e informales. Intentaremos en las páginas siguientes resumir someramente los temas tratados y las principales conclusiones y aportaciones de los diferentes artículos.

Moysés Kuhlmann (Brasil) y Élide Campos (México) abordan el tema del tratamiento historiográfico de la infancia y de la educación infantil.

¹⁴ Martín Unzué, *Profesores, científicos e intelectuales. La Universidad de Buenos Aires de 1955 a su Bicentenario* (Buenos Aires: IIGG-CLACSO, 2020), 14.

Su artículo, titulado «*Infância e educação: horizontes da investigação histórica na América Latina*», es el único que se presenta en versión bilingüe portugués/castellano. Desde un principio los autores plantean la dificultad de clasificar temáticamente las aportaciones sobre el tema, y plantean la necesidad de distinguir entre los trabajos que tratan la historia de la infancia, y los que tratan más específicamente la educación infantil en sus diferentes denominaciones a lo largo del continente. Observan el acercamiento entre ambos enfoques y el tratamiento de la infancia no solo como sujeto escolar, sino también como sujeto social. Aunque hay precedentes importantes en la investigación sobre este campo en América Latina, y desde los años 1980 se conocieron en el continente las obras fundamentales sobre Historia de la Infancia de Lloyd de Mause y Philippe Ariès traducidas al castellano y al portugués, no es sino a partir del año 2005, en el VII CIHELA celebrado en Quito, cuando se vislumbra un aumento importante de las investigaciones latinoamericanas sobre este tema, poniendo los cimientos para la conformación de una *Red de Historia de la Educación Preescolar, Infantil e Inicial (RHEPI)* que se constituyó en el año 2014 en Toluca, México, durante el XI CIHELA. Kuhlmann y Campos señalan cómo la producción historiográfica en este campo proviene en su mayor parte de Brasil, seguida de lejos por Colombia, Argentina y México. Clasifican dicha producción en tres grandes grupos que denominan «Historiografía e Infancia», en el que incluyen trabajos que abordan discusiones sobre la investigación, los métodos, las fuentes y otras cuestiones teóricas relacionados con la infancia; «Políticas e Instituciones», que incluye temas como la pedagogía, la política, las instituciones y su cultura escolar, y las biografías de docentes; y «Educación Infantil, Sociedad y Cultura», donde aparece el tema de las concepciones de la infancia en relación con el pensamiento social o la problemática del trabajo infantil, junto a las manifestaciones culturales relacionadas con los niños fuera y dentro de la escuela (juegos, juguetes, la presencia en los medios de comunicación, o la literatura infantil, entre otros). Los autores concluyen insistiendo en la necesidad de definir las edades a las que se refiere la investigación sobre educación infantil; llaman la atención sobre el escaso estudio de la educación preescolar debido a la preponderancia de estudios acerca de las etapas de educación obligatoria; sugieren fijar la atención en la educación de las niñas, así como abordar fuentes etnográficas que permitan comprender a la infancia desde su interior («otorgar voz a los niños»), y proponen

traspasar el espacio urbano para adentrarse en el estudio de la historia de la infancia en las zonas rurales. Muy especialmente, apelan a la necesidad de tener en cuenta «la experiencia de los niños en el ámbito de sus pertenencias sociales y culturales, por lo que es imperativo considerar las diversas infancias».

Paula Caldo (Argentina) y Evelin Sotomayor (Perú) hacen un balance de la producción sobre la historia de la educación de las mujeres y la perspectiva de género en los treinta años transcurridos desde el primer CIHELA. Como antecedente interesante, afirman que los CIHELA se iniciaron en un momento en el que la historia de las mujeres en América Latina tenía ya un cierto recorrido que impactó en los trabajos más específicos sobre historia de educación femenina. Destacan en este sentido el importante precedente que supusieron las investigaciones sobre historia de las mujeres de la cubana Asunción Lavrin, y de la mexicana Pilar Gonzalbo, a cuyas contribuciones dedican una especial atención ya que establecieron vínculos entre la historia de las mujeres y la Historia de la Educación, por lo cual no debe extrañar que tuvieran una destacada participación como conferenciantes en los CIHELA de Bogotá (1992) y de San Luis Potosí (2003). Por otra parte, Caldo y Sotomayor insisten en la necesaria distinción entre la educación femenina escolarizada y las prácticas educativas propias del género femenino que transcurrieron en el espacio doméstico. Desde esta última perspectiva destacan que «la historia de los procesos educativos femeninos es deudora de líneas tan disímiles como la historia cultural de la lectura/escritura, la historia de las infancias, la historia de la familia, la historia de la sensibilidad y la historia de las mujeres», que han hecho necesario acudir a nuevos tipos documentales para historiarlos (prensa femenina, manuales de urbanidad, literatura femenina, archivos personales de mujeres, etc.). Exponen, por otra parte, cómo la incorporación de las niñas a las escuelas se ha pensado más en vista de la formación de la madre del futuro ciudadano, o como formación para el mundo del trabajo, que con fines de emancipación. Aunque la perspectiva de género y el enfoque interseccional que permite analizar el cruzamiento entre lo femenino y los condicionantes de clase y raza estuvieron presentes, sin ser expresamente enunciados, en los primeros trabajos sobre educación de las mujeres, Caldo y Sotomayor advierten cómo dichos enfoques se fueron incorporando a los trabajos presentados a los CIHELA, especialmente a partir

de los congresos de Quito (2007) y Buenos Aires (2009). Destacan, sin embargo, la abundancia de trabajos sobre biografías de maestras y sobre la formación y feminización del magisterio desde una perspectiva claramente escolarizada, así como sobre el cuerpo, poniendo el acento en la educación física. Ambas temáticas, según las autoras, fueron encontrando en los CIHELA un cauce propio que les dio identidad de ejes específicos, pero «opacaron el tratamiento de experiencias de educación femenina en clave histórica», que siguen necesitando un mayor tratamiento específico en el marco de los CIHELA.

Carlos Escalante (México) y Anny Ocoró (Colombia – Argentina) en su trabajo «Historia de la educación de negros e indígenas desde una perspectiva latinoamericana» abordan en forma minuciosa, además de las presentaciones registradas en los CIHELA, otras producciones, haciendo un análisis por separado de lo que se refiere a negros y lo propio para indígenas. En relación con los primeros, se preguntan por las tendencias temáticas, las periodizaciones y cuáles son las perspectivas que se privilegian. Reconocen una expansión escasa y tardía de una temática aún no consolidada en la que subyace una matriz racista. Destacan, junto con la ausencia de un eje propio en los temarios de los CIHELA, un despliegue de elaboraciones a partir de 2005 incluidas en espacios conceptualmente vinculados, referidos a etnicidad, interculturalidad, diversidad, desigualdad, historias silenciadas o relaciones de sometimiento, que darían cuenta de un reconocimiento a la posición de su cultura, visibilizando al mismo tiempo tanto cuestiones del pasado como proyecciones sobre el presente. En definitiva, dejan planteado el desafío de instalar el tema en la agenda de las sociedades y los eventos. Respecto de las producciones sobre indígenas, más numerosas que sobre negros, también las incluyen en el tratamiento de las minorías étnicas. Analizan la doble función que sobre este grupo social tuvo la escuela, tanto aculturando como excluyendo a la población y a sus saberes originarios. Respecto del abordaje en los CIHELA destacan los distintos modos de enunciar las convocatorias para su abordaje y los desarrollos particulares según países y periodizaciones, que suelen ser cortas y segmentadas regionalmente, subrayando las miradas desde el siglo XX hacia el XIX, la presencia de autorías individuales y mayormente femeninas, y la ausencia de estudios más integrados y comparativos. La revisión de las presentaciones destaca reflexiones sobre las instituciones, las políticas

educativas, la presencia de las iniciativas religiosas, las formas de representación, así como la tensión entre la educación de los indígenas y la educación para los indígenas. Finalmente, los autores concluyen con una apelación a profesionales de campos diversos a ampliar la mirada y los aportes para expandir las temáticas sobre negros e indígenas e incrementarles el sentido social y académico.

Pablo Ariel Scharagrodsky (Argentina), Marcus Tabora (Brasil), Eduardo Galak (Argentina) y Paola Dogliotti (Uruguay) en «Historia de la educación de los cuerpos en Iberoamérica: reflexiones sobre una temática en construcción», organizan un recorrido por la evolución temática de su objeto de estudio en cinco pasos que se corresponden con cinco eventos CIHELA, los cuales marcan a la vez la consolidación de algunas producciones y la expansión del campo. Si bien es posible generalizar sus hallazgos a la región, aclaran que en términos territoriales sus indagaciones se concentran en Argentina, Uruguay, Brasil, Colombia y España. En el análisis destacan a los CIHELA como impulsores de producciones y redes de trabajo, poniendo la mirada en la posibilidad de una agenda transnacional, en los aportes apoyados en un recambio generacional que trae renovación temática, a la vez que destacan recurrencias en el tiempo y áreas de vacancia. Dejan señalada la diferencia entre abordar la historia de la educación física y de la educación de los cuerpos, esta última de desarrollo más reciente, cuya tematización sistemática no se reconoce en los primeros CIHELA. A lo largo de los cinco pasos revisan bibliografía europea, iberoamericana y estadounidense, así como desarrollos institucionales. Ubican el congreso realizado en 1998 como un punto de inflexión a partir del que se nota permanencia y expansión del contenido, profundizando en la historia de la educación física. A partir de 2007, segundo paso, perciben una sistematización que se compila en una publicación de 2008, en la que aparecen nuevas periodizaciones, fuentes y perspectivas de análisis que confluyen en profundizar los estudios sobre la pedagogización de los cuerpos y cuestiones vinculadas a la salud, la enfermedad, la estética, la sexualidad, la gimnasia, los ejercicios y los deportes. También los procesos de emergencia de los Estados educadores, la escolarización de las masas y perspectivas que aportan desde la consideración de los nacionalismos y las dictaduras. Reconocen para estos tiempos los aportes de otras disciplinas y las tensiones entre lo pedagógico, lo médico y lo militar. El tercer paso lo

ubican en 2009, en el que alternan temas que reaparecen resignificados con nuevos aportes que discuten tópicos vinculados con la urbanidad, la estética, los gustos populares, la sexualidad, los géneros, los placeres. La edición de CIHELA 2021, virtual como resultado de la pandemia por COVID 19, consolidó el cuarto paso en el que toman espesor discusiones sobre las políticas y las prácticas curriculares, la cultura material, los museos, la arquitectura y el fortalecimiento de los circuitos transnacionales. Finalmente, el quinto paso lo constituye, desde 2022, un proyecto colectivo que reúne preocupaciones que vuelven sobre las relaciones entre la educación física y la educación de los cuerpos, y suma las dimensiones educativas de las intimidaciones, la incidencia institucional, el lugar de la radio, el cine, los juegos o los juguetes. El recorrido realizado por los autores confirma los esfuerzos realizados por investigadores e instituciones, la vitalidad que impuso la ampliación de fuentes, al tiempo que registra la necesidad de impulsar más miradas conectadas y comparadas, así como también vacancias que abrirán nuevas vistas sobre temas vinculados, entre otros, con los cuerpos abyectos, trans o no binarios, o con la violencia y la conformación de nuevas estéticas.

Kazumi Munakata (Brasil), Pablo Pineau (Argentina) y Alexander Aldana (Colombia) en «¿Cómo se enseñó a sentir en América Latina? Un balance historiográfico sentido» abordan, desde tres territorios (Argentina, Brasil y Colombia, mirando también a otros países como Chile y México) qué ha sucedido en la investigación desde la historia de la educación y otros campos afines en relación con las emociones, las sensibilidades y la estética escolar. Asumen tanto las diferencias entre cada país como la no pretensión de un estudio exhaustivo regional, al tiempo que reconocen referentes que han marcado el campo. Para interpelar qué ha sucedido en cada caso nacional y con el tema en general, coinciden en la necesidad de interpretar las señales que indican que hay que ir más allá del análisis «clásico» sobre la transmisión de saberes, e incursionar en los modos de sentir y en los repertorios estéticos, apoyados en el giro afectivo que ha atravesado a las Ciencias Sociales en su conjunto. Por tanto, adhieren a la idea de abandonar el análisis individual de los estados de la vida afectiva y considerarlos como fenómenos culturales en tanto constituciones sociales que se enseñan y se aprenden. Reconocen que la presencia de esta temática en los CIHELA se ha ido consolidando especialmente a partir de 2007, lo cual se manifiesta también en otro

tipo de producciones y publicaciones, en equipos de trabajo de cada uno de los países abordados, así como en redes que trascienden fronteras. Para el caso de Argentina, se centran en la fortaleza de la categoría estética escolar para pensar el mundo sensible en la escuela, destacando la importancia de aportes provenientes de la historia, la historia del cuerpo, de la educación física, de la historia del arte y de la política. Al igual que para otros países, y no solo del continente, señalan la incidencia de las élites dominantes con fines civilizatorios y las prácticas educativas y escolares como agencias de producción y de modificación de sensibilidades. Entienden, junto a otros autores a quienes refieren, la consideración de la estética como dispositivo de producción de sentidos, prácticas, imágenes y discursos que a su vez producen formas de apropiarse del mundo, identidades y cambios con connotaciones éticas y políticas. Con referencia a Brasil, reconocen los inicios de los trabajos a partir de la preocupación desde la Historia por reconstruir la vida afectiva de antaño, las sensibilidades de época y los móviles que impulsaron las sociabilidades. Señalan un conjunto de obras colectivas que se produjeron a partir de 2012 con enfoque transnacional, en las que convergen grupos relacionados temáticamente, pero con énfasis diferentes y autores de otros países, que incluyen estudios sobre la materialidad de los objetos presentes en la escuela y las concepciones pedagógicas relacionadas con los sentidos y las prácticas escolares. Para el caso de Colombia, admiten que no pueden considerar allí un campo consolidado, pero sí la presencia de preocupación y producciones en relación con las disciplinas y las prácticas escolares, citando como antecedentes la historia cultural, la antropología y los saberes escolares enseñados. Los autores concluyen destacando el cambio de óptica que en los últimos tiempos invitó a pasar del análisis de conductas disciplinadoras impuestas al de los procesos de acción y participación, y hacen un llamado de atención frente al avance de la educación emocional como estrategia educativa neoliberal que pretende la gestión de las emociones como forma de control individual y empresarial frente a la posibilidad de una educación de las sensibilidades que garantice derechos con diversidad y justicia social.

Natalia García (Argentina), Juan Bernardo Alfonseca Giner de los Ríos (México-República Dominicana) y Tania Mateus (Colombia), en «Apuntes en torno a los alcances de la investigación presente sobre el Estado autoritario latinoamericano y su escuela», hacen un recuento,

tematizan y periodizan las ponencias presentadas en los CIHELA que se agrupan, más allá de los títulos de mesas y paneles, en torno a la educación como instrumento de dominación en situaciones de excepción, contextualizadas en el siglo XX, con marcas de autoritarismos, violencias, guerras y vulnerabilidades. En su análisis dan cuenta, a partir de la revisión de los archivos de los congresos, de cómo se transformó el campo educativo y el mundo escolar en tiempos de cesación de ideas y prácticas democráticas que se manifestaron de diferente modo en la región. Reconocen la necesidad de haber realizado maniobras al interior del equipo en pos de acotar conceptualmente el tema, más allá del sentido de autoridad que entraña toda relación pedagógica. Para ello señalan una diferenciación importante para el análisis que emprenden, que tiene que ver con las particularidades de asumir lo centroamericano y caribeño en el propósito de norteamericanizar, y por otra parte el Plan Cóndor y sus antecedentes. Anticipan, por otra parte, que no incluyen en su estudio los casos de España y Portugal. Frente a lo que consideran una aparición tardía de estos temas en los congresos, destacan el impulso que significó en 2018 la creación del Grupo de Trabajo Permanente «Autoritarismos y Educación en el Siglo XX Iberoamericano», que recorre dictaduras militares y cívico-militares, territorios ocupados, procesos de aculturación compulsiva, suspensión de derechos a docentes y estudiantes, muertes y desapariciones, señalando las implicaciones de penetrar contenidos y escenas. Para el caso argentino indican, en relación con la última dictadura cívico-militar, su violencia y ambición fundacional y la ingeniería desplegada para atentar «a dos bandas», lo oficial y público, por una parte, y lo secreto y clandestino por otra. Con este marco encuentran, a partir de la recuperación de la democracia, producciones que dan cuenta del control sobre los equipos docentes y las depuraciones, el personalismo pedagógico, el vaciamiento de contenidos, los procedimientos de desfinanciación, el desmontaje de estructuras institucionales, de agencias y movimientos culturales, pero, también, el rol mediatizador de la escuela y la posibilidad de espacio reparatorio. Los trabajos producidos desde Brasil aparecen, según los autores, tardíamente, en 2005, con creciente presencia y despliegue concentrando los estudios en el período 1964-1985. Se focalizan mayormente en miradas locales, registros biográficos, reformas del sistema educativo, privatizaciones, tecnicismo pedagógico, control y represión del estudiantado universitario, o desmovilización magisterial. Ocupan un lugar importante los

análisis referidos a las disciplinas escolares, especialmente Historia, Moral y Civismo, y Educación Física. Otro tema especialmente convocante resulta la desactivación del Programa Nacional de Alfabetización fundado en la pedagogía de Paulo Freire, y su sustitución por el *Movimento Brasileiro de Alfabetização* que desmovilizó en términos generales los objetivos liberadores y las dinámicas de las comunidades de adultos que proponía el primero. Las presentaciones referidas a Uruguay y Chile tienen al momento menores incidencias. Respecto del primero de estos países, consideran la subordinación del proyecto pedagógico al militar, la presencia de una guerra pedagógica y de contenidos, el ataque a la identidad docente y la incidencia de los cambios en la legislación. Los trabajos referidos a Chile marcan dos etapas. La primera cercana a la caída de la dictadura de Pinochet, luego una breve decadencia, y finalmente investigaciones más recientes que retoman estos temas revisando políticas educativas, la representación social de los docentes, la vigilancia sobre el trabajo, la despolitización del campo universitario y la mutación de los procesos de alfabetización desde la movilización de actores al reordenamiento de la población. Finalmente, Colombia trae una particularidad para revisar la incidencia del Estado autoritario sobre la escuela, ya que se trata de un país sin discontinuidad electoral pero que igualmente ha atravesado etapas de fuertes violencias políticas con un Estado que ha coartado libertades y con la presencia de violencia armada, guerra y reformas legislativas. En definitiva, la amplitud de situaciones políticas y de las investigaciones que las abordan dejan en evidencia las tareas realizadas y las pendientes en relación con memorias, revisiones del pasado, historia reciente, la enseñanza de las ciencias sociales y las narrativas.

Isabel Cristina Calderón (Colombia), Maria Do Carmo Martins (Brasil) y Lucía Martínez Moctezuma (México) en su artículo «La urdimbre de los estudios sobre saberes, disciplinas y libros escolares en América Latina: los casos de Brasil, Colombia y México», ponen de manifiesto una vez más lo importante que ha sido para el desarrollo de algunas líneas de investigación en América Latina la constitución de redes y grupos temáticos de trabajo, que en el seno de los CIHELA han mantenido contactos y han encontrado espacios para poner en común y avanzar en sus trabajos, consolidando «alianzas interinstitucionales y de investigadores de diferentes países latinoamericanos que han emprendido estudios comparados,

publicaciones colaborativas y formación de estudiantes que circulan entre las diferentes naciones». Aunque en su artículo solo se refieren a los casos de Brasil, Colombia y México, las autoras destacan el papel que ha jugado para el desarrollo de este campo de estudio la red de investigación sobre manuales escolares MANES, con sede en la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, y los grupos que se han constituido en diversos países latinoamericanos en torno a dicho proyecto desde finales de la década de 1990. Ello ha hecho posible que prácticamente todos los encuentros de CIHELA, a partir de San Luis Potosí (2003), hayan sido ocasión para la organización de paneles sobre disciplinas y textos escolares. No obstante, es interesante destacar cómo las tres autoras identifican diferentes inicios (y diferentes tradiciones) para el estudio de las disciplinas y los manuales escolares en sus respectivos países, mucho antes de que se iniciaran los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación en 1992. En Brasil se destaca este inicio con el proceso de democratización del país en 1985, tras la dictadura cívico-militar, que dio lugar al Programa Nacional de Libros de Texto (PNLD) y a un gran interés por las cuestiones relacionadas con la organización del conocimiento escolar y los materiales de enseñanza. En México, por su parte, la creación del Libro de Texto Gratuito y Obligatorio en 1959 inició el interés por el estudio de los textos escolares, destacándose la temprana aparición del libro de Josefina Vázquez, *Nacionalismo y Educación en México* (1970), paradigmático de este campo de estudios, que se inició en el Seminario de Historia de la Educación en México, de El Colegio de México. En Colombia se destaca el papel de los historiadores de la educación vinculados al llamado Movimiento Pedagógico Colombiano, que en la década de 1980 reivindicaron «al maestro como intelectual ligado a la cultura y al saber pedagógico, con autonomía para la construcción del currículo». De ahí surgió el interés por la reconstrucción histórica de la práctica pedagógica y de los «saberes escolares», cuestionando la reproducción de contenidos preestablecidos desde la exterioridad de la escuela y reconociendo «la riqueza del saber pedagógico que se produce en las escuelas, y la singularidad y autonomía del saber escolar frente a las disciplinas académicas». A partir de estas diversas tradiciones de partida, Calderón, Martins y Martínez Moctezuma analizan la cada vez mayor confluencia de las investigaciones sobre disciplinas y textos escolares, que han tenido una abundante presencia en los CIHELA, hacia el enfoque de la historia cultural, interesada por

conocer las prácticas escolares y «comprender la escuela en su interioridad». Destacan en esta línea la importante recepción en América Latina de la obra de Roger Chartier, Ivor Goodson, André Chervel, Alain Chopin, Anne Marie Chartier, Dominique Julia, Agustín Escolano o Antonio Viñao.

Cristina Linares y Mariano Ricardes (Argentina)¹⁵ en «Cultura material escolar: objetos, fuentes y patrimonio para la Historia de la Educación» destacan sobre todo dos cuestiones. Por una parte, cómo la resignificación de objetos que dan cuenta de la historia escolar dio como resultado la ampliación de temas de investigación, fuentes y abordaje de los mismos, y por otra, cómo el despliegue del concepto de cultura escolar se fue instalando en los CIHELA a partir de 1998, con alguna decadencia posterior y un retorno sostenido a partir de 2007. En todos los casos se fueron incrementando los análisis que muestran el paso de una preocupación local a los intercambios internacionales, y de una centralidad del concepto de cultura material al de cultura material escolar, apoyados en la interpelación a objetos (mobiliario, útiles), imágenes (que también son objetos), y su agrupación en museos y centros de memoria. También intentan explicar el porqué del decrecimiento del tratamiento de estos temas a partir de 2016, considerando el impacto de los cambios de paradigmas al interior de las escuelas. Más allá de los vaivenes que marcaron la presencia temática en los CIHELA, que detallan con minuciosidad, destacan la importancia de la cultura escolar como objeto de estudio de la Historia y de la Historia de la Educación, con el intento de dar cuenta e interrogarse sobre los cambios en la historiografía de las prácticas educativas y de las instituciones. Advierten, en ese sentido, la dificultad específica que tiene el estudio de las prácticas por el hecho de no siempre dejar huellas visibles de su accionar. Señalan que los objetos —artefactos culturales— al ser considerados texto pueden ser leídos y por lo tanto interpretados y puestos en su contexto de producción, circulación y apropiación, adquiriendo una relevancia particular en la investigación histórica. Es así que las escuelas pensadas como lugares de memoria se destacan como productoras y receptoras de culturas materiales y de tecnologías específicas, y son objeto de estudio no solo de los historiadores de la educación, sino también de arqueólogos,

¹⁵ Se trata del único caso en el que los autores corresponden a un mismo país. Situaciones personales a lo largo del proceso de escritura dificultaron la continuidad de otras participaciones.

antropólogos, historiadores de la tecnología, museólogos y geógrafos. También señalan un conjunto de maniobras que se visibilizan en el corto tiempo al que se refieren, y que tienen que ver con el tránsito de miradas locales a enfoques transnacionales, con focalizar los objetos y su impacto en las prácticas, la externalidad de su producción y los mecanismos internos de funcionamiento, o pasar de la generalidad material a la especificidad de un objeto único. Todo esto lo hallan tanto en el recorrido por los CIHELA como en otras producciones, eventos y redes específicas, y en la creación de nuevos museos y espacios de memoria. Ante la vastedad de temas y objetos de estudio que forman parte del contenido que abordan, eligen concentrarse en el uso de la fotografía, a la que luego se sumarán los registros multimediales, y algunas cuestiones relacionadas con la arquitectura escolar. Consideran a la primera como un recurso privilegiado para el registro de las prácticas, a la vez que resulta un complemento de los relatos. Dan cuenta de cómo el reconocimiento de la fotografía ha dado lugar a la ampliación de archivos documentales y temas de investigación, en la medida en que permite la visualización de formas de habitar edificios, prácticas, relaciones de poder, vínculos entre la escuela y la comunidad, gestos y vestimentas de los actores, materiales según especificidades disciplinarias, distinciones de género, simbologías religiosas, cuestiones vinculadas a la moralidad, así como a las particularidades de las discapacidades y anormalidades. Su proliferación ha supuesto desafíos por requerimientos específicos para la catalogación, indización, digitalización y resguardo. Por su parte, los estudios sobre la arquitectura atendieron al tránsito de la atención sobre los edificios escolares a la mirada hacia los espacios escolares, sus estilos y localizaciones, las formas de habitarlos a partir de los proyectos políticos y pedagógicos, y las disputas y negociaciones que generaron. La preservación del patrimonio escolar, como corolario de este artículo, destaca la consideración sobre las colecciones que tienen finalidades y destinatarios diferentes según se trate de museos pedagógicos, escolares, sobre la educación o centros de memoria. Entre las dificultades que surgen de esta mirada novedosa señalan el hecho de operar con materiales que no fueron concebidos para museologizarse o archivarlos, que generalmente están en desuso y que a partir de esas maniobras se resignifican. Al mismo tiempo destacan como avances la protección ante la amenaza de pérdida de esos materiales, la revalorización del patrimonio y la importancia de considerar situaciones que han llevado al cierre de

escuelas, a migraciones nacionales e internacionales y a cambios profundos en las sociedades y en las instituciones.

Oscar Saldarriaga y María Fernanda Durán-Sánchez (Colombia), Rosa Fátima de Souza (Brasil) y Felicitas Acosta (Argentina) abordan el tema de «La investigación sobre la historia de la enseñanza secundaria: consideraciones a partir de los casos de Colombia, Brasil y Argentina», comprobando cómo el tema de la enseñanza secundaria no ha sido un tema extensamente tratado en los CIHELA, si bien, a excepción del caso de Colombia, sí existe un importante corpus de investigaciones sobre el tema que se han producido al margen de los congresos. Hay que destacar la inexistencia hasta la fecha de una red internacional de investigadores latinoamericanos que estén trabajando sobre la enseñanza secundaria, como ha sucedido con otros ámbitos de la Historia de la Educación en el continente, así como la falta de estudios que traten el tema desde una perspectiva comparada y de circulación transnacional de modelos, a pesar de que los tres casos nacionales analizados en este artículo muestran interesantes aspectos que podrían ser objeto de un tratamiento comparativo. Los autores afirman que se trata «de un objeto de estudio en construcción». Para el caso de Colombia, se destaca el retraso del país para organizar desde finales del siglo XIX una educación secundaria de carácter público impulsada por el Estado, y la prevalencia de una influencia importante de la Iglesia, no solo en la creación de instituciones privadas de carácter humanista para las élites, sino también en el obstáculo que opuso a la secularización del currículo, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza de la Filosofía, disciplina que fue «entregada» a la Iglesia católica. Precisamente el estudio de las disciplinas escolares del nivel secundario, junto a la historia de la cultura escolar y del funcionamiento interno de los centros escolares, es uno de los enfoques que ha despertado mayor interés entre los investigadores brasileños que han abordado este nivel de enseñanza en su país, «con vistas a reconstruir las disputas sobre el currículo, considerando la preponderancia de la formación humanística hasta mediados del siglo XX y su sustitución por el currículo científico a partir de la década de 1960 [...] cuando se produjeron importantes cambios en el contenido de las disciplinas escolares de acuerdo a la ideología desarrollista vinculada a la seguridad nacional». Igualmente, se destaca en el caso de Brasil una preferencia por las investigaciones sobre la historia de las instituciones educativas

que, debido a la organización federal de la enseñanza secundaria en el país, han sido una importante contribución de la Historia de la Educación a la historia local y regional. Ese interés por la historia de las instituciones educativas de nivel secundario ha sido también una constante en el caso de Argentina, que ha primado el estudio del «colegio nacional» como modelo de origen del sistema de enseñanza secundaria pública en el país, el cual se extendió de manera progresiva en todo el territorio a partir de la fundación en 1863 del Colegio Nacional de Buenos Aires para la formación de las clases dirigentes, con un contenido eminentemente humanista y generalista. Finalmente cabe resaltar que, aunque en los tres países objeto de este artículo se incluye en el nivel secundario a la enseñanza normal para la formación de maestros, así como a la educación técnica que se fue extendiendo en la segunda mitad del siglo XX, los autores ponen de manifiesto la necesidad de avanzar y profundizar en el estudio de estas modalidades de enseñanza. Aunque hay numerosos estudios sobre las escuelas normales, el foco de estos trabajos ha sido preferentemente su relación con la escuela primaria.

Pablo Toro (Chile), Nicolás Dip (Argentina-México) y Ana Lucía Álvarez (México) en «Educación, universidad y movimientos estudiantiles en la historia de América Latina: algunas consideraciones sobre la historiografía de los siglos XX y XXI» plantean la necesidad de pensar este campo específico dentro de la historia de la educación con agendas, categorías de análisis, tradiciones y redes propias. Al mismo tiempo señalan su presencia en un lugar secundario en relación con los estudios sobre el sistema educativo en su conjunto. En su perspectiva ponen el foco en los movimientos estudiantiles en relación con lo académico, pero también con lo político en tiempos recientes, mientras recorren antecedentes en las universidades hispanoamericanas, la formación de cuadros, los modelos organizacionales y de funcionamiento y su relación con modelos económicos y de cambio social, particularmente la correspondencia con la importancia asignada a la educación superior a partir de la adopción del modelo desarrollista y la teoría de la dependencia. Entienden que lo educativo universitario tiene sus singularidades que se demuestran a partir del incremento de los estudios tanto en los CIHELA, con aportes iniciales desde Colombia, Venezuela, México, Argentina, Chile y Paraguay (con un CIHELA dedicado exclusivamente a ese tema en 2012) que han puesto el foco en las reformas, los

financiamientos, los procesos de secularización, las relaciones entre la universidad y la sociedad, entre la universidad y el conocimiento, los procesos fundacionales y de globalización. La revitalización en los últimos tiempos y eventos suma la mirada sobre las reformas, la autonomía, la intelectualidad, los modelos de enseñanza y, recientemente, la inclusión de agendas de género. Ven en 2018 un punto de inflexión a partir de la conmemoración de los 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba y los 50 años del Mayo Francés, eventos que insisten en analizar sin necesariamente vincularlos en términos causales. También proponen la necesidad de atender a temas que inciden en la óptica tradicional, como la emergencia de las universidades populares con la perspectiva de la extensión universitaria, que además permite «reemplazar» el protagonismo estudiantil por el obrero y el de otros grupos sociales. De todos modos, reconocen en el movimiento estudiantil un actor de indiscutida relevancia por su protagonismo en conflictos, protestas y cambios institucionales de envergadura, destacando los aportes de jóvenes investigadores. No dejan de reconocer la influencia posible de la Reforma de 1918 en la consolidación de partidos de izquierda y nacional-populares, en tanto insisten en los efectos causados por la sobrevaloración de los acontecimientos del '68, que ubican como causa del desdibujamiento de otras acciones y movimientos. Los años 80 traen nuevos aires a la interpelación a lo universitario a partir del estudio sobre los activismos estudiantiles que enfrentaron a los gobiernos militares y autoritarios, el papel que han jugado en los procesos de democratización, en la restitución del funcionamiento de los órganos representativos y el cuestionamiento de los liderazgos masculinos que ha generado formas de confrontación y protestas novedosas. Cuando recorren los trabajos presentados en los CIHELA, pero también otras producciones, marcan críticamente la presencia mayoritaria de estudios centrados en instituciones y eventos radicados en ciudades capitales y en esquemas centro-periferia, reclamando la atención sobre dimensiones regionales y transnacionales y a la perspectiva del intercambio, más que a la de la influencia. También señalan la tendencia a asociar las acciones del movimiento estudiantil con tendencias de izquierda casi excluyentes, dejando poco espacio a las conservadoras, de derecha y religiosas que se han desplegado en la región. Concluyen volviendo sobre la brecha entre los estudios sobre lo universitario en relación con los que abordan el sistema educativo, y refieren a que en su gran mayoría se han generado desde las Ciencias

Sociales más que desde las Ciencias de la Educación, destacando los giros que han llevado a incentivar las escalas locales, las experiencias puntuales y situadas, y las relaciones de género.

Andrés Eduardo García Laínez (Brasil-Honduras), Ricardo Morales-Ulloa (Honduras) y Rodolfo Elías (Paraguay) cierran el dossier con su artículo «Los lugares de la historia de la educación hondureña y paraguaya». Hemos querido dar un espacio a este estudio sobre los avances en el campo de la Historia de la Educación en dos países que han tenido una participación prácticamente nula en los CIHELA desde su origen. Debemos resaltar, no obstante, la importancia que sin duda tendrá para la historiografía de la educación paraguaya la reciente celebración en la ciudad de Villarrica (Paraguay) del XV CIHELA (octubre de 2023). Las aportaciones a la historiografía de la educación de este último CIHELA, que excede el periodo de los primeros treinta años de los congresos que tomamos como referencia para organizar este dossier, no pudieron ser tenidos en cuenta en este balance. Los autores señalan que «la ausencia (en ambos países) de sociedades o instituciones dedicadas específicamente a la producción del conocimiento en el campo [...] (les) hizo volver la mirada hacia los retazos narrativos que provienen de distintas áreas», buscando el lugar que ocupa la educación en la producción historiográfica, o en estudios que provienen del campo de la Sociología o la Antropología en ambos países. Hacen un recorrido cronológico por la Historia de la Educación hondureña y paraguaya uniendo esos «retazos narrativos», estableciendo comparaciones y aproximaciones entre ambos países a lo largo de cinco periodos: la América prehispanica; la evangelización, castellanización e instrucción en la época colonial; los procesos emancipatorios; los «tiempos de estabilidad» a finales del siglo XIX; y los tiempos de dictadura en el siglo XX. Confiamos en que la inclusión de los casos de Honduras y Paraguay en el balance historiográfico propiciado por este número monográfico, junto a la creación de instituciones que se dediquen al fomento de la investigación histórico-educativa, la inclusión de la Historia de la Educación como materia de estudio en las Universidades, entre otras iniciativas,¹⁶ constituya un estímulo para el avance de la Historia de la Educación en ambos países.

¹⁶ La inauguración en octubre de 2023 del Museo de la Educación «Mbo'e» en Asunción (Paraguay) es una prometedora iniciativa para el avance de la Historia de la Educación en ese país.

REFLEXIONES AL CIERRE DE UNA PUESTA EN COMÚN

Esta tarea colectiva ha intentado hacer un reconocimiento a la educación y su trayectoria como derecho público, universal y emancipatorio, reconocimiento que hacemos extensivo a los investigadores y a sus espacios de producción. Somos conscientes de que no siempre quienes se desarrollan en esta área cuentan con oportunidades para la investigación y para el intercambio, atendiendo a un desarrollo desigual en la región en virtud de

la presencia y asignación de los recursos —humanos y materiales—, o las facilidades para establecer vínculos con equipos e instituciones académicas —tanto regionales como internacionales— no se distribuyen de manera homogénea (se trata de una «realidad» que también puede constatararse entre los diferentes centros y universidades que conforman los planos nacionales). Y aunque los procesos de globalización han facilitado las posibilidades de intercambios y desplazamientos, las redes electrónicas han contribuido al fortalecimiento de vínculos de cooperación personales e institucionales, y la difusión del conocimiento circula con mayor fluidez que en períodos previos, la producción científica continúa estando atravesada por fuertes y acentuadas asimetrías.¹⁷

Los desarrollos tecnológicos, de la mano de las alternancias de los gobiernos y de las decisiones políticas sobre los financiamientos para la investigación, la ciencia y la tecnología son otra variable que debe ser considerada al analizar no solo las realizaciones sino sus condiciones de producción y de fertilidad en el sentido tanto de la asignación de tiempos para la investigación, del acceso a fuentes, como de las posibilidades de intercambio con colegas y de inserción en redes, considerando siempre que «las políticas dirigidas a la educación, la ciencia y la tecnología requieren de tiempos de implementación que exceden largamente los calendarios electorales para mostrar sus frutos en todo su esplendor».¹⁸

Finalmente, merece la pena tener en cuenta otra importante diferencia entre los países cuando se trata de contenidos y recortes temporales

¹⁷ Arata y Southwell, *Ideas en la educación latinoamericana*, 11.

¹⁸ Daniel Filmus, *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos del neoliberalismo* (Buenos Aires: Ed. Octubre, 2017), 13.

que aplican a la historia reciente y que dependen de las políticas de memoria y de archivo. Estas políticas operan como estimuladoras o inhibidoras para el desarrollo de ciertos temas, a la vez que, en muchos casos, constituyen incipientes archivos que en algunos casos logran institucionalizarse o radicar sus piezas en otros que los anteceden. Hay que tener en cuenta que «la custodia de los registros y la función de sus guardianes, los arcontes, resulta fundamental para comprender el lugar privilegiado que le corresponde a la máquina del archivo en el devenir histórico de las formaciones sociales».¹⁹

ANEXO. RELACIÓN DE LOS CONGRESOS IBEROAMERICANOS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA (CIHELA), 1992-2021. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE LOS MATERIALES DISPONIBLES DE CADA CONGRESO

1992. Bogotá, Colombia

s.a. *Sociedad y Educación. Ensayos sobre Historia de la Educación en América Latina*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Colciencias, 1995, 322 pp. [Selección de ponencias].

Citado: I CIHELA (Bogotá: 1992).

1994. Campinas, Brasil

Rede de Historiadores da Educação Latino-Americana. *II Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana. Programação dos Grupos de Trabalho*. Campinas: Faculdade de Educação UNICAMP, 1994, 38 pp. [Programa del Congreso].

Citado: II CIHELA (Campinas: 1994).

Rede de Historiadores da Educação Latino-Americana. *II Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana. Resumos*. Campinas: Faculdade de Educação UNICAMP, 1994, 33 pp. [Selección de resúmenes].

Citado: II CIHELA (Campinas: 1994).

¹⁹ Andrés Maximiliano Tello, *Anarchivismo. Tecnologías políticas del archivo* (Buenos Aires y Madrid: Ediciones La Cebra, 2018), 51.

1996. Caracas, Venezuela

Téllez, Magaldy (coord.). *Educación, cultura y política. Ensayos para la comprensión de la Historia de la Educación en América Latina*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1997, 564 pp. [Selección de ponencias].

Citado: III CIHELA (Caracas: 1996).

1998. Santiago, Chile

Cruz Barros, Nicolás (coord.). *IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Resúmenes*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, 1998, 382 pp. [Resúmenes de ponencias].

Citado: IV CIHELA (Santiago de Chile: 1998).

2001. San José, Costa Rica

Despacho de la Primera Vicepresidencia de la República. Ministerio de Educación Pública. *Memoria. V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública, 2001, 87 pp. [Resúmenes de conferencias magistrales y relación de ponencias].

Citado: V CIHELA (San José: 2001).

Vicepresidencia de la República. *V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública, 2001, 45 pp. [Programa con títulos de ponencias].

Citado: V CIHELA (San José: 2001).

2003. San Luis Potosí, México

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación *et al.* *VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Libro de resúmenes y referencias curriculares*. San Luis Potosí: Departamento de Divulgación y Publicaciones de El Colegio de San Luis, 2003, 173 pp. [Programa; resúmenes de conferencias magistrales y ponencias].

Citado: VI CIHELA (San Luis Potosí: 2003).

2005. Quito, Ecuador

Universidad Andina Simón Bolívar. *VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana CIHELA. Libro de resúmenes*. Quito: Ediciones FR, 2005, 237 pp. [Relación de paneles y conferencias magistrales; resúmenes de ponencias].

Citado: VII CIHELA (Quito: 2005).

Universidad Andina Simón Bolívar. *VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana CIHELA. Dossier*. Quito: s n., 2005, 12 pp. [Programa con títulos de ponencias].
Citado: VII CIHELA (Quito: 2005).

2007. Buenos Aires, Argentina²⁰

Sociedad Argentina de Historia de la Educación. *VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana. Libro de resúmenes*. Buenos Aires: Altuna Impresores, 2007, 270 pp. [Resúmenes de ponencias].
Citado: VIII CIHELA (Buenos Aires: 2007).

2009. Rio de Janeiro, Brasil²¹

Alves, Claudia y Ana Chrystina Venancio Mignot (orgs.). *IX CIHELA. IX Congreso Iberoamericano de História da Educação Latino-Americana. Educação, autonomia e identidades na América Latina. Livro de Programação e Resumos de Painéis*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009, 272 pp. [Programa con títulos de ponencias y resúmenes de paneles].
Citado: IX CIHELA (Rio de Janeiro: 2009).

2012. Salamanca, España

Hernández Díaz, José María (coord.). *Formación de élites y educación superior en Iberoamérica (ss. XVI-XXI)*. Salamanca: Hergar Ediciones Antema, 2012, Tomo I: 708 pp.; Tomo II: 791 pp. [Ponencias completas].
Citado: X CIHELA (Salamanca: 2012).

2014. Toluca, México

s.a. *XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Programa general*. Toluca: El Colegio Mexiquense, Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, 2014, 94 pp. [Programa con títulos de ponencias].
Citado: XI CIHELA (Toluca: 2014).

Civera Cerecedo, Alicia, Carlos Escalante Fernández y Elsie Rockwell (comps.). *XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Sujetos, poder y disputas por la educación. Libro de resúmenes*. Toluca: El

²⁰ Otros materiales de este congreso se publicaron en un número especial del *Anuario de Historia de la Educación* (Buenos Aires) 9 (2008).

²¹ Otros materiales de este congreso se publicaron en Claudia Alves y Ana Chrystina Mignot (orgs.), *História e Historiografia da Educação Ibero-Americana. Projetos, sujeitos e práticas* (Río de Janeiro: Quartet Editora, 2012).

Colegio Mexiquense, Sociedad Mexicana de Historia de la Educación; Universidad Pedagógica Nacional, DIE-Cinvestav, 2014, 641 pp. [Resúmenes de ponencias y paneles].

Citado: XI CIHELA (Toluca: 2014).

2016. Medellín, Colombia

Yarza de los Ríos, Víctor Alexander (ed.). *XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Historia de las instituciones, prácticas y saber pedagógico en Iberoamérica*. Medellín: Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, 2016, 8 vols. (ejes temáticos). [Ponencias completas].

Citado: XII CIHELA (Medellín: 2016).

2018. Montevideo, Uruguay

Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación. *XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Políticas, espacio público y disputas en la historia de la educación en América Latina. A 100 años de la Reforma de Córdoba*. Montevideo: s n., 2018, 1232 pp. [Ponencias completas].

Citado: XIII CIHELA (Montevideo: 2018).

Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación. *XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Programa*. Montevideo: s n., 2018, 9 vols. [Programa organizado por días, con enlace a ponencias completas].

Citado: XIII CIHELA (Montevideo: 2018).

2021. Lisboa, Portugal

Associação de História da Educação de Portugal. *XIV Congresso Iberoamericano de História da Educação. Programa*. Lisboa: HISTEDUP, 2021, 57 pp. [Programa con títulos de ponencias].

Citado: XIV CIHELA (Lisboa: 2021).

Associação de História da Educação de Portugal. *XIV Congresso Iberoamericano de História da Educação. Revolução, modernidade e memória. Caminhos da História da Educação. Livro de Resumos*. Lisboa: HISTEDUP, 2021, 627 pp. [Resúmenes de paneles y ponencias individuales].

Citado: XIV CIHELA (Lisboa: 2021).

Associação de História da Educação de Portugal. *XIV Congresso Iberoamericano de História da Educação. Revolução, modernidade e memória. Caminhos da*

História da Educação. Lisboa: HISTEDUP, 2021, 4419 pp. [Selección de conferencias, paneles y ponencias completas].

Citado: XIV CIHELA (Lisboa: 2021).

Notas sobre las autoras

ANA DIAMANT es doctora en Ciencias Sociales y profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Es profesora titular e investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Sus trabajos se orientan a la historia reciente de la enseñanza, la formación docente y a las marcas de genocidios, migraciones y autoritarismos en las instituciones y proyectos educativos. Presidió la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación entre 2017 y 2022. Coordina el Grupo de Trabajo Permanente «Autoritarismos y Educación en Iberoamérica».

Entre sus últimas publicaciones se destacan «Positivismo, antipositivismo y krausismo», en *Corrientes educativas en la historia argentina*, ed. A. Puiggrós y D. Pulfer (Buenos Aires: UNIPE, 2023); «Marcas genéticas en la enseñanza de la psicología en la UBA. Un recorrido por los '60 en cuatro estaciones», en *Historia de la Universidad de Buenos Aires. Tomo III (1945-1983)*, ed. Sandra Carli (Buenos Aires: EUDEBA, 2022); «Sobre Positivismo y Antipositivismo en Argentina. Reencontrar a la autora en el contexto de producción de la obra. Estudio crítico», en *Positivismismo y antipositivismo en Argentina*, ed. B. Perelstein (La Plata: UNLP/FHyCE, 2022).

GABRIELA OSSENBACH es licenciada en Pedagogía y en Historia de América (Universidad Complutense de Madrid) y doctora en Ciencias de la Educación (UNED). Es catedrática emérita en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada (Facultad de Educación) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Madrid. Es directora del Centro de Investigación sobre manuales escolares MANES, que tiene su sede en la UNED, y desde el que se han promovido investigaciones sobre los textos escolares en España, Portugal y América Latina en los dos últimos siglos. Fue presidenta de la Sociedad Española de Historia de la Educación en el periodo 2013-2017.

Su investigación se he centrado en el origen y evolución de los sistemas públicos de enseñanza en los siglos XIX y XX desde una perspectiva comparada, con un énfasis especial en América Latina, así como en la historia de la cultura escolar (textos escolares; estudio y conservación del patrimonio histórico-educativo, etc.). Entre sus últimas publicaciones destacan *Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica. El caso ecuatoriano, 1895-1912* (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Corporación Editora Nacional, 2018); «Universidades Populares y experiencias de extensión educativa en América Latina en la primera mitad del siglo XX», *Historia Caribe* 38 (2021): 15-34; «Reflexiones en torno a la investigación sobre la cultura material de la escuela desde la experiencia del Centro de Investigación Manes», en *Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España*, ed. A. Escolano Benito y E. L. Campos Alba (México: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, 2022), 157-174.

REFERENCIAS

- Alarcón Meneses, Luis, Gabriela Ossenbach y Marcelo Caruso. «La educación en la época de la independencia en América Latina (ca. 1810-1850): selección bibliográfica». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 29 (2010): 333-352.
- Álvarez Gallego, Alejandro. «Quince años construyendo una comunidad académica». *Historia de la Educación. Anuario* 9 (2008): 169-181.
- Alves, Claudia y Ana Chrystina Mignot (orgs.). *História e Historiografia da Educação Ibero-Americana. Projetos, sujeitos e práticas*. Río de Janeiro: Quartet Editora, 2012.
- Arata, Nicolás y Myriam Southwell (comps.). *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, 2014.
- Arata, Nicolás y Pablo Pineau (coords.). *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2019.
- Caiceo, Jaime. «Orígenes de los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana». *Papeles Salamantinos de Educación* 21 (2017): 101-124.
- Filmus, Daniel. *Educar para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos del neoliberalismo*. Buenos Aires: Ed. Octubre, 2017.

- Fuchs, Eckhardt. «Educational Sciences, Morality and Politics: International Educational Congresses in the Early Twentieth Century». *Paedagogica Historica* 40, no. 5-6 (2004): 569-589.
- Galak, Eduardo *et al.* (comps.). *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, 2021.
- Gondra, José. «O desconhecimento de si. Reflexões acerca da historiografia da educação na América Latina». *Historia de la Educación. Anuario* 9 (2008): 81-105.
- Hernández Huerta, José Luis, Antonella Cagnolati y Andrés Payá Rico (coords.). *Connecting History of Education. Redes globales de comunicación y colaboración científicas*. Valencia: Tirant Humanidades, 2022.
- Herrera, Martha Cecilia y Yeimi Cárdenas. «Tendencias analíticas en la historiografía de la infancia en América Latina». *ACHSC. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 40, no. 2 (2013): 279-311.
- Hofstetter, Rita y Bernhard Schnewly. «Introduction. Educational Sciences in Dynamic and Hybrid Institutionalization». *Paedagogica Historica* 40, no. 5-6 (2004): 569-589.
- López, Oresta. «Educación y género en la historiografía educativa latinoamericana». *Historia de la Educación. Anuario* 9 (2008): 147-167.
- Ossenbach, Gabriela (coord.). «Topic: History of Education in Latin America». Número monográfico de la revista *Paedagogica Historica* 36, no. 3 (2000).
- Ossenbach, Gabriela. «Research into the History of Education in Latin America: Balance of the Current Situation». *Paedagogica Historica* 36, no. 3 (2000): 841-845.
- Payá Rico, Andrés y José Luis Hernández Huerta (coords.). *Conectando la historia de la educación. Tendencias internacionales en la investigación y difusión del conocimiento*. Barcelona: Octaedro, 2023.
- Pimenta, João Paulo G. «Education and the historiography of Ibero-American independence: elusive presences, many absences». *Paedagogica Historica* 46, no. 4 (2010): 419-434.
- Puiggrós, Adriana. «Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana». En *Historia de la educación en debate*, editado por Héctor Rubén Cucuzza, 91-107. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1996.
- Soto Arango, Diana E., José Pascual Mora García y José Rubens Lima Jardimino. «La Historia de la Educación en América Latina. Contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana -SHELA (1994-2015)». *Revista História da Educação* 21, no. 51 (2017): 351-375.
- Tello, Andrés Maximiliano. *Anarchivismo. Tecnologías políticas del archivo*. Buenos Aires y Madrid: Ediciones La Cebra, 2018.
- Unzué, Martín. *Profesores, científicos e intelectuales. La Universidad de Buenos Aires de 1955 a su Bicentenario*. Buenos Aires: IIGG-CLACSO, 2020.
- Weinberg, Gregorio. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO-CEPAL-PNUD, 1981.

INFANCIA Y EDUCACIÓN: HORIZONTES DE LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA EN AMÉRICA LATINA*

*Childhood and education: horizons of historical research in
Latin America*

Moysés Kuhlmann Junior^α y Elida Lucila Campos Alba^β

Fecha de recepción: 14/06/2023 • Fecha de aceptación: 07/12/2023

Resumen. Este artículo aborda la historiografía de la infancia y su educación en América Latina entre 1990 y 2020. Se toma como fuente principal la producción de libros, artículos y comunicaciones presentadas en las 14 reuniones del Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, organizado en torno a tres ejes: historiografía e infancia, política e instituciones, y sociedad y cultura. En el eje historiografía, se ofrece una descripción del marco que impulsó la investigación sobre la infancia a partir de la década de 1990, seguida de una discusión sobre la configuración del campo y los criterios de organización de los textos. En el segundo eje, se profundiza en el tema de la educación infantil en torno a cuatro subcategorías: pedagogía, políticas, instituciones educativas y biografías. En el análisis del eje sociedad y cultura, se hacen evidentes las diferencias que marcan las desigualdades sociales. Algunas cuestiones destacadas son: la necesidad de considerar el rango de edad utilizado en las investigaciones, la desproporción de estudios sobre la infancia entre los países latinoamericanos y el escaso número de investigaciones sobre niños menores de tres años. Finalmente, el artículo señala la necesidad de estudios que tengan en cuenta las estructuras políticas, culturales y

* Agradecemos a Renata Brião de Castro por su colaboración en el proceso de selección y clasificación de los textos de la investigación. Este artículo está vinculado al proyecto *Historiografia da Educação e da Infância: evidências e interpretações* (CNPq).

^β Departamento de Educación Preescolar Valle de Toluca, Servicios Educativos Integrados al Estado de México. Boulevard Toluca- Metepec 506, Colonia La Purísima, 52169 Metepec, México. elidacampos68@yahoo.com.mx.  <https://orcid.org/0000-0002-0537-3530>

^α Programa de Posgrado en Educación, Facultad de Educación, Universidade de Brasília. Campus Universitário Darcy Ribeiro, 04348, Apartado Postal 70910-900, Brasília-DF. moyseskj180@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0001-7564-620X>

sociales de cada período, investigaciones comparativas regionales e internacionales sobre la educación de la infancia, así como la formación de maestros, la educación de niñas y niños, y la posibilidad de dar voz a los niños para comprender las formas de apropiación y resistencia de las generaciones más jóvenes.

Palabras claves: Historia de la infancia; educación; educación infantil; América Latina.

Abstract. *This article delves into the historiography of childhood and its education in Latin America from 1990 to 2020. The sources under consideration are the works of literature, articles, and communications presented at the 14 meetings of the Ibero-American Congress on the History of Education, structured around three axes: historiography and childhood, politics and institutions, and society and culture. Referred to historiography, after an overview of the framework that propelled childhood research from the 1990s, the article engages in a discussion on the configuration of the field and the criteria employed in organizing the texts. In the second axis, it explores the theme of early childhood education examining it through four subcategories: pedagogy, policies, educational institutions, and biographies. In the analysis of the society and culture, the article brings to light the discernible differences marking social inequalities. Several issues stand out, including the necessity to consider the age range employed in research, the imbalance in childhood studies among Latin American countries, and the limited number of studies on children under three years old. In conclusion, the article underscores the imperative for research on the topic to consider the political, cultural, and social structures of each period. It advocates for regional and international comparative studies on childhood education, encompassing both formal and informal aspects. Furthermore, the article highlights the importance of exploring teacher training, the education of girls and boys, and providing a platform for the voices of children to understand the ways of appropriation and resistance across different generations.*

Keywords: *History of childhood; education; early childhood education; Latin America.*

INTRODUCCIÓN

La conmemoración de los 30 años del Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación no solo representa un hito simbólico para realizar una evaluación de la historiografía de la infancia y su educación en América Latina. Además, entre 1990 y 2020, se observó un acercamiento significativo y creciente entre la historiografía educativa y la historia de

la infancia. Al mismo tiempo, la historia de la infancia, abarcando el período de 0 a 14 años, experimentó un extenso desarrollo en la historia social y otras disciplinas de las ciencias humanas. Se ha evidenciado un aumento en la elaboración de revisiones historiográficas, colecciones y números temáticos en revistas científicas, lo cual queda reflejado en las ediciones del CIHELA, como se analizará a lo largo de este artículo. Los intercambios entre investigadores de varios países de la región se intensificaron, dando lugar a la creación de la Red de Estudios de Historia de las Infancias en América Latina (REHIAL) en 2015, tanto en el ámbito de la historia social como en la historia de la educación. Además, se estableció la Red Historia de la Educación Preescolar, Infantil e Inicial (RHEPI) durante el XI CIHELA, que se celebró en la ciudad de Toluca, México, en 2014. Para esta revisión de la historiografía de la infancia y su educación, se ha considerado la importancia de comparar el análisis de las comunicaciones presentadas en el CIHELA con otras referencias de esa extensa producción.

En una primera instancia, se presentan datos relacionados con el relevamiento de la producción. Posteriormente, el artículo contextualiza el desarrollo de la historiografía de la infancia y su educación en la región, al mismo tiempo que examina los criterios de organización y las categorías analíticas que configuran este campo. A continuación, se lleva a cabo un análisis de la producción seleccionada, con una atención especial en la historia de la educación infantil. Dadas las limitaciones de espacio, se abordan algunos aspectos específicos de las categorías presentadas, con el propósito de señalar las precauciones necesarias para futuras investigaciones que aborden esta temática.

LEVANTAMIENTO DE LA PRODUCCIÓN

Tanto la extensión temporal de 30 años como el alcance geográfico que abarca América Latina harían impracticable un levantamiento exhaustivo y un análisis detallado del material encontrado. La búsqueda de tesis de doctorado y disertaciones de maestría a lo largo de este período se descartó, dado el incremento constante en la producción en todos los países latinoamericanos, lo cual requeriría la identificación y el manejo de diversas bases de datos. Se recopilaron libros y se buscaron artículos científicos sobre la temática. En una primera exploración en la

biblioteca Scielo, utilizando las expresiones de búsqueda «infancia» e «historia», se seleccionaron 101 artículos. Dado que la fecha de publicación más antigua en este relevamiento era de 1999, se añadieron publicaciones anteriores encontradas en revistas de las áreas de educación e historia, lo que resultó en un total de 180 artículos. Este número subestima la producción, ya que existen varias publicaciones que utilizaron otras palabras clave.

En relación con las comunicaciones presentadas en las ediciones del CIHELA, se deben considerar tres aspectos importantes. En primer lugar, la información disponible sobre cada uno de los 14 congresos es variada. Por ejemplo, del I CIHELA solo se dispone de 30 de las 184 comunicaciones presentadas, entre las cuales no hay trabajos relacionados con la historia de la infancia. En algunas de las reuniones, solo se tiene acceso a los títulos, en otras a los resúmenes y en otras a los textos completos. En segundo lugar, la participación de investigadores y países varía en cada edición debido a factores como la distancia geográfica o el tema central del evento. En tercer lugar, la producción presentada es heterogénea, abarcando revisiones bibliográficas, resultados de investigaciones y proyectos en curso. Entonces, se seleccionaron los títulos que indicaban estar relacionados con la temática, y se cotejaron con los resúmenes y los textos completos, cuando estaban disponibles, para conformar la base de esta revisión.

A partir del VI CIHELA, se evidencia un incremento notable en la cantidad de trabajos presentados, con la única excepción del X, que tuvo como enfoque central la educación superior. En el IV congreso, el tema 6, «Los protagonistas de la educación latinoamericana», incluía como subtema 1 «El niño y su realidad como sujeto de la educación en el proceso histórico». En este subtema se presentaron ocho comunicaciones, además de una más en el tema 3, dedicado al intercambio entre países latinoamericanos, con contribuciones de Argentina, Brasil, Chile, México y Uruguay. En el V congreso, las cinco comunicaciones identificadas provenían exclusivamente de Brasil. Es relevante señalar la ausencia de diferentes países latinoamericanos en todas las ediciones del congreso, así como la participación esporádica de España y Portugal en lo que respecta a la temática de la infancia.

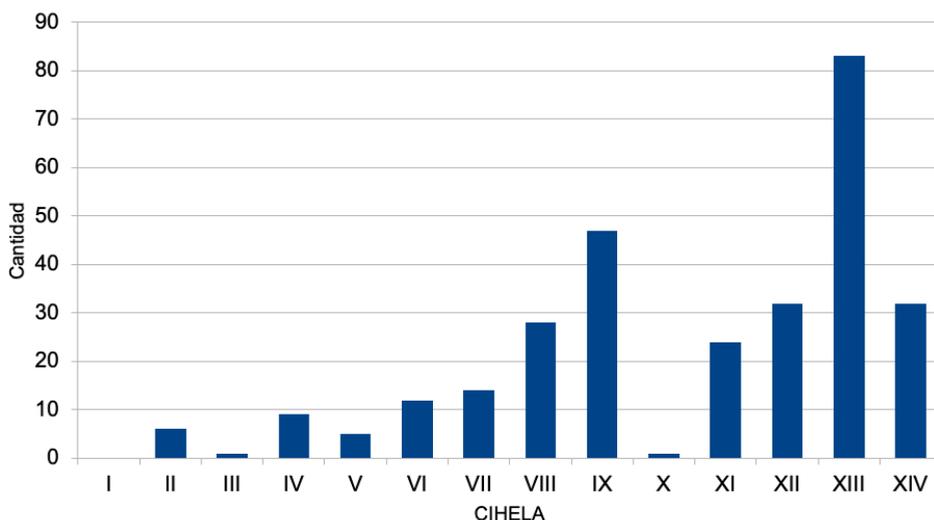
El VI CIHELA contó con la presentación de 12 comunicaciones procedentes de Argentina, Brasil, Colombia, México y Portugal, abordando

diversos temas del evento. No obstante, el intercambio entre los participantes propició la organización de dos paneles en el siguiente evento: «Infancia y ciudadanía: historia de saberes, prácticas y espacios de inclusión/exclusión de la infancia en la modernidad» y «Escolarización de la infancia», con un total de 10 trabajos, además de otros 3 presentados en distintos temas y una conferencia de Pablo Pineau sobre las historias de Mafalda y la escuela.

Cuadro 1 y Gráfico1. Comunicaciones sobre la historia de la infancia presentadas en el CIHELA

Año	Lugar	Edición	Número
1992	Bogotá	I	0
1994	Campinas	II	6
1996	Caracas	III	1
1998	Santiago	IV	9
2001	Costa Rica	V	5
2003	San Luis Potosí	VI	12
2005	Quito	VII	14
2007	Buenos Aires	VIII	28
2009	Rio de Janeiro	IX	47
2012	Salamanca	X	1
2014	Toluca	XI	24
2016	Medellín	XII	32
2018	Montevideo	XIII	83
2021	Lisboa	XIV	32
TOTAL			294

Fuente: elaboración de los autores.



Fuente: elaboración de los autores.

El VIII CIHELA dedicó uno de sus temas a la historia de la infancia y la juventud, incluyendo un panel y cuatro mesas adicionales con 23 comunicaciones vinculadas a la infancia, junto con cinco presentadas en otros temas. Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México estuvieron representados. Por su parte, el IX CIHELA en Río de Janeiro, a pesar de contar con 47 comunicaciones sobre el tema, solo presentó seis trabajos de fuera de Brasil, procedentes de Argentina, Colombia, Ecuador, México y Portugal. Las ediciones subsiguientes también reflejan un predominio de trabajos brasileños, fenómeno explicado por la proporción poblacional y el crecimiento de los programas de posgrado en diversas regiones de Brasil. En cuanto al X CIHELA, centrado en la educación superior, solo se registró una comunicación que abordó la producción académica en literatura infantil y juvenil.

El XI CIHELA incluyó seis de las 23 comunicaciones provenientes de fuera de Brasil, originadas en Argentina, Chile, Colombia y México. No obstante, cabe resaltar el panel «Educación Preescolar: una historia que comienza a contarse», con cuatro trabajos, el cual propició el intercambio entre investigadores presentes en el evento centrados en la temática y llevó a la creación de la Red Historia de la Educación Preescolar, Infantil e Inicial (RHEPI).

El XII CIHELA abordó como eje temático «Infancia(s) y juventud(es) entre la memoria y los olvidos en la historia de la educación y la pedagogía», presentando 24 trabajos relacionados con la infancia, además de otros seis exhibidos en diferentes ejes temáticos. Celebrado en Medellín, el evento contó con seis comunicaciones de Colombia, tres de Argentina, una de México y las restantes de Brasil.

El XIII CIHELA, celebrado en Montevideo, tuvo como eje temático «Sujetos de la educación: versiones de la historia de la infancia, de la juventud y los adultos». De los 83 trabajos identificados como relacionados con la infancia, siete fueron de Argentina, 63 de Brasil (uno de ellos en coautoría con Colombia), nueve de Colombia, dos de México, uno de Portugal y solo uno de Uruguay.

El XIV CIHELA, llevado a cabo en Lisboa de forma virtual, tuvo como eje temático «Representaciones sobre la infancia y la juventud», con 15 trabajos relacionados con la infancia. Asimismo, incluyó un panel organizado en el marco de la RHEPI, titulado «De la modernidad a las nuevas pedagogías en la educación preescolar en Iberoamérica, siglos XIX y XX», que constó de cinco trabajos. En otros ejes del evento se presentaron 12 comunicaciones adicionales relacionadas con la infancia. Los países representados fueron Brasil, Colombia, Chile, España, Portugal y México.

LA HISTORIOGRAFÍA DE LA INFANCIA Y LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Desde la década de 1980, el éxito editorial de dos libros, uno editado por Lloyd deMause en los países de habla hispana y otro escrito por Philippe Ariès en toda América Latina, ha estimulado el avance de la historia de la infancia en el continente.¹ No obstante, a pesar de que estas obras han tenido un impacto sustancial en la investigación, se puede cuestionar su originalidad en lo que respecta a la temática.

Existe una historiografía de la infancia que se entrelaza con la historia misma de la educación y el cuidado infantil. Esta historiografía ha sido abordada desde una perspectiva de historia institucional, destinada

¹ Lloyd DeMause, *Historia de la infancia* (Madrid: Alianza, 1982). Philippe Ariès, *História social da criança e da família* (Rio de Janeiro: Zahar, 1978). Philippe Ariès, *El niño y la vida familiar em el Antigo Régimen* (Madrid: Taurus, 1987).

a conmemorar los cambios que ocurrieron desde mediados del siglo XIX hasta principios del siglo XX en varios aspectos de la vida social, así como en la tecnología y los procesos productivos. A lo largo de este periodo, varios países celebraron estas transformaciones mediante exposiciones internacionales que albergaron congresos científicos y profesionales, contribuyendo así a la formulación y difusión internacional de propuestas en el ámbito de la legislación y las políticas sociales. En este contexto, la educación y la infancia fueron temas privilegiados.²

Dentro de estos eventos, se puede observar la construcción de relatos que describen una evolución lineal, destacando potencialidades y logros, anunciando el avance de la civilización hacia el progreso, incluyendo narrativas sobre la protección de la infancia. Este tipo de relato se ha consolidado como una de las fuentes fundamentales para la historiografía de la infancia en las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI.³

A lo largo del siglo XX, se puede rastrear la atención hacia la infancia en la obra de diversos intelectuales. Un ejemplo destacado, en la década de 1920, es el brasileño Gilberto Freyre, quien enfatizó la importancia de considerar este periodo de la vida para comprender la sociedad y expresó su deseo de escribir una historia de la niñez y sus juguetes. Realizando sus estudios en la Universidad de Columbia, estas propuestas resonaban con los movimientos de la Nueva Historia y el *Child Study* presentes en esa institución. La preocupación de Freyre por la infancia se refleja en su producción posterior, especialmente en su trilogía más conocida compuesta por los libros *Casa Grande & Senzala*, *Sobrados e Mucambos* y *Ordem e Progresso*.⁴

² Eduardo Silveira Netto Nunes, «La infancia latinoamericana y el Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia (1916-1940)», en *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*, Coords. Susana Sosenski e Elena Jackson Albarrán (2012), 273-302. Moysés Kuhlmann Jr., «Panamericanismo, ciência, educação e infância», en IV CIHELA (Santiago de Chile: 1998), p.162. «O congresso internacional do ensino (Bruxelas, 1880), a maçonaria e as propostas para a educação das crianças», en VIII CIHELA (Buenos Aires: 2007), 254. «Education in international congresses (late nineteenth century to early twentieth century)», *History of Education & Children's Literature* XI No.1 (2016), 79-95.

³ Entre otros, Léon Lallemand, *Histoire des enfants abandonnés et délaissés* (Paris: Alphonse Picard / Guillaumin, 1885). Arthur Moncorvo Filho, *Historico da protecção á infancia no Brasil: 1500-1922* (2.ed., Rio de Janeiro: Emp. Graphica, 1926).

⁴ Moysés Kuhlmann Junior, *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica* (Porto Alegre: Mediação, 1998). Moysés Kuhlmann Junior, «Meninice, história e sociedade no jovem Gilberto Freyre (1915-1930)», *Revista Brasileira de História da Educação*, 23, e265 (2023), 1-27.

Otro género de producción que guarda una relación indirecta con la temática de la infancia son las historias de la educación y las ideas pedagógicas, redactadas desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, resaltando las propuestas formuladas por los educadores respecto a la enseñanza de los niños.

En las décadas de 1960 y 1970, la historia social y cultural experimenta un notable impulso. La preocupación por visibilizar la historia de las clases bajas, las personas comunes, los vencidos y olvidados se manifiesta tanto en la historiografía francesa como en la inglesa. Los movimientos sociales fomentan la revisión crítica del pasado, con énfasis en las luchas de las mujeres y la juventud. En América Latina, los elementos derivados de la resistencia contra las dictaduras, el movimiento obrero y los barrios populares aportan nuevos matices a esta perspectiva. La historia de la infancia comienza a cobrar relevancia en los estudios sobre políticas sociales, la familia y la educación.

En el ámbito de la historia de la educación, las políticas sociales y los movimientos populares que propiciaron la ampliación de la atención a los niños en guarderías y preescolares son impulsores clave para abordar la historia de la infancia. La expansión de la educación preescolar, destinada a niños de 4 a 6 años, se ha generalizado en todo el continente, mientras que las guarderías, para niños de 0 a 3 años, han experimentado un mayor impulso en Brasil. Cabe destacar el artículo de Maria Malta Campos de 1979 sobre la asistencia al preescolar, que hace referencia al libro de Ariès en su traducción estadounidense de 1962. También es relevante la tesis de Sonia Kramer sobre la política preescolar, defendida en 1979, que cita el libro de Ariès y arroja luz sobre algunas de las trayectorias de las investigaciones en la historiografía de la educación infantil brasileña.⁵

Hasta ese momento, la educación preescolar tenía una presencia limitada en la historiografía educativa latinoamericana. A partir de este momento, emergen dos elementos que estaban invisibilizados en esta historia: la educación en guarderías y la infancia. No obstante, incluso en la actualidad, la historia de la educación infantil, o educación inicial,

⁵ Maria Malta Campos, «Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica», *Cadernos de Pesquisa* 28 (1979): 53-59. Sonia Kramer, *A política do pré-escolar no Brasil; a arte do disfarce* (Rio de Janeiro: Achiamé, 1984).

a menudo se percibe de forma marginal en la historiografía de la educación, una situación que debe superarse. El peso de la escuela obligatoria y la disparidad en la oferta de instituciones preescolares en comparación con las escuelas primarias pueden explicar por qué la historia de la educación de los más pequeños se considera una historia «pequeña», desvinculada de la historia de la escuela primaria, considerada más relevante.

En líneas generales, este sería el panorama a principios de la década de 1990, cuando la historiografía educativa tomó impulso y se establecieron e intensificaron las reuniones científicas que fomentaron el intercambio entre investigadores, como el CIHELA.

Infancia y educación: criterios de clasificación y configuración del campo

Entre los textos seleccionados, se pueden mencionar algunos que tuvieron como objetivo realizar un balance de la producción, haciendo referencia a América Latina o a un país latinoamericano específico. Kuhlmann identifica, entre los años 1985 y 1994, en los programas de posgrado brasileños en Historia, que la historia de la asistencia, la historia de la familia y la historia de la educación serían las principales corrientes que contribuyeron a la historia de la infancia. En el caso de la historia de la educación, los estudios abarcarían la política, las instituciones educativas, el libro de texto y el pensamiento pedagógico.⁶

Galván resalta la negligencia y la invisibilidad de niñas y niños en la historiografía de la educación mexicana. Martínez sostiene que, entre los años 1980 y 2004, la historiografía de la educación mexicana rompió con el esquema de una historia centrada en las instituciones escolares, las ideas pedagógicas y las leyes educativas, en busca de las relaciones entre los procesos educativos y los aspectos políticos, económicos y culturales. Este cambio la acercó a la historia de la mujer, de la cultura, del trabajo, las religiones, la iglesia y la familia, lo que propulsó las investigaciones sobre el tema de la infancia.⁷

⁶ Kuhlmann, *Infância e educação infantil*, 17-18.

⁷ Luz Elena Galván Lafarga, «En busca de las niñas y de los niños: actores olvidados en el sistema educativo mexicano», en IV CIHELA (Santiago de Chile: 1998), 259. Lucía Martínez Moctezuma,

Herrera y Cárdenas proponen que la historiografía de la infancia en América Latina presenta dos corrientes principales: una vinculada al estudio de instituciones, focalizada en las instituciones de cuidado, corrección y educación; y otra centrada en la experiencia infantil. Resaltan el progreso de las investigaciones desde la década de 1990, con la consolidación del campo y un desequilibrio en la producción, evidenciado por la menor cantidad de trabajos dedicados a la infancia como experiencia vivida.⁸

León destaca que las categorías empleadas en los análisis se establecen mediante la definición de un criterio organizador. El artículo menciona investigaciones que han seleccionado temáticas específicas relacionadas con la infancia, conceptualizaciones acerca de la niñez, o han segmentado los estudios según periodos históricos. Posteriormente, sugiere una nueva perspectiva con el propósito de identificar puntos de convergencia analítica y divergencia en términos de referencias conceptuales, fuentes primarias y lapsos históricos. Como resultado, identifica dos líneas generales como puntos de convergencia analítica: la relación entre educación y infancia, y la infancia como instrumento para el gobierno de la población. En cuanto a los puntos de divergencia, se reconocen enfoques múltiples, abordando análisis próximos a la historia de las ideas, la historia cultural, el análisis arqueológico y genealógico. Estas lógicas de análisis historiográfico se reflejarían en las conclusiones, el tipo y la diversidad de fuentes empleadas, así como en la amplitud de los periodos históricos abordados en los trabajos.⁹

Laura Osta y Silvana Espiga identifican tres perspectivas interrelacionadas en el estudio histórico de la infancia: la consideración de los niños como sujetos que desempeñan un papel activo en la historia; el análisis de los discursos relacionados con los niños y la infancia; y la investigación de las fuentes generadas por los propios niños.¹⁰

«Trayectoria y perspectivas de la historia de la infancia en México (1980-2004)», en VII CIHELA (Quito: 2005), 24.

⁸ Martha Cecilia Herrera y Yeimi Cárdenas Palermo, «Tendencias analíticas en la historiografía de la infancia en América Latina», *ACHSC*, 40, no. 2 (2013): 279-311.

⁹ Ana Cristina León Palencia, «Una aproximación a los estudios sobre la historia de la infancia en Colombia: apuntes para un balance», en XII CIHELA (Medellín, 2016), 580-595.

¹⁰ Laura Osta y Silvana Espiga, «Una historia posible de las infancias en América», *Humanidades*, no. 4 (2018), 9-14.

Es relevante tener en cuenta que un análisis historiográfico conlleva necesariamente la definición de recortes, los cuales revelarán las direcciones, los enfoques de interés, así como las perspectivas teóricas y metodológicas del estudio. Si los criterios de selección de las producciones ya implican exclusiones, la definición previa de categorías analíticas puede pasar por alto temas importantes e incluso predefinir o llevar al exceso algunas de las conclusiones.

En el proceso de identificación de tendencias y temas para la elaboración de este análisis, se optó por una aproximación sucesiva. En una primera revisión de la producción seleccionada en las comunicaciones al CIHELA, se contempló la posibilidad de organizar los textos en cuatro categorías: historiografía de la infancia; historia de la asistencia; legislación y políticas públicas; además de un conjunto dedicado a otros temas.

En la revisión de los títulos de los trabajos, surgieron otros temas de manera abundante: Instituciones como guarderías, jardines de infancia, y escuelas primarias; Concepción y representación de la infancia; Trabajo infantil, prostitución infantil; Salud en la infancia, medicina, psicología; Libros y lecturas para la infancia; Formación de profesores para la enseñanza en la infancia; Infancia en imágenes, revistas, periódicos; Infancia indígena; Memorias de la infancia, diarios; Dictaduras e infancia; Juegos y juguetes; Niños migrantes y refugiados; Calidad en la educación infantil; Género, educación de los cuerpos infantiles; Período colonial y otros períodos históricos. La diversidad temática identificada reveló que la clasificación en otros temas no se estableció de manera uniforme.

No obstante, esta observación posibilitó la formulación de una nueva distribución de los textos, considerando que los estudios podrían agruparse en torno a tres problemas o temas centrales. Un primer conjunto, denominado «Historiografía e Infancia», compilaría los trabajos que abordan discusiones sobre la investigación, sus métodos y fuentes, así como aspectos relacionados con la infancia, las referencias teóricas y las concepciones. «Políticas e Instituciones» constituiría una segunda categoría, abarcando investigaciones sobre propuestas o logros que tienen como objetos intelectuales y formaciones sociales el Estado y la legislación, las instituciones y las propuestas educativas. En tercer lugar, se encontrarían los trabajos que se centran en la «Sociedad y Cultura»,

abarcando una amplia gama de temas: grupos y clases sociales, preocupados por cuestiones de relaciones raciales y de género, educación y trabajo; producción y mercado cultural, que incluyen manifestaciones culturales, juegos, juguetes y literatura; y la infancia en la prensa.

Esta disposición ayuda a contextualizar la infancia en la historiografía educativa, evitando restringir las investigaciones al ámbito escolar, lo que podría implicar el riesgo de adoptar una institución idealizada como punto de partida. Dado que en la sociedad las diversas condiciones socioeconómicas dan lugar a una infancia plural, la historia de estas infancias se desenvuelve en condiciones educativas diversas. Por lo tanto, es necesario tener en cuenta que la educación de los niños es un componente de las relaciones sociales, que comprende distintas formas de cuidado e instrucción.¹¹

Al utilizar los problemas centrales de los estudios como referencia, las tres categorías adoptadas para clasificar las producciones, a saber, 1. Historiografía y Infancia; 2. Políticas y Instituciones; y 3. Sociedad y Cultura, permitieron abarcar un panorama amplio de la producción en el campo. Estas categorías no son rígidas y se entrelazan. Es importante señalar que, aunque algunos textos se centran específicamente en la discusión sobre la investigación en el campo y las concepciones, la historiografía y la infancia son dimensiones para considerar en todos los textos, ya que son criterios para situar la producción en el ámbito de la historia de la infancia. Las cuestiones de teoría y metodología, así como la referencia a este período de la vida, son aspectos importantes para evaluar en todas las producciones. El tema de investigación difiere del enfoque central y proporciona este ejercicio de combinación entre las diversas categorías.

Como se mencionó anteriormente, se realizaron algunas selecciones para este balance. Dentro de este contexto, se abordaron cuestiones vinculadas a la categoría de historiografía y infancia. A continuación, en lo que respecta a las políticas y instituciones, se profundiza en el ámbito de la educación infantil, con el objetivo de avanzar en la superación de su

¹¹ Moysés Kuhlmann Junior y Beatriz Alcubierre, «Historia de la educación y las infancias: problematizando temas y fuentes», *Espacio, Tiempo y Educación*, 8 no. 1 (2021), 1-8.

condición de marginalidad. Posteriormente, se destacan algunas consideraciones con relación al enfoque en sociedad y cultura.

POLÍTICAS Y INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INFANTIL

Paralelamente al desarrollo de la concepción moderna de la infancia, surgieron métodos pedagógicos y didácticos, así como materiales específicos destinados a la educación de niños de cero a seis o siete años. Este proceso conllevó a la creación de instituciones educativas que demandaban personal y formación docente diferenciados. Se trata de un proceso dialéctico y complejo que se llevó a cabo de manera simultánea con los avances en los campos de la salud y la higiene, generando resultados significativos en la reducción de la mortalidad infantil y el control de enfermedades. También es relevante destacar la creciente difusión de debates y propuestas que tuvieron lugar en exposiciones y congresos internacionales relacionados con estos temas, así como la formulación de legislación y políticas sociales específicas para la infancia.¹²

Desde finales del siglo XIX hasta principios del siglo XXI, este proceso tuvo características particulares en Iberoamérica. Por un lado, fue dinámico y constante, con experiencias singulares, innovaciones, reformas pedagógicas y políticas, así como la implementación de la obligatoriedad, entre otros aspectos. Por otro lado, se desarrolló en medio de condiciones de tremenda desigualdad entre los países y dentro de ellos. Incluso a finales del siglo XX, este nivel educativo estaba ausente en algunos de los sistemas nacionales.

A pesar de esta extensa trayectoria, los estudios históricos sobre lo que se puede denominar educación infantil, inicial o preescolar no han despertado un gran interés entre investigadores y profesores. Aunque han venido desarrollándose desde finales de la década de 1980, todavía son estudios escasos, discontinuos y centrados en algunos países.

¹² Jean-Noël Luc, *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle* (Paris, Belin, 1997). «La diffusion des modèles de préscolarisation en Europe dans la première moitié du XIXe siècle». *Histoire de l'Éducation*, no. 82 (1999): 189-206. Moysés Kuhlmann Junior, *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais, 1862-1922* (Bragança Paulista: Edusf, 2001).

Es relevante resaltar la labor de colegas afiliados a la Red Historia de la Educación Preescolar, Infantil e Inicial (RHEPI), establecida durante el XI CIHELA, llevado a cabo en la ciudad de Toluca, México, en 2014. La RHEPI tiene como objetivo principal establecer una comunidad académica internacional que permita abordar de manera histórica la educación infantil en el contexto de la apropiación e institucionalización de diversas ideas pedagógicas específicas. Su propósito es configurar un campo de conocimiento para la pedagogía infantil, que implica la recuperación y utilización de la memoria colectiva desde el siglo XIX hasta la actualidad. La historia de la educación de la infancia representa una contribución significativa al debate político, social e histórico contemporáneo.

La participación en la Red implica a aproximadamente 40 docentes e investigadores de diez países de América y Europa. Algunos de ellos han publicado recientemente artículos que buscan ampliar la exploración de lo que se ha escrito sobre este tema con una mirada inclusiva y analítica. Estos textos analizan publicaciones recuperadas de motores de búsqueda en línea como Google Académico o bases de datos como ERIC, Scielo, Dialnet, Redalyc, así como bases de datos nacionales y archivos físicos.¹³

En este texto, el enfoque se centra en las contribuciones a los eventos del CIHELA que abordaron pedagogías, políticas y el desarrollo de instituciones educativas para niños de cero a seis años, haciendo referencia a algunos libros, artículos y capítulos de libros de importancia o impacto en la comunidad académica.

Para hacer operativo el conjunto de la información recopilada, los textos se clasificaron en cuatro subcategorías: pedagogía, política, instituciones educativas y biografías, considerando su eje principal, ya que son categorías presentes e interrelacionadas en todos los textos, dada la

¹³ Miguel Ángel Martínez-Velasco, «Historiografía de la educación de las infancias en Iberoamérica: aportes para la configuración de la pedagogía infantil como campo de saber», *Revista Colombiana de Educación* no. 82 Dossier Infancia, educación e historia en Iberoamérica Parte 1. (2020): 429-451. Mónica Fernández Pais y Rosana Elizabeth Ponce, «Historiografía de la educación inicial en Argentina. Reflexiones sobre un campo en construcción» en *Anuario de Historia de la Educación*. Dossier Historia de la Educación Inicial. 21 no. 1 (2020): 4-15. Victoria Almirón y Alcides Musín, «Balances sobre la producción en historia de la educación inicial en Argentina. Tres categorías de entrada historiográfica: infancia (s), instituciones educativas y formación docente» en *Anuario de Historia de la Educación*. Dossier Historia de la Educación Inicial. 21 no. 1 (2020): 16-33.

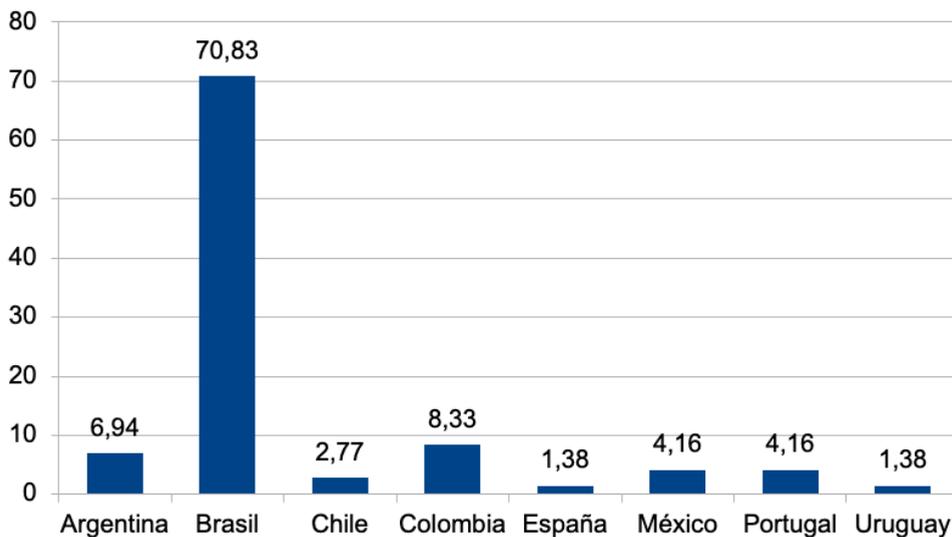
complejidad de la educación en el contexto de las relaciones sociales. A continuación, se discuten cuestiones relacionadas con estas subcategorías, señalando algunas de las comunicaciones presentadas.

Cuadro 2. Cantidad y procedencia de las comunicaciones al CIHELA sobre educación infantil, por subcategoría

Pedagogía	16	Brasil, Colombia, Chile, México y Portugal
Política	19	Argentina, Brasil, Colombia, España y México
Instituciones educativas	32	Argentina, Brasil, México y Portugal
Biografías	5	Brasil, Chile y Uruguay

Fuente: elaboración de los autores

Cuadro 3. Porcentaje general de comunicaciones sobre educación infantil en el CIHELA, por país



Fuente: elaboración de los autores

Pedagogía

Los textos agrupados en esta subcategoría describen o analizan las principales corrientes pedagógicas que sustentaron teóricamente la educación infantil, así como algunos elementos de la cultura escolar, como

la materialidad, que incluye mobiliario, materiales y recursos didácticos, y las prácticas docentes.

El desarrollo de estas pedagogías no habría sido posible sin que previamente hubiera un cambio en la concepción del niño menor de siete años, reconociéndolo como un sujeto educable con características propias que requería formas de enseñanza e instituciones formales específicas. Los discursos médicos, psicológicos y de puericultura desempeñaron un papel determinante en este cambio conceptual y discursivo de la primera infancia en la sociedad.¹⁴

Las ideas pedagógicas iniciales o fundadoras relacionadas con la educación infantil, como las de Rousseau, Froebel, Pestalozzi o Montessori, constituyen otra temática dentro de esta categoría. La forma y los medios en que se difundieron en América Latina, así como su interpretación y adaptación a realidades distintas de las europeas por parte de las educadoras de párvulos, maestras de jardín o docentes de nivel inicial en los diferentes países y regiones, reflejan la construcción de una cultura empírica particular en este nivel educativo incipiente. Esto se manifiesta en las prácticas docentes, los horarios, los espacios y los materiales en una institución dada.¹⁵

¹⁴ António Carlos da Luz Correia y Rita de Cassia Gallego, «Da criança natural à criança-aluno: a medicalização nos discursos pedagógicos e seus impactos nos tempos de ensinar a aprender na escola graduada (Brasil e Portugal/1900 a 1930)» en XIV CIHELA (Lisboa: 2021): 84. Paula Cristina David Guimarães, «O discurso médico sobre a educação da infância pobre veiculado pela Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1930)», *Cadernos de História da Educação*, 10 no.2 (2011): 303-314. Thiago da Costa Lopes y Marcos Chor Maio, «Puericultura, eugenia e interpretações do Brasil na construção do Departamento Nacional da Criança (1940)» en *Tempo* 24 (2) (2018): 349-368.

¹⁵ Sandra Carli, *Niñez, pedagogía y política* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002). Kuhlmann, *Infância e educação infantil*. Victoria Peralta, «El ideario de la educación parvularia o inicial latinoamericana y su relación con los paradigmas fundamentales europeos», en IV CIHELA (Santiago de Chile: 1998), 260. Pérsida da Silva Ribeiro Miki, «Aspectos da educação infantil no estado do Amazonas: o curso infantil Froebel no Instituto Benjamin Constant outros jardins de infância (1897-1933)» (Tesis de Doctorado, Universidade São Francisco, 2014). Pánel «La circulación de ideas sobre la educación de la infancia en América Latina. Fines del siglo XIX, principios del siglo XX», coordinado por Moyses Kuhlmann y Lucía Moctezuma, en VIII CIHELA (Buenos Aires: 2007), 249-252. Miguel Angel Martínez Velasco, «El pensamiento pedagógico de Don Martín Restrepo Mejía: un aporte para la apropiación de la pedagogía de párvulos en Colombia: 1870-1930», en XI CIHELA (Toluca: 2014), 357. Miguel Angel Martínez Velasco, «Algunos usos de Pestalozzi, Fröbel y Montessori para la educación de la tierna edad y de los párvulos en Colombia, entre 1870 y 1930», en XII CIHELA (Medellín: 2016), vol. 8, 124-138. Magda Sarat, «As origens da história da educação infantil em Mato Grosso do Sul-Brasil: formas de atendimento e presença das práticas pedagógicas montessorianas» en XII CIHELA (Medellín: 2016), vol. 8, 168-182.

Desde una perspectiva diacrónica, considerando que este nivel educativo se integró a los sistemas educativos nacionales durante las primeras décadas del siglo XX, estuvo inevitablemente sujeto a los vaivenes teórico-políticos tanto a nivel nacional como mundial. Los análisis sobre este tema abordan las transformaciones particulares de los emergentes idearios pedagógicos en diferentes contextos, los resultados obtenidos y las tensiones internas y externas que se generaron. Por ejemplo, Campos se enfoca en la circulación de las ideas de la Escuela Nueva en México, con el método de los centros de interés de Ovide Decroly y la pedagogía científica de María Montessori. En un momento en que la política educativa buscaba construir una «escuela mexicana», la Escuela Nueva estuvo presente, de manera implícita, en los programas y prácticas docentes durante un largo período, coexistiendo con el método de Froebel «modernizado».

Kuhlmann analiza la trayectoria de la educación infantil en Brasil hasta finales del siglo XX, centrándose en las diferencias y similitudes entre las diversas modalidades, como las guarderías y los jardines de infancia. Examina las políticas discriminatorias para la educación de los niños pobres y los conflictos entre concepciones educativas, que involucran a la familia y la institución, la educación y la asistencia, la puericultura y la higiene, los juegos y las actividades recreativas, el desarrollo, la cognición y la recreación. En el caso de fechas más recientes, las producciones de Rincón y de Benítez y Cárdenas analizan el impacto de las políticas neoliberales y globalizadoras, traducidas en propuestas pedagógicas para las instituciones de educación preescolar.¹⁶

Otro tema abordado es la tensión constante y nunca resuelta con respecto a la pertinencia de alfabetizar formalmente a los niños a esa edad. Los textos muestran diversas posiciones teóricas y pedagógicas, así como enfoques psicológicos, experiencias exitosas, pero también críticas a las metodologías aplicadas. En ellos se mencionan figuras icónicas

¹⁶ Elida Lucila Campos Alba, «La escuela nueva en los jardines de niños mexicanos 1928-1960», en XIV CIHELA (Lisboa: 2021), 198. Moysés Kuhlmann Junior, «Histórias da educação infantil brasileira», *Revista Brasileira de Educação*, no. 14 (2000): 5-18. Cecilia Rincón Berdugo, «Historiografía sobre las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de Occidente», en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20 no. 31 (2018): 25-46. María Liliana Benítez Agudelo y Óscar Leonardo Cárdenas Forero, «La dilución de las asignaturas escolares en el preescolar público bogotano: 1990-2010» en XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 28 febrero 2018), 13, Ponencia 4.

regionales, como Lourenço Filho y su test ABC, que se utilizó ampliamente en jardines de infancia o escuelas infantiles.¹⁷

Política

Sanchidrián propone que, para facilitar el estudio comparativo de la historia de la educación infantil en diferentes países, sería conveniente establecer un marco común en el que se diferencien tres etapas de duración variable de un país a otro: la primera sería el período de creación de las primeras instituciones, con una marcada misión asistencial; la segunda se caracteriza por dejar de ser solo para niños pobres cuyas madres no pueden cuidarlos y pasa a ser considerada como «conveniente», buena o positiva para todos los niños, antes de la escuela primaria; y la tercera, el período de generalización, de expansión de la educación preescolar, a partir de la década de 1970, aproximadamente, hasta la actualidad.¹⁸

La educación infantil surgió en algunos países de América Latina a fines del siglo XIX, de manera simultánea a la conformación de los sistemas educativos nacionales, combinando elementos de las dos primeras etapas mencionadas anteriormente con instituciones vinculadas a organismos de asistencia y de educación. Las investigaciones sobre instituciones educativas de perfil benéfico, o relacionadas con políticas de salud e higiene, son un tema importante en la producción historiográfica. Otros estudios abordan la relevancia de este nivel educativo en las últimas décadas, que ha ganado legitimidad debido a la obligatoriedad en algunos países, con la elaboración de documentos curriculares, estructuras técnico-administrativas y programas socioeducativos. El proceso de formulación de leyes que permitieron la creación de instituciones públicas y vinculadas exclusivamente a los sistemas educativos fue largo y se puede decir que aún persiste en gran parte de los países, en el caso de las instituciones para niños de cero a tres años, denominadas como guardería o sala cuna.¹⁹

¹⁷ Giani Rabelo, «Testes ABC: a alfabetização em um jardim de infância», en IX CIHELA (Río de Janeiro: 2009), 95. Andressa Caroline Francisco Leme, «Entre os testes ABC e o ideário construtivista: uma análise sobre a idade mais adequada para que as crianças iniciem o aprendizado de leitura e da escrita», en XIV CIHELA (Lisboa: 2021), 337.

¹⁸ Carmen Sanchidrián Blanco, «Cien años de educación preescolar en España (1874-1970): avances y retrocesos», en XIV CIHELA (Lisboa: 2021), 199.

¹⁹ Livia Maria Fraga Vieira, «Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970)», *Cadernos de Pesquisa* No. 67 (1988): 3-16. Tizuko Morchida Kishimoto. *A pré-escola em São*

Instituciones

Las instituciones son denominadas de diversas formas en los países: parvulario, jardín de niños, jardín de infancia, escuela inicial, escuela infantil, kínder, guardería, entre otros, y aún se cuestiona su identidad y validez como «escuela».²⁰

La mayoría de los textos localizados y analizados abordan las particularidades de instituciones educativas específicas. Un eje de análisis recurrentemente utilizado en las investigaciones es el de la cultura escolar, entendida como «un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas, sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego aceptadas y compartidas en el seno de las instituciones educativas». En el estudio de estas instituciones, se hace presente la cultura empírica, es decir, el conjunto de prácticas que los docentes crearon o adaptaron para ejercer su profesión, reflejada no solo en la cultura de los sujetos, sino también en la llamada cultura material de la escuela y en el patrimonio histórico. Esta es una veta de investigación muy amplia y rica, ya

Paulo (1877-1940) (São Paulo: Loyola, 1988). Kuhlmann, *Infância e educação infantil*. «Histórias da educação infantil brasileira». Carlos Monarcha (org.), *Educação da infância brasileira: 1875-1973* (Campinas: Autores Associados, 2001). Gizele de Souza (org.), *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais* (São Paulo: Contexto, 2010). Marlúcia Menezes de Paiva, Kilza Fernanda Moreira de Viveiros, Olivia Morais de Medeiros Neta (orgs.), *Infância, escolarização e higiene no Brasil* (Brasília: Liber Livro, 2011). Aristeo Gonçalves Leite Filho, «A educação infantil nas políticas de educação e saúde elaboradas no período do desenvolvimentismo no Brasil (1950/1960)» en IX CIHELA (Río de Janeiro, Brasil:2009),50. Valdete Côco, «O pertencimento da educação infantil aos sistemas de ensino: as crianças pequenas como sujeitos da educação», en IX CIHELA (Río de Janeiro, Brasil:2009),71. Ana Malajovich, *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana* (Argentina: Siglo XXI, 2006). Mónica Fernández Pais, *Historia y Pedagogía de la educación inicial en Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI* (Argentina: Homo Sapiens ediciones, 2018). Rosana Elizabeth Ponce et al., *Apuntes de historia y política del nivel inicial*, (Argentina: EdUNlu, 2017). Mónica Fernández Pais y Rosana Elizabeth Ponce, «Historiografía de la educación inicial en Argentina. Reflexiones sobre un campo en construcción» en *Anuario de Historia de la Educación*. Dossier Historia de la Educación Inicial. 21 No. 1 (2020): 4-15. Elida Lucila Campos Alba, *De la escuela de párvulos a los jardines de niños. Construcción de la cultura escolar en la educación preescolar del Estado de México 1881-1926* (México: El Colegio Mexiquense AC, 2013). Cecilia Rincón Berdugo, «Hegemonía y alternativas en las políticas educativas para la infancia en Colombia: sujetos, discursos y prácticas, 1982-2010» en XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 3 marzo 2018), 4, Ponencia 4. Carmen Sanchidrián y Julio Ruiz Berrio (Coords.), *Historia y perspectivas de la educación infantil* (Barcelona, Grao: 2010).

²⁰ Elida Lucila Campos Alba, «¿Escuela o no escuela? Nomenclatura y pedagogía de las instituciones de educación para niños de 0 a 6 años en México», en XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 28 febrero 2018), 13, Ponencia 1. Moisés Kuhlmann Jr. «Educação infantil e currículo», em Ana Lucia Goulart de Faria e Marina Silveira Palhares (orgs.), *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios* (Campinas, Autores Associados, 1999), 51-65.

que si hay algo que ha caracterizado a la educación preescolar desde sus orígenes froebelianos es precisamente las particularidades de sus materiales y recursos didácticos, así como los espacios en los que se desarrolla.²¹

También se describen y analizan la implementación de programas curriculares diversos o actividades innovadoras, así como los espacios y tiempos de las escuelas infantiles, ya sean públicas, privadas o confesionales, señalando aspectos de su vida interna. Entre estos textos, se destaca el trabajo de Horta, Sarat y Montiel, quienes emplean la historia oral para incorporar el tema de la participación masculina de docentes en la educación infantil.²²

En el análisis de las producciones, se observó la escasa cantidad de investigaciones históricas sobre la guardería, casi ausente en otros países que no fueran Brasil. El hecho de que estas instituciones educativas hayan seguido vinculadas a organismos de asistencia podría haber sido una de las principales razones para ello. En el caso de Brasil, hubo un crecimiento significativo de las guarderías a partir de la década de 1980, que resultó, por un lado, de la propuesta de políticas por parte del gobierno civil-militar como una forma de control social y, por otro lado, del importante movimiento popular que reclamaba estas instituciones. En las comunicaciones al CIHELA, aunque el tema se puede encontrar en estudios que tratan de manera más general sobre las propuestas

²¹ Campos Alba, *De la escuela de párvulos a los jardines de niños*, 24. Agustín Escolano, «La cultura empírica de la escuela», en *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*, Comp. Juan Mainer, (Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2008), 152.

²² Rosana Elisabeth Ponce, «Jardines de Infantes Integrales en la provincia de Buenos Aires: fundamentos pedagógicos y discursos políticos, 1946-1952» en XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 01 marzo 2018), 16, Ponencia 417. Eliana Ferreira y Magda Sarat, «Infância(s) e escolarização: a cultura escolar e as práticas educativas com crianças» en XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 02 marzo 2018), 24, Ponencia 835. Célia Siqueira Xavier Nascimento, «A escola para a infância em Minas Gerais: sujeitos, tempos e espaços» en IX CIHELA (Río de Janeiro: 2009), 59. António Gomes Ferreira *et al.*, «Práticas de educadoras de infância em Portugal: um estudo de caso - Instituto de Educação Infantil (1954-1974)», en XIV CIHELA (Lisboa: 2021), 202. Jaqueline Delgado Pascual, «A história do primeiro jardim de infância público no estado do Paraná-Brasil» en XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 02 marzo 2018), 15, Ponencia 100. Ronie Cardoso Filho, «Educação infantil confessional católica: A salle d'asile de Chambéry em 1903» en IX CIHELA (Río de Janeiro: 2009), 46. Adriana Horta de Faria, Magda Sarat e Larissa Wayhs Trein Montiel, «Infância e docência masculina com crianças: história e memória», en XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 28 febrero 2018), 7, Ponencia 587.

pedagógicas para los niños, la guardería y su historia aparecen en el título de solo dos trabajos procedentes de Brasil.²³

Otro tema son las instituciones extraescolares, como las escuelas al aire libre y los parques infantiles, inspiradas en el modelo estadounidense de *playground*, que combinaban actividades de educación infantil, educación física y prácticas culturales, dirigidas a niños de tres a 14 años.²⁴

Biografías

Dado que uno de los actores principales de la cultura escolar son los docentes y en concordancia con la tendencia a visibilizar a las mujeres en los procesos históricos, aún más en un nivel educativo durante mucho tiempo totalmente feminizado, la investigación sobre la vida y obra de las maestras, en particular aquellas que participaron en la creación y organización de las instituciones o que realizaron contribuciones significativas a la pedagogía o la literatura infantil, es un enfoque que surge en diversos países.

²³ Fúlvia Rosemberg, «A LBA, o Projeto Casulo e a doutrina de segurança nacional», em *História social da infância no Brasil*, org. Marcos Cezar de Freitas (São Paulo: USF/Cortez, 1997): 141-161. Kuhlmann, «Histórias da educação infantil brasileira». Josiane de Moura Dias Marquizele, «Aspectos da história das creches na cidade de Marília/SP - Brasil: 1940-1997», en XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 2 mar 2018), 15, Ponencia 712. Carla Oliveira e Maria do Carmo Martins, «Infância e representação no início do século XX: os arquivos da creche Baroneza de Limeira», en XIV CIHELA (Lisboa, 2021), 496.

²⁴ André Dalben, «Notas sobre a cidade de São Paulo e a natureza de seus parques urbanos», *Urbana: Revista Eletrônica do Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Cidade* 8 no. 2 (2016): 3-27. André Dalben, «Las escuelas al aire libre uruguayas: creación y circulación de saberes», *Educación Física y Ciencia* 21 no. 2 e075 (2019). André Dalben, «A educação higiênica além dos muros escolares: parques infantis e colônias de férias no estado de São Paulo (1930-1945)», en IX CIHELA (Rio de Janeiro: 2009), 48. Moysés Kuhlmann Junior, «El playground y las propuestas para la educación de los niños (desde la Infant School hasta el Parque Infantil, 1823-1935)», *Revista Colombiana de Educación* 82 no.1 (2021): 197-218. Moysés Kuhlmann Junior, «Parque Infantil: a singularidade e seus componentes», *Educar em Revista* 35 No.77 (2019): 223-244. Moysés Kuhlmann Junior, «Playground, escola de saúde e parque infantil: propostas para a educação das crianças (São Paulo e Santos, SP, 1930-1941)», em XIV CIHELA (Lisboa:2021), 201. Moysés Kuhlmann Jr. e Fabiana Silva Fernandes, «Educação, cultura e infância no Parque Infantil paulistano (1947-1957)», *Diálogo Educacional* 14 no. 43 (2014), 693-716. Kelly Rocha de Matos Vasconcelos e Pérsida da Silva Ribeiro Miki, «Origem do serviço de parques infantis no estado do Amazonas», *Tempos e Espaços em Educação* 12, no. 30 (2019): 291-302. Renata Esmi Laureano, «Parque Infantil: um espaço para práticas educativas na infância», en XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 2 mar 2018), 24, Ponencia 822. Ana Gabriela Godinho Lima, «Espaços educacionais em tempos incertos: contribuições de Mário de Andrade à educação infantil paulistana nas décadas de 1930 e 1940», en XIV CIHELA,444. Lisboa:2021.

Con relación al siglo XIX y principios del siglo XX, encontramos estudios de Rosario Vera Peñalosa y Juana Paula Manso de Noronha. La primera, bajo la influencia de Sara Eccleston, y la segunda, influida por la estadounidense Mary Mann y con el respaldo del gobierno de Sarmiento, promovieron y tradujeron las ideas pedagógicas de Pestalozzi y Froebel, impulsando la creación de jardines de infancia en Argentina. En la misma época y siguiendo un procedimiento similar al del país austral, Estefanía Castañeda Núñez, Rosaura Zapata Cano y Silvina Jardón Tuñon transformaron las incipientes escuelas de párvulos en jardines de niños o kindergarten en México, apropiándose, reinterpretando y adaptando las nuevas ideas pedagógicas provenientes de Europa y Estados Unidos a la realidad de este país. En Colombia, la italiana Sor Honorina Lanfranco desempeñó un papel importante en la formación de maestras jardineras y en el desarrollo de una pedagogía para los jardines de infancia, tanto en el Colegio Salesiano como en la Escuela Normal de Institutoras de Antioquia.²⁵

En la primera mitad del siglo XX, en Uruguay se destaca como figura prominente en la educación de las niñas la profesora y escritora Ana Margarita Armand Ugón Rivoir. En Brasil, se mencionan figuras como Anália Franco, creadora de la *Associação Feminina Beneficente e Instrutiva*, que se encargó de asilos, guarderías y escuelas maternas; Pérola Byington y Maria Antonieta de Castro, fundadoras de la *Cruzada Pró-Infância*, que promovió la Escuela de Salud de São Paulo, precursora de los parques infantiles, guarderías y jardines de infancia; la profesora Elvira Nizynska da Silva, quien realizó investigaciones y promovió la literatura infantil; y Alice Meirelles Reis, profesora de la *Escola Normal Caetano de Campos* en São Paulo, que desarrolló un trabajo innovador en el Jardín de Infancia de la institución y brindó asesoramiento a instituciones como la *Santa Casa de Misericórdia de São Paulo*.

A lo largo de este siglo, los textos también hacen referencia a otras maestras que pueden considerarse como reformadoras, entre ellas, las hermanas argentinas Olga y Leticia Cossetini, que promovieron los principios

²⁵ Silvia Laffranco (Coord), *Biografías maestras. Temas de Educación Inicial* (Argentina: Ministerio de Educación de la Nación, 2011). Mariana Alvarado, *Educadoras que hicieron escuela* (Argentina: Ministerio de Educación de la Nación, 2011). Secretaría de Cultura, Colección Las maestras de México, «Educadoras y maestras Vol 2.» (México, SEP-INHERM:2016). Miguel Ángel Martínez Velasco e Lina Marcela Quintana Marín, «Maestra-jardinera, enseñanza infantil y kindergarten salesiano: la configuración de un saber escolar para la educación de los párvulos desde los aportes de la pedagoga italiana Sor Honorina Lanfranco, fma», en XII CIHELA (Medellín: 2016), Vol. 3, 604-618.

de la Escuela Nueva, o Hebe Alicia San Martín de Duprat, quien durante más de cincuenta años, desde la escuela o en su cargo de Directora del Área de Educación Inicial de la Municipalidad de Buenos Aires, impulsó la consolidación y el reconocimiento social de los Jardines de Infancia.²⁶

La mayoría de las biografiadas también desempeñaron funciones como formadoras de docentes en Escuelas Normales, Institutos o Universidades, como la brasileña Heloísa Marinho, quien publicó libros y dejó una tradición ética y pedagógica que influyó en muchas generaciones de maestras. Por último, también encontramos biografías de maestras vivas que han realizado contribuciones significativas a la pedagogía específica para la educación infantil, como es el caso de María Victoria Peralta Espinosa, destacada profesora chilena conocida por sus investigaciones sobre temas de interculturalidad y calidad en la educación de párvulos. En 2019, recibió el Premio Nacional de Ciencias de la Educación, convirtiéndose en la primera educadora de infancia en recibir tal distinción.²⁷

EDUCACIÓN INFANTIL, SOCIEDAD Y CULTURA

Sociedad

El tema de la infancia adquiere mayor amplitud en la historiografía de la educación, las temáticas se centran en discusiones sobre la concepción de la infancia y los niños de la escuela primaria. Una de las vertientes de investigación se refiere a las concepciones de la infancia en relación con el pensamiento social. Carli, una autora con una destacada producción en

²⁶ Carolina Clavero White, «Ana Armand Ugón y la educación de las niñas. Una maestra valdense en el medio rural uruguayo a principios del siglo XX» en XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 01 marzo 2018), 16, Ponencia 618. Eliane de Christo y Samantha Lodi, *Anália Franco, a educadora e seu tempo*. Bragança Paulista: Comenius, 2012. Maria Lucia Mott, Maria Elisa Botelho Byington y Olga Sofia Fabergé Alves. *O gesto que salva: Pérola Byington e a Cruzada Pró-Infância*. São Paulo: Grifo, 2005. Aline Santos Costa, «Elvira Nizynska da Silva: educadora e mediadora da literatura infantil no Brasil dos anos de 1930», en XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 02 marzo 2018), 15, Ponencia 913. Ariadne Lopes Ecar, Fernanda Franchini y Rafaela Silva Rabelo, «Fotografias do jardim de infância: as narrativas imagéticas de Alice Meirelles Reis (1920-1930)», en XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 01 marzo 2018), 10, Ponencia 383. Tizuko Morchida Kishimoto, *Práticas pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis: 1923-1935* (São Paulo, PoloBooks, 2014).

²⁷ Ana Claudia Carmo dos Reis e Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino, «Formação docente para a infância: o legado de Heloisa Marinho (1934-1978)», en XI CIHELA (Toluca: 2014), 41-42. Jaime Caiceo Escudero, «María Victoria Peralta: su compromiso con la educación parvularia en Chile y latinoamérica» en XIV CIHELA (Lisboa: 2021), 209.

el campo de la historia de la infancia analiza en 1996 la formación de un campo en el discurso educacional en Argentina a lo largo de la primera mitad del siglo XX. Durante este período, se produjo un desplazamiento desde una preocupación sociológica en los estudios de pedagogía hacia una preocupación psicológica con la difusión del psicoanálisis y una mayor atención al sujeto individual en las rutinas educativas.

En 1998, continuó explorando esta temática y período, resaltando las distinciones entre niños y menores, con la consiguiente división entre el sistema escolar y el de la minoridad, entre otras cuestiones. Estas investigaciones conectan los discursos con lo social, como lo hace la autora en su comunicación de 2005, centrada en el final del siglo XX. En este período, identifica la tensión entre avances y retrocesos en relación con la infancia, con el crecimiento de la mercantilización y las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas. Por un lado, hay un reconocimiento de los derechos de los niños, pero, por otro, se profundizan las desigualdades.²⁸

La cuestión de las desigualdades sociales es un componente importante que considerar. Es un problema endémico en América Latina que afecta significativamente a la población infantil. Los conceptos teóricos que explican de manera aceptable la historia social y cultural en países del hemisferio sur son insuficientes para dar cuenta de lo que sucede en este continente, ya que hacen surgir paradojas. La «escuela de masas» latinoamericana no se constituyó para las masas, sino como una institución para pocos. La porción de la población más pobre que tuvo acceso a ella, como los pueblos indígenas, los afrodescendientes, los inmigrantes autoexiliados y sus descendientes, en su mayoría asistieron a instituciones de calidad inferior a las de los niños de las élites y los sectores medios de la población.²⁹

²⁸ Carli, *Niñez, pedagogía y política*. Sandra Carli, «El campo de estudios sobre la infancia en frontera de las disciplinas», en *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil*, eds. Isabella Cosse et al. (Buenos Aires: Teseo, 2011). Sandra Carli, «La conformación de un campo de la niñez en la Argentina: de la paidología al psicoanálisis (1910-1960)», en III CIHELA (Caracas: 1996), 467-471. Sandra Carli, «Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación. 1880-1955», en IV CIHELA (Santiago de Chile: 1998), 261. Sandra Carli, «La historia de la infancia en la Argentina (1938-1999). Formas de la escolaridad, distinciones culturales y laboratorio social», en VII CIHELA (Quito: 2005), 24.

²⁹ Kuhlmann Jr., *As grandes festas didáticas*. Moysés Kuhlmann Jr. «Forma escolar e história da educação», en *História da educação, memória e sociedade*, eds. Alessandra Cristina Furtado, Magda Sarat, Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliane (Jundiaí: Paco Editorial, 2021), 45-61.

El abordaje del trabajo y la educación de niños y adolescentes en situación de pobreza constituye uno de los enfoques centrales en las investigaciones que examinan la desigualdad. Estas pesquisas identifican medidas legislativas y judiciales, así como procesos de exclusión social y segregación presentes en instituciones educativas que se dirigían a los niños desde una perspectiva asistencialista, tales como asilos, orfanatos, fundaciones benéficas, entre otras. El propósito de estas instituciones era preparar para el trabajo, educar, proteger, amparar o redimir a los niños desfavorecidos.³⁰

Zapiola cuestiona la concepción que establece una dicotomía entre niño-alumno y menor al examinar la legislación argentina, señalando dos definiciones de niño: «hijo y alumno» y «hijo y trabajador», considerando que en ocasiones estos roles se superponen. La categoría de menor no abarcaría, por lo tanto, a todos los niños de las clases populares, sino principalmente a aquellos que desempeñaban roles laborales, asociados a menudo con la categoría de vagabundos y delincuentes. En otro artículo, la autora analiza cómo, junto con las perspectivas educativas universalistas, también existía una resistencia a la idea de que todos los niños fueran educados en escuelas comunes, estableciéndose criterios para determinar qué niños podrían ser considerados alumnos y cuáles no.³¹

³⁰ César Augusto Castro. *Infância e trabalho no Maranhão provincial: uma história da Casa dos Educandos Artífices* (São Luís: EdFUNC, 2007). Susana Sosenski, *El trabajo infantil en la ciudad de México (1920-1934)* (México: El Colegio de México, 2010). Ana Cristina do Canto Lopes Bastos y Moisés Kuhlmann Jr., «Órfãos tutelados nas malhas do judiciário (Bragança-SP, 1871-1900)», *Cadernos de Pesquisa* 39 No.136 (2009): 41-68. Esmeralda Blanco Bolsonaro de Moura, «A história sem as crianças e as crianças sem história: por que o trabalho infantil?», en *La historia de las infancias en América Latina*, comp. Lucía Lionetti, Isabella Cosse e María Carolina Zapiola (Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2018), 33-46. María Dolores Lorenzo, «El Tecpán de Santiago-México. Una institución de asistencia pública para los futuros trabajadores», en *Historia de la infancia en América Latina*, Coords. Pablo Rodríguez e María Emma Mannarelli (Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007), 247-261. Estela Restrepo Zea, «El concertage laboral de los niños abandonados en Bogotá, 1642-1885», en *Historia de la infancia en América Latina*, 263-279. Eugenia Bridikhina, «Las criadas y alijadas. Servicio doméstico de los menores en La Paz», en *Historia de la infancia en América Latina*, 281-296. Nicolás Arata, «La configuración del aprendizaje en los discursos sobre la formación para el trabajo (1897-1930): tensiones entre infancia y minoridad», en VIII CIHELA (Buenos Aires: 2007) 256. Eliana Gómez Rodríguez, «Formando sujetos laboriosos, fuertes y productivos: la instrucción de la niñez desamparada en las instituciones de beneficencia de Cundinamarca, 1918-1942», en XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 02 marzo 2018), 12, Ponencia 113. Maria Luciene Sousa Callou, «Internar para educar e amparar a infância pobre: O caso da Instituição Pia Nossa Senhora das Graças em Belém-Pa (1943-1975)», en XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 02 marzo 2018), 12, Ponencia 1002.

³¹ María Carolina Zapiola, «Niños y menores en la ciudad de Buenos Aires: entre la escuela, el taller y la calle, 1880-1920», en VIII CIHELA (Buenos Aires: 2007) 250. María Carolina Zapiola, «Los

Las problemáticas asociadas al trabajo infantil y juvenil se encuentran entrelazadas con las relaciones étnicas y raciales. Aunque la población afrodescendiente está presente en mayor o menor medida en los países latinoamericanos, las investigaciones sobre los niños negros y su educación en la historia solo han surgido en Brasil.³²

Veiga sostiene que, en el siglo XIX, tanto las condiciones precarias de las aulas públicas como la descalificación de los niños pobres, negros y mestizos contribuyeron a la formación de un imaginario en el que gran parte de la población no sería apta para la escolarización debido a su condición de clase y origen étnico-racial. En relación con las políticas educativas brasileñas a principios del siglo XX, Veiga destaca que profundizaron las desigualdades al ofrecer diferentes tipos de instituciones, como escuelas para abandonados, pervertidos, delincuentes, grupos escolares, escuelas aisladas, escuelas rurales, etc. Asimismo, señala la promoción del trabajo en detrimento de la escuela, la estigmatización del estudiante indigente y la marginalización del niño negro en la literatura escolar.³³

Un sector de la población que también sufrió procesos de exclusión es el de los niños indígenas, cuya investigación se remonta a tiempos anteriores a la colonización.³⁴ La cuestión de las relaciones raciales se

límites de la obligatoriedad escolar en Buenos Aires, 1884-1915», *Cadernos de Pesquisa* 39, 136 (2009): 69-91.

³² Sergio Costa, «Desigualdades, interdependências e afrodescendentes na América Latina», *Tempo social* 24 no. 2 (2012): 123-145. Carlos Agudelo e Rebecca Lemos Igreja, «Afrodescendentes na América Latina e Caribe: novos caminhos, novas perspectivas em um contexto global multicultural», *Revista de Estudos e Pesquisas Sobre as Américas* 8 no. 1 (2014): 13-28. Maria Lúcia de Barros Mott, «A criança escrava na literatura de viagens», *Cadernos de Pesquisa* no. 31 (1979): 57-68. Amarílio Ferreira Júnior e Marisa Bittar, «Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial», *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 80 no. 196 (1999): 472-482. Maria Cristina Soares de Gouvêa «Imagens do negro na literatura infantil brasileira», *Educação e Pesquisa* 31 no.1 (2005): 79-91. Maria Zélia Maia de Souza «O aprendizado para o trabalho dos meninos desvalidos: nem negros escravos e nem criminosos», en IX CIHELA (Rio de Janeiro: 2009), 50. Marineide de Oliveira da Silva e Claudio José Santana de Figueiredo, «A inserção de crianças negras nas escolas de Mato Grosso na Primeira República (1889-1930)», en IX CIHELA (Rio de Janeiro: 2009), 56. Sandra Regina Pereira Ramos, «A criança negra em foco: escolarização e assistencialismo na “terra da liberdade e da caridade”», en XIV CIHELA (Lisboa: 2021), 497.

³³ Cynthia Greive Veiga, «Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, século XIX», en VII CIHELA (Quito: 2005), 23. Cynthia Greive Veiga, «Diferentes concepções de infância na construção de uma nação de desigualdades, Brasil (1889-1927)», en XII CIHELA 8 (Medellín: 2016): 264-277.

³⁴ Alejandro Días Barriga Cuevas, *Niños para los dioses y el tiempo: el sacrificio de infantes en el mundo mesoamericano* (Buenos Aires: Libros de La Araucaria, 2009). Pablo Rodríguez Jiménez, «Los

vio exacerbada por la intención de las élites colonizadoras de «regenerar» la raza, a la cual atribuían una condición inferior a indígenas, negros y mestizos. La eugenesia, la higiene y la religión respaldaron los discursos y propuestas implementados en varios países.³⁵ Otra forma de exclusión se relaciona con los niños con discapacidades y la educación especial.³⁶

hijos del sol: un acercamiento a la infancia en la América Prehispánica», en *Historia de la infancia en América Latina*, 27-59. Jürgen Golte, «Niñez andina en Guamán Poma de Ayala», en *Historia de la infancia en América Latina*, 61-79. Jane Elisa Otomar Buecke, *Educação e infância na Amazônia seiscientista* (Jundiaí: Paco Editorial, 2020). Mariano Ricardes, «Educación y pueblos indígenas. Aportes recientes de la historiografía de la educación en Argentina», *Anuario de Historia de la Educación* 18 No.2 (2017), 114-132. Marisa Bittar e Amarilio Ferreira Júnior, «Infância, catequese e aculturação no Brasil do século XVI», *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 81 No. 199 (2000), 452-463. Carolina C. Figueroa, «Discursos sobre la barbarie: el encuentro entre la escuela y los niños cremadores de mamiña, 1880-1930 (Tarapacá, Chile)», en VIII CIHELA (Buenos Aires: 2007), 189. Adlene Silva Arantes, «Vigilância e punição: educação de meninos negros, brancos e índios numa instituição orfanológica de Pernambuco em meados do século XIX», en IX CIHELA (Rio de Janeiro: 2009), 59. Elisabeth Rolhauser, «“Salvando a las nuevas generaciones ranquelinas de la ignorancia, para entregarlas más tarde incorporadas de lleno a la vida civilizadora...” Intentos de incorporación de niños indígenas al proceso de escolarización en el Oeste pampeano, 1882-1920», en XIII CIHELA (Montevideo: 2018), 16.

³⁵ Paulo Ricardo Bonfim, *Educar, higienizar e regenerar: uma história da eugenia no Brasil* (Jundiaí: Paco Editorial, 2017). Javier Sáenz Obregón, «La infancia de la infancia. Particularidades y efectos del discurso sobre la degeneración de la raza colombiana en los años veinte y treinta del siglo pasado», en *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*, coords. Susana Sosenski y Elena Jackson Albarrán (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2012), 209-240. Maria Cristina Gouvêa, «Raça e infância no século XIX», en *Educar na infância*, 67-80. Adrián Ascolani, «Normales, prolijos y aseados. Urbanizando las costumbres campesinas em la Argentina», en VII CIHELA (Quito: 2005), 177. Heloísa Helena Pimenta Rocha, «Em nome da saúde e do aproveitamento dos alunos: inspeção médica e escolarização em São Paulo», en VII CIHELA (Quito: 2005), 177. José Gonçalves Gondra, «Entre o cura e o médico: higiene, docência e escolarização no Brasil Imperial», en VII CIHELA (Quito: 2005), 179. Vera Regina Beltrão Marques e Fabiana Senna, «A inspeção médico-escolar no Paraná dos anos 1920», en VII CIHELA (Quito: 2005), 181. Maria do Socorro Nóbrega Queiroga, «Da infância livre à infância inadaptada: o disciplinamento das crianças pelo discurso higienista (1920-1930)», en XI CIHELA (Toluca: 2014), 328-329.

³⁶ José Geraldo Silveira Bueno, «A produção social da identidade do anormal», en *História social da infância no Brasil*, org. Marcos Cezar de Freitas (São Paulo; Cortez, 1997), 163-185. Gilberta Januzzi, «As políticas e os espaços para a criança excepcional», en *História social da infância no Brasil*, 187-227. Mayra Santoveña Arredondo, «Una representación de la educación especial: la anormalidad», en *La infancia en los siglos XIX y XX: discursos e imágenes, espacios y prácticas*, coords. Antonio Padilla et al. (México, Casa Juan Pablos, 2008), 134-165. María Guadalupe Santos Carreto, «La educación especial en México: sus precursores, 1910-1935», en *La infancia en los siglos XIX y XX*, 269-288. Lucía Lionetti, «La construcción del campo de la infancia anormal en Argentina. Discursos, representaciones y prácticas profesionales», en *La historia de las infancias en América Latina*, 47-72. Cristina Borges de Oliveira, «Uma história de silenciamento e ocultação: a criança com limitação oriunda de deficiência na história das políticas educacionais brasileiras», en VIII CIHELA (Buenos Aires: 2007), 256. Alexander Yarza de los Ríos, «Infancia anormal y médico escolar: un abordaje a los procesos de medicalización de la pedagogía de anormales en Colombia, 1920-1940», en VIII CIHELA (Buenos Aires: 2007), 257. Cibele Braga Ferreira Nascimento e Laura Maria Araújo Alves, «A

Asimismo, las experiencias de los niños inmigrantes y las intenciones integradoras de los grupos sociales también son temas objeto de investigación.³⁷

Cultura

Cuando se consideran investigaciones históricas sobre la infancia, la educación y la cultura, no se hace referencia exclusiva a la cultura escolar. La producción cultural dirigida a la infancia, así como aquella que versa sobre la infancia, junto con las prácticas de los grupos sociales, constituyen áreas de investigación en este tema que se presentarán de manera sucinta. Se hace necesario explorar e interpretar todas las manifestaciones culturales que nuestras sociedades han llevado a cabo y continúan realizando en relación con los niños. Estas manifestaciones, además de ser productos de una conceptualización particular, también provocan cambios en las experiencias y en la percepción de las niñas y niños.

Fuera del ámbito escolar, existen diversos campos de investigación relacionados con la educación. Los juguetes y los juegos pueden ser examinados tanto en el contexto de las prácticas populares como en la esfera de la producción industrial. La representación de la infancia en los medios de comunicación, tales como periódicos, revistas, almanaques, cine y televisión, así como la literatura infantil, constituyen otros temas fértiles para la exploración.³⁸

educação da criança com deficiência intelectual na Fundação Pestalozzi do Pará (1953-1963): uma análise discursiva», en XIII CIHELA (Montevideo: 2018), 7.

³⁷ Fernando Devoto, «Imágenes de los niños italianos en la inmigración de masas a la Argentina», en *Historia de la infancia en América Latina*, 459-472. María Helena Camara Bastos, «A história da imprensa periódica para a infância e a juventude italiana», *História da Educação* 21 No.51 (2017), 449-452. Elaine Cátia Falcade Maschio, «Ações recomendações e pensamento do missionário scalabriniense Pietro Colbachini sobre a vida e a infância nas colônias italianas no Paraná, Brasil», en XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 03 marzo 2018), 3, Ponencia 1. Eliane Mimesse Prado, «Crianças ítalo-brasileiras e nacionais amparadas pelo orfanato católico dos missionários de São Carlos Borromeo na cidade de São Paulo (1895-1904)», en XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 03 marzo 2018), 4, Ponencia 4.

³⁸ Aldenira Mota Nascimento, «Reflexões sobre cinema, educação, infância e formação de professores a partir do percurso do cineduc», en XI CIHELA (Toluca: 2014), 23. Susana Sosenski, «Producciones culturales para la infancia mexicana: los juguetes (1950-1960)», *Relaciones* 132, (2012), 95-126. Luz Elena Galván Lafarga, «Un acercamiento a los juegos y juguetes de la infancia decimonónica a través de las imágenes», en VI CIHELA (San Luís Potosí: 2003), 84. Carolina Duek, «Juego, niños

La cultura escolar ha sido objeto de análisis en relación con la educación infantil, pero también existen investigaciones que abordan la infancia y se centran en los niños de siete a 14 años en la escuela primaria. Por lo tanto, algunos estudios contemplan el entorno escolar, abarcando materiales didácticos, mobiliario y espacios, revistas y libros para maestros, así como manuales destinados a los niños.³⁹

Un avance en estos estudios fue la caracterización del estudiante, a menudo concebida como opuesta a la condición infantil, sugiriendo que en la escuela el niño dejaría de serlo. Sin embargo, la simplificación en el uso de esta caracterización requiere ser cuestionada. Gouvea destaca la existencia de una «definición de la infancia como un momento privilegiado de la experiencia escolar» y señala que las políticas educativas se diseñaron para diferentes infancias, considerando su condición social,

y juguetes: una aproximación histórica, teórica y metodológica al juego infantil», en VIII CIHELA, (Buenos Aires: 2008), 263. Beatriz Alcubierre, «En busca del niño lector: Representaciones de la lectura infantil en la primera mitad del siglo XIX mexicano», en VI CIHELA (San Luís Potosí: 2003), 91. Irma Leticia Moreno Gutiérrez, «Dos libros de lectura para niñas: Susanita y Rafaelita (siglo XIX)», en VI CIHELA (San Luís Potosí: 2003), 126. Moisés Kuhlmann Jr. e Maria das Graças Sandi Magalhães, «A infância nos almanaques: nacionalismo, saúde e educação (1920-1940)», en VII CIHELA (Quito: 2005), 27. Kuhlmann, «Meninice, história e sociedade». Kelly Rocha de Matos Vasconcelos e Moisés Kuhlmann Jr., «Educação infantil e mulheres no Jornal do Comércio: Manaus, década de 1970», *Cadernos de História da Educação*, 21 (e131, 2022), 1-21. Maria Stephanou. «Álbuns de bebê: discursos médicos, religiosos e educação das crianças (Brasil, 1930-1960)», en VIII CIHELA, (Buenos Aires: 2008), 255. Isabella Cosse, *Mafalda: historia social y política*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014. Fernanda Theodoro Roveri e Maria Walburga dos Santos, «Os quadrinhos de Caxuxa e suas mensagens às crianças: considerações a respeito do corpo infantil na revista “Cirandinha” (anos de 1950)», *Educar em Revista*, 37 (e76754, 2021), 1-20. Patricia Tavares Raffaini, «As meninas são de pano e os meninos são de chumbo? Cultura material e literatura», *Secuencia*, (edición especial, 2018), 177-187.

³⁹ Lucía Martínez Moctezuma (Coord.), *La infancia y la cultura escrita* (México: Siglo XXI, 2001). María Inés Piriz, Noemí Milton e Sara Pallma, «Libros de lectura y construcción social de la infancia en las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires entre 1957 y 1974», en VIII CIHELA, (Buenos Aires: 2008), 73. Jair Hernando Alvarez Torres, «Hacía una iconología de la pedagogía. Historia del saber pedagógico en Colombia: imágenes de infantes entre 1918 y 1938», en VIII CIHELA, (Buenos Aires: 2008), 259. Diane Valdez, «La niñez en la iconografía del primero y del segundo *Livro de leitura para a infância brasileira* del Báron de Macahubas (siglo XIX)», en VII CIHELA (Quito: 2005), 91. Diane Valdez, «Livros de leitura e leituras de infâncias no Brasil (1900-1950)», en XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 2 marzo, 2018), 20, Ponencia 516. Dulce Regina Baggio Osinski, «Discursos sobre a liberdade: representações da criança no jornal Arte&Educação (1970-1978)», (Programa) (Montevideo: 2 marzo, 2018), 6, Ponencia 303. Mariana de Oliveira Faria, «Educação infantil no Brasil: um olhar a partir da Revista Criança», en XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 2 marzo, 2018), 6, Ponencia 268. Juliana dos Reis Domingues y Ilvar Josué Carantón Sánchez, «Revistas brasileiras e colombianas para professores da infância: um paralelo», en XIV CIHELA (Lisboa: 2021), 44.

racial, de edad y de género, lo que resultó en experiencias diversas dentro del ámbito escolar.⁴⁰

Además, es necesario tener en cuenta a aquellos niños que pasaron su infancia en otras instituciones educativas o fuera de ellas, como se mencionó anteriormente. En cualquiera de estas situaciones, experimentaron su niñez de formas más o menos adversas, lo que conduce a considerar otra afirmación, la cual sostiene que algunos niños no tuvieron una infancia. Aunque esta afirmación se ha generalizado, se refiere a una idealización de la infancia que proyecta esta representación sobre el pasado, superponiéndola al análisis de las evidencias históricas.⁴¹

CONSIDERACIONES FINALES

Hemos ofrecido una visión general de la producción sobre la historia de la infancia y su educación. No obstante, considerando las restricciones de espacio y tiempo, se han omitido trabajos y temas relevantes. En este sentido, se resaltan algunas cuestiones de investigación que surgen de la evaluación realizada y se señalan asuntos pendientes que pueden constituir una invitación o desafío para investigaciones futuras.

El recorrido efectuado en este texto señala la necesidad de tener en cuenta las edades a las que nos referimos al hablar de la infancia en una investigación. El periodo de vida que abarca desde los 0 hasta los 14 años es sumamente dinámico, lo cual exige precaución al emprender investigaciones en el ámbito de la historia de la infancia. De lo contrario, podríamos caer en generalizaciones frágiles que no serían capaces de interpretar de manera coherente los procesos históricos. El problema se agrava aún más cuando tomamos como referencia la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la ONU, que considera al niño como todo ser humano hasta los 18 años. En el ámbito educativo,

⁴⁰ Maria Cristina Soares de Gouvea. «A construção da infância escolarizada: meninos e meninas em sala de aula (1830-1892)», en VI CIHELA (San Luis Potosí: 2003), 154.

⁴¹ Kuhlmann, *Infância e educação infantil*, 30-31. Moyses Kuhlmann Jr. y Rogério Fernandes, «Sobre a história da infância», en *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*, org. Luciano Mendes de Faria Filho (2004): 15-33.

esta delimitación tiene sentido solo en la definición del periodo de educación básica, pero la división entre la infancia, de 0 a 14 años, y la adolescencia, de 14 a 18 años, se ajusta mejor a la organización escolar de esta extensa trayectoria. No obstante, incluso en este caso, las problemáticas que surgen en la educación de los bebés en las guarderías, pasando por el preescolar y a lo largo de la educación primaria son muy distintas. Si esto es válido para las diferentes etapas educativas, surgen otras cuestiones cuando se piensa en la experiencia de los niños en el ámbito de sus pertenencias sociales y culturales, por lo que es imperativo considerar las diversas infancias.

A medida que nos acercamos al primer cuarto del siglo XXI, tras 30 años del primer CIHELA, se observa que, a pesar de haber experimentado un incremento en la investigación histórica sobre los menores de seis años y su educación, esta sigue siendo una línea temática poco explorada en el ámbito de la historia social y educativa. Quizás reflejando la escasa importancia que la sociedad y las políticas públicas les otorgan, resulta notable la ausencia de registros de producciones sobre este tema en gran parte de los países latinoamericanos. Aunque se consideren las diferencias en términos de población y las condiciones para el desarrollo de la investigación en cada país, así como su representación en las reuniones del CIHELA, la desproporción en los estudios sobre la infancia en los países latinoamericanos es evidente.

No obstante, los trabajos mencionados aquí constituyen una muestra de la pluralidad de enfoques históricos y metodológicos utilizados para abordar la construcción de la concepción de la primera infancia, no solo como sujeto social sino también escolar. Estos estudios exploran la emergencia y evolución de pedagogías específicas para estas edades, así como las instituciones que las llevaron a cabo, junto con las manifestaciones culturales relacionadas con este periodo.

Si bien la producción en este ámbito sigue siendo escasa, como hemos señalado en repetidas ocasiones, es aún más limitada en lo que respecta al período que abarca desde el nacimiento hasta los tres años. Se encuentran pocas referencias a las guarderías, a los procesos de crianza, a la educación no formal, a las experiencias en el entorno doméstico, así como a instituciones como orfanatos y asilos, que han tenido características particulares en nuestras sociedades latinoamericanas.

En contraste, considerando que la mayoría de las investigaciones presentadas en este contexto tienen un enfoque diacrónico, concentrándose en la evolución a lo largo del tiempo, resultaría interesante desarrollar estudios sincrónicos que posibiliten la visualización de las relaciones entre diversas instituciones, tales como jardines de infancia, guarderías, asilos, parques infantiles, entre otras. Asimismo, se busca explorar las interacciones entre distintos actores políticos dentro de las estructuras políticas, culturales y sociales de cada período o época.

Además, resultaría necesario llevar a cabo investigaciones más abarcadoras, es decir, estudios comparativos a nivel regional e internacional. El presente artículo evidencia que la tendencia ha sido hacia estudios generales a nivel nacional o específicos de una determinada provincia, e incluso de una institución concreta. En términos generales, estas investigaciones se centran en ubicaciones, instituciones o experiencias educativas urbanas, dejando sin explorar lo que acontece en las zonas rurales. Aunque estas últimas no estén al margen de las políticas educativas de un país, siempre presentan particularidades.

Una línea que ha sido apenas esbozada en este artículo y que demanda un análisis desde una perspectiva histórica e historiográfica es la formación docente para la educación inicial, infantil o preescolar. Explorar sus orígenes a finales del siglo XIX, su desarrollo, las instituciones implicadas, las características de las mujeres que mayormente integraron el cuerpo docente, las corrientes pedagógicas que se han seguido, así como los procesos de inclusión de hombres en el cuerpo docente de las escuelas, constituyen temas fundamentales a abordar. Otra temática poco explorada se refiere a la historia y la educación de las niñas, lo que también suscita la reflexión sobre las prácticas y modelos fomentados y prohibidos tanto para niños como para niñas.

Una perspectiva metodológica que ha sido resaltada consiste en la necesidad de comprender la infancia desde su interior, otorgando voz a los niños y las niñas, tanto en la contemporaneidad como en el pasado. A través de un enfoque etnográfico y etnohistórico, se propone la recuperación de fuentes poco exploradas, como memorias, autobiografías y recuerdos personales y colectivos, que permitan entender las formas de apropiación y resistencia de niños y niñas de distintas generaciones. Si bien es una perspectiva fructífera, también conlleva riesgos, ya que, al

igual que cualquier documento histórico, estas fuentes deben ser objeto de problematización.

Es fundamental tener en cuenta que la historia de la infancia no se limita a ser la historia de un grupo etario aislado, sino que está intrínsecamente relacionada con las otras etapas de la vida y con los contextos sociales y culturales. En este sentido, los niños y niñas deben ser comprendidos como sujetos históricos.

Confiamos en que este texto sirva como referencia o invitación para impulsar la investigación seria, científica y sistemática sobre la historia de la infancia y su educación. Esto se debe abordar no desde una perspectiva nostálgica o anecdótica, sino como una contribución destinada a comprender un período histórico que reconoce en el presente su existencia a partir del pasado, al tiempo que proyecta su mirada hacia el futuro.

Nota sobre los autores

MOYSÉS KUHLMANN JUNIOR es doctor en Historia Social por la Universidad de São Paulo (1996) y maestro en Educación por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (1990). Realizó un posdoctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Lisboa (2004). Es profesor visitante en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Brasilia y becario de productividad en investigación del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico – CNPq. Tiene experiencia en el campo de la Educación, con énfasis en la Historia de la Educación, y ha publicado investigaciones importantes, principalmente relacionadas con los siguientes temas: historiografía de la educación, historia de la infancia, educación infantil y circulación de ideas educativas. Es miembro de la Red Historia de la Educación Preescolar, Infantil e Inicial y de la Red de Estudios de Historia de las Infancias en América Latina.

ELIDA LUCILA CAMPOS ALBA es profesora normalista de educación preescolar y especial, maestra en investigación educativa por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de la República de Cuba y doctora en Ciencias Sociales por El Colegio Mexiquense. Realizó un posdoctorado en

cultura escolar en el Centro Internacional de la Cultura Escolar en Soria España. Se ha desempeñado como maestra, directora y supervisora de Educación Preescolar. Fundadora del Centro de Investigación y Difusión de Preescolar en Toluca y del Grupo Técnico Pedagógico Sección 17 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Directora de Educación Superior del Gobierno del Estado de México y catedrática en Escuelas Normales y Universidad Pedagógica Nacional. Sus líneas de investigación son la historia de la educación, los procesos de desarrollo intelectual y emocional del niño y la relación entre género y educación. Presidenta estatal de la Organización Mundial de la Educación Preescolar y miembro fundador de la Red de Historia de la Educación Preescolar, Infantil e Inicial. Por sus aportes a la educación y compromiso con la niñez, obtuvo la Presea Estado de México a la investigación y docencia «Laura Méndez de Cuenca» 2021.

REFERENCIAS

a) Trabajos presentados en el CIHELA

- Alcubierre, Beatriz. «En busca del niño lector: Representaciones de la lectura infantil en la primera mitad del siglo XIX mexicano». En VI CIHELA, 91. San Luís Potosí: 2003.
- Álvarez Torres, Jair H. «Hacia una iconología de la pedagogía. Historia del saber pedagógico en Colombia: imágenes de infantes entre 1918 y 1938». En VIII CIHELA, 259. Buenos Aires: 2008.
- Andressa, Caroline y Francisco Leme. «Entre os testes ABC e o ideário construtivista: uma análise sobre a idade mais adequada para que as crianças iniciem o aprendizado de leitura e da escrita». En XIV CIHELA, 337. Lisboa: 2021.
- Arata, Nicolás. «La configuración del aprendiz en los discursos sobre la formación para el trabajo (1897-1930): tensiones entre infancia y minoridad». En VIII CIHELA, 256. Buenos Aires: 2007.
- Ascolani, Adrián. «Normales, prolijos y aseados. Urbanizando las costumbres campesinas em la Argentina». En VII CIHELA, 177. Quito: 2005.
- Beltrão Marques, Vera Regina y Fabiana Senna. «A inspeção médico-escolar no Paraná dos anos 1920». En VII CIHELA, 181. Quito: 2005.
- Benítez Agudelo, María L. y Óscar Cárdenas. «La dilución de las asignaturas escolares en el preescolar público bogotano: 1990-2010». En XIII CIHELA, 13. Montevideo: 2018.

- Caiceo Escudero, Jaime. «María Victoria Peralta: su compromiso con la educación parvularia en Chile y Latinoamérica». En XIV CIHELA, 209. Lisboa: 2021.
- Callou, Maria Luciene Sousa. «Internar para educar e amparar a infância pobre: O caso da Instituição Pia Nossa Senhora das Graças em Belém-Pa (1943-1975)». En XIII CIHELA, 12. Montevideo: 2018.
- Campos Alba, Elida Lucila. «¿Escuela o no escuela? Nomenclatura y pedagogía de las instituciones de educación para niños de 0 a 6 años en México». En XIII CIHELA, 13. Montevideo: 2018.
- Campos Alba, Elida Lucila. «La escuela nueva en los jardines de niños mexicanos 1928-1960». En XIV CIHELA, 198. Lisboa: 2021.
- Cardoso Filho, Ronie. «Educação infantil confessional católica: A salle d'asile de Chambéry em 1903». En IX CIHELA, 46. Río de Janeiro: 2009.
- Carli, Sandra. «La conformación de un campo de la niñez en la Argentina: de la paidología al psicoanálisis (1910-1960)». En III CIHELA, 467-471. Caracas: 1996.
- Carli, Sandra. «Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación. 1880-1955». En IV CIHELA, 261. Santiago de Chile: 1998.
- Carli, Sandra. «La historia de la infancia en la Argentina (1938-1999). Formas de la escolaridad, distinciones culturales y laboratorio social». En VII CIHELA, 24. Quito: 2005.
- Clavero White, Carolina. «Ana Armand Ugón y la educación de las niñas. Una maestra valdense en el medio rural uruguayo a principios del siglo XX». En XIII CIHELA, 16. Montevideo: 2018.
- Côco, Valdete. «O pertencimento da educação infantil aos sistemas de ensino: as crianças pequenas como sujeitos da educação». En IX CIHELA, 71. Río de Janeiro: 2009.
- Costa, Aline Santos. «Elvira Nizynska da Silva: educadora e mediadora da literatura infantil no Brasil dos anos de 1930». En XIII CIHELA, 15. Montevideo: 2018.
- Correia, António Carlos da Luz y Rita de Cassia Gallego. «Da criança natural à criança-aluno: a medicalização nos discursos pedagógicos e seus impactos nos tempos de ensinar a aprender na escola graduada (Brasil e Portugal/1900 a 1930)». En XIV CIHELA, 84. Lisboa: 2021.
- Dalben, André. «A educação higiênica além dos muros escolares: parques infantis e colônias de férias no estado de São Paulo (1930-1945)». En IX CIHELA, 48. Río de Janeiro: 2009.
- Da Silva, Marineide de Oliveira e Claudio José Santana de Figueiredo. «A inserção de crianças negras nas escolas de Mato Grosso na Primeira República (1889-1930)». En IX CIHELA, 56. Río de Janeiro: 2009.

- De Oliveira, Cristina Borges. «Uma história de silenciamento e ocultação: a criança com limitação oriunda de deficiência na história das políticas educacionais brasileiras». En VIII CIHELA, 256. Buenos Aires: 2007.
- De Oliveira Faria, Mariana. «Educação infantil no Brasil: um olhar a partir da Revista Criança». En XIII CIHELA,6. Montevideo: 2018.
- De Souza, Maria Zélia Maia. «O aprendizado para o trabalho dos meninos desvalidos: nem negros escravos e nem criminosos». En V CIHELA, 50. Rio de Janeiro: 2009.
- Dias Marquizezi, Josiane. «Aspectos da história das creches na cidade de Marília/SP - Brasil: 1940-1997». En XIII CIHELA, 15. Montevideo: 2018.
- Dos Reis Ana Claudia Carmo e Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino. «Formação docente para a infância: o legado de Heloisa Marinho (1934-1978)». En XI CIHELA, 41-42. Toluca: 2014.
- Dos Reis Domingues, Juliana e Ilvar Josué Carantón Sánchez. «Revistas brasileiras e colombianas para professores da infância: um paralelo». En XIV CIHELA,44. Lisboa: 2021.
- Duek, Carolina. «Juego, niños y juguetes: una aproximación histórica, teórica y metodológica al juego infantil». En VIII CIHELA, 263. Buenos Aires: 2008.
- Esmi Laureano, Renata. «Parque Infantil: um espaço para práticas educativas na infância» En XIII CIHELA, 24. Montevideo: 2018.
- Ferreira, Eliana y Magda Sarat. «Infância(s) e escolarização: a cultura escolar e as práticas educativas com crianças». En XIII CIHELA, 24. Montevideo: 2018.
- Ferreira, António Gomes *et al.* «Práticas de educadoras de infância em Portugal: um estudo de caso - Instituto de Educação Infantil (1954-1974)». En XIV CIHELA, 202. Lisboa: 2021.
- Figueroa, Carolina. «Discursos sobre la barbarie: el encuentro entre la escuela y los niños cremadores de mamiña, 1880-1930 (Tarapacá, Chile)». En VIII CIHELA, 189. Buenos Aires: 2007.
- Galván Lafarga, Luz Elena. «Un acercamiento a los juegos y juguetes de la infancia decimonónica a través de las imágenes». En VI CIHELA, 84. San Luís Potosí: 2003.
- Galván Lafarga, Luz Elena. «En busca de las niñas y de los niños: actores olvidados en el sistema educativo mexicano». En IV CIHELA, 259. Santiago de Chile: 1998.
- Gómez Rodríguez, Eliana. «Formando sujetos laboriosos, fuertes y productivos: la instrucción de la niñez desamparada en las instituciones de beneficencia de Cundinamarca, 1918-1942». En XIII CIHELA,12. Montevideo: 2018.
- Gonçalves Gondra, José. «Entre o cura e o médico: higiene, docência e escolarização no Brasil Imperial». En VII CIHELA. 179. Quito: 2005.

- Horta de Faria, Adriana, Magda Sarat y Larissa Wayhs Trein Montiel. «Infância e docência masculina com crianças: história e memória». En XIII CIHELA, 7. Montevideo: 2018.
- Kuhlmann Junior, Moysés. «Panamericanismo, ciência, educação e infância». En IV CIHELA, 162. Santiago de Chile: 1998.
- Kuhlmann Junior, Moysés. «O congresso internacional do ensino (Bruxelas, 1880), a maçonaria e as propostas para a educação das crianças». En VIII CIHELA, 254. Buenos Aires: 2007.
- Kuhlmann Junior, Moysés. «Playground, escola de saúde e parque infantil: propostas para a educação das crianças (São Paulo e Santos, SP, 1930-1941)». En XIV CIHELA, 201. Lisboa: 2021.
- Kuhlmann Junior, Moysés e Maria das Graças Sandi Magalhães. «A infância nos almanaques: nacionalismo, saúde e educação (1920-1940)». En VII CIHELA, 27. Quito: 2005.
- Kuhlmann Junior, Moysés e Lucía Moctezuma. Pannel «La circulación de ideas sobre la educación de la infancia en América Latina. Fines del siglo XIX, principios del siglo XX». En VIII CIHELA, 249-252. Buenos Aires: 2007.
- Leite Filho, Aristeo. «A educação infantil nas políticas de educação e saúde elaboradas no período do desenvolvimentismo no Brasil (1950/1960)». En IX CIHELA, 50. Río de Janeiro: 2009.
- Lima, Ana Gabriela Godinho. «Espaços educacionais em tempos incertos: contribuições de Mário de Andrade à educação infantil paulistana nas décadas de 1930 e 1940». En XIV CIHELA, 444. Lisboa: 2021.
- León Palencia, Ana Cristina. «Una aproximación a los estudios sobre la historia de la infancia en Colombia: apuntes para un balance». En XII CIHELA, 580-595. Medellín: 2016.
- Lopes Ecar, Ariadne, Fernanda Franchini e Rafaela Silva Rabelo. «Fotografias do jardim de infância: as narrativas imagéticas de Alice Meirelles Reis (1920-1930)». En XIII CIHELA, 10. Montevideo: 2018.
- Martínez Moctezuma, Lucía. «Trayectoria y perspectivas de la historia de la infancia en México (1980-2004)». En VII CIHELA, 24. Quito: 2005.
- Martínez Velasco, Miguel Ángel. «El pensamiento pedagógico de don Martin Restrepo Mejía: un aporte para la apropiación de la pedagogía de párvulos en Colombia: 1870-1930». En XI CIHELA, 357. Toluca: 2014.
- Martínez Velasco, Miguel Ángel. «Algunos usos de Pestalozzi, Fröbel y Montessori para la educación de la tierna edad y de los párvulos en Colombia, entre 1870 y 1930». En XII CIHELA, vol. 8, 124-138. Medellín: 2016.
- Maschio, Elaine Cátia. «Ações recomendações e pensamento do missionário scalabriniano Pietro Colbachini sobre a vida e a infância nas colônias italianas no Paraná, Brasil». En XIII CIHELA, 3. Montevideo: 2018.

- Moreno Gutiérrez, Irma Leticia. «Dos libros de lectura para niñas: Susanita y Rafaelita (siglo XIX)». En VI CIHELA, 126. San Luís Potosí: 2003.
- Nascimento, Aldenira Mota. «Reflexões sobre cinema, educação, infância e formação de professores a partir do percurso do cineduc». En XI CIHELA, 23. Toluca: 2014.
- Nascimento, Célia Siquiera Xavier. «A escola para a infância em Minas Gerais: sujeitos, tempos e espaços». En IX CIHELA, 59. Río de Janeiro: 2009.
- Nascimento, Cibele Braga Ferreira e Laura Maria Araújo Alves. «A educação da criança com deficiência intelectual na Fundação Pestalozzi do Pará (1953-1963): uma análise discursiva». En XIII CIHELA, 7. Montevideo: 2018.
- Oliveira, Carla e Maria do Carmo Martins. «Infância e representação no início do século XX: os arquivos da creche Baroneza de Limeira». En XIV CIHELA, 496. Lisboa: 2021
- Osinski, Dulce Regina Baggio. «Discursos sobre a liberdade: representações da criança no jornal Arte&Educação (1970-1978)». En XIII CIHELA, 6. Montevideo: 2018.
- Pascual, Jaqueline Delgado. «A história do primeiro jardim de infância público no estado do Paraná-Brasil». En XIII CIHELA, 15. Montevideo: 2018.
- Peralta, Victoria. «El ideario de la educación parvularia o inicial latinoamericana y su relación con los paradigmas fundamentales europeos». En IV CIHELA, 260. Santiago de Chile: 1998.
- Piriz, María Inés, Noemí Milton e Sara Pallma. «Libros de lectura y construcción social de la infancia en las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires entre 1957 y 1974». En VIII CIHELA, 73. Buenos Aires: 2008.
- Ponce, Rosana. «Jardines de Infantes Integrales en la provincia de Buenos Aires: fundamentos pedagógicos y discursos políticos, 1946-1952». En XIII CIHELA, 16. Montevideo: 2018
- Prado, Eliane Mimesse. «Crianças ítalo-brasileiras e nacionais amparadas pelo orfanato católico dos missionários de São Carlos Borromeo na cidade de São Paulo (1895-1904)». En XIII CIHELA, 4. Montevideo: 2018.
- Queiroga, Maria do Socorro Nóbrega. «Da infância livre à infância inadaptada: o disciplinamento das crianças pelo discurso higienista (1920-1930). En XI CIHELA, 328-329. Toluca: 2014.
- Rabelo, Giani. «Testes ABC: a alfabetização em um jardim de infância». En IX CIHELA, 95. Río de Janeiro: 2009.
- Ramos, Sandra Regina Pereira. «A criança negra em foco: escolarização e assistencialismo na “terra da liberdade e da caridade”». En XIV CIHELA, 497. Lisboa: 2021.
- Rincón Berdugo, Cecilia. «Hegemonía y alternativas en las políticas educativas para la infancia en Colombia: sujetos, discursos y prácticas, 1982-2010». En XIII CIHELA, 4. Montevideo: 2018.

- Rocha, Heloísa Helena Pimenta. «Em nome da saúde e do aproveitamento dos alunos: inspeção médica e escolarização em São Paulo». En VII CIHELA, 177. Quito: 2005
- Rolhauser, Elisabeth. «“Salvando a las nuevas generaciones ranquelinas de la ignorancia, para entregarlas más tarde incorporadas de lleno a la vida civilizadora...” Intentos de incorporación de niños indígenas al proceso de escolarización en el Oeste pampeano, 1882-1920». En XIII CIHELA, 16. Montevideo: 2018.
- Sanchidrián Blanco, Carmen. «Cien años de educación preescolar en España (1874-1970): avances y retrocesos». En XIV CIHELA, 199. Lisboa: 2021.
- Sarat, Magda. «As origens da história da educação infantil em Mato Grosso do Sul-Brasil: formas de atendimento e presença das práticas pedagógicas montessorianas». En XII CIHELA, 168-182. Medellín: 2016.
- Silva Arantes, Adlene. «Vigilância e punição: educação de meninos negros, brancos e índios numa instituição orfanológica de Pernambuco em meados do século XIX». En IX CIHELA, 59. Rio de Janeiro: 2009.
- Sousa Callou, Maria L. «Internar para educar e amparar a infância pobre: O caso da Instituição Pia Nossa Senhora das Graças em Belém-Pa (1943-1975)». En XIII CIHELA, 12. Montevideo: 2018.
- Soares de Gouvea, Maria Cristina. «A construção da infância escolarizada: meninos e meninas em sala de aula (1830-1892)». En VI CIHELA, 154. San Luis Potosí: 2003.
- Stephanou, Maria. «Álbuns de bebê: discursos médicos, religiosos e educação das crianças (Brasil, 1930-1960)». En VIII CIHELA, 255. Buenos Aires: 2008.
- Valdez, Diane. «La niñez en la iconografía del primero y del segundo libro de lectura para a infância brasileira del Báron de Macahubas (siglo XIX)». En VII CIHELA, 91. Quito: 2005.
- Valdez, Diane. «Livros de leitura e leituras de infâncias no Brasil (1900-1950)». En XIII CIHELA, 20. Montevideo: 2018.
- Veiga, Cynthia Greive. «Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, século XIX». En VII CIHELA, 23. Quito: 2005.
- Veiga, Cynthia Greive. «Diferentes concepções de infância na construção de uma nação de desigualdades, Brasil (1889-1927)». En XII CIHELA, 264-277. Medellín: 2016.
- Vilhena, Carla Cardoso y Antonio Gomes Ferreira. «O cotidiano das instituições de educação de infância em Portugal (1960-1974)». En XIII CIHELA, 4. Montevideo: 2018.
- Yarza de los Ríos, Alexander. «Infancia anormal y médico escolar: un abordaje a los procesos de medicalización de la pedagogía de anormales en Colombia, 1920-1940». En VIII CIHELA, 257. Buenos Aires: 2007.

Zapiola, María Carolina. «Niños y menores en la ciudad de Buenos Aires: entre la escuela, el taller y la calle, 1880-1920». En VIII CIHELA, 250. Buenos Aires: 2007.

b) Otras referencias

Agudelo, Carlos y Rebecca Lemos Igreja. «Afrodescendientes na América Latina e Caribe: novos caminhos, novas perspectivas em um contexto global multicultural». *Revista de Estudos e Pesquisas Sobre as Américas* 8 No 1 (2014): 13-28.

Almirón, Victoria y Alcides Musín. «Balances sobre la producción en historia de la educación inicial en Argentina. Tres categorías de entrada historiográfica: infancia (s), instituciones educativas y formación docente». *Anuario de Historia de la Educación*. Dossier Historia de la Educación Inicial. 21 no. 1 (2020): 16-33.

Alvarado, Mariana. *Educadoras que hicieron escuela*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación, 2011.

Ariès, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Ariès, Philippe. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus, 198.

Bastos, Maria Helena Camara. «A história da imprensa periódica para a infância e a juventude italiana». *História da Educação* 21 No.51 (2017): 449-452.

Bittar, Marisa e Amarilio Ferreira Júnior. «Infância, catequese e aculturação no Brasil do século XVI». *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 81 No. 199 (2000): 452-463.

Bonfim, Paulo Ricardo. *Educar, higienizar e regenerar: uma história da eugenia no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

Bridikhina, Eugenia. «Las criadas y alijadas. Servicio doméstico de los menores en La Paz». En *Historia de la infancia en América Latina*, editado por Pablo Rodríguez, 281-296. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007.

Buecke, Jane Elisa Otomar. *Educação e infância na Amazônia seiscentista*. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

Bueno, José Geraldo Silveira. «A produção social da identidade do anormal». En *História social da infância no Brasil*, editado por Marcos Cezar de Freitas, 163-185. São Paulo: Cortez, 1997.

Campos Alba, Elida Lucila. *De la escuela de párvulos a los jardines de niños. Construcción de la cultura escolar en la educación preescolar del Estado de México 1881-1926*. México: El Colegio Mexiquense AC, 2013

Campos, Maria Malta. «Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica». *Cadernos de Pesquisa* 28 (1979): 53-59.

- Carli, Sandra. *Niñez, pedagogía y política*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.
- Carli, Sandra. «El campo de estudios sobre la infancia en frontera de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos». En *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil*, editado por Isabella Cosse et al., 31-56. Buenos Aires: Teseo, 2011.
- Castro, César Augusto. *Infância e trabalho no Maranhão provincial: uma história da Casa dos Educandos Artífices*. São Luís: EdFUNC, 2007.
- Cosse, Isabella. *Mafalda: historia social y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.
- Costa, Sergio. «Desigualdades, interdependências e afrodescendentes na América Latina», *Tempo social* 24 No.2 (2012): 123-145.
- Dalben, André. «Notas sobre a cidade de São Paulo e a natureza de seus parques urbanos». *Urbana: Revista Eletrônica do Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Cidade* 8 no. 2 (2016): 3-27.
- Dalben, André. «Las escuelas al aire libre uruguayas: creación y circulación de saberes». *Educación Física y Ciencia* 21 no. 2 (2019).
- De Christo, Eliane y Samantha Lodi, *Anália Franco, a educadora e seu tempo*. Bragança Paulista: Comenius, 2012.
- DeMause, Lloyd. *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza, 1982.
- De Moura, Esmeralda Blanco Bolsonaro. «A história sem as crianças e as crianças sem história: ¿por que o trabalho infantil?». Em *La historia de las infancias en América Latina*, editado por Lucía Lionetti et al., 34-46. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro- Tandil, 2018.
- Devoto, Fernando. «Imágenes de los niños italianos en la inmigración de masas a la Argentina», en *Historia de la infancia en América Latina*, editado por Pablo Rodríguez, 459-472. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007.
- Días Barriga, Alejandro. *Niños para los dioses y el tiempo: el sacrificio de infantes en el mundo mesoamericano*. Buenos Aires: Libros de La Araucaria, 2009.
- Escolano, Agustín. «La cultura empírica de la escuela», en *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*, editado por Juan Mainer, 145- 172. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza: 2008.
- Fernández Pais, Mónica. *Historia y Pedagogía de la educación inicial en Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI*. Argentina: Homo Sapiens ediciones, 2018.
- Fernández Pais, Mónica y Rosana Elizabeth Ponce. «Historiografía de la educación inicial en Argentina. Reflexiones sobre un campo en construcción». *Anuario de Historia de la Educación*. Dossier Historia de la Educación Inicial. 21 no. 1 (2020): 4-15.
- Ferreira Júnior, Amarilio e Marisa Bittar. «Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial». *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 80 No. 196 (1999): 472-482.

- Golte, Jürgen. «Niñez andina en Guamán Poma de Ayala», em *Historia de la infancia en América Latina*, editado por Pablo Rodríguez, 61-79. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007.
- Gouvêa, Maria Cristina. «Imagens do negro na literatura infantil brasileira», *Educação e Pesquisa* 31 No.1 (2005): 79-91.
- Gouvêa, Maria Cristina. «Raça e infância no século XIX», em *Educar na infância: perspectivas histórico sociais* 48 (2013): 67-80.
- Guimarães, Paula Cristina David. «O discurso médico sobre a educação da infância pobre veiculado pela Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1930)». *Cadernos de História da Educação*, 10 no.2 (2011): 303-314
- Herrera, Martha Cecilia e Yeimi Cárdenas Palermo. «Tendencias analíticas en la historiografía de la infancia en América Latina», *ACHSC*, 40, no. 2 (2013): 279-311.
- Januzzi, Gilberta. «As políticas e os espaços para a criança excepcional». En *História social da infância no Brasil*, editado por Marcos Cesar de Freitas, 187-227. São Paulo: Cortez, 2016.
- Kishimoto, Tizuko Morchida. *A pré-escola em São Paulo (1877-1940)*. São Paulo: Loyola, 1988.
- Kishimoto, Tizuko Morchida. *Práticas pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis: 1923-1935*. São Paulo, PoloBooks, 2014.
- Kramer, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.
- Kuhlmann Junior, Moysés. «El playground y las propuestas para la educación de los niños (desde la Infant School hasta el Parque Infantil, 1823-1935)». *Revista Colombiana de Educación* 82 no.1 (2021): 197-218.
- Kuhlmann Junior, Moysés. «Parque Infantil: a singularidade e seus componentes». *Educar em Revista* 35 no.77 (2019): 223-244.
- Kuhlmann Junior, Moysés. «Meninice, história e sociedade no jovem Gilberto Freyre (1915-1930)». *Revista Brasileira de História da Educação*, 23, e265 (2023): 1-27.
- Kuhlmann Junior, Moysés e Beatriz Alcubierre. «Historia de la educación y las infancias: problematizando temas y fuentes». *Espacio, Tiempo y Educación*, 8 no. 1 (2021): 1-8.
- Kuhlmann Junior, Moysés. «Histórias da educação infantil brasileira». *Revista Brasileira de Educação*, no. 14 (2000): 5-18.
- Kuhlmann Junior, Moysés. *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais, 1862-1922*. Bragança Paulista: Edusf, 2001.
- Kuhlmann Junior, Moysés. «Education in international congresses (late nineteenth century to early twentieth century)», *History of Education & Children's Literature* XI no.1 (2016): 79-95.
- Kuhlmann Junior, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

- Kuhlmann Junior, Moysés. «Educação infantil e currículo». En *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios* editado por Ana Lucia Goulart de Faria e Marina Silveira Palhares, 51-65. Campinas, Autores Associados, 1999.
- Kuhlmann Junior, Moysés. «Forma escolar e história da educação». En *História da educação, memória e sociedade*, editado por Alessandra Cristina Furtado, Magda Sarat, Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliane, 45-61. Jundiaí: Paco Editorial, 2021.
- Kuhlmann Junior, Moysés y Fabiana Silva Fernandes. «Educação, cultura e infância no Parque Infantil paulistano (1947-1957)». *Diálogo Educacional* 14 no. 43 (2014): 693-716.
- Kuhlmann Junior, Moysés y Rogério Fernandes. «Sobre a história da infância». En *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*, editado por Luciano Mendes de Faria Filho, 15-33. Belo horizonte: Autêntica. 2007.
- Laffranco, Silvia (Coord). *Biografías maestras. Temas de Educación Inicial*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación, 2011.
- Lallemand, Léon. *Histoire des enfants abandonnés et délaissés*. Paris: Alphonse Picard / Guillaumin, 1885.
- Lionetti, Lucía. «La construcción del campo de la infancia anormal en Argentina. Discursos, representaciones y prácticas profesionales». En *La historia de las infancias en América Latina*, editado por Lucía Lionetti et al., 47-72. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro- Tandil, 2018
- Lopes Bastos, Ana Cristina do Canto y Moysés Kuhlmann Junior. «Órfãos tutelados nas malhas do judiciário (Bragança-SP, 1871-1900)». *Cadernos de Pesquisa* 39 No.136 (2009): 41-68.
- Lopes, Thiago da Costa y Marcos Chor Maio. «Puericultura, eugenia e interpretações do Brasil na construção do Departamento Nacional da Criança (1940)». *Tempo* 24 no. 2 (2018): 349-368.
- Lorenzo, María Dolores. «El Tecpán de Santiago-México. Una institución de asistencia pública para los futuros trabajadores», en *Historia de la infancia en América Latina*, editado por Pablo Rodríguez, 247-261. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007
- Luc, Jean-Noël. «La diffusion des modèles de préscolarisation en Europe dans la première moitié du XIXe siècle». *Histoire de l'Éducation*, no. 82 (1999): 189-206.
- Luc, Jean-Noël. *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris: Belin, 1997.
- Malajovich, Ana. *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial Una mirada latinoamericana*. Argentina: Siglo XXI, 2006.
- Martínez Moctezuma, Lucía. (Coord.). *La infancia y la cultura escrita*. México: Siglo XXI, 2001.

- Martínez Velasco, Miguel Ángel. «Historiografía de la educación de las infancias en Iberoamérica: aportes para la configuración de la pedagogía infantil como campo de saber». *Revista Colombiana de Educación* no. 82. Dossier Infancia, educación e historia en Iberoamérica Parte 1. (2020): 429-451.
- Menezes de Paiva, Marlúcia, Kilza Fernanda Moreira de Viveiros y Olivia Moraes de Medeiros Neta. *Infância, escolarização e higiene no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2011.
- Monarcha, Carlos. *Educação da infância brasileira: 1875-1973*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- Moncorvo Filho, Arthur. *Historico da protecção á infancia no Brasil: 1500-1922*. Rio de Janeiro: Emp. Graphica, 1926.
- Mott, Maria Lúcia de Barros. «A criança escrava na literatura de viagens». *Cadernos de Pesquisa* No. 31 (1979): 57-68.
- Mott, Maria Lucia, Maria Elisa Botelho Byington y Olga Sofia Fabergé Alves. *O gesto que salva: Pérola Byington e a Cruzada Pró-Infância*. São Paulo: Grifo, 2005.
- Netto Nunes, Eduardo Silveira. «La infancia latinoamericana y el Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia (1916-1940)». Em *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*, editado por Susana Sosenski e Elena Jackson Albarrán (2012), 273-302.
- Osta, Laura e Silvana Espiga. «Una historia posible de las infancias em América», *Humanidades*, no. 4 (2018): 9-14.
- Ponce, Rosana Elizabeth et al. *Apuntes de historia y política del nivel inicial*. Argentina: EdUNlu, 2017.
- Raffaini, Patricia Tavares. «As meninas são de pano e os meninos são de chumbo? Cultura material e literatura». *Secuencia*, edición especial (2018): 177-187.
- Restrepo Zea, Estela. «El concertage laboral de los niños abandonados en Bogotá, 1642-1885». En *Historia de la infancia en América Latina*, editado por Pablo Rodríguez, 263-279. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007.
- Ribeiro Miki, Pérsida da Silva. «Aspectos da educação infantil no estado do Amazonas: o curso infantil Froebel no Instituto Benjamin Constant outros jardins de infância (1897-1933)» PhD. diss., Universidade São Francisco, 2014.
- Ricardes, Mariano. «Educación y pueblos indígenas. Aportes recientes de la historiografía de la educación en Argentina». *Anuario de Historia de la Educación* 18 No.2 (2017): 114-132.
- Rincón Berdugo, Cecilia. «Historiografía sobre las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de Occidente». Em *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20 no. 31 (2018): 25-46.

- Rodríguez Jiménez, Pablo. «Los hijos del sol: un acercamiento a la infancia en la América Prehispánica». En *Historia de la infancia en América Latina*, editado por Pablo Rodríguez, 27-59. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007.
- Rosemberg, Fúlvia. «A LBA, o Projeto Casulo e a doutrina de segurança nacional». En *História social da infância no Brasil*, editado por Marcos Cesar de Freitas, 141-161. São Paulo: Cortez, 2016.
- Roveri, Fernanda Theodoro e Maria Walburga dos Santos, «Os quadrinhos de Caxuxa e suas mensagens às crianças: considerações a respeito do corpo infantil na revista “Cirandinha” (anos de 1950)». *Educar em Revista*, 37 (2021): 1-20.
- Sáenz Obregón, Javier. «La infancia de la infancia. Particularidades y efectos del discurso sobre la degeneración de la raza colombiana en los años veinte y treinta del siglo pasado». En *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*, editado por Susana Sosenski y Elena Jackson Albarrán, 209-240. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2012.
- Sanchidrián, Carmen y Julio Ruiz Berrio (Coords.). *Historia y perspectivas de la educación infantil*. Barcelona: Grao, 2010
- Santos Carreto, María Guadalupe. «La educación especial en México: sus precursores, 1910-1935». Em *La infancia en los siglos XIX y XX*, editado por Antonio Padilla et. al., 269-288. México, Juan Pablos Editor- AUEM, 2008.
- Santoveña Arredondo, Mayra. «Una representación de la educación especial: la anormalidad». En *La infancia en los siglos XIX y XX*, editado por Antonio Padilla et. al., 134-165. México, Juan Pablos Editor- AUEM, 2008.
- Secretaría de Cultura. *Colección Las maestras de México Vol 2. Educadoras y maestras*. México: INHERM, 2016.
- Sosenski, Susana. «Producciones culturales para la infancia mexicana: los juguetes (1950-1960)». *Relaciones* 132, (2012): 95-126.
- Sosenski, Susana. *El trabajo infantil en la ciudad de México (1920-1934)*. México: El Colegio de México, 2010.
- Souza, Gizele de (org.). *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010.
- Vasconcelos, Kelly Rocha de Matos y Moysés Kuhlmann Junior. «Educação infantil e mulheres no Jornal do Comércio: Manaus, década de 1970». *Cadernos de História da Educação*, 21 (2022): 1-21.
- Vasconcelos, Kelly Rocha de Matos y --Pérsida da Silva Ribeiro Miki. «Origem do serviço de parques infantis no estado do Amazonas». *Tempos e Espaços em Educação* 12, no. 30 (2019): 291-302.
- Vieira, Livia Maria Fraga. «Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970)», *Cadernos de Pesquisa* no. 67 (1988): 3-16.
- Zapiola, María Carolina. «Los límites de la obligatoriedad escolar en Buenos Aires, 1884-1915», *Cadernos de Pesquisa* 39, 136 (2009): 69-91.

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: HORIZONTES DA INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA NA AMÉRICA LATINA*

*Childhood and education: horizons of historical
research in Latin America*

Moysés Kuhlmann Junior^α e Elida Lucila Campos Alba^β

Data de recepção: 14/06/2023 • Data de aceitação: 07/12/2023

Resumo. O artigo trata da historiografia da infância e sua educação na América Latina entre 1990 e 2020. Toma como fonte principal a produção de livros, artigos e comunicações apresentadas nas 14 reuniões do Congresso Ibero-Americano de História da Educação, organizado em torno de três eixos: historiografia e infância, política e instituições e sociedade e cultura. No eixo historiografia, é apresentada uma descrição do quadro que deu impulso às pesquisas sobre infância a partir da década de 1990, seguida de uma discussão sobre a configuração do campo e os critérios de organização dos textos. No segundo eixo, se aprofunda o tema da educação infantil, em torno de quatro subcategorias: pedagogia, políticas, instituições educativas e biografias. Na análise do eixo sociedade e a cultura, ficam evidentes as diferenças que marcam as desigualdades sociais. Algumas questões se destacam: a necessidade de se considerar a faixa etária utilizada nas pesquisas; a desproporção dos estudos sobre a infância entre os países latino-americanos e o baixo número de estudos sobre crianças menores de três anos. Por fim, o artigo aponta a necessidade de pesquisas que considerem as estruturas políticas, culturais e sociais de cada época; estudos comparativos regionais e internacionais sobre educação da

* Artigo vinculado ao projeto «Historiografia da Educação e da Infância: evidências e interpretações» (CNPq). Agradecemos a Renata Brião de Castro pela colaboração no processo de seleção e classificação dos textos da pesquisa.

^α Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Campus Universitário Darcy Ribeiro, Caixa Postal 04348, CEP 70910-900, Brasília-DF. moyses-kj180@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0001-7564-620X>

^β Departamento de Educación Preescolar Valle de Toluca, Servicios Educativos Integrados al Estado de México. Boulevard Toluca- Metepec 506, Colonia La Purísima, 52169 Metepec, México. elidacampos68@yahoo.com.mx.  <https://orcid.org/0000-0002-0537-3530>

infância, formal e informal, bem como a formação de professores, a educação de meninas e meninos e a possibilidade de dar voz às crianças para aprender sobre as formas de apropriação e resistência das gerações mais jovens.

Palavras-chave: História da infância; educação; educação infantil; América Latina.

Abstract. *This article delves into the historiography of childhood and its education in Latin America from 1990 to 2020. The sources under consideration are the works of literature, articles, and communications presented at the 14 meetings of the Ibero-American Congress on the History of Education, structured around three axes: historiography and childhood, politics and institutions, and society and culture. Referred to historiography, after an overview of the framework that propelled childhood research from the 1990s, the article engages in a discussion on the configuration of the field and the criteria employed in organizing the texts. In the second axis, it explores the theme of early childhood education examining it through four subcategories: pedagogy, policies, educational institutions, and biographies. In the analysis of the society and culture, the article brings to light the discernible differences marking social inequalities. Several issues stand out, including the necessity to consider the age range employed in research, the imbalance in childhood studies among Latin American countries, and the limited number of studies on children under three years old. In conclusion, the article underscores the imperative for research on the topic to consider the political, cultural, and social structures of each period. It advocates for regional and international comparative studies on childhood education, encompassing both formal and informal aspects. Furthermore, the article highlights the importance of exploring teacher training, the education of girls and boys, and providing a platform for the voices of children to understand the ways of appropriation and resistance across different generations.*

Keywords: *History of childhood; education; early childhood education; Latin America.*

INTRODUÇÃO

A celebração dos 30 anos do Congresso Ibero Americano de História da Educação não é apenas um marco simbólico para a elaboração de um balanço sobre a historiografia da infância e de sua educação na América Latina. Além disso, ao longo do período compreendido entre os anos de 1990 e 2020 houve uma aproximação significativa e crescente

da historiografia educacional em relação à história da infância, ao mesmo tempo em que a história da infância, abrangendo o período dos 0 aos 14 anos, teve um amplo desenvolvimento na história social e em outras áreas das ciências humanas. Há uma crescente produção de balanços historiográficos, coletâneas e números temáticos em revistas científicas, que transparece no âmbito das edições do CIHELA, como será visto ao longo deste artigo. Os intercâmbios entre pesquisadores de vários países da região se intensificaram e levaram à constituição da Red de Estudios de Historia de las Infancias em América Latina —REHIAL—, em 2015, no âmbito da história social e no âmbito da história da educação, da Red de Historia de la Educación Preescolar, Infantil e Inicial —RHEPI—, criada no marco do XI CIHELA, realizado na cidade de Toluca, México, em 2014. Para esta revisão da historiografia da infância e de sua educação, ponderou-se a importância de cotejar a análise das comunicações ao CIHELA com outras referências dessa ampla produção.

Inicialmente, apresentam-se alguns dados sobre o levantamento da produção. Em seguida, o artigo situa o desenvolvimento da historiografia da infância e de sua educação na região e discute critérios de organização e categorias analíticas para a configuração do campo. Depois, procede-se ao exame da produção selecionada. A história da educação infantil é objeto de uma análise mais detida. Em relação a outros temas, devido aos limites de espaço, são considerados alguns recortes das categorias apresentadas, no sentido de indicar os cuidados necessários às investigações que pretendam incursionar sobre a temática.

O LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO

Tanto o período de 30 anos quanto a abrangência do estudo, a América Latina, inviabilizariam um levantamento exaustivo, assim como uma análise minuciosa do material encontrado.

Descartou-se realizar a busca de teses de doutorado e dissertações de mestrado, ao longo do período, pois o volume da produção foi crescente em todos os países latino-americanos e essa tarefa exigiria identificar e trabalhar com diferentes bases de dados.

Reuniram-se livros e buscaram-se artigos científicos sobre a temática. Em uma primeira sondagem na biblioteca Scielo, com as expressões de busca «infancia» e «historia», selecionaram-se 101 artigos. Como a data mais antiga de publicação nesse levantamento era de 1999, acrescentaram-se publicações anteriores encontradas em revistas das áreas da educação e da história, o que resultou um total de 180 artigos. Este número é subestimado em relação à produção, pois há várias publicações que utilizaram outras palavras-chave.

Em relação às comunicações apresentadas nas edições do CIHELA há três questões a considerar. Em primeiro lugar, as informações sobre cada um dos 14 congressos são variadas. Por exemplo, do I CIHELA só estão disponíveis 30 das 184 comunicações apresentadas, entre as quais não há trabalhos relacionados à história da infância. Em algumas das reuniões, tem-se acesso apenas aos títulos, em outras, aos resumos, e em outras aos textos completos. Em segundo lugar, a participação de pesquisadores e países é variada a cada edição, devido a fatores como distância geográfica ou tema central do evento. Em terceiro lugar, a produção apresentada é heterogênea, abrangendo revisões bibliográficas, resultados de pesquisas e projetos em andamento. Os títulos que indicavam estar relacionados à temática foram selecionados, cotejando-se com resumo e texto completo, quando disponíveis, para compor a base deste balanço.

A partir do VI CIHELA, nota-se o crescente número de trabalhos apresentados, à exceção do X, que teve como temática o ensino superior. Já no IV congresso, o tema 6, «Los protagonistas de la educación latinoamericana», tinha como subtema 1 «El niño y su realidad como sujeto de la educación em el proceso historico». Foram oito comunicações no subtema, com mais uma no tema 3, dedicado ao intercâmbio entre países latino-americanos, com trabalhos de Argentina, Brasil, Chile, México e Uruguai. Já no V congresso, as cinco comunicações identificadas foram apenas do Brasil. É de se notar a ausência de vários países latino-americanos em todas as edições do congresso, assim como uma participação pontual de Espanha e Portugal, no que se refere à temática da infância.

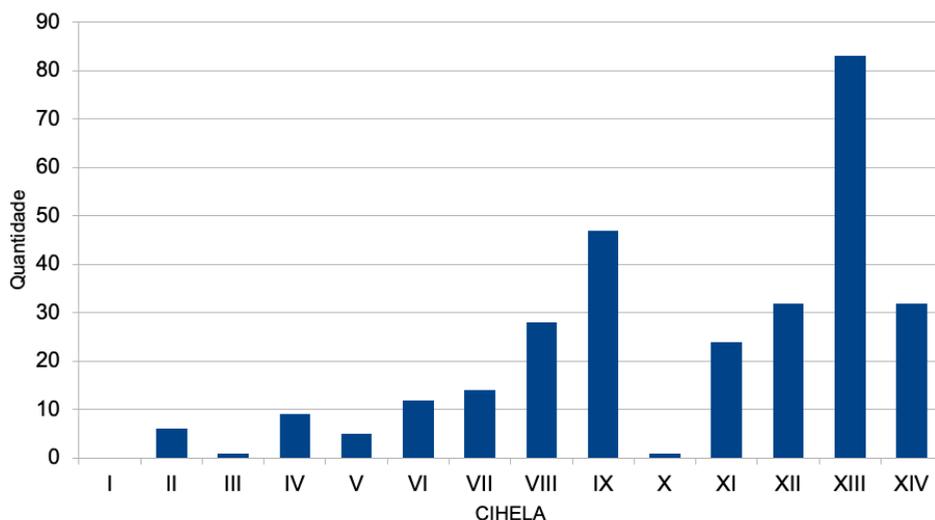
O VI CIHELA contou com 12 comunicações oriundas de Argentina, Brasil, Colômbia, México e Portugal, distribuídas em alguns dos temas

do evento. Mas o intercâmbio entre participantes favoreceu a organização de dois painéis no evento seguinte: «Infância e cidadania: história de saberes, práticas e espaços de inclusão/exclusão da infância na modernidade» e «Escolarização da infância», com 10 trabalhos, mais outros 3 apresentados em outros temas e uma conferência de Pablo Pineau sobre os quadrinhos de Mafalda e a escola.

Quadro 1 e Gráfico 1. Comunicações sobre a história da infância apresentadas no CIHELA

ANO	Lugar	Edição	Número
1992	Bogotá	I	0
1994	Campinas	II	6
1996	Caracas	III	1
1998	Santiago	IV	9
2001	Costa Rica	V	5
2003	San Luis Potosí	VI	12
2005	Quito	VII	14
2007	Buenos Aires	VIII	28
2009	Rio de Janeiro	IX	47
2012	Salamanca	X	1
2014	Toluca	XI	24
2016	Medellín	XII	32
2018	Montevideo	XIII	83
2021	Lisboa	XIV	32
TOTAL			294

Fonte: elaboração dos autores.



Fonte: elaboração dos autores.

O VIII CIHELA teve a história da infância e da juventude como um dos seus temas, que contou com um painel e mais quatro mesas, com 23 comunicações relacionadas à infância, mais cinco apresentadas em outros temas. Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e México estiveram representados. O IX CIHELA, no Rio de Janeiro, embora com 47 comunicações sobre o tema, contou com apenas seis trabalhos de fora do Brasil, oriundos da Argentina, Colômbia, Equador, México e Portugal. O peso maior de trabalhos brasileiros acontece também nas edições subsequentes. Isso se explica pelo tamanho proporcional da população, assim como pelo crescimento dos cursos de pós-graduação no Brasil nas diferentes regiões do país. O X CIHELA teve como tema central a educação superior e contou com apenas uma comunicação, sobre a produção acadêmica sobre literatura infantojuvenil.

O XI CIHELA teve seis das 23 comunicações de fora do Brasil, de Argentina, Chile, Colômbia e México. Mas destaca-se o painel Educação Pré-Escolar: uma história que se começa a contar, com quatro trabalhos, que propiciou o intercâmbio entre pesquisadores da temática presentes no evento e a criação da Rede de História da Educação Pré-escolar, Infantil e Inicial (RHEPI).

O XII CIHELA teve o eixo temático Infância(s) e juventud(es) entre a memória e os esquecimentos na história da educação e da pedagogia,

com 24 trabalhos relacionados à infância, mais outros seis apresentados em outros eixos temáticos. Realizado em Medellín, contou com seis comunicações da Colômbia, três da Argentina, uma do México e as demais do Brasil.

O XIII CIHELA, em Montevidéu, teve o eixo temático Sujeitos da educação: versões da história da infância, da juventude e dos adultos. De 83 trabalhos identificados como relacionados à infância, sete foram da Argentina, 63 do Brasil (um deles em coautoria com a Colômbia), nove da Colômbia, dois do México, um de Portugal e apenas um do Uruguai.

O XIV CIHELA, em Lisboa, realizado na modalidade online, teve o eixo temático Representações sobre a infância e a juventude, com 15 trabalhos relacionados à infância. Contou também com o painel organizado no âmbito da RHEPI, «Da modernidade às novas pedagogias na educação pré-escolar na Iberoamérica, séculos XIX e XX», com cinco trabalhos. Nos outros eixos do evento, localizaram-se mais 12 comunicações relacionadas à infância. Os países representados foram Brasil, Colômbia, Chile, Espanha, Portugal e México.

A HISTORIOGRAFIA DA INFÂNCIA E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Desde a década de 1980, o sucesso editorial de dois livros, o organizado por Lloyd deMause, nos países hispânicos, e o escrito por Philippe Ariès, em toda América Latina, impulsionou o desenvolvimento da história da infância no continente.¹ Entretanto, embora essas obras tenham impactado as pesquisas, pode-se questionar o seu ineditismo na temática.

Há uma historiografia da infância que se confunde com a própria história da educação e da assistência à infância, que foi escrita com um perfil de história institucional, para celebrar as mudanças ocorridas de meados do século XIX ao início do século XX, em diferentes aspectos da vida social, assim como na tecnologia e nos processos produtivos. Nesse período, vários países celebraram essas transformações nas exposições internacionais, que abrigaram congressos científicos e profissionais que contribuíram para a formulação e difusão internacional de propostas no

¹ Lloyd DeMause, *Historia de la infancia* (Madrid: Alianza, 1982). Philippe Ariès, *História social da criança e da família* (Rio de Janeiro: Zahar, 1978). Philippe Ariès, *El niño y la vida familiar em el Antiguo Régimen* (Madrid: Taurus, 1987).

campo da legislação e das políticas sociais, entre as quais a educação e a infância foram temas privilegiados.²

No âmbito desses eventos, identifica-se a escrita de histórias que nararam uma evolução linear, que exaltam potencialidades, realizações e anunciam o trilhar da civilização rumo ao progresso, entre elas, histórias da proteção à infância. Esse tipo de histórico tornou-se uma das fontes para a historiografia da infância do final do século XX e início do século XXI.³

Ao longo do século XX, a preocupação com a infância pode ser identificada na produção de alguns intelectuais. Um exemplo marcante, nos anos de 1920, é do brasileiro Gilberto Freyre, que registrou a importância de considerar esse período da vida para a compreensão da vida social e manifestou o desejo de escrever uma história da meninice e de seus brinquedos. Desenvolveu seus estudos na *Columbia University* e essas propostas ecoavam os movimentos da *New History* e do *Child Study*, presentes naquela instituição. A preocupação de Freyre com a infância aparece na sua produção posterior, marcadamente na sua trilogia mais conhecida, os livros *Casa Grande & Senzala*, *Sobrados e Mucambos* e *Ordem e Progresso*.⁴

Outro tipo de produção que tem uma relação indireta com a questão da infância são as histórias da educação e das ideias pedagógicas, escritas do final do século XIX a meados do século XX, que dão relevo às propostas que educadores fizeram sobre a educação das crianças.

² Eduardo Silveira Netto Nunes, «La infancia latinoamericana y el Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia (1916-1940)», em *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*, Coords. Susana Sosenski e Elena Jackson Albarrán (2012), 273-302. Moysés Kuhlmann Jr., «Panamericanismo, ciência, educação e infância», em IV CIHELA (Santiago de Chile: 1998), p.162. «O congresso internacional do ensino (Bruxelas, 1880), a maçonaria e as propostas para a educação das crianças», em VIII CIHELA (Buenos Aires: 2007), 254. «Education in international congresses (late nineteenth century to early twentieth century)», *History of Education & Children's Literature* XI No.1 (2016), 79-95.

³ Entre outros, Léon Lallemand, *Histoire des enfants abandonnés et délaissés*, (Paris: Alphonse Picard / Guillaumin, 1885). Arthur Moncorvo Filho, *Historico da protecção á infancia no Brasil: 1500-1922*. (2.ed., Rio de Janeiro: Emp. Graphica, 1926).

⁴ Moysés Kuhlmann Junior, *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*, (Porto Alegre: Mediação, 1998). Moysés Kuhlmann Junior, «Meninice, história e sociedade no jovem Gilberto Freyre (1915-1930)», *Revista Brasileira de História da Educação*, 23, e265 (2023), 1-27.

Nas décadas de 1960 e 1970, a história social e cultural ganha impulso. A preocupação em dar visibilidade à história dos de baixo, das pessoas comuns, dos vencidos ou esquecidos aparece tanto na historiografia francesa quanto na inglesa. Os movimentos sociais fomentam as perguntas ao passado, com as lutas das mulheres e da juventude. Na América Latina, os ingredientes da luta contra as ditaduras, do movimento operário e dos bairros populares trazem novos sabores ao cardápio. A história da infância desponta, então, em estudos sobre as políticas sociais, a família e a educação.

No caso da história da educação, as políticas sociais e os movimentos populares que levam à ampliação do atendimento de crianças em creches e pré-escolas são os motores da aproximação com a história da infância. A expansão da pré-escola, para crianças dos 4 aos 6 anos de idade, é mais generalizada no continente, enquanto a creche, para as crianças de 0 a 3 anos, tem um impulso maior no Brasil. Cabe lembrar artigo de Maria Malta Campos, de 1979, sobre a assistência ao pré-escolar, que cita o livro de Ariès, em sua tradução norte-americana de 1962. Destaca-se também a dissertação de Sonia Kramer, sobre a política do pré-escolar, defendida em 1979, que cita o livro de Ariès e que descortina alguns dos caminhos das pesquisas sobre a historiografia da educação infantil brasileira.⁵

Até então, a educação pré-escolar tinha uma pequena presença na historiografia educacional latino-americana. A partir daí, surgem dois elementos que estavam invisibilizados nessa história: a educação em creches e a infância. Entretanto, ainda hoje, a história da educação infantil, ou educação inicial, muitas vezes é vista de forma marginal na historiografia da educação, situação que precisa ser superada. O peso da escola obrigatória e a defasagem da oferta de instituições pré-escolares em relação às escolares pode ser uma explicação para a história da educação dos pequenos ser considerada como uma história «pequena», desvinculada da história da escola primária, tratada como mais importante.

⁵ Maria Malta Campos, «Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica», *Cadernos de Pesquisa* 28 (1979): 53-59. Sonia Kramer, *A política do pré-escolar no Brasil; a arte do disfarce*, (Rio de Janeiro: Achiamé, 1984).

Em grandes linhas, esse seria o quadro que se encontra no início dos anos de 1990, quando a historiografia educacional ganha impulso e se criam e intensificam as reuniões científicas que promovem o intercâmbio entre investigadores, como o CIHELA.

Infância e educação: critérios de classificação e a configuração do campo

Entre os textos selecionados, é possível mencionar alguns que tiveram o propósito de fazer um balanço da produção, com referência à América Latina ou a um determinado país latino-americano. Kuhlmann identifica, entre os anos de 1985 e 1994, nos programas de pós-graduação brasileiros em História, que a história da assistência, a história da família e a história da educação seriam as principais vertentes que contribuíram com a história da infância. No caso da história da educação, os estudos envolveriam a política, as instituições educacionais, o livro didático e o pensamento pedagógico.⁶

Galván destaca o esquecimento e a invisibilidade de meninas e meninos na historiografia da educação mexicana. Martínez considera que, entre os anos de 1980 e 2004, a historiografia da educação mexicana rompeu com o esquema de uma história orientada para as instituições escolares, ideias pedagógicas e leis educativas, no sentido de buscar as relações entre os processos educativos e os de ordem política, econômica e cultural, aproximando-se da história da mulher, da cultura, do trabalho, das religiões, da igreja e da família, o que fomentou as investigações sobre o tema da infância.⁷

Herrera e Cárdenas postulam que haveria duas tendências na historiografia da infância na América Latina: uma relacionada ao estudo das instituições, voltada às instituições de cuidado, corretivas e escolares; e outra que trata da experiência infantil. Destacam o avanço das investigações desde a década de 1990, com a consolidação do campo e indicam

⁶ Kuhlmann, *Infância e educação infantil*, 17-18.

⁷ Luz Elena Galván Lafarga, «En busca de las niñas y de los niños: actores olvidados en el sistema educativo mexicano», em IV CIHELA (Santiago de Chile: 1998), 259. Lucía Martínez Moctezuma, «Trayectoria y perspectivas de la historia de la infancia en México (1980-2004)», em VII CIHELA (Quito: 2005), 24.

um desequilíbrio na produção, com um número menor de trabalhos sobre a infância como experiência vivida.⁸

León pondera que as classificações utilizadas em balanços se fazem por meio da definição de um critério organizador. O texto menciona estudos que selecionaram os temas das pesquisas sobre a infância, as concepções sobre infância, ou distribuídos em períodos históricos. Propõe, então, um novo enfoque, a fim de identificar pontos de encontro analíticos e pontos de diferenciação, em relação a referências conceituais, fontes primárias e períodos históricos. Como resultado, indica duas linhas gerais como ponto de encontro analítico: a relação entre educação e infância, e a infância como meio para o governo da população. Os pontos de diferenciação seriam múltiplos, com análises próximas da história das ideias, da história cultural, da análise arqueológica e genealógica. Essas lógicas de análise historiográfica estariam refletidas nas conclusões, no tipo e variedade de fontes utilizadas e na extensão dos períodos históricos enfocados pelos trabalhos.⁹

Laura Osta e Silvana Espiga indicam três perspectivas inter-relacionadas no estudo histórico das infâncias: a percepção das crianças como sujeitos que participam da história; o estudo dos discursos que tratam de meninos, meninas e infâncias; e o rastreamento das fontes produzidas pelas crianças.¹⁰

Há que se considerar que uma análise historiográfica envolve necessariamente a definição de recortes, que vão trazer à tona as direções, os focos de preocupação, as perspectivas teóricas e metodológicas do estudo. Se os critérios de seleção das produções já acarretam exclusões, a definição prévia de categorias analíticas pode desconsiderar tópicos importantes e até mesmo predeterminar ou levar ao exagero em algumas das conclusões.

⁸ Martha Cecilia Herrera e Yeimi Cárdenas Palermo, «Tendências analíticas en la historiografía de la infancia en América Latina», *ACHSC*, 40, no. 2 (2013): 279-311.

⁹ Ana Cristina León Palencia, «Una aproximación a los estudios sobre la historia de la infancia en Colombia: apuntes para un balance», em XII CIHELA (Medellín, 2016), 580-595.

¹⁰ Laura Osta e Silvana Espiga. «Una historia posible de las infancias en América», *Humanidades*, no. 4 (2018), 9-14.

Na busca de identificar tendências e temáticas para a elaboração deste balanço, o caminho adotado foi o de aproximações sucessivas. Em um primeiro olhar sobre a produção selecionada nas comunicações ao CIHELA, pensou-se em organizar os textos em 4 categorias: historiografia da infância; história da assistência; legislação e políticas públicas; mais um conjunto dedicado a outros temas.

Na leitura dos títulos dos trabalhos, os outros temas proliferaram: Instituições, como creches, jardins de infância, escolas primárias; Concepção e representação de infância; Trabalho infantil, prostituição infantil; Saúde na infância, medicina, psicologia; Livros e leituras para a infância; Formação de professores para o ensino na infância; Infância em imagens, revistas, periódicos; Infância indígena; Memórias da infância, diários; Ditaduras e infância; Jogos e brincadeiras; Crianças migrantes e refugiadas; Qualidade na educação infantil; Gênero, educação dos corpos infantis; Período colonial e outros períodos históricos. A dispersão temática encontrada mostrou que a classificação em *outros temas* não se configurou consistente.

Mas essa constatação permitiu formular uma nova distribuição dos textos, considerando que os estudos poderiam ser situados em torno de três problemas ou temas centrais. Um primeiro conjunto, historiografia e infância, reuniria os trabalhos que trazem discussões sobre a investigação —seus métodos e fontes— e sobre a infância —as referências teóricas e as concepções. Políticas e instituições comporiam uma segunda categoria, que abarca as investigações sobre propostas ou realizações, que têm como objeto: os intelectuais e as formações sociais; o Estado e a legislação; as instituições; as propostas educacionais. Em terceiro lugar, estariam os trabalhos que têm como foco a sociedade e a cultura, envolvendo uma ampla temática: grupos e classes sociais —preocupados com questões sobre relações raciais e de gênero, educação e trabalho—; produção e mercado cultural —envolvendo manifestações culturais, brincadeiras, brinquedos e literatura—; e a infância na imprensa.

Essa organização contribui para situar a infância na historiografia educacional, sem circunscrever as investigações ao interior da escola, o que poderia incorrer no risco de adotar como ponto de partida uma instituição idealizada. Se no interior da sociedade, as diferentes

condições socioeconômicas implicam uma infância plural, a história dessas infâncias acontece sob diferentes condições educacionais. Assim, é preciso considerar que a educação das crianças é um componente das relações sociais, composta por diferentes formas de cuidados e instrução.¹¹

Ao tomar os problemas centrais dos estudos como referência, as três categorias adotadas para classificar as produções —1. Historiografia e Infância; 2. Políticas e Instituições; e 3. Sociedade e Cultura— forneceram condições de abranger um amplo panorama da produção do campo. Essas categorias não são estanques e se combinam. É importante assinalar que, embora alguns textos dediquem-se especificamente à discussão sobre a investigação no campo e sobre concepções, historiografia e infância são dimensões a considerar em todos os textos, pois são critérios para situar a produção no campo da história da infância. As questões de teoria e metodologia, assim como a referência a esse período da vida são aspectos importantes a avaliar em todas as produções. O tema da investigação difere do foco central e proporciona esse exercício de combinação entre as diversas categorias.

Como mencionado anteriormente, foram feitos alguns recortes para este balanço. Este tópico discutiu questões relacionadas à categoria de historiografia e infância. A seguir, em relação às políticas e instituições, aprofunda-se o tema da educação infantil, no intuito de avançar na superação da sua condição de marginalidade. Depois, pontuam-se algumas questões em relação ao foco em sociedade e cultura.

POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Paralelamente ao desenvolvimento da concepção moderna de infância, apareceram métodos pedagógicos e didáticos, com materiais específicos para a educação das crianças de zero a seis ou sete anos, com a criação de instituições educativas que requeriam um pessoal e formação docentes distintos. Trata-se de um processo dialético e complexo, que ocorreu ao lado dos avanços nos campos da saúde e da higiene, com

¹¹ Moysés Kuhlmann Junior e Beatriz Alcubierre, «Historia de la educación y las infancias: problematizando temas y fuentes». *Espacio, Tiempo y Educación*, 8 no. 1 (2021), 1-8.

significativos resultados na diminuição da mortalidade e infantil e no controle de doenças. Assinala-se ainda a crescente difusão de debates e propostas ocorridos nas exposições e congressos internacionais relacionados a esses temas e também à formulação de legislação e de políticas sociais específicas para as crianças.¹²

Do final do século XIX ao início do século XXI, esse processo teve características peculiares na Iberoamérica. Por uma parte, foi dinâmico e constante, com experiências singulares, inovações, reformas pedagógicas e políticas, obrigatoriedade, etc. Por outra parte, ocorreu sob condições de uma terrível desigualdade entre os países e internamente a eles. Ainda no final do século XX, este nível educativo estava ausente em alguns dos sistemas nacionais.

Apesar dessa longa trajetória, os estudos históricos sobre o que se pode denominar como educação infantil, inicial ou pré-escolar não foram de maior interesse de investigadores e professores. Ainda que venham se desenvolvendo desde o final dos anos de 1980, são estudos ainda escassos, descontínuos e centrados em alguns países.

Há que se destacar o esforço de colegas pertencentes à Red de Historia de la Educación Preescolar, Infantil e Inicial (RHEPI), criada no marco do XI CIHELA, realizado na cidade de Toluca, no México em 2014. O principal propósito da RHEPI é constituir uma comunidade acadêmica internacional que permita problematizar historicamente a educação infantil no marco da apropriação e institucionalização das diferentes ideias pedagógicas específicas, a fim de configurar de um campo de saber para a pedagogia infantil, que envolve a recuperação e uso da memória coletiva do século XIX até o presente. A história da educação das infâncias é importante contribuição ao debate político, social e histórico atual.

A participação na Rede está em torno de 40 docentes e investigadores de dez países da América e da Europa. Alguns deles recentemente publicaram artigos que buscam ampliar a varredura sobre o escrito neste

¹² Jean-Noël Luc, *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle* (Paris, Belin, 1997). «La diffusion des modèles de préscolarisation en Europe dans la première moitié du XIX^e siècle». *Histoire de l'Éducation*, no. 82 (1999): 189-206. Moysés Kuhlmann Junior, *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais, 1862-1922* (Bragança Paulista: Edusf, 2001).

tópico com um olhar inclusivo e analítico. São textos que analisam publicações recuperadas de buscadores da internet, como Google acadêmico, ou bases de dados como ERIC, Scielo, Dialnet, Redalyc, assim como bases de dados nacionais e acervos físicos.¹³

Neste texto, o foco está nas contribuições aos eventos do CIHELA que abordaram as pedagogias, as políticas e o desenvolvimento de instituições educacionais para as crianças de zero a seis anos, reportando a alguns livros, artigos e capítulos de livro de importância ou impacto na comunidade acadêmica.

Para tornar operativo o conjunto das informações obtidas, os textos foram classificados em quatro subcategorias: pedagogia, política, instituições educativas e biografias, considerando-se o seu eixo principal, pois são categorias que estão presentes e imbricadas em todos os textos, dada a complexidade da educação no interior das relações sociais. A seguir, comentam-se questões relacionadas a essas subcategorias, indicando algumas das comunicações apresentadas.

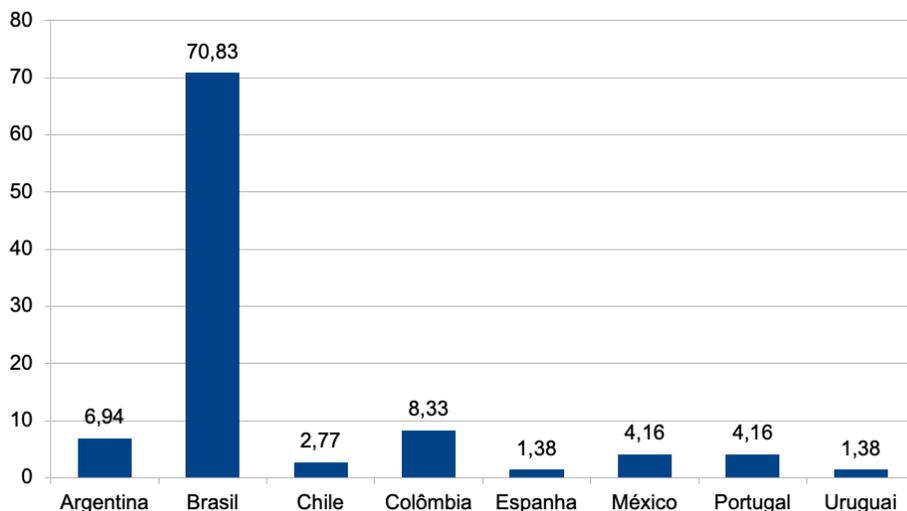
Quadro 2. Quantidade e procedência das comunicações ao CIHELA sobre educação infantil, por subcategoria

Pedagogia	16	Brasil, Colombia, Chile, México e Portugal
Política	19	Argentina, Brasil, Colombia, Espanha e México
Instituições educativas	32	Argentina, Brasil, México e Portugal
Biografias	5	Brasil, Chile e Uruguai

Fonte: elaboração dos autores.

¹³ Miguel Ángel Martínez-Velasco, «Historiografía de la educación de las infancias en Iberoamérica: aportes para la configuración de la pedagogía infantil como campo de saber», *Revista Colombiana de Educación* no. 82 Dossier Infancia, educación e historia en Iberoamérica Parte 1. (2020): 429-451. Mónica Fernández Pais e Rosana Elizabeth Ponce, «Historiografía de la educación inicial en Argentina. Reflexiones sobre un campo en construcción» en *Anuario de Historia de la Educación*. Dossier Historia de la Educación Inicial. 21 no. 1 (2020): 4-15. Victoria Almirón e Alcides Musín, «Balances sobre la producción en historia de la educación inicial en Argentina. Tres categorías de entrada historiográfica: infancia (s), instituciones educativas y formación docente» en *Anuario de Historia de la Educación*. Dossier Historia de la Educación Inicial. 21 no. 1 (2020): 16-33.

Quadro 3. Porcentagem geral de comunicações sobre educação infantil nos CIHELA, por país



Fonte: elaboração dos autores

Pedagogia

Os textos agrupados nesta subcategoria descrevem ou analisam as principais correntes pedagógicas que sustentaram teoricamente a educação infantil, assim como alguns elementos da cultura escolar, tais como a materialidade —mobiliário, materiais e recursos didáticos— ou as práticas docentes.

O desenvolvimento dessas pedagogias não haveria sido possível sem que previamente houvesse uma mudança na concepção da criança menor de sete anos que a reconhecesse como um sujeito educável, com características próprias e que requeria formas de ensino e instituições formais específicas. Os discursos médicos, psicológicos e de puericultura jogaram um papel determinante nessa mudança conceitual e discursiva da primeira infância na sociedade.¹⁴

¹⁴ Antônio Carlos da Luz Correia e Rita de Cassia Gallego, «Da criança natural à criança-aluno: a medicalização nos discursos pedagógicos e seus impactos nos tempos de ensinar a aprender na escola graduada (Brasil e Portugal/1900 a 1930)» em XIV CIHELA (Lisboa: 2021): 84. Paula Cristina David Guimarães, «O discurso médico sobre a educação da infância pobre veiculado pela Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1930)», *Cadernos de História da Educação*, 10 no.2 (2011): 303-314.

As ideias pedagógicas iniciais ou fundadoras em relação à educação infantil, tais como as de Rousseau, Froebel, Pestalozzi ou Montessori são outra temática dessa categoria. A maneira e os meios em que foram difundidas na América Latina, as formas como foram interpretadas e adaptadas a diferentes realidades, distintas das europeias, pelas jardineiras, Kindergartners ou educadoras de párvulos nos distintos países e regiões dão conta da construção de uma cultura empírica particular desse nascente nível educacional, seja nas práticas docentes, nos tempos, espaços e materiais de uma dada instituição.¹⁵

Em uma perspectiva diacrônica, uma vez que esse nível educacional se incorporou aos sistemas educativos nacionais durante as primeiras décadas do século XX, inevitavelmente esteve sujeito aos vaivéns teórico-políticos de cada país e mundiais. As análises sobre essa questão tratam das transformações particulares dos emergentes ideários pedagógicos nos distintos contextos, dos resultados obtidos e das tensões internas e externas que se produziram. Por exemplo, Campos trata da circulação das ideias da Escola Nova no México, com o método dos centros de interesse de Ovide Decroly e a pedagogia científica de Maria Montessori. Considera que, em um momento em que a política educativa era construir uma «escola mexicana», a Escola Nova esteve, sem estar, nos programas e práticas docentes, durante um longo período, coexistindo com o método froebeliano «modernizado».

Thiago da Costa Lopes e Marcos Chor Maio, «Puericultura, eugenia e interpretações do Brasil na construção do Departamento Nacional da Criança (1940)» em *Tempo* 24 (2) (2018): 349-368.

¹⁵ Sandra Carli, *Niñez, pedagogía y política* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002). Kuhlmann, *Infância e educação infantil*. Victoria Peralta, «El ideario de la educación parvularia o inicial latinoamericana y su relación con los paradigmas fundamentales europeos», em IV CIHELA (Santiago de Chile: 1998), 260. Pérsida da Silva Ribeiro Miki, «Aspectos da educação infantil no estado do Amazonas: o curso infantil Froebel no Instituto Benjamin Constant outros jardins de infância (1897-1933)» (Tese de Doutorado, Universidade São Francisco, 2014). Pannel «La circulación de ideas sobre la educación de la infancia en América Latina. Fines del siglo XIX, principios del siglo XX», coordenado por Moyses Kuhlmann e Lucía Moctezuma, em VIII CIHELA (Buenos Aires: 2007), 249-252. Miguel Ángel Martínez Velasco, «El pensamiento pedagógico de Don Martín Restrepo Mejía: un aporte para la apropiación de la pedagogía de párvulos en Colombia: 1870-1930», em XI CIHELA (Toluca: 2014), 357. Miguel Ángel Martínez Velasco, «Algunos usos de Pestalozzi, Fröbel y Montessori para la educación de la tierna edad y de los párvulos en Colombia, entre 1870 y 1930», em XII CIHELA (Medellín: 2016), vol. 8, 124-138. Magda Sarat, «As origens da história da educação infantil em Mato Grosso do Sul-Brasil: formas de atendimento e presença das práticas pedagógicas montessorianas» em XII CIHELA (Medellín: 2016), vol. 8, 168-182.

Kuhlmann analisa a trajetória da educação infantil brasileira até o final do século XX, enfocando as distâncias e proximidades entre as diferentes modalidades, como a creche e o jardim de infância. Enfoca as políticas discriminatórias para a educação das crianças pobres e os embates entre concepções educacionais, envolvendo família e instituição, educação e assistência, puericultura e higiene, jogos e brincadeiras, desenvolvimento, cognição e recreação. Para datas mais recentes, as produções de Rincón e de Benítez e Cárdenas analisam o impacto das políticas neoliberais e globalizadoras traduzidas em propostas pedagógicas para as instituições de educação pré-escolar.¹⁶

Outro tema abordado é a permanente e nunca solucionada tensão relativa à pertinência ou não de se alfabetizar formalmente as crianças nessa idade. Os textos mostram posições teórico-pedagógicas e psicológicas encontradas, experiências exitosas, mas também críticas às metodologias aplicadas. Aparecem figuras icônicas regionais, como Lourenço Filho e seu teste ABC, que foi amplamente utilizado em jardins de infância ou escolas infantis.¹⁷

Política

Sanchidrián propõe que, para facilitar o estudo comparado da história da educação infantil em distintos países, seria conveniente estabelecer um marco comum em que se diferenciasssem três etapas com duração variável de um país a outro: a primeira seria o período de criação das primeiras instituições, com uma acentuada missão assistencial; a segunda se caracteriza por deixar de ser apenas às crianças pobres, cujas mães não pudessem atendê-los e passa a ser vista como «conveniente», boa ou positiva para todas as crianças, antes da escola primária; e a

¹⁶ Elida Lucila Campos Alba, «La escuela nueva en los jardines de niños mexicanos 1928-1960», em XIV CIHELA (Lisboa: 2021), 198. Moysés Kuhlmann Junior, «Histórias da educação infantil brasileira», *Revista Brasileira de Educação*, no. 14 (2000): 5-18. Cecilia Rincón Berdugo, «Historiografía sobre las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de Occidente», em *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20 no. 31 (2018): 25-46. María Liliana Benítez Agudelo e Óscar Leonardo Cárdenas Forero, «La dilución de las asignaturas escolares en el preescolar público bogotano: 1990-2010» em XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 28 febrero 2018), 13, Ponencia 4.

¹⁷ Giani Rabelo, «Testes ABC: a alfabetização em um jardim de infância», em IX CIHELA (Rio de Janeiro: 2009), 95. Andressa Caroline Francisco Leme, «Entre os testes ABC e o ideário construtivista: uma análise sobre a idade mais adequada para que as crianças iniciem o aprendizado de leitura e da escrita», em XIV CIHELA (Lisboa: 2021), 337.

terceira, o período de generalização, de extensão da educação pré-escolar, a partir dos anos de 1970, aproximadamente, até os dias de hoje.¹⁸

A educação infantil nasceu em alguns países da América Latina ao final do século XIX, de maneira simultânea à conformação dos sistemas educativos nacionais, combinando elementos das duas primeiras etapas mencionadas acima, com instituições vinculadas a órgãos de assistência e a órgãos de educação. Investigações sobre instituições educacionais de perfil beneficente, ou relacionadas a políticas de saúde e higiene são uma temática importante na produção historiográfica. Outros estudos abordam a relevância deste nível educativo nas últimas décadas, que ganha legitimidade devido à obrigatoriedade em alguns países, com a elaboração de documentos curriculares, estruturas técnico-administrativas e programas sócio-educativos. O processo de formulação de leis que possibilitaram a criação de instituições públicas e vinculadas exclusivamente aos sistemas educativos foi longo e pode-se dizer que ainda perdura em boa parte dos países, no caso das instituições para as crianças de zero a três anos, denominadas como creche, guardería, ou sala cuna.¹⁹

¹⁸ Carmen Sanchidrián Blanco, «Cien años de educación preescolar en España (1874-1970): avances y retrocesos», em XIV CIHELA (Lisboa: 2021), 199.

¹⁹ Livia Maria Fraga Vieira, «Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970)», *Cadernos de Pesquisa* No. 67 (1988): 3-16. Tizuko Morchida Kishimoto. *A pré-escola em São Paulo (1877-1940)* (São Paulo: Loyola, 1988). Kuhlmann, *Infância e educação infantil*. «Histórias da educação infantil brasileira». Carlos Monarcha (org.), *Educação da infância brasileira: 1875-1973* (Campinas: Autores Associados, 2001). Gizele de Souza (org.), *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais* (São Paulo: Contexto, 2010). Marlúcia Menezes de Paiva, Kilza Fernanda Moreira de Viveiros, Olivia Moraes de Medeiros Neta (orgs.), *Infância, escolarização e higiene no Brasil* (Brasília: Liber Livro, 2011). Aristeo Gonçalves Leite Filho, «A educação infantil nas políticas de educação e saúde elaboradas no período do desenvolvimentismo no Brasil (1950/1960)» em IX CIHELA (Rio de Janeiro, Brasil:2009),50. Valdete Côco, «O pertencimento da educação infantil aos sistemas de ensino: as crianças pequenas como sujeitos da educação», em IX CIHELA (Rio de Janeiro, Brasil:2009),71. Ana Malajovich, *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana* (Argentina: Siglo XXI, 2006). Mónica Fernández Pais, *Historia y Pedagogía de la educación inicial en Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI* (Argentina: Homo Sapiens ediciones, 2018). Rosana Elizabeth Ponce et al., *Apuntes de historia y política del nivel inicial*, (Argentina: EdUNlu, 2017). Mónica Fernández Pais e Rosana Elizabeth Ponce, «Historiografía de la educación inicial en Argentina. Reflexiones sobre un campo en construcción» em *Anuario de Historia de la Educación*. Dossier Historia de la Educación Inicial. 21 No. 1 (2020): 4-15. Elida Lucila Campos Alba, *De la escuela de párvulos a los jardines de niños. Construcción de la cultura escolar en la educación preescolar del Estado de México 1881-1926* (México: El Colegio Mexiquense AC, 2013). Cecilia Rincón Berdugo, «Hegemonía y alternativas en las políticas educativas para la infancia en Colombia: sujetos, discursos y prácticas, 1982-2010» em XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 3 marzo 2018), 4, Ponencia 4. Carmen Sanchidrián e Julio Ruiz Berrio (Coords.), *Historia y perspectivas de la educación infantil* (Barcelona, Grao: 2010).

Instituições

As instituições são nomeadas de múltiplas formas nos distintos países: parvulario, jardín de niños, jardín de infancia, escuela inicial, escuela infantil, kínder, creche, guardería, entre outros e ainda têm questionadas a sua identidade e validade como «escola».²⁰

A maioria dos textos localizados e analisados têm como tema as particularidades de instituições educativas específicas. Um eixo de análise reiteradamente utilizado nas investigações é o de cultura escolar, constituída esta por «un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas, sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego aceptadas y compartidas en el seno de las instituciones educativas». No estudo dessas instituições, se faz presente a cultura empírica, ou seja, o conjunto de práticas que os docentes criaram ou adaptaram para exercer sua profissão, refletida não só na cultura dos sujeitos, mas também na chamada cultura material da escola e no patrimônio histórico. Esta é uma veia de investigação muito ampla e rica, pois se há algo que caracterizou a educação pré-escolar desde suas origens froebelianas é precisamente as particularidades de seus materiais e recursos didáticos, assim como os espaços em que se desenvolve.²¹

A aplicação de programas curriculares distintos ou atividades inovadoras, os espaços e tempos das escolas infantis, públicas, privadas ou confessionais são descritos e analisados, indicando aspectos da sua vida interna. Entre esses textos, destaca-se o trabalho de Horta, Sarat e Montiel, que utilizam a história oral para incorporar o tema da participação docente masculina na educação infantil.²²

²⁰ Elida Lucila Campos Alba, «¿Escuela o no escuela? Nomenclatura y pedagogía de las instituciones de educación para niños de 0 a 6 años en México», em XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 28 febrero 2018), 13, Ponencia 1. Moysés Kuhlmann Jr. «Educação infantil e currículo», em Ana Lucia Goulart de Faria e Marina Silveira Palhares (orgs.), *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios* (Campinas, Autores Associados, 1999), 51-65.

²¹ Campos Alba, *De la escuela de párvulos a los jardines de niños*, 24. Agustín Escolano, «La cultura empírica de la escuela», em *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*, Comp. Juan Mainer, (Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2008), 152.

²² Rosana Elisabeth Ponce, «Jardines de Infantes Integrales en la provincia de Buenos Aires: fundamentos pedagógicos y discursos políticos, 1946-1952» em XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 01 marzo 2018), 16, Ponencia 417. Eliana Ferreira e Magda Sarat, «Infância(s) e escolarização: a cultura escolar e as práticas educativas com crianças» em XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 02

No levantamento das produções, observou-se a pequena quantidade de investigações históricas sobre a creche, ou guardería, quase ausente em outros países que não o Brasil. O fato dessas instituições educacionais terem permanecido vinculadas a órgãos de assistência terá sido um dos principais motivos para isso. No caso do Brasil, houve um crescimento significativo das creches a partir dos anos de 1980, que resultou, de uma parte, da proposição de políticas pelo governo civil-militar, como forma de controle social, e de outra parte, do expressivo movimento popular que reivindicava essas instituições. Nas comunicações ao CIHELA, embora o tema possa ser encontrado em estudos que tratam de forma mais geral das propostas pedagógicas para as crianças, a creche e sua história aparece no título de apenas dois trabalhos oriundos do Brasil.²³

Outro tema são as instituições extraescolares, como as escolas ao ar livre e os parques infantis, inspiradas no playground norte-americano, que combinavam atividades de educação infantil, educação física e práticas culturais, atendendo crianças dos três aos 14 anos.²⁴

marzo 2018), 24, Ponencia 835. Célia Siqueira Xavier Nascimento, «A escola para a infância em Minas Gerais: sujeitos, tempos e espaços» em IX CIHELA (Rio de Janeiro: 2009), 59. Antônio Gomes Ferreira *et al.*, «Práticas de educadoras de infância em Portugal: um estudo de caso - Instituto de Educação Infantil (1954-1974)», em XIV CIHELA (Lisboa: 2021), 202. Jaqueline Delgado Pascual, «A história do primeiro jardim de infância público no estado do Paraná-Brasil» em XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 02 marzo 2018), 15, Ponencia 100. Ronie Cardoso Filho, «Educação infantil confessional católica: A salle d'asile de Chambéry em 1903» em IX CIHELA (Rio de Janeiro: 2009), 46. Adriana Horta de Faria, Magda Sarat e Larissa Wayhs Trein Montiel, «Infância e docência masculina com crianças: história e memória», em XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 28 febrero 2018), 7, Ponencia 587.

²³ Fúlvia Rosemberg, «A LBA, o Projeto Casulo e a doutrina de segurança nacional», em *História social da infância no Brasil*, org. Marcos Cezar de Freitas (São Paulo: USF/Cortez, 1997): 141-161. Kuhlmann, «Histórias da educação infantil brasileira». Josiane de Moura Dias Marquizele, «Aspectos da história das creches na cidade de Marília/SP - Brasil: 1940-1997», em XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 2 mar 2018), 15, Ponencia 712. Carla Oliveira e Maria do Carmo Martins, «Infância e representação no início do século XX: os arquivos da creche Baroneza de Limeira», em XIV CIHELA (Lisboa, 2021), 496.

²⁴ André Dalben, «Notas sobre a cidade de São Paulo e a natureza de seus parques urbanos». *Urbana: Revista Eletrônica do Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Cidade* 8 no. 2 (2016): 3-27. André Dalben, «Las escuelas al aire libre uruguayas: creación y circulación de saberes». *Educación Física y Ciencia* 21 no. 2 e075 (2019). André Dalben, «A educação higiênica além dos muros escolares: parques infantis e colônias de férias no estado de São Paulo (1930-1945)», em IX CIHELA (Rio de Janeiro: 2009), 48. Moisés Kuhlmann Junior, «El playground y las propuestas para la educación de los niños (desde la Infant School hasta el Parque Infantil, 1823-1935)», *Revista Colombiana de Educación* 82 no.1 (2021): 197-218. Moisés Kuhlmann Junior, «Parque Infantil: a singularidade e seus componentes», *Educar em Revista* 35 No.77 (2019): 223-244. Moisés Kuhlmann Junior, «Playground, escola de saúde e parque infantil: propostas para a educação das crianças (São Paulo e Santos, SP, 1930-1941)», em XIV CIHELA (Lisboa:2021), 201. Moisés Kuhlmann Jr. e Fabiana Silva Fernandes,

Biografias

Como um dos principais atores da cultura escolar são os docentes e em consonância com a tendência a visibilizar as mulheres nos processos históricos, ainda mais em um nível educativo por muito tempo totalmente feminilizado, a investigação sobre a vida e obra de professoras, principalmente daquelas que participaram na criação e organização das instituições, ou com contribuições importantes na pedagogia ou na literatura infantil é uma vertente que aparece em vários países.

Em relação ao século XIX e início do século XX, encontramos estudos sobre Rosario Vera Peñalosa e Juana Paula Manso de Noronha, a primeira, sob a influência de Sara Eccleston, a segunda da norte-americana Mary Mann e com o apoio do governo de Sarmiento promoveram e traduziram as ideias pedagógicas de Pestalozzi e Froebel e impulsionaram a criação de Jardins de Infância na Argentina. Pela mesma época e com procedimento semelhante ao país austral, Estefanía Castañeda Núñez, Rosaura Zapata Cano e Silvina Jardón Tuñon transformaram as incipientes *escuelas de párvulos* em *Kindergartens* ou *Jardines de Niños* no México, apropriando-se, reinterpretando e adaptando à realidade deste país as novas ideias pedagógicas vindas da Europa e Estados Unidos. Na Colômbia, a italiana Sor Honorina Lanfranco teve importante papel para a formação de mestras-jardineiras e no desenvolvimento de uma pedagogia para os jardins de infância tanto no Colégio Salesiano como na Escuela Normal de Institutoras de Antioquia.²⁵

Na primeira metade do século XX, destaca-se no Uruguai, como produtora da educação das meninas, a professora e escritora Ana Margarita

«Educação, cultura e infância no Parque Infantil paulistano (1947-1957)», *Diálogo Educacional* 14 no. 43 (2014), 693-716. Kelly Rocha de Matos Vasconcelos e Pérsida da Silva Ribeiro Miki, «Origem do serviço de parques infantis no estado do Amazonas», *Tempos e Espaços em Educação* 12, no. 30 (2019): 291-302. Renata Esmi Laureano, «Parque Infantil: um espaço para práticas educativas na infância», em XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 2 mar 2018), 24, Ponencia 822. Ana Gabriela Godinho Lima, «Espaços educacionais em tempos incertos: contribuições de Mário de Andrade à educação infantil paulistana nas décadas de 1930 e 1940», em XIV CIHELA, 444. Lisboa: 2021.

²⁵ Silvia Laffranco (Coord), «Biografías maestras. Temas de Educación Inicial», (Argentina: Ministerio de Educación de la Nación, 2011). Mariana Alvarado, «Educadoras que hicieron escuela», (Argentina: Ministerio de Educación de la Nación, 2011). Secretaría de Cultura, Colección Las maestras de México, «Educadoras y maestras Vol 2.» (México, SEP-INHERM: 2016). Miguel Ángel Martínez Velasco e Lina Marcela Quintana Marín, «Maestra-jardinera, enseñanza infantil y kindergarten salesiano: la configuración de un saber escolar para la educación de los párvulos desde los aportes de la pedagoga italiana Sor Honorina Lanfranco, fma», em XII CIHELA (Medellín: 2016), Vol. 3, 604-618.

Armand Ugón Rivoir. No Brasil, mencionam-se: Anália Franco, criadora da Associação Feminina Beneficente e Instrutiva, responsável por asilos, creches e escolas maternais; Pérola Byington e Maria Antonieta de Castro, fundadoras da Cruzada Pró-Infância, que promoveu a Escola de Saúde de São Paulo, precursora do Parque Infantil, creches e jardins de infância; a professora Elvira Nizynska da Silva, que realizou investigações e difundiu a literatura infantil; e Alice Meirelles Reis, professora da Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo, que desenvolveu trabalho inovador no Jardim de Infância da instituição e deu assessoria a instituições como a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. Ao longo desse século, os textos referem-se a outras mestras que podem ser consideradas como reformadoras, entre elas as irmãs argentinas Olga e Leticia Cossetini, que promoveram os princípios da Escola Nova; ou Hebe Alicia San Martin de Duprat, que por mais de cinquenta anos, desde a escola, ou no seu cargo de Diretora da Área de Educação Inicial da Municipalidade de Buenos Aires, impulsionou a consolidação e o reconhecimento social dos Jardins de Infância.²⁶

A maioria das biografadas também desempenharam funções de formadoras de docentes em Escolas Normais, Institutos ou Universidades, como a brasileira Heloísa Marinho, que publicou livros e deixou uma tradição ética e pedagógica a muitas gerações de professoras. Por fim, também encontramos biografias de mestras vivas, que fizeram aportes importantes à pedagogia específica para a escola infantil, como é o caso de María Victoria Peralta Espinosa, professora chilena destacada por suas investigações em temas de interculturalidade e de qualidade da educação de párvulos, e que recebeu em 2019 o Prêmio Nacional de Ciências da Educação, sendo a primeira educadora de infância a ganhar tal distinção.²⁷

²⁶ Carolina Clavero White, «Ana Armand Ugón y la educación de las niñas. Una maestra valdense en el medio rural uruguayo a principios del siglo XX» em XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 01 marzo 2018), 16, Ponencia 618. Eliane de Christo e Samantha Lodi, *Anália Franco, a educadora e seu tempo*. Bragança Paulista: Comenius, 2012. Maria Lucia Mott, Maria Elisa Botelho Byington e Olga Sofia Fabergé Alves. *O gesto que salva: Pérola Byington e a Cruzada Pró-Infância*. São Paulo: Grifo, 2005. Aline Santos Costa, «Elvira Nizynska da Silva: educadora e mediadora da literatura infantil no Brasil dos anos de 1930», em XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 02 marzo 2018), 15, Ponencia 913. Ariadne Lopes Ecar, Fernanda Franchini e Rafaela Silva Rabelo, «Fotografias do jardim de infância: as narrativas imagéticas de Alice Meirelles Reis (1920-1930)», em XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 01 marzo 2018), 10, Ponencia 383. Tizuko Morchida Kishimoto, *Práticas pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis: 1923-1935* (São Paulo, PoloBooks, 2014).

²⁷ Ana Claudia Carmo dos Reis e Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino, «Formação docente para a infância: o legado de Heloisa Marinho (1934-1978)», em XI CIHELA (Toluca: 2014), 41-42. Jaime

EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA, SOCIEDADE E CULTURA

Sociedade

Quando, na historiografia da educação, o tema da infância ganha maior amplitude, as temáticas voltam-se às discussões sobre a concepção de infância e às crianças da escola primária. Uma das vertentes de investigação trata das concepções de infâncias em relação ao pensamento social. Carli, autora com produção significativa na área da história da infância, analisa, em 1996, a constituição de um campo da infância no discurso educacional na Argentina, ao longo da primeira metade do século XX, em que há o deslocamento de uma preocupação sociológica, nos estudos de pedologia, para uma preocupação psicológica, com a divulgação da psicanálise e maior atenção ao sujeito individual das rotinas educativas. Em 1998, continua a tratar dessa temática e período, destacando as distinções entre crianças e menores, com a consequente divisão entre o sistema escolar e o da menoridade, entre outras questões. São investigações que articulam os discursos e o social, como na comunicação da autora em 2005, enfocando o final do século XX, período no qual identifica a tensão entre avanços e recuos em relação à infância, com o crescimento da mercantilização e as transformações sociais, culturais e tecnológicas: de uma parte, reconhecimento dos direitos, de outra, aprofundamento das desigualdades.²⁸

A questão das desigualdades sociais é componente importante a se considerar. Trata-se de um problema endêmico da América Latina, que afeta significativamente a população infantil. Os conceitos teóricos que explicam de forma aceitável a história social e cultural em países do hemisfério sul são insuficientes para dar conta do que acontece neste continente, pois fazem aflorar paradoxos. A «escola de massas»

Caiceo Escudero, «María Victoria Peralta: su compromiso con la educación parvularia en Chile y latinoamérica» em XIV CIHELA (Lisboa: 2021), 209.

²⁸ Carli, *Niñez, pedagogía y política*. Sandra Carli, «El campo de estudios sobre la infancia en frontera de las disciplinas», em *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil*, eds. Isabella Cosse et al. (Buenos Aires: Teseo, 2011). Sandra Carli, «La conformación de un campo de la niñez en la Argentina: de la paidología al psicoanálisis (1910-1960)», em III CIHELA (Caracas: 1996), 467-471. Sandra Carli, «Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación. 1880-1955», em IV CIHELA (Santiago de Chile: 1998), 261. Sandra Carli, «La historia de la infancia en la Argentina (1938-1999). Formas de la escolaridad, distinciones culturales y laboratorio social», em VII CIHELA (Quito: 2005), 24.

latino-americana não se constituiu para as massas, mas como uma instituição para poucos. A parcela dos mais pobres que a ela tiveram acesso — povos indígenas, negros, imigrantes autoexilados e seus descendentes —, no mais das vezes frequentou instituições de qualidade inferior àquelas das crianças das elites e setores médios da população.²⁹

O trabalho e a educação de crianças e adolescentes pobres é um dos focos das investigações que analisam a desigualdade e identificam medidas legislativas e judiciárias, assim como processos de exclusão social e de segregação em instituições educativas que atendiam as crianças desde uma perspectiva assistencialista: asilos, orfanatos, fundações beneficentes etc, com o objetivo de preparar para o trabalho, educar, proteger, amparar ou redimir as crianças desvalidas.³⁰

Zapiola problematiza o entendimento que caracteriza uma dicotomia entre criança-aluno e menor, ao analisar a legislação argentina e indica duas definições de criança: «filho e aluno» e «filho e trabalhador» — este às vezes também aluno. A categoria menor não envolveria, assim, todas as crianças das classes populares, mas sobretudo os trabalhadores

²⁹ Kuhlmann Jr., *As grandes festas didáticas*. Moysés Kuhlmann Jr. «Forma escolar e história da educação», em *História da educação, memória e sociedade*, eds. Alessandra Cristina Furtado, Magda Sarat, Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliane (Jundiaí: Paco Editorial, 2021), 45-61.

³⁰ César Augusto Castro. *Infância e trabalho no Maranhão provincial: uma história da Casa dos Educandos Artífices* (São Luís: EdFUNC, 2007). Susana Sosenski, *El trabajo infantil en la ciudad de México (1920-1934)* (México: El Colegio de México, 2010). Ana Cristina do Canto Lopes Bastos e Moysés Kuhlmann Jr., «Órfãos tutelados nas malhas do judiciário (Bragança-SP, 1871-1900)», *Cadernos de Pesquisa* 39 No.136 (2009): 41-68. Esmeralda Blanco Bolsonaro de Moura, «A história sem as crianças e as crianças sem história: por que o trabalho infantil?», em *La historia de las infancias en América Latina*, comp. Lucía Lionetti, Isabella Cosse e María Carolina Zapiola (Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2018), 33-46. María Dolores Lorenzo, «El Tecpán de Santiago-México. Una institución de asistencia pública para los futuros trabajadores», em *Historia de la infancia en América Latina*, Coords. Pablo Rodríguez e María Emma Mannarelli (Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007), 247-261. Estela Restrepo Zea, «El concertage laboral de los niños abandonados en Bogotá, 1642-1885», em *Historia de la infancia en América Latina*, 263-279. Eugenia Bridikhina, «Las criadas y alijadas. Servicio doméstico de los menores en La Paz», em *Historia de la infancia en América Latina*, 281-296. Nicolás Arata, «La configuración del aprendizaje en los discursos sobre la formación para el trabajo (1897-1930): tensiones entre infancia y minoridad», em VIII CIHELA (Buenos Aires: 2007) 256. Eliana Gómez Rodríguez, «Formando sujetos laboriosos, fuertes y productivos: la instrucción de la niñez desamparada en las instituciones de beneficencia de Cundinamarca, 1918-1942», em XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 02 marzo 2018), 12, Ponencia 113. Maria Luciene Sousa Callou, «Internar para educar e amparar a infância pobre: O caso da Instituição Pia Nossa Senhora das Graças em Belém-Pa (1943-1975)», em XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 02 marzo 2018), 12, Ponencia 1002.

ambulantes, associados aos vagabundos e delinquentes. Em outro artigo, a autora analisa como ao lado das posturas educativas universalistas ocorria o rechaço a que todas as crianças fossem educadas em escolas comuns, com a definição de critérios que definiriam quais crianças poderiam tornar-se alunos e quais não.³¹

Os problemas relacionados ao trabalho infantojuvenil se associam às relações étnico-raciais. Embora a população afrodescendente esteja presente em maior ou menor quantidade nos países latino-americanos, as investigações sobre as crianças negras e sua educação na história aparecem apenas no Brasil.³²

Veiga considera que, no século XIX, tanto as condições precárias das aulas públicas quanto a desqualificação das crianças pobres, negras e mestiças contribuíram para a produção de um imaginário de que grande parte da população não estaria apta a ser escolarizada por sua condição de classe e origem étnico-racial. Em relação às políticas educacionais brasileiras no início do século XX, destaca que elas aprofundaram as desigualdades, com a oferta de diferentes instituições: escola para abandonados, pervertidos, delinquentes, grupos escolares, escolas isoladas, escolas rurais, etc. Assinala o favorecimento do trabalho em detrimento da escola, a estigmatização do *aluno indigente* e a inferiorização da criança negra na literatura escolar.³³

³¹ María Carolina Zapiola, «Niños y menores en la ciudad de Buenos Aires: entre la escuela, el taller y la calle, 1880-1920», em VIII CIHELA (Buenos Aires: 2007) 250. María Carolina Zapiola, «Los límites de la obligatoriedad escolar en Buenos Aires, 1884-1915», *Cadernos de Pesquisa* 39, 136 (2009): 69-91.

³² Sergio Costa, «Desigualdades, interdependências e afrodescendentes na América Latina», *Tempo social* 24 no. 2 (2012): 123-145. Carlos Agudelo e Rebecca Lemos Igreja, «Afrodescendentes na América Latina e Caribe: novos caminhos, novas perspectivas em um contexto global multicultural», *Revista de Estudos e Pesquisas Sobre as Américas* 8 no. 1 (2014): 13-28. Maria Lúcia de Barros Mott, «A criança escrava na literatura de viagens», *Cadernos de Pesquisa* no. 31 (1979): 57-68. Amarílio Ferreira Júnior e Marisa Bittar, «Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial», *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 80 no. 196 (1999): 472-482. Maria Cristina Soares de Gouvêa «Imagens do negro na literatura infantil brasileira», *Educação e Pesquisa* 31 no.1 (2005): 79-91. Maria Zélia Maia de Souza «O aprendizado para o trabalho dos meninos desvalidos: nem negros escravos e nem criminosos», em IX CIHELA (Rio de Janeiro: 2009), 50. Marineide de Oliveira da Silva e Claudio José Santana de Figueiredo, «A inserção de crianças negras nas escolas de Mato Grosso na Primeira República (1889-1930)», em IX CIHELA (Rio de Janeiro: 2009), 56. Sandra Regina Pereira Ramos, «A criança negra em foco: escolarização e assistencialismo na "terra da liberdade e da caridade"», em XIV CIHELA (Lisboa: 2021),497.

³³ Cynthia Greive Veiga, «Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, século XIX», em VII CIHELA (Quito: 2005), 23. Cynthia Greive Veiga,

Um segmento populacional que também sofreu processos de exclusão é o das crianças indígenas, investigada desde os tempos anteriores à colonização.³⁴ A questão das relações raciais foi alimentada pela intenção das elites colonizadoras de «regenerar» a raça, que atribuía a indígenas, negros e mestiços uma condição inferior. Eugenia, higiene e religião subsidiaram os discursos e propostas levadas a efeito em vários países.³⁵ Uma outra situação de exclusões refere-se à questão das crianças com deficiências e à educação especial.³⁶

«Diferentes concepções de infância na construção de uma nação de desigualdades, Brasil (1889-1927)», em XII CIHELA 8 (Medellín: 2016): 264-277.

³⁴ Alejandro Días Barriga Cuevas, *Niños para los dioses y el tiempo: el sacrificio de infantes en el mundo mesoamericano* (Buenos Aires: Libros de La Araucaria, 2009). Pablo Rodríguez Jiménez, «Los hijos del sol: un acercamiento a la infancia en la América Prehispánica», em *Historia de la infancia en América Latina*, 27-59. Jürgen Golte, «Niñez andina en Guamán Poma de Ayala», em *Historia de la infancia en América Latina*, 61-79. Jane Elisa Otomar Buecke, *Educação e infância na Amazônia seiscentista* (Jundiaí: Paco Editorial, 2020). Mariano Ricardes, «Educación y pueblos indígenas. Aportes recientes de la historiografía de la educación en Argentina», *Anuario de Historia de la Educación* 18 No.2 (2017), 114-132. Marisa Bittar e Amarílio Ferreira Júnior, «Infância, catequese e aculturação no Brasil do século XVI», *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 81 No. 199 (2000), 452-463. Carolina C. Figueroa, «Discursos sobre la barbarie: el encuentro entre la escuela y los niños cremadores de mamiña, 1880-1930 (Tarapacá, Chile)», em VIII CIHELA (Buenos Aires: 2007), 189. Adlene Silva Arantes, «Vigilância e punição: educação de meninos negros, brancos e índios numa instituição orfanológica de Pernambuco em meados do século XIX», em IX CIHELA (Rio de Janeiro: 2009), 59. Elisabeth Rolhauser, «“Salvando a las nuevas generaciones ranquelinas de la ignorancia, para entregarlas más tarde incorporadas de lleno a la vida civilizadora...” Intentos de incorporación de niños indígenas al proceso de escolarización en el Oeste pampeano, 1882-1920», em XIII CIHELA (Montevideo: 2018), 16.

³⁵ Paulo Ricardo Bonfim, *Educar, higienizar e regenerar: uma história da eugenia no Brasil* (Jundiaí: Paco Editorial, 2017). Javier Sáenz Obregón, «La infancia de la infancia. Particularidades y efectos del discurso sobre la degeneración de la raza colombiana en los años veinte y treinta del siglo pasado», em *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*, coords. Susana Sosenski e Elena Jackson Albarrán (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2012), 209-240. Maria Cristina Gouvêa, «Raça e infância no século XIX», em *Educar na infância*, 67-80. Adrián Ascolani, «Normales, prolijos y aseados. Urbanizando las costumbres campesinas en la Argentina», em VII CIHELA (Quito: 2005), 177. Heloísa Helena Pimenta Rocha, «Em nome da saúde e do aproveitamento dos alunos: inspeção médica e escolarização em São Paulo», em VII CIHELA (Quito: 2005), 177. José Gonçalves Gondra, «Entre o cura e o médico: higiene, docência e escolarização no Brasil Imperial», em VII CIHELA (Quito: 2005), 179. Vera Regina Beltrão Marques e Fabiana Senna, «A inspeção médico-escolar no Paraná dos anos 1920», em VII CIHELA (Quito: 2005), 181. Maria do Socorro Nóbrega Queiroga, «Da infância livre à infância inadaptada: o disciplinamento das crianças pelo discurso higienista (1920-1930)», em XI CIHELA (Toluca: 2014), 328-329.

³⁶ José Geraldo Silveira Bueno, «A produção social da identidade do anormal», em *História social da infância no Brasil*, org. Marcos Cezar de Freitas (São Paulo: Cortez, 1997), 163-185. Gilberta Januzzi, «As políticas e os espaços para a criança excepcional», em *História social da infância no Brasil*, 187-227. Mayra Santoveña Arredondo, «Una representación de la educación especial: la anormalidad», em *La infancia en los siglos XIX y XX: discursos e imágenes, espacios y prácticas*, coords. Antonio Padilla et al. (México, Casa Juan Pablos, 2008), 134-165. María Guadalupe Santos Carreto, «La educación especial en México: sus precursores, 1910-1935», em *La infancia en los siglos XIX y XX*,

As crianças imigrantes, suas experiências e as intenções integradoras e aculturadoras dos grupos sociais são uma temática também objeto das investigações.³⁷

Cultura

Quando se pensa em investigações históricas sobre infância, educação e cultura, isto não se refere exclusivamente à cultura escolar. A produção cultural para a infância e sobre a infância e as práticas dos grupos sociais estão entre as investigações deste tópico, que serão aqui apresentadas brevemente. Requer-se indagar e interpretar todo tipo de manifestações culturais que nossas sociedades fizeram e continuam a fazer em relação às crianças, que além de produto de uma conceptualização particular, são também geradores de mudanças nas experiências e na forma de olhar às meninas e meninos.

Exteriormente à escola, há vários campos de investigação que têm relação com a educação. Os brinquedos e brincadeiras podem ser considerados tanto nas práticas populares quanto na produção industrial. A infância na mídia em geral —jornais, revistas, almanaques, cinema e televisão— e a literatura infantil são outras temáticas fecundas para exploração.³⁸

269-288. Lucía Lionetti, «La construcción del campo de la infancia anormal en Argentina. Discursos, representaciones y prácticas profesionales», em *La historia de las infancias en América Latina*, 47-72. Cristina Borges de Oliveira, «Uma história de silenciamento e ocultação: a criança com limitação oriunda de deficiência na história das políticas educacionais brasileiras», em VIII CIHELA (Buenos Aires: 2007), 256. Alexander Yarza de los Ríos, «Infancia anormal y médico escolar: un abordaje a los procesos de medicalización de la pedagogía de anormales en Colombia, 1920-1940», em VIII CIHELA (Buenos Aires: 2007), 257. Cibele Braga Ferreira Nascimento e Laura Maria Araújo Alves, «A educação da criança com deficiência intelectual na Fundação Pestalozzi do Pará (1953-1963): uma análise discursiva», em XIII CIHELA (Montevideo: 2018), 7.

³⁷ Fernando Devoto, «Imágenes de los niños italianos en la inmigración de masas a la Argentina», em *Historia de la infancia en América Latina*, 459-472. Maria Helena Camara Bastos, «A história da imprensa periódica para a infância e a juventude italiana», *História da Educação* 21 No.51 (2017), 449-452. Elaine Cátia Falcade Maschio, «Ações recomendações e pensamento do missionário scalabriniano Pietro Colbachini sobre a vida e a infância nas colônias italianas no Paraná, Brasil», em XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 03 marzo 2018), 3, Ponencia 1. Eliane Mimesse Prado, «Crianças ítalo-brasileiras e nacionais amparadas pelo orfanato católico dos missionários de São Carlos Borromeo na cidade de São Paulo (1895-1904)», em XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 03 marzo 2018), 4, Ponencia 4.

³⁸ Aldenira Mota Nascimento, «Reflexões sobre cinema, educação, infância e formação de professores a partir do percurso do cineduc», em XI CIHELA (Toluca: 2014), 23. Susana Sosenski, «Producciones culturales para la infancia mexicana: los juguetes (1950-1960)», *Relaciones* 132, (2012),

A cultura escolar foi analisada em relação à educação infantil, mas há também trabalhos que se articulam com a infância e se referem às crianças de sete a 14 anos, na escola primária. Assim, algumas investigações consideram o âmbito escolar, em materiais didáticos, móveis e espaços, revistas e livros para professores e manuais para as crianças.³⁹

Um desdobramento desses estudos foi a caracterização do aluno vista muitas vezes como oposta à condição da infância, que na escola deixaria de ser criança. Entretanto, o uso aligeirado dessa caracterização precisaria ser problematizado. Gouvea pondera que existe a «definição da infância como momento privilegiado de vivência da escolarização» e que as políticas educacionais foram formuladas para diferentes infâncias, conforme sua condição social, racial, de idade e de gênero, o que levou a experiências distintas no interior da escola.⁴⁰

95-126. Luz Elena Galván Lafarga, «Un acercamiento a los juegos y juguetes de la infancia decimónica a través de las imágenes», em VI CIHELA (San Luis Potosí: 2003), 84. Carolina Duek, «Juego, niños y juguetes: una aproximación histórica, teórica y metodológica al juego infantil», em VIII CIHELA, (Buenos Aires: 2008), 263. Beatriz Alcubierre, «En busca del niño lector: Representaciones de la lectura infantil en la primera mitad del siglo XIX mexicano», em VI CIHELA (San Luis Potosí: 2003), 91. Irma Leticia Moreno Gutiérrez, «Dos libros de lectura para niñas: Susanita y Rafaelita (siglo XIX)», em VI CIHELA (San Luis Potosí: 2003), 126. Moysés Kuhlmann Jr. e Maria das Graças Sandi Magalhães, «A infância nos almanaques: nacionalismo, saúde e educação (1920-1940)», em VII CIHELA (Quito: 2005), 27. Kuhlmann, «Meninice, história e sociedade». Kelly Rocha de Matos Vasconcelos e Moysés Kuhlmann Jr., «Educação infantil e mulheres no Jornal do Comércio: Manaus, década de 1970», *Cadernos de História da Educação*, 21 (e131, 2022), 1-21. Maria Stephanou, «Álbuns de bebê: discursos médicos, religiosos e educação das crianças (Brasil, 1930-1960)», em VIII CIHELA, (Buenos Aires: 2008), 255. Isabella Cosse, *Mafalda: historia social y política*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014. Fernanda Theodoro Roveri e Maria Walburga dos Santos, «Os quadrinhos de Caxuxa e suas mensagens às crianças: considerações a respeito do corpo infantil na revista "Cirandinha" (anos de 1950)», *Educar em Revista*, 37 (e76754, 2021), 1-20. Patricia Tavares Raffaini, «As meninas são de pano e os meninos são de chumbo? Cultura material e literatura», *Secuencia*, (edición especial, 2018), 177-187.

³⁹ Lucía Martínez Moctezuma (Coord.), *La infancia y la cultura escrita* (México: Siglo XXI, 2001). María Inés Piriz, Noemí Milton e Sara Pallma, «Libros de lectura y construcción social de la infancia en las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires entre 1957 y 1974», em VIII CIHELA, (Buenos Aires: 2008), 73. Jair Hernando Alvarez Torres, «Hacia una iconología de la pedagogía. Historia del saber pedagógico en Colombia: imágenes de infantes entre 1918 y 1938», em VIII CIHELA, (Buenos Aires: 2008), 259. Diane Valdez, «La niñez en la iconografía del primero y del segundo *Livro de leitura para a infância brasileira* del Báron de Macahubas (siglo XIX)», em VII CIHELA (Quito: 2005), 91. Diane Valdez, «Livros de leitura e leituras de infâncias no Brasil (1900-1950)», em XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 2 marzo, 2018), 20, Ponencia 516. Dulce Regina Baggio Osinski, «Discursos sobre a liberdade: representações da criança no jornal *Arte&Educação* (1970-1978)», (Programa) (Montevideo: 2 marzo, 2018), 6, Ponencia 303. Mariana de Oliveira Faria, «Educação infantil no Brasil: um olhar a partir da Revista Criança», em XIII CIHELA (Programa) (Montevideo: 2 marzo, 2018), 6, Ponencia 268. Juliana dos Reis Domingues e Ilvar Josué Carantón Sánchez, «Revistas brasileiras e colombianas para professores da infância: um paralelo», em XIV CIHELA (Lisboa: 2021), 44.

⁴⁰ Maria Cristina Soares de Gouvea. «A construção da infância escolarizada: meninos e meninas em sala de aula (1830-1892)», em VI CIHELA (San Luis Potosí: 2003), 154.

Mais ainda, há que se considerar as crianças que viveram sua infância em outras instituições educacionais, ou fora delas, como comentado anteriormente. Em qualquer uma dessas situações, elas viveram suas infâncias, de formas mais ou menos adversas, o que leva a considerar outra afirmação, de que haveria crianças que não tiveram infância. Embora adotada de forma generalizada, ela remete a uma idealização da infância, que projetaria essa representação sobre o passado, sobreposta ao exame das evidências históricas.⁴¹

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos uma visão ampla da produção sobre a história da infância e de sua educação. Entretanto, considerando os limites de espaço e tempo, ficaram de lado importantes trabalhos e temáticas. Neste sentido, destacam-se algumas questões para a investigação que resultam do balanço realizado e se mencionam assuntos pendentes, que possam servir como um convite —ou provocação— para pesquisas futuras.

O caminho percorrido neste texto indica a necessidade de considerar as idades de que se fala quando nos referimos à infância em uma investigação. O período de vida dos 0 aos 14 anos é muito dinâmico, o que exige cuidados ao se dedicar a investigações no campo da história da infância. Caso contrário, pode-se incorrer em generalizações frágeis, que não dariam conta de interpretar os processos históricos de forma consistente. O problema é ainda maior quando se tem como referência a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela ONU, que considera a criança como todo ser humano até os 18 anos de idade. No âmbito educacional essa delimitação faz algum sentido apenas na definição do período da educação básica, mas a divisão entre infância, dos 0 aos 14 e adolescência, dos 14 aos 18 anos, responde mais adequadamente à organização escolar dessa longa trajetória. Todavia, mesmo assim, as questões que se apresentam à educação dos bebês nas creches, passando pela pré-escola e ao longo do ensino fundamental são muito distintas. Se isso vale para as diferentes etapas educacionais, outras questões surgem quando se pensa na experiência das crianças no

⁴¹ Kuhlmann, *Infância e educação infantil*, 30-31. Moysés Kuhlmann Jr. e Rogério Fernandes, «Sobre a história da infância», em *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*, org. Luciano Mendes de Faria Filho (2004): 15-33.

âmbito de seus pertencimentos, sociais e culturais, e de que precisamos considerar as diferentes infâncias.

Ao nos aproximarmos do primeiro quarto do século XXI, após 30 anos do primeiro CIHELA, nota-se que, embora haja um aumento na investigação histórica sobre os menores de seis anos e a sua educação, esta permanece como uma linha temática pouco abordada na história social e educacional. Quiçá por refletir a pouca importância que a sociedade e as políticas públicas lhes outorgam, é notável que não se tenha registro de produções neste tema em boa parte dos países latino-americanos. Mesmo que se ponderem as diferenças do ponto de vista populacional e das condições para o desenvolvimento da pesquisa em cada país, assim como de sua representação nas reuniões do CIHELA, a desproporção dos estudos sobre a infância nos países latino-americanos é marcante.

Não obstante, os trabalhos aqui referidos são uma mostra da pluralidade de enfoques históricos e metodológicos com que foi abordada a construção da concepção da primeira infância —não só como sujeito social como também escolar—, a emergência e a evolução de pedagogias específicas para essas idades e as instituições que as operaram, bem como as manifestações da e na cultura a ela referida.

Se a produção neste campo ainda é baixa, como comentamos reiteradamente, mais ainda em relação ao período que vai do nascimento aos três anos. São poucas as referências a creches ou guarderías, a processos de criação, educação não formal, experiências no ambiente doméstico, orfanatos, asilos, etc., que ocorreram com características próprias em nossas sociedades latino-americanas.

Por outra parte, já que a maioria das investigações aqui mostradas têm um caráter diacrônico, cujo foco de atenção está na evolução longitudinal, seria interessante o desenvolvimento de estudos sincrônicos, que permitam mostrar as relações das instituições —jardins de infância, creches, asilos, parques infantis etc.—, assim como dos distintos atores políticos, nas estruturas política, cultural e social de cada período ou época.

Também seria necessário realizar investigações mais amplas, ou seja, estudos comparados regionais e internacionais, pois o que este artigo

mostrou é que a tendência tem sido para estudos gerais de âmbito nacional, ou pontuais em uma dada província ou mesmo de uma instituição específica. De modo geral, são investigações referidas a lugares, instituições ou experiências educativas urbanas, ficando a explorar o ocorrido nas zonas rurais, as quais, sem estar à margem das políticas educativas de um país, sempre apresentam particularidades.

Uma vertente que foi ligeiramente abordada neste artigo e que requer ser estudada histórica e historiograficamente é a da formação docente para a educação inicial, infantil ou pré-escolar. Indagar desde suas origens ao final do século XIX, sua evolução, instituições, as características das mulheres que geralmente conformaram o professorado, as correntes pedagógicas por que se transitou, os processos de incorporação masculina ao corpo docente das escolas, etc.

Outra temática pouco explorada se refere à história e à educação das meninas, que suscita também a reflexão sobre as práticas e modelos incentivados e interditados a meninos e meninas.

Uma perspectiva metodológica que tem sido destacada é da necessidade de se conhecer as infâncias desde dentro, quer dizer, dar voz a meninos e meninas, tanto na atualidade como no passado. Com um olhar etnográfico e também etno-histórico, recuperar fontes pouco exploradas, como as memórias, autobiografias, as recordações pessoais e coletivas que permitam conhecer as formas de apropriação e resistência das crianças de distintas gerações. É uma perspectiva fértil que, porém, também envolve riscos, pois assim como todo documento histórico, essas fontes precisam ser problematizadas. É importante ter em mente que a história da infância não é a história de um determinado grupo etário isolado, mas em relação com as outras idades e com os contextos sociais e culturais. É neste sentido que se pode compreender as crianças como sujeitos históricos.

Confiamos que este texto sirva como referência ou convite para alentar a investigação séria, científica e sistemática da história da infância e sua educação, nunca desde uma postura nostálgica ou anedótica, mas como um aporte para compreender um tempo histórico que reconhece no presente a sua existência a partir do passado ao passo que olha ao futuro.

Nota sobre os autores

MOYSÉS KUHLMANN JUNIOR é doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (1996) e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990). Realizou estágio pós-doutoral em Ciências da Educação na Universidade de Lisboa (2004). É professor visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília e bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, com importantes publicações, principalmente relacionadas aos seguintes temas: historiografia da educação, história da infância, educação infantil, circulação de ideias educacionais. É membro da Red de Historia de la Educación Preescolar, Infantil e Inicial e da Red de Estudios de Historia de las Infancias en América Latina.

ELIDA LUCILA CAMPOS ALBA é professora normalista de educação pré-escolar e especial, mestra em investigação educativa pelo Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de la República de Cuba e Doutora em Ciências Sociais pelo El Colegio Mexiquense. Realizou um pós-doutorado em cultura escolar no Centro Internacional de la Cultura Escolar, em Soria, Espanha. Trabalhou como professora, diretora e supervisora de Educação Pré-escolar. Fundadora do Centro de Investigación y Difusión de Preescolar, em Toluca e do Grupo Técnico Pedagógico Sección 17 do Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Diretora de Educação Superior do Governo do Estado do México e catedrática em Escuelas Normales e Universidad Pedagógica Nacional. Suas linhas de investigação são a história da educação, os processos de desenvolvimento intelectual e emocional da criança e a relação entre gênero e educação. Presidenta estatal da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar e membro fundadora da Red de Historia de la Educación Preescolar, Infantil e Inicial. Por suas contribuições à educação e compromisso com a infância, obteve o Prêmio Estado de México à investigação e docência «Laura Méndez de Cuenca», em 2021.

REFERÊNCIAS

a) Trabalhos apresentados no CIHELA

- Alcubierre, Beatriz. «En busca del niño lector: Representaciones de la lectura infantil en la primera mitad del siglo XIX mexicano». Em VI CIHELA, 91. San Luís Potosí: 2003.
- Álvarez Torres, Jair H. «Hacia una iconología de la pedagogía. Historia del saber pedagógico en Colombia: imágenes de infantes entre 1918 y 1938». Em VIII CIHELA, 259. Buenos Aires: 2008.
- Andressa, Caroline e Francisco Leme. «Entre os testes ABC e o ideário construtivista: uma análise sobre a idade mais adequada para que as crianças iniciem o aprendizado de leitura e da escrita». Em XIV CIHELA, 337. Lisboa: 2021.
- Arantes, Adlene Silva. «Vigilância e punição: educação de meninos negros, brancos e índios numa instituição orfanológica de Pernambuco em meados do século XIX». Em IX CIHELA, 59. Rio de Janeiro: 2009.
- Arata, Nicolás. «La configuración del aprendiz en los discursos sobre la formación para el trabajo (1897-1930): tensiones entre infancia y minoridad». Em VIII CIHELA, 256. Buenos Aires: 2007.
- Ascolani, Adrián. «Normales, prolijos y aseados. Urbanizando las costumbres campesinas em la Argentina». Em VII CIHELA, 177. Quito: 2005.
- Benítez Agudelo, María L., e Óscar Cárdenas. «La dilución de las asignaturas escolares en el preescolar público bogotano: 1990-2010». Em XIII CIHELA, 13. Montevideo: 2018.
- Caiceo Escudero, Jaime. «María Victoria Peralta: su compromiso con la educación parvularia en Chile y Latinoamérica». Em XIV CIHELA, 209. Lisboa: 2021.
- Callou, Maria Luciene Sousa. «Internar para educar e amparar a infância pobre: O caso da Instituição Pia Nossa Senhora das Graças em Belém-PA (1943-1975)». Em XIII CIHELA, 12. Montevideo: 2018.
- Campos Alba, Elida Lucila. «¿Escuela o no escuela? Nomenclatura y pedagogía de las instituciones de educación para niños de 0 a 6 años en México». Em XIII CIHELA, 13. Montevideo: 2018.
- Campos Alba, Elida Lucila. «La escuela nueva en los jardines de niños mexicanos 1928-1960». Em XIV CIHELA, 198. Lisboa: 2021.
- Cardoso Filho, Ronie. «Educação infantil confessional católica: A salle d'asile de Chambéry em 1903». Em IX CIHELA, 46. Rio de Janeiro: 2009.
- Carli, Sandra. «La conformación de un campo de la niñez en la Argentina: de la paidología al psicoanálisis (1910-1960)». Em III CIHELA, 467-471. Caracas: 1996.

- Carli, Sandra. «Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación. 1880-1955». Em IV CIHELA,261. Santiago de Chile: 1998.
- Carli, Sandra. «La historia de la infancia en la Argentina (1938-1999). Formas de la escolaridad, distinciones culturales y laboratorio social». Em VII CIHELA, 24. Quito: 2005.
- Clavero White, Carolina. «Ana Armand Ugón y la educación de las niñas. Una maestra valdense en el medio rural uruguayo a principios del siglo XX». Em XIII CIHELA,16. Montevideo: 2018.
- Côco, Valdete. «O pertencimento da educação infantil aos sistemas de ensino: as crianças pequenas como sujeitos da educação». Em IX CIHELA,71. Rio de Janeiro:2009.
- Costa, Aline Santos. «Elvira Nizynska da Silva: educadora e mediadora da literatura infantil no Brasil dos anos de 1930». Em XIII CIHELA,15. Montevideo: 2018.
- Correia, António Carlos da Luz e Rita de Cassia Gallego. «Da criança natural à criança-aluno: a medicalização nos discursos pedagógicos e seus impactos nos tempos de ensinar a aprender na escola graduada (Brasil e Portugal/1900 a 1930)». Em XIV CIHELA,84. Lisboa: 2021.
- Dalben, André. «A educação higiênica além dos muros escolares: parques infantis e colônias de férias no estado de São Paulo (1930-1945)». Em IX CIHELA,48. Rio de Janeiro: 2009.
- Dias Marquizele, Josiane. «Aspectos da história das creches na cidade de Marília/SP - Brasil: 1940-1997». Em XIII CIHELA, 15. Montevideo: 2018.
- Domingues, Juliana dos Reis e Ilvar Josué Carantón Sánchez. «Revistas brasileiras e colombianas para professores da infância: um paralelo». Em XIV CIHELA,44. Lisboa: 2021.
- Duek, Carolina. «Juego, niños y juguetes: una aproximación histórica, teórica y metodológica al juego infantil». Em VIII CIHELA, 263. Buenos Aires: 2008.
- Ecar, Ariadne Lopes, Fernanda Franchini e Rafaela Silva Rabelo. «Fotografias do jardim de infância: as narrativas imagéticas de Alice Meirelles Reis (1920-1930)». Em XIII CIHELA.10. Montevideo: 2018.
- Esmi Laureano, Renata. «Parque Infantil: um espaço para práticas educativas na infância» Em XIII CIHELA, 24. Montevideo: 2018.
- Faria, Adriana Horta de, Magda Sarat e Larissa Wayhs Trein Montiel. «Infância e docência masculina com crianças: história e memória». Em XIII CIHELA, 7. Montevideo: 2018.
- Faria, Mariana de Oliveira. «Educação infantil no Brasil: um olhar a partir da Revista Criança». Em XIII CIHELA,6. Montevideo: 2018.

- Ferreira, Eliana y Magda Sarat. «Infância(s) e escolarização: a cultura escolar e as práticas educativas com crianças». Em XIII CIHELA, 24. Montevideo: 2018.
- Ferreira, António Gomes *et al.* «Práticas de educadoras de infância em Portugal: um estudo de caso - Instituto de Educação Infantil (1954-1974)». Em XIV CIHELA, 202. Lisboa: 2021.
- Figuerola, Carolina. «Discursos sobre la barbarie: el encuentro entre la escuela y los niños cremadores de mamiña, 1880-1930 (Tarapacá, Chile)». Em VIII CIHELA, 189. Buenos Aires: 2007.
- Galván Lafarga, Luz Elena. «Un acercamiento a los juegos y juguetes de la infancia decimonónica a través de las imágenes». Em VI CIHELA, 84. San Luís Potosí: 2003.
- Galván Lafarga, Luz Elena. «En busca de las niñas y de los niños: actores olvidados en el sistema educativo mexicano». Em IV CIHELA, 259. Santiago de Chile: 1998.
- Gómez Rodríguez, Eliana. «Formando sujetos laboriosos, fuertes y productivos: la instrucción de la niñez desamparada en las instituciones de beneficencia de Cundinamarca, 1918-1942». Em XIII CIHELA, 12. Montevideo: 2018.
- Gondra, José Gonçalves. «Entre o cura e o médico: higiene, docência e escolarização no Brasil Imperial». Em VII CIHELA, 179. Quito: 2005.
- Gouvea, Maria Cristina Soares de. «A construção da infância escolarizada: meninos e meninas em sala de aula (1830-1892)». Em VI CIHELA, 154. San Luis Potosí: 2003.
- Kuhlmann Junior, Moysés. «Panamericanismo, ciência, educação e infância». Em IV CIHELA, 162. Santiago de Chile: 1998.
- Kuhlmann Junior, Moysés. «O congresso internacional do ensino (Bruxelas, 1880), a maçonaria e as propostas para a educação das crianças». Em VIII CIHELA, 254. Buenos Aires: 2007.
- Kuhlmann Junior, Moysés. «Playground, escola de saúde e parque infantil: propostas para a educação das crianças (São Paulo e Santos, SP, 1930-1941)». Em XIV CIHELA, 201. Lisboa: 2021.
- Kuhlmann Junior, Moysés e Maria das Graças Sandi Magalhães. «A infância nos almanaques: nacionalismo, saúde e educação (1920-1940)». Em VII CIHELA, 27. Quito: 2005.
- Kuhlmann Junior, Moysés e Lucía Moctezuma. Pannel «La circulación de ideas sobre la educación de la infancia en América Latina. Fines del siglo XIX, principios del siglo XX». Em VIII CIHELA, 249-252. Buenos Aires: 2007.
- Leite Filho, Aristeo. «A educação infantil nas políticas de educação e saúde elaboradas no período do desenvolvimentismo no Brasil (1950/1960)». Em IX CIHELA, 50. Río de Janeiro: 2009.

- Lima, Ana Gabriela Godinho. «Espaços educacionais em tempos incertos: contribuições de Mário de Andrade à educação infantil paulistana nas décadas de 1930 e 1940». Em XIV CIHELA,444. Lisboa:2021.
- León Palencia, Ana Cristina. «Una aproximación a los estudios sobre la historia de la infancia em Colombia: apuntes para un balance». Em XII CIHELA, 580-595. Medellín: 2016.
- Marques, Vera Regina, Beltrão e Fabiana Senna. «A inspeção médico-escolar no Paraná dos anos 1920». Em VII CIHELA, 181. Quito: 2005.
- Martínez Moctezuma, Lucía. «Trayectoria y perspectivas de la historia de la infancia en México (1980-2004)». Em VII CIHELA, 24. Quito: 2005.
- Martínez Velasco, Miguel Ángel. «El pensamiento pedagógico de don Martin Restrepo Mejía: un aporte para la apropiación de la pedagogía de párvulos en Colombia: 1870-1930». Em XI CIHELA, 357. Toluca: 2014.
- Martínez Velasco, Miguel Ángel. «Algunos usos de Pestalozzi, Fröbel y Montessori para la educación de la tierna edad y de los párvulos en Colombia, entre 1870 y 1930». Em XII CIHELA, vol. 8, 124-138. Medellín:2016.
- Maschio, Elaine Cátia. «Ações recomendações e pensamento do missionário scalabriniano Pietro Colbachini sobre a vida e a infância nas colônias italianas no Paraná, Brasil». Em XIII CIHELA, 3. Montevideo: 2018.
- Moreno Gutiérrez, Irma Leticia. «Dos libros de lectura para niñas: Susanita y Rafaelita (siglo XIX)». Em VI CIHELA, 126. San Luís Potosí: 2003.
- Nascimento, Aldenira Mota. «Reflexões sobre cinema, educação, infância e formação de professores a partir do percurso do cineduc». Em XI CIHELA, 23. Toluca: 2014.
- Nascimento, Célia Siquiera Xavier. «A escola para a infância em Minas Gerais: sujeitos, tempos e espaços». Em IX CIHELA, 59. Rio de Janeiro: 2009.
- Nascimento, Cibele Braga Ferreira e Laura Maria Araújo Alves. «A educação da criança com deficiência intelectual na Fundação Pestalozzi do Pará (1953-1963): uma análise discursiva». Em XIII CIHELA,7. Montevideo: 2018.
- Oliveira, Carla e Maria do Carmo Martins. «Infância e representação no início do século XX: os arquivos da creche Baroneza de Limeira». Em XIV CIHELA, 496. Lisboa: 2021.
- Oliveira, Cristina Borges de. «Uma história de silenciamento e ocultação: a criança com limitação oriunda de deficiência na história das políticas educacionais brasileiras». Em VIII CIHELA, 256. Buenos Aires: 2007.
- Osinski, Dulce Regina Baggio. «Discursos sobre a liberdade: representações da criança no jornal Arte&Educação (1970-1978)». Em XIII CIHELA,6. Montevideo: 2018.
- Pascual, Jaqueline Delgado. «A história do primeiro jardim de infância público no estado do Paraná-Brasil». Em XIII CIHELA,15. Montevideo: 2018.

- Peralta, Victoria. «El ideario de la educación parvularia o inicial latinoamericana y su relación con los paradigmas fundamentales europeos». Em IV CIHELA, 260. Santiago de Chile: 1998.
- Piriz, María Inés, Noemí Milton e Sara Pallma. «Libros de lectura y construcción social de la infancia en las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires entre 1957 y 1974». Em VIII CIHELA, 73. Buenos Aires: 2008.
- Ponce, Rosana. «Jardines de Infantes Integrales en la provincia de Buenos Aires: fundamentos pedagógicos y discursos políticos, 1946-1952». Em XIII CIHELA, 16. Montevideo: 2018
- Prado, Eliane Mimesse. «Crianças ítalo-brasileiras e nacionais amparadas pelo orfanato católico dos missionários de São Carlos Borromeo na cidade de São Paulo (1895-1904)». Em XIII CIHELA, 4. Montevideo: 2018.
- Queiroga, Maria do Socorro Nóbrega. «Da infância livre à infância inadaptada: o disciplinamento das crianças pelo discurso higienista (1920-1930). Em XI CIHELA, 328-329. Toluca: 2014.
- Rabelo, Giani. «Testes ABC: a alfabetização em um jardim de infância». Em IX CIHELA, 95. Rio de Janeiro: 2009.
- Ramos, Sandra Regina Pereira. «A criança negra em foco: escolarização e assistencialismo na “terra da liberdade e da caridade”». Em XIV CIHELA, 497. Lisboa: 2021.
- Reis, Ana Claudia Carmo dos e Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino. «Formação docente para a infância: o legado de Heloisa Marinho (1934-1978)». Em XI CIHELA, 41-42. Toluca: 2014.
- Rincón Berdugo, Cecilia. «Hegemonía y alternativas en las políticas educativas para la infancia en Colombia: sujetos, discursos y prácticas, 1982-2010». Em XIII CIHELA, 4. Montevideo: 2018.
- Rocha, Heloísa Helena Pimenta. «Em nome da saúde e do aproveitamento dos alunos: inspeção médica e escolarização em São Paulo». Em VII CIHELA, 177. Quito: 2005
- Rolhauser, Elisabeth. «“Salvando a las nuevas generaciones ranquelinas de la ignorancia, para entregarlas más tarde incorporadas de lleno a la vida civilizadora...” Intentos de incorporación de niños indígenas al proceso de escolarización en el Oeste pampeano, 1882-1920». Em XIII CIHELA, 16. Montevideo: 2018.
- Sanchidrián Blanco, Carmen. «Cien años de educación preescolar en España (1874-1970): avances y retrocesos». Em XIV CIHELA, 199. Lisboa: 2021.
- Sarat, Magda. «As origens da história da educação infantil em Mato Grosso do Sul-Brasil: formas de atendimento e presença das práticas pedagógicas montessorianas». Em XII CIHELA, 168-182. Medellín: 2016.
- Silva, Marineide de Oliveira da e Claudio José Santana de Figueiredo. «A inserção de crianças negras nas escolas de Mato Grosso na Primeira República (1889-1930)». Em IX CIHELA, 56. Rio de Janeiro: 2009.

- Souza, Maria Zélia Maia de. «O aprendizado para o trabalho dos meninos desvalidos: nem negros escravos e nem criminosos». Em V CIHELA, 50. Rio de Janeiro: 2009.
- Stephanou, Maria. «Álbuns de bebê: discursos médicos, religiosos e educação das crianças (Brasil, 1930-1960)». Em VIII CIHELA, 255. Buenos Aires: 2008.
- Valdez, Diane. «La niñez en la iconografía del primero y del segundo libro de lectura para a infância brasileira del Báron de Macahubas (siglo XIX)». Em VII CIHELA, 91. Quito: 2005.
- Valdez, Diane. «Livros de leitura e leituras de infâncias no Brasil (1900-1950)». Em XIII CIHELA, 20. Montevideo: 2018.
- Veiga, Cynthia Greive. «Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, século XIX». Em VII CIHELA, 23. Quito: 2005.
- Veiga, Cynthia Greive. «Diferentes concepções de infância na construção de uma nação de desigualdades, Brasil (1889-1927)». Em XII CIHELA, 264-277. Medellín: 2016.
- Vilhena, Carla Cardoso e Antonio Gomes Ferreira. «O cotidiano das instituições de educação de infância em Portugal (1960-1974)». Em XIII CIHELA, 4. Montevideo: 2018.
- Yarza de los Ríos, Alexander. «Infancia anormal y médico escolar: un abordaje a los procesos de medicalización de la pedagogía de anormales en Colombia, 1920-1940». Em VIII CIHELA, 257. Buenos Aires: 2007.
- Zapiola, María Carolina. «Niños y menores en la ciudad de Buenos Aires: entre la escuela, el taller y la calle, 1880-1920». Em VIII CIHELA, 250. Buenos Aires: 2007.

b) Outras referências

- Agudelo, Carlos e Rebecca Lemos Igreja. «Afrodescendentes na América Latina e Caribe: novos caminhos, novas perspectivas em um contexto global multicultural». *Revista de Estudos e Pesquisas Sobre as Américas* 8 No 1 (2014): 13-28.
- Almirón, Victoria e Alcides Musín. «Balances sobre la producción en historia de la educación inicial en Argentina. Tres categorías de entrada historiográfica: infancia (s), instituciones educativas y formación docente». *Anuario de Historia de la Educación*. Dossier Historia de la Educación Inicial. 21 no. 1 (2020): 16-33.
- Alvarado, Mariana. *Educadoras que hicieron escuela*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación, 2011.
- Ariès, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

- Ariès, Philippe. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus, 198.
- Bastos, Maria Helena Camara. «A história da imprensa periódica para a infância e a juventude italiana». *História da Educação* 21 No.51 (2017), 449-452.
- Bittar, Marisa e Amarilio Ferreira Júnior. «Infância, catequese e aculturação no Brasil do século XVI». *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 81 No. 199 (2000), 452-463.
- Bonfim, Paulo Ricardo. *Educar, higienizar e regenerar: uma história da eugenia no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.
- Bridikhina, Eugenia. «Las criadas y alijadas. Servicio doméstico de los menores en La Paz». Em *Historia de la infancia en América Latina*, editado por Pablo Rodríguez, 281-296. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007.
- Buecke, Jane Elisa Otomar. *Educação e infância na Amazônia seiscentista*. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.
- Bueno, José Geraldo Silveira. «A produção social da identidade do anormal». Em *História social da infância no Brasil*, editado por Marcos Cezar de Freitas, 163-185. São Paulo: Cortez, 1997.
- Campos Alba, Elida Lucila. *De la escuela de párvulos a los jardines de niños. Construcción de la cultura escolar en la educación preescolar del Estado de México 1881-1926*. México: El Colegio Mexiquense AC, 2013
- Campos, Maria Malta. «Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica». *Cadernos de Pesquisa* 28 (1979): 53-59.
- Carli, Sandra. *Niñez, pedagogía y política*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.
- Carli, Sandra. «El campo de estudios sobre la infancia en frontera de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos». Em *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil*, editado por Isabella Cosse et al., 31-56. Buenos Aires: Teseo, 2011.
- Castro, César Augusto. *Infância e trabalho no Maranhão provincial: uma história da Casa dos Educandos Artífices*. São Luís: EdFUNC, 2007.
- Christo, Eliane de e Samantha Lodi, *Anália Franco, a educadora e seu tempo*. Bragança Paulista: Comenius, 2012.
- Cosse, Isabella. *Mafalda: historia social y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.
- Costa, Sergio. «Desigualdades, interdependências e afrodescendentes na América Latina», *Tempo social* 24 No.2 (2012): 123-145.
- Dalben, André. «Notas sobre a cidade de São Paulo e a natureza de seus parques urbanos». *Urbana: Revista Eletrônica do Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Cidade* 8 no. 2 (2016): 3-27.
- Dalben, André. «Las escuelas al aire libre uruguayas: creación y circulación de saberes». *Educación Física y Ciencia* 21 no. 2 (2019).
- DeMause, Lloyd. *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza, 1982.

- Devoto, Fernando. «Imágenes de los niños italianos en la inmigración de masas a la Argentina», em *Historia de la infancia en América Latina*, editado por Pablo Rodríguez, 459-472. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007.
- Días Barriga, Alejandro. *Niños para los dioses y el tiempo: el sacrificio de infantes en el mundo mesoamericano*. Buenos Aires: Libros de La Araucaria, 2009.
- Escolano, Agustín. «La cultura empírica de la escuela», em *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*, editado por Juan Mainer, 145- 172. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza: 2008.
- Fernández Pais, Mónica. *Historia y Pedagogía de la educación inicial en Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI*. Argentina: Homo Sapiens ediciones, 2018.
- Fernández Pais, Mónica e Rosana Elizabeth Ponce. «Historiografía de la educación inicial en Argentina. Reflexiones sobre un campo en construcción». *Anuario de Historia de la Educación*. Dossier Historia de la Educación Inicial. 21 no. 1 (2020): 4-15.
- Ferreira Júnior, Amarilio e Marisa Bittar. «Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial». *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 80 No. 196 (1999): 472-482.
- Golte, Jürgen. «Niñez andina en Guamán Poma de Ayala», em *Historia de la infancia en América Latina*, editado por Pablo Rodríguez, 61-79. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007.
- Gouvêa, Maria Cristina. «Imagens do negro na literatura infantil brasileira», *Educação e Pesquisa* 31 No.1 (2005): 79-91.
- Gouvêa, Maria Cristina. «Raça e infância no século XIX», em *Educar na infância: perspectivas histórico sociais* 48 (2013): 67-80.
- Guimarães, Paula Cristina David. «O discurso médico sobre a educação da infância pobre veiculado pela Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1930)». *Cadernos de História da Educação*, 10 no.2 (2011): 303-314
- Herrera, Martha Cecilia e Yeimi Cárdenas Palermo. «Tendencias analíticas en la historiografía de la infancia en América Latina», *ACHSC*, 40, no. 2 (2013): 279-311.
- Januzzi, Gilberta. «As políticas e os espaços para a criança excepcional». Em *História social da infância no Brasil*, editado por Marcos Cesar de Freitas, 187-227. São Paulo: Cortez, 2016.
- Kishimoto, Tizuko Morchida. *A pré-escola em São Paulo (1877-1940)*. São Paulo: Loyola, 1988.
- Kishimoto, Tizuko Morchida. *Práticas pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis: 1923-1935*. São Paulo, PoloBooks, 2014.
- Kramer, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

- Kuhlmann Junior, Moysés. «El playground y las propuestas para la educación de los niños (desde la Infant School hasta el Parque Infantil, 1823-1935)». *Revista Colombiana de Educación* 82 no.1 (2021): 197-218.
- Kuhlmann Junior, Moysés. «Parque Infantil: a singularidade e seus componentes». *Educar em Revista* 35 no.77 (2019): 223-244.
- Kuhlmann Junior, Moysés. «Meninice, história e sociedade no jovem Gilberto Freyre (1915-1930)». *Revista Brasileira de História da Educação*, 23, e265 (2023), 1-27.
- Kuhlmann Junior, Moysés. «Histórias da educação infantil brasileira». *Revista Brasileira de Educação*, no. 14 (2000): 5-18.
- Kuhlmann Junior, Moysés. *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais, 1862-1922*. Bragança Paulista: Edusf, 2001.
- Kuhlmann Junior, Moysés. «Education in international congresses (late nineteenth century to early twentieth century)», *History of Education & Children's Literature* XI no.1 (2016), 79-95.
- Kuhlmann Junior, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- Kuhlmann Junior, Moysés. «Educação infantil e currículo». Em *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios* editado por Ana Lucia Goulart de Faria e Marina Silveira Palhares, 51-65. Campinas, Autores Associados, 1999.
- Kuhlmann Junior, Moysés. «Forma escolar e história da educação». Em *História da educação, memória e sociedade*, editado por Alessandra Cristina Furtado, Magda Sarat, Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliane, 45-61. Jundiaí: Paco Editorial, 2021.
- Kuhlmann Junior, Moysés e Beatriz Alcubierre. «Historia de la educación y las infancias: problematizando temas y fuentes». *Espacio, Tiempo y Educación*, 8 no. 1 (2021), 1-8.
- Kuhlmann Junior, Moysés e Fabiana Silva Fernandes. «Educação, cultura e infância no Parque Infantil paulistano (1947-1957)». *Diálogo Educacional* 14 no. 43 (2014), 693-716.
- Kuhlmann Junior, Moysés e Rogério Fernandes. «Sobre a história da infância». Em *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*, editado por Luciano Mendes de Faria Filho, 15-33. Belo horizonte: Autêntica. 2007.
- Laffranco, Silvia (Coord). *Biografías maestras. Temas de Educación Inicial*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación, 2011.
- Lallemand, Léon. *Histoire des enfants abandonnés et délaissés*. Paris: Alphonse Picard / Guillaumin, 1885.
- Lionetti, Lucía. «La construcción del campo de la infancia anormal en Argentina. Discursos, representaciones y prácticas profesionales». Em *La historia*

- de las infancias en América Latina*, editado por Lucía Lionetti *et al.*, 47-72. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro- Tandil, 2018
- Lopes Bastos, Ana Cristina do Canto e Moysés Kuhlmann Junior. «Órfãos tutelados nas malhas do judiciário (Bragança-SP, 1871-1900)». *Cadernos de Pesquisa* 39 No.136 (2009): 41-68.
- Lopes, Thiago da Costa e Marcos Chor Maio. «Puericultura, eugenia e interpretações do Brasil na construção do Departamento Nacional da Criança (1940)». *Tempo* 24 no. 2 (2018): 349-368.
- Lorenzo, María Dolores. «El Tecpán de Santiago-México. Una institución de asistencia pública para los futuros trabajadores», em *Historia de la infancia en América Latina*, editado por Pablo Rodríguez, 247-261. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007
- Luc, Jean-Noël. «La diffusion des modèles de préscolarisation en Europe dans la première moitié du XIXe siècle». *Histoire de l'Éducation*, no. 82 (1999): 189-206.
- Luc, Jean-Noël. *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris: Belin, 1997.
- Malajovich, Ana. *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial Una mirada latinoamericana*. Argentina: Siglo XXI, 2006.
- Martínez Moctezuma, Lucía. (Coord.). *La infancia y la cultura escrita*. México: Siglo XXI, 2001.
- Martínez Velasco, Miguel Ángel. «Historiografía de la educación de las infancias en Iberoamérica: aportes para la configuración de la pedagogía infantil como campo de saber». *Revista Colombiana de Educación* no. 82. Dossier Infancia, educación e historia en Iberoamérica Parte 1. (2020): 429-451.
- Menezes de Paiva, Marlúcia, Kilza Fernanda Moreira de Viveiros e Olivia Moraes de Medeiros Neta. *Infância, escolarização e higiene no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2011.
- Miki, Pérsida da Silva Ribeiro. «Aspectos da educação infantil no estado do Amazonas: o curso infantil Froebel no Instituto Benjamin Constant outros jardins de infância (1897-1933)» PhD. diss., Universidade São Francisco, 2014.
- Monarcha, Carlos. *Educação da infância brasileira: 1875-1973*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- Moncorvo Filho, Arthur. *Historico da protecção á infancia no Brasil: 1500-1922*. Rio de Janeiro: Emp. Graphica, 1926.
- Mott, Maria Lúcia de Barros. «A criança escrava na literatura de viagens». *Cadernos de Pesquisa* No. 31 (1979): 57-68.
- Mott, Maria Lucia, Maria Elisa Botelho Byington e Olga Sofia Fabergé Alves. *O gesto que salva: Pérola Byington e a Cruzada Pró-Infância*. São Paulo: Grifo, 2005.

- Moura, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. «A história sem as crianças e as crianças sem história: por que o trabalho infantil?». Em *La historia de las infancias en América Latina*, editado por Lucía Lionetti et al., 34-46. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro- Tandil, 2018.
- Netto Nunes, Eduardo Silveira. «La infancia latinoamericana y el Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia (1916-1940)». Em *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*, editado por Susana Sosenski e Elena Jackson Albarrán (2012), 273-302.
- Osta, Laura e Silvana Espiga. «Una historia posible de las infancias em América», *Humanidades*, no. 4 (2018), 9-14.
- Ponce, Rosana Elizabeth et al. *Apuntes de historia y política del nivel inicial*. Argentina: EdUNlu, 2017.
- Raffaini, Patricia Tavares. «As meninas são de pano e os meninos são de chumbo? Cultura material e literatura». *Secuencia*, edición especial (2018): 177-187.
- Restrepo Zea, Estela. «El concertage laboral de los niños abandonados en Bogotá, 1642-1885». Em *Historia de la infancia en América Latina*, editado por Pablo Rodríguez, 263-279. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007
- Ricardes, Mariano. «Educación y pueblos indígenas. Aportes recientes de la historiografía de la educación en Argentina». *Anuario de Historia de la Educación* 18 No.2 (2017), 114-132.
- Rincón Berdugo, Cecilia. «Historiografía sobre las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de Occidente». Em *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20 no. 31 (2018): 25-46.
- Rodríguez Jiménez, Pablo. «Los hijos del sol: un acercamiento a la infancia en la América Prehispánica». Em *Historia de la infancia en América Latina*, editado por Pablo Rodríguez, 27-59. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007
- Rosemberg, Fúlvia. «A LBA, o Projeto Casulo e a doutrina de segurança nacional». Em *História social da infância no Brasil*, editado por Marcos Cesar de Freitas, 141-161. São Paulo: Cortez, 2016.
- Roveri, Fernanda Theodoro e Maria Walburga dos Santos, «Os quadrinhos de Caxuxa e suas mensagens às crianças: considerações a respeito do corpo infantil na revista “Cirandinha” (anos de 1950)». *Educar em Revista*, 37 (2021): 1-20.
- Sáenz Obregón, Javier. «La infancia de la infancia. Particularidades y efectos del discurso sobre la degeneración de la raza colombiana en los años veinte y treinta del siglo pasado». Em *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*, editado por Susana Sosenski e Elena Jackson Albarrán, 209-240. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2012.

- Sanchidrián, Carmen e Julio Ruiz Berrio (Coords.). *Historia y perspectivas de la educación infantil*. Barcelona: Grao, 2010.
- Santos Carreto, María Guadalupe. «La educación especial en México: sus precursores, 1910-1935». Em *La infancia en los siglos XIX y XX*, editado por Antonio Padilla et. al., 269-288. México, Juan Pablos Editor- AUEM, 2008.
- Santoveña Arredondo, Mayra. «Una representación de la educación especial: la anormalidad». Em *La infancia en los siglos XIX y XX*, editado por Antonio Padilla et. al., 134-165. México, Juan Pablos Editor- AUEM, 2008.
- Secretaría de Cultura. *Colección Las maestras de México Vol 2.. Educadoras y maestras*. México: INHERM, 2016.
- Sosenski, Susana. «Producciones culturales para la infancia mexicana: los juguetes (1950-1960)». *Relaciones* 132, (2012), 95-126.
- Sosenski, Susana. *El trabajo infantil en la ciudad de México (1920-1934)*. México: El Colegio de México, 2010.
- Souza, Gizele de (org.). *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010.
- Vasconcelos, Kelly Rocha de Matos e Moysés Kuhlmann Junior. «Educação infantil e mulheres no Jornal do Comércio: Manaus, década de 1970». *Cadernos de História da Educação*, 21 (2022), 1-21.
- Vasconcelos, Kelly Rocha de Matos e Pérsida da Silva Ribeiro Miki. «Origem do serviço de parques infantis no estado do Amazonas». *Tempos e Espaços em Educação* 12, no. 30 (2019): 291-302.
- Vieira, Livia Maria Fraga. «Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970)», *Cadernos de Pesquisa* no. 67 (1988): 3-16.
- Zapiola, María Carolina. «Los límites de la obligatoriedad escolar en Buenos Aires, 1884-1915», *Cadernos de Pesquisa* 39, 136 (2009): 69-91.

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN PERSPECTIVA DE GÉNERO: UN BALANCE A 30 AÑOS DE LOS CONGRESOS IBEROAMERICANOS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA

*Women's education's history from a gendered perspective: a
balance after 30 years of Ibero-American Congresses on the
History of Latin American Education*

Paula Caldo^a y Evelyn Sotomayor^b

Fecha de recepción: 24/11/2023 • Fecha de aceptación: 26/12/2023

Resumen. El presente artículo ofrece un balance historiográfico acerca del tratamiento de la historia de la educación femenina a 30 años de los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA). El ejercicio parte de la hipótesis que afirma la presencia marginal de esta línea de investigación dentro de la producción de la historia de la educación en general y de las investigaciones presentadas en CIHELA en particular. Para demostrarla se procederá a un ejercicio de lectura de las actas de los congresos CIHELA, como así también de obras clave de la historia de las mujeres y de la educación femenina. A partir de esos recursos documentales, en primer lugar, revisaremos algunas contribuciones del desarrollo de la historia de las mujeres en Latinoamérica. Luego, estudiaremos la producción de las historiadoras pioneras en realizar el cruce entre historia de las mujeres y de la educación. Seguidamente, presentaremos la tensión entre escolarización y alfabetización como clave para pensar la educación femenina. Finalmente, marcaremos el impacto

^a Investigaciones Socio-Históricas Regionales - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Universidad Nacional de Rosario, Blvd. 27 de Febrero 210 bis, S2000EZF Rosario, Santa Fe, Argentina. paulacaldo@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0002-4254-4159>

^b Instituto Riva-Agüero - Pontificia Universidad Católica del Perú, Av. Universitaria 1800, Distrito San Miguel, Provincia Lima, Departamento Lima, Perú. evelyn.sotomayor@puccp.pe.  <https://orcid.org/0000-0001-7543-9534>

Cómo citar este artículo: Caldo, Paula y Evelyn Sotomayor. «La historia de la educación de las mujeres en perspectiva de género: un balance a 30 años de los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana». *Historia y Memoria de la Educación* 20 (2024): 135-166

de la historia de la educación femenina en los congresos CIHELA, enfocándonos en los aportes y derivaciones de la perspectiva de género a esta línea de investigación.

Palabras clave: Educación; Mujeres; Género; Iberoamérica.

Abstract. *This article offers a historiographic balance about the treatment of history of feminine education after 30 years of Ibero-American Congresses on the History of Latin American Education (CIHELA). The exercise starts at the hypothesis which affirms this research line's marginal presence within the History of Education's production in general, and particularly within researches presented in CIHELA. In order to demonstrate it, an exercise of reading the CIHELA congresses' minutes will be carried out, as well as key works within the field of history of women and of feminine education. On the basis of those documentary resources, we will start off by revising some contributions by the development of women's history in Latin America. Then we will study the production by female historians who pioneered in intersecting women's and of education's history. Next we will present the tension between schooling and literacy as a key to think feminine education. Finally we will mark the impact of feminine education's history in the CIHELA congresses, focusing on gender perspective's contributions and derivations on this research line.*

Keywords: Education; Women; Gender; Ibero-America.

Tenemos un problema en Hispanoamérica de que no podemos hablar de forma continental sin hacer una serie de generalizaciones que, a veces, lamentablemente, no nos permiten ver la realidad de cada país. Estamos entre la fragmentación y la generalización.¹

El presente artículo parte de una hipótesis: mientras que la historia de la educación guarda una deuda con las mujeres, en tanto no se ocupó con sistematicidad de los procesos educativos que las involucran; la historia de las mujeres al tiempo que produce conocimiento sobre dicho tema, alentó el cruce con la historia de la educación.² Entendemos que esta particularidad se debe a que la historia de la educación centró su

¹ Claudia Montero y Adriana María Valobra, «Asunción Lavrin: el trabajo del género, el trabajo de la historia», *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género* 5, no. 1 (2021), 4.

² Seguimos la línea trazada en Paula Caldo y Marcela Vignoli, «Maestras, prácticas, género e historia: hacia una historia de la educación con mujeres en los tiempos de la consolidación de los sistemas educativos», *Anuario de Historia de la Educación* (Argentina) 17, no 2 (2016): 53-56, y en Paula Caldo, «Maestras y mercado editorial», en *La historia argentina en perspectiva local y regional*, ed. Susana Bandieri y Sandra Fernández (Buenos Aires: Teseo, 2001), 57-77.

atención en los actores y las formalidades de los sistemas educativos con anclaje en los problemas de la escuela, con sus políticas públicas y las proyecciones de sus agentes, entre los cuales las maestras aparecen y las estudiantes también, pero la mayoría de las veces sin preguntas que tensionen las regularidades, discursos o estereotipos de género. Desde la historia de las mujeres fue que comenzó a estudiarse problemas relativos a la educación femenina, en tanto formación socio-subjetiva y más allá del magisterio. Pero, las preguntas por la educación femenina se realizaron y resolvieron como capítulo de otras temáticas. Por ejemplo, los quehaceres domésticos y allí la educación para tal fin; las prácticas de sociabilidad femenina y, en ese marco, las intervenciones pedagógicas; la vida cotidiana y sus prescripciones educativas o el ingreso al mundo del trabajo y, como correlato, los procesos formativos de las trabajadoras. En esta acometida, también fueron estableciéndose cruces con la historia de la educación, pero ordenados por la tendencia de esta última de reducir las trayectorias de los sujetos a acciones, prácticas, políticas escolares y actores que solapa el género.

Una segunda hipótesis invita a pensar que, quizás, el escaso protagonismo de las mujeres en la agenda de los estudios en historia de la educación se deba a que las prácticas educativas propias del género femenino transcurrieron en el espacio doméstico, en el que se proyectó como ideal la mujer burguesa, y en torno a esta una jerarquía de identidades femeninas. Aquí es crucial advertir que la distinción entre lo público y lo privado, que operó como clave explicativa del orden social moderno, no contempló con justicia equitativa a las mujeres. En el pasado, y a veces hoy, ellas, siguiendo a Soledad Murillo,³ tuvieron tutelado el acceso a la vida pública, pero también a la privada. Muy lejos de ellas estaba la posibilidad de construir un proyecto de vida independiente, con la ventaja del ensimismamiento y del disfrute de la intimidad corporal y sexual. En este sentido, el espacio en el que habitaron las mujeres fue el doméstico. Este se extiende sobre sus funciones dentro del hogar, pero también fuera. Así, la expresión mujer doméstica parte de una asignación moderna en el orden patriarcal y se refiere a una actitud de entrega y servicio para con los otros. Se trata de una mujer abocada a contener a los que están bajo acciones de cuidado. Esa fémina silenciosa, abnegada, sumisa,

³ Soledad Murillo, *El mito de la vida privada. De la entrega al tiempo propio* (Madrid: Siglo XXI, 1996).

responsable, hacendosa, austera, y siempre dispuesta a colaborar que se proyecta hacia el afuera en la maestra, la asistente social o la enfermera.⁴

Mujer doméstica es aquella que se dedica al cuidado de otros. El trabajo doméstico y el cuidado familiar están vinculados con la división social de las labores entre varones y mujeres. De este modo, el cuidado está teñido de precisiones de género, porque son precisamente las féminas las que se encargaron de atender, sostener, convertirse en jefes de familia en contextos bélicos, por ejemplo, pero sin mediar o recibir una remuneración por ello.⁵ Para cumplir con ese rol fue necesario equiparse con ciertos saberes que tardíamente entraron dentro del currículum escolar, en general eran impartidos por congéneres allegadas.

En este sentido, la historia de las mujeres en perspectiva de género advierte que las identidades de esas mujeres domésticas, ordenadas por la ética del cuidado, son el resultado de una serie de intervenciones educativas que operaron desde las madres, tías, abuelas, madrinan y/o amigas. Un «entre mujeres» que reordena y educa unas vidas femeninas por fuera de las instituciones escolares y siempre puertas adentro del hogar. Las claves de la educación femenina se transmiten en soportes textuales que albergan apuntes ligeros con datos importantes para tramitar los avatares de la vida hogareña. Tal es así que las investigaciones pioneras en esta línea recuperan notas de la educación femenina en prensa específica y manuales de urbanidad y buenas costumbres que circulaban en forma privada y en el mercado editorial.⁶

Desde los albores de la cultura moderna, algunas mujeres advirtieron la asimetría que las separaba de los varones y reclamaron sus derechos, fundamentalmente el acceso a la razón y a la coeducación igualitaria. Esos reclamos presentaron distintos niveles de intensidad. No obstante,

⁴ El concepto de mujer doméstica puede leerse en Nancy Armstrong, *Deseo y ficción doméstica*, (Madrid: Cátedra, 1987).

⁵ Jeanine Anderson, «Género de cuidados», en *Fronteras interiores. Identidad, diferencia y protagonismo de las mujeres*, ed. Maruja Barrig (Lima: IEP, 2007), 71-83.

⁶ Para ejemplificar lo antedicho mencionamos algunas ponencias presentadas en los congresos CIHELA. Del encuentro de 1996: María de Lourdes Alvarado, «Mujer, prensa y educación en el México de principios del siglo XIX. El diario de México», en *III CIHELA* (Caracas: 1996), 522-530; Anne Staples, «Una educación para el hogar. Las mexicanas decimonónicas», *III CIHELA* (Caracas: 1996), 540-545 o María Teresa Santos Cunha, «Literatura e educação: os romances de formação e a educação feminina», en *III CIHELA* (Caracas: 1996), 546-549.

se realizaron desde ámbitos periféricos del campo intelectual y también desde los espacios de toma de decisión políticas.

Ahora bien, con la expresión «educación femenina», aludimos a la serie de intervenciones históricas y situadas que afectaron a las mujeres desde el nacimiento, prolongándose a lo largo de la vida con miras a formar tanto la subjetividad como el comportamiento social. Esas intervenciones, lejos de ser azarosas, fueron metódicamente ordenadas y custodiadas por la sociedad patriarcal moderna. Las mismas alcanzaron la crianza, la socialización, los cuidados, la alfabetización y la preparación para la vida adulta que, para el caso de las mujeres, presentó un desenlace destinado: el matrimonio y la maternidad. Sin embargo, estos contenidos comunes fueron resistidos por algunas mujeres. Mary Wollstonecraft escribió en 1792 el primer tratado que revisó las formas de la educación femenina.⁷ La *Vindicación de los derechos de la mujer* discutía las razones de la educación femenina escritas por intelectuales como Jean-Jacques Rousseau y, en esa clave, reclama la igualdad. Las voces femeninas irrumpieron en lo público demandando educación igualitaria. El texto de Wollstonecraft resultó fundacional para el movimiento feminista en su vertiente intelectual, debido a que sus ideas encontraron asidero en las pioneras de la historia de las mujeres, cuyo capítulo hegemónico es el del acceso a una educación igualitaria. Rápidamente se advirtió un reparto deshonesto de saberes y prácticas que dejó a las integrantes del género femenino en desventaja frente a los varones. Desde entonces la vertiente teórica del feminismo no dejó de generar explicaciones sobre la desigualdad entre los géneros que, paulatinamente, impactaron en el campo de las ciencias sociales y de la ciencia en general. Dora Barrancos afirmó, «la historia de las mujeres y de la diferencia sexual pone al mundo patas para arriba. El orden de las interpretaciones cambia, se alteran los giros de las interpretaciones convencionales, se modifica el significado de ciertos actos».⁸

⁷ Los supuestos de la Ilustración provocaron la reacción de las mujeres. Mary Wollstonecraft, *Vindicación de los derechos de la mujer* (Madrid: Istmo, 2005). Esta discusión no quedó fuera de las reuniones de CIHELA. Ver M.L.C. González Luis y Ruth Quintero García, «De la musa de la razón a las razones de la musa», en *III CIHELA* (Caracas: 1996), 512-521. Esta disertación recuperó aportes del seminario *Género e Ilustración* coordinado por Celia Amorós en España: Celia Amorós y Rosa Cobo, «Feminismo e Ilustración», en *Teoría Feminista: de la Ilustración a la Globalización*, ed. Celia Amorós y Ana de Miguel (Madrid: Minerva Ediciones, 2005), 13-90.

⁸ Dora Barrancos, *Mujeres entre la casa y la plaza* (Buenos Aires: Sudamericana, 2008), 21-22.

En estas páginas revisaremos algunas notas del tratamiento de la historia de la educación femenina, tomando como recorte temporal los 30 años en que vienen ocurriendo los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación (CIHELA).⁹ Para dar cuerpo a este ambicioso desafío diseñamos el siguiente orden. En primer lugar, haremos referencia a la inclusión de la historia de las mujeres en el campo historiográfico iberoamericano. Luego, presentaremos los nombres de las historadoras pioneras en la articulación de la línea historia de la educación femenina. A continuación, avanzaremos planteando un riesgo, la reducción de la educación femenina a la escolarización. Finalmente, cerraremos planteando el tratamiento que se hizo de la misma en los congresos CIHELA.¹⁰

HISTORIA, MUJERES Y PERSPECTIVA DE GÉNERO EN AMÉRICA LATINA

Para reflexionar acerca del impacto de la historia de las mujeres en los encuentros CIHELA, es condición *sine qua non* revisar de qué modo se articuló la historia de las mujeres en el campo historiográfico latinoamericano. La variedad regional y los diferentes campos intelectuales que distinguen a estos países obligan a realizar una apretada síntesis, como reza en nuestro epígrafe Lavrin, siempre fragmentaria.

Afirmamos que la historia de las mujeres latinoamericanas comenzó a pensarse a partir de la década de 1970. Para dar curso a esta sentencia es importante referenciar el clásico artículo de Isabel Morant, «El sexo de la historia».¹¹ Ella, desde el campo historiográfico español, trazó un mapa del asunto reconociendo a las pioneras del tema entre las historadoras francesas, italianas y americanas. Posteriormente, marcó los contrapuntos con otras regiones, examinando las demoras en el tratamiento del tema en América Latina y España. En su desarrollo, Morant, siguiendo a Gisela Bock, revisó los abordajes historiográficos para indicar que

⁹ Para interiorizarse en las características, alcances y relevancia de los congresos CIHELA remitirse al estudio introductorio del presente monográfico.

¹⁰ Escribir este artículo fue un desafío, por lo cual agradecemos los aportes de los evaluadores anónimos, como también la cuidadosa lectura y el acompañamiento constante de la Dra. Gabriela Os-senbach.

¹¹ Isabel Morant, «El sexo de la historia», *Ayer* 17 (1995).

los varones no son estudiados desde la perspectiva de género; en cambio, las mujeres adquieren agencia histórica primero a partir de su sexo y luego desde el género. Esta sentencia, por un lado, reconoce que las trayectorias masculinas encarnan el relato general de la historia; en cambio, las mujeres quedan ligadas a las de su género, con acciones feminizadas. Por otra parte, al privar a los varones del género se les impide revisar las condiciones históricas de la masculinidad. Así, urge una escritura de la historia en perspectiva de género en general, y en particular cuando de educación se trata.¹²

Corriendo el año 1978 la historiadora oriunda de Cuba, Asunción Lavrin, compiló una obra clave, *Las mujeres latinoamericanas, perspectivas históricas*.¹³ Allí se reunieron investigaciones que venían desarrollándose sobre la situación de las mujeres en México, Brasil, Perú y Colombia en un período de larga duración, desde fines del siglo XVI al siglo XX. En este estudio se afirma: «Deseábamos igualmente demostrar que la posición de las mujeres en la sociedad y en la familia en la América Latina durante el período que se considera estaba muy lejos de ser homogénea, o tan bien conocida o comprendida que se pudiera agotar mediante unos cuantos párrafos».¹⁴ La heterogeneidad social, histórica, económica y cultural que distingue a América Latina no deja fuera a las proyecciones femeninas. Estudiar y narrar la historia de ellas implicaba armarse de una serie de herramientas analíticas que permitieran mostrar las singularidades situadas sin perder de vista lo común.

En el ocaso de la década de 1970, Asunción Lavrin reconocía avances y deudas de la historiografía con las mujeres. Afirmó:

En el pasado se han seguido dos enfoques en la historia de las mujeres latinas. En uno se pretende definir a las mujeres mediante el empleo de fuentes que son el reflejo de normas culturales más que de una conducta típica. Entre ellas, las más comunes son

¹² «En opinión de Gisela Bock, “la biología es una metáfora moderna de una vieja creencia: que los hombres carecen de género y que las mujeres son seres con género; que los hombres son el sexo ‘principal’ y que las mujeres son el ‘otro sexo’ o incluso, como en el siglo XIX, el ‘sexo’”, Morant, «El sexo de la historia», 48.

¹³ Asunción Lavrin, «Introducción», en *Las mujeres latinoamericanas. Perspectivas históricas*, compilado por Asunción Lavrin (México, Fondo de Cultura Económica, 1985).

¹⁴ Asunción Lavrin, «Introducción», 7.

las educativas o legislativas. El otro enfoque se concentra en las obras realizadas por cierto número de mujeres desde el siglo XVI en adelante, que se suponen modelos representativos de lo que han sido las mujeres, pero que en su mayoría son casos excepcionales... Por sí mismo ninguno de estos enfoques es ya satisfactorio. Es indispensable que se los sustituya por un tipo de trabajo que nos permita escoger la vida de un mayor número de mujeres que sean más representativas de sus épocas y de sus clases.¹⁵

En la agenda de temas que planteaba Lavrin, la educación femenina ocupaba un lugar destacado. Ella abogaba por un análisis minucioso de los planes de estudio generados desde los diferentes Estados para educar a las mujeres. Suponía que estos planes, al ser pergeñados desde los Estados nacionales, superan el carácter individual de tal o cual adulto educador para inscribirse en una clave de control masivo que construye estereotipos. Ella marcó esta temática como deuda de la agenda de la historia de las mujeres, pero, sin dudas, es un tema de historia de la educación. Lavrin afirmó que las primeras escuelas para mujeres datan del siglo XVIII (era borbónica) y fueron replicadas en diferentes países latinoamericanos. El objetivo de estas instituciones era formar a una mujer de carácter, conducta y sensibilidad homogénea, siempre orientada a cumplir con el rol de esposa y madre.

Avanzando en la década de 1980, la línea de historia de mujeres en perspectiva de género encontró asidero en consonancia con el retorno a la democracia en muchos países de Latinoamérica. El crecimiento de esta línea se nutrió de la crisis del esquema clásico de la historia social, los aportes de la historia cultural, el movimiento feminista en su vertiente intelectual y las posibilidades de producir conocimiento que permitió la categoría género (propia del campo de la sociología, pero que marcó, entre otras disciplinas, a la historiografía). En este marco Joan Scott publicó «El género, una categoría útil para el análisis de la historia».¹⁶ Siguiendo a la historiadora mexicana Oresta López, dejamos constancia

¹⁵ Asunción Lavrin, «Algunas consideraciones finales sobre las tendencias y temas en la historia de las mujeres de Latinoamérica», en *Las mujeres latinoamericanas. Perspectivas históricas*, compilado por Asunción Lavrin (México: Fondo de Cultura Económica, 1985), 348.

¹⁶ Joan Scott, «El género: una categoría útil para el análisis histórico», en *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, compilado por Marta Lamas, (México: PUEG, 1996).

de que Scott «ha sido una de las teóricas feministas que mayor lectura ha tenido en Latinoamérica». López sostiene que tanto la producción de Scott, como la *Historia de las mujeres en Occidente* dirigida por Georges Duby y Michelle Perrot¹⁷ fueron los disparadores oficiales de la producción historiográfica latinoamericana en materia de historia de mujeres.¹⁸

Al finalizar la década de 1980 aparecieron compilaciones en varios tomos que instalaron la pregunta por las mujeres. No obstante, ese conjunto de antecedentes habitó a la sombra de un campo historiográfico que no las reconocía y siempre al amparo de mujeres militantes deseosas de alcanzar justicia para sí mismas y para sus congéneres. Pero esa necesidad inherente al feminismo, de trazar genealogías y tradiciones a fin de definir e inscribir a las sujetas de sus luchas y reclamos, llegará algunos años después. Morant afirmó: «habría que esperar aún algunos años para que el decoro fuese restablecido por la pluma de unas pocas historiadoras, procedentes del feminismo, que había empezado a desarrollarse en Europa y América, ellas sí notaron que la mitad de la población no había merecido un lugar en la historia».¹⁹ En esa línea, Dora Barrancos, reflexionando el caso argentino, explicó:

a modo de resumen, las condiciones de posibilidad de una historiografía que se centrara en la condición femenina fueron en la Argentina dos vertientes suscitadoras de nuevos problemas, una representada por la crisis de la Historia Social con la adopción de objetos propios de la Historia Cultural, y la otra representada por las proyecciones del feminismo y de su vigorosa producción intelectual entre las décadas de 1970 a 1990, que alcanzaron de lleno a la historia y conformaron la delimitación de un campo con nombre propio.²⁰

Al igual que Oresta López, Barrancos, desde el otro extremo del continente, en Argentina, insistió en que la publicación en castellano de la

¹⁷ Georges Duby y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres en occidente*, I a X (Madrid: Taurus, 1993).

¹⁸ Oresta López, «Educación y género en la historiografía educativa latinoamericana», *Anuario de Historia de la Educación* (Argentina) 8 (2008): 147.

¹⁹ Morant, «El sexo de la historia», 7.

²⁰ Dora Barrancos, «Historia, historiografía y género. Notas para la memoria de sus vínculos en la Argentina», *La Aljaba, Segunda época* (Argentina) 9 (2005): 54.

monumental obra, *La historia de las mujeres en Occidente* de Duby y Perrot, fue un estímulo crucial para las historiadoras de su país en particular y latinoamericanas en general. A poco de iniciada su circulación, la experiencia comenzó a replicarse en diferentes países de Latinoamérica.

La historiadora peruana Sara Beatriz Guardia también se ubica dentro de las precursoras latinoamericanas que abrieron paso a la historia de las mujeres. Como muchas de sus colegas, ella entendió que la historiografía latinoamericana ejerció un fuerte efecto de invisibilidad sobre las mujeres, dejando para ellas roles complementarios para cuyo desempeño debían demostrar virtuosidad, castidad y belleza. En tal sentido, Guardia entendía que el objeto de la historia de las mujeres debía apuntar a conocer la especificidad de estas, con sus saberes y prácticas, más allá de los mandatos y las prescripciones. Asimismo, historiar a las mujeres implicaba componer un friso en relación con varones y también con otras mujeres. De este modo, al tiempo que esta línea iba a producir conocimiento sobre las trayectorias femeninas, invitaba a pensar una nueva trama historiográfica, en la cual las mujeres no eran la otra mitad, sino agentes de una historia común.²¹

Realizar una síntesis de la proyección de la historia de las mujeres en Latinoamérica es un ejercicio complejo, en tanto implica referenciar las diferentes realidades regionales en diálogo con los campos historiográficos propios de cada país. Las diferencias socioculturales y económicas que afectan a Latinoamérica marcan los distintos clivajes y ritmos en cuanto al desarrollo de la línea en cuestión. Sin embargo, afirmamos que, en torno a la década de 1990, momento en que se inician las reuniones CIHELA, la historiografía latinoamericana era consciente de la existencia de historia de las mujeres, alimentada por tres vías académicas y una cuarta, militante. Con respecto a las tres primeras se entiende que una estuvo vinculada a la historia social francesa. Otra, fue la historia social anglosajona; y finalmente, la vertiente norteamericana que impulsaba la categoría género, gracias al trabajo de Scott. Sin embargo, la fuerza necesaria que ayudó a la fusión vino de los feminismos que, con

²¹ Sara B. Guardia, «Historia de las mujeres: un derecho conquistado», en *La escritura de la historia de las mujeres en América Latina. El retorno de las diosas*, compilado y ed. Sara Beatriz Guardia (Lima: CEMHAL, 2005), 13-76, y Juan Andreo García, «Historia de las mujeres en América Latina: enfoques renovados y urgentes necesidades», en *Historia de las mujeres en América Latina*, editado y compilado por Sara Beatriz Guardia (Lima: CEMHAL, 2013).

sus apuestas intelectuales, demandaron el reconocimiento de la historia de las mujeres. De acuerdo con las tradiciones históricas de cada país, las mujeres y su historia fueron almacenando estudios sobre diferentes periodos y las singularidades de cada región latinoamericana. En este sentido, fueron las mexicanas en diálogo con historiadoras brasileñas, peruanas, colombianas y chilenas, quienes primero se preocuparon por temas vinculados a la educación de las mujeres, a los procesos de transmisión de la cultura, focalizando sus esfuerzos en el siglo XVIII y XIX. Esa diferencia es clara con respecto, por ejemplo, al caso argentino que, si bien tuvo una frondosa línea de historia de mujeres, esta se concentró en los problemas del mundo del trabajo propios del cruce del siglo XIX y las primeras décadas del XX y en los grandes centros urbanos, así como en los efectos del asociacionismo femenino en la creación de espacios educativos para niñas.

En ese contexto, surgieron las primeras reuniones científicas en materia de historia de mujeres, las revistas académicas e incluso formaciones de posgrado específicas. Justamente, aunque escueta, la presencia que tuvo la historia de mujeres en CIHELA de Caracas, 1996, fue tributaria de este clima, en el cual las historiadoras latinas buscaban abrir un diálogo entre sus ámbitos académicos y otras realidades locales y europeas. Por ejemplo, la mexicana María de Lourdes Alvarado, ya citada, presentó un trabajo que había tenido su primera versión en la mesa «Historiografía, género y diferencia» en el marco de la *V Trobada. América Latina ayer y hoy*, realizada en Barcelona en 1995.²²

El siglo XXI se inaugura con la *Historia de las mujeres en España y en América Latina*, en cuatro tomos.²³ En la sucesión de capítulos reunidos en esos libros la tensión entre procesos de educación femenina, de alfabetización y de escolarización (con sus diferentes niveles) recorre gran parte de las producciones. Ubicándonos ya en la segunda década del

²² Alvarado, «Mujer, prensa y educación».

²³ Bajo la dirección de Isabel Morant se publicó en cuatro tomos. Isabel Morant (dir.), *Historia de las mujeres en España y América Latina*. Vol. I: *De la prehistoria a la Edad Media*; Vol. II: *El mundo moderno*; Vol. III: *Del siglo XIX a los umbrales del siglo XX*; Vol. IV: *Del siglo XX a los umbrales del siglo XXI* (Madrid: Cátedra, 2006). En la coordinación de cada volumen colaboraron María Ángeles Querol (España), Cándida Martínez (España), Dolores Mirón (España), Reyna Pastor (Argentina-España), Asunción Lavrin (Cuba), Pilar Pérez Cantó (España), Dora Barrancos (Argentina), Gabriela Cano (México), Guadalupe Gómez Ferrer (España) y Margarita Ortega (España), entre otras.

siglo XXI, estamos en condiciones de afirmar que la historia de las mujeres latinoamericanas ha dado sus frutos complejizando su lectura con la perspectiva de género, las observaciones que las teorías *queer* hicieron al binarismo y a la heteronormatividad, la advertencia epistemológica de la interseccionalidad (para no perder de vista la articulación raza, género, clase y edad), las relecturas sobre la sexualidad y los cuerpos sexuados, las emociones y sensibilidades, entre otros aspectos.²⁴ Esta agenda de temas en el presente está provocando la escritura de nuevas versiones de las compilaciones de historias de mujeres.²⁵ Sin embargo, si en una primera época esa profusión de producciones se amparó de las prescripciones normativas para educar a las mujeres, para luego apuntar a los planes de estudios específicos, hoy vuelve a recuperar la idea de la transmisión para estudiar los pasajes de saberes entre mujeres. En síntesis, la historia de las mujeres en perspectiva de género es la historia de los procesos de transmisión de saberes, prácticas y simbologías que apuntan a hacer de las mujeres «la mujer» y que, en esa acometida, encuentran resistencias de las mismas agentes de la intervención.²⁶ Al respecto, una lectura que invita a pensar la potencia de los saberes femeninos es el artículo de Josefina Ludmer «Las tretas del débil». Con él, la autora convoca a pensar en el gesto de Sor Juana Inés de la Cruz de negarse a hablar y escribiendo cartas, como un modo de producir saber específico a partir de las formas que el patriarcado habilitó a las mujeres. Formas que lejos de volverse opresivas, resultaron ser, para Ludmer, claves para producir y escribir la palabra propia.²⁷

²⁴ Un balance actualizado del estado de la historia de las mujeres en el presente latinoamericano con foco en Argentina, podemos leerlo en Lucía Lionetti, «Historiadoras con agencia. Del metier de ir al archivo a las acciones de recuperación del patrimonio cultural en una perspectiva de género», en *Historia, mujeres, archivos y patrimonio cultural. Tejido de tipos documentales para una historia de mujeres con perspectiva de género*, ed.-comp. Paula Caldo, Yolanda de Paz Trueba y Jacqueline Vassallo (Rosario: Ediciones del Ishir, 2020), 17-35.

²⁵ Ver el artículo de Valeria Silvina Pita, «Mirando hacia atrás... La colección de Historia de las Mujeres en Argentina. Una aventura colectiva a finales del siglo XX», *Estudio de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas* 22, no. 2 (2020): 1-9.

²⁶ Graciela Queirolo, «Mujeres, historia y feminismos. Reflexiones desde Argentina y Chile», *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas* 22 (2020): 1-10.

²⁷ Josefina Ludmer, «Las tretas del débil», en *La sartén por el mango. Encuentro de escritoras latinoamericanas*, ed. Patricia Elena González y Eliana Ortega (Puerto Rico: Ediciones El Huracán, 1985), 47-54.

NOMBRES QUE IMPORTAN²⁸

La inclusión de los temas de educación femenina en la agenda de estudios de la historia de la educación es producto del trabajo de historiadoras que establecieron vínculos entre la historia de las mujeres y la historia de la educación. Esos nombres importan, en la doble acepción del término, en tanto relevancia de las trayectorias en la producción historiográfica, pero también por introducir (importar) en el campo de la historia de la educación la pregunta ya no por las maestras, sino por las mujeres. Esos nombres son fundamentalmente dos, aunque en sus laterales hay muchos más, pero nos detendremos en las aportaciones de la historiadora española radicada en México Pilar Gonzalbo Aizpuru²⁹ y su colega cubana, Asunción Lavrin, por ser pioneras en las proyecciones de CIHELA.

Con respecto a Gonzalbo Aizpuru, ella nació en Madrid en 1935.³⁰ En dicha ciudad creció y obtuvo el título de Licenciada, destacándose en el estudio de la historia de América. Su biografía se ordena con las notas de los exiliados españoles en América Latina.³¹ Es así que, corriendo el año 1959 y con 24 años, viajó a Guatemala y desde allí logró, no sin dificultades, radicarse en México, donde obtuvo la ciudadanía. En dicha ciudad realizó su maestría en la temática de educación de las mujeres en el México colonial. Labor investigativa que continuó en su doctorado con el tema la educación extraescolar de los jesuitas. En la conjunción de ambas pesquisas, entendemos que esta historiadora es una voz pionera y autorizada en materia de historia de la educación latinoamericana en general, y de las mujeres en particular. Con respecto a este último punto, su libro *Las mujeres en la Nueva España: educación y vida cotidiana*, publicado en 1987, es un antecedente primordial de los estudios de educación femenina.

²⁸ El título está inspirado en el juego de palabras establecido en el libro de Judith Butler, *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo* (Buenos Aires: Paidós, 2005).

²⁹ Datos tomados de, «Conversación con Pilar Gonzalbo Aizpuru, profesora investigadora de El Colegio de México», *Historia de la Educación* 29 (2010): 353-372.

³⁰ Entendemos esta mención como un homenaje ante su reciente partida, el 6 de marzo de 2024 a los 86 años.

³¹ Carmen de la Guardia Herrero, *Las maestras republicanas en el exilio* (Madrid: Los Libros de la Catarata, 2020).

A resultas de esa producción, desde el primer CIHELA (1992), Gonzalbo Aizpuru se pronunció en favor de recuperar la historia de la educación femenina. En el inicio de su ponencia explicó:

ya que entendemos la educación como algo más profundo y complejo que la instrucción escolar, se impone revisar la forma en que las mujeres novohispanas adquirieron y desarrollaron su capacidad de participar en la cultura criolla e influir sobre aspectos significativos como la vida doméstica, la organización familiar, las lecturas de esparcimiento, las diversiones y las devociones. En todos estos terrenos dejaron sus huellas las respetables madres de familia, las monjas enclaustradas, las trabajadoras de los talleres urbanos y las habitantes de las comunidades rurales, las frívolas damas de la corte virreinal y las criadas y esclavas de los hogares acomodados.³²

Al comprender a la educación como algo más profundo y complejo que la instrucción escolar, la agenda de temas de indagación ensanchó su alcance para visibilizar experiencias de educación femenina hasta entonces invisibles. Gonzalbo Aizpuru se preguntó por la educación de las mujeres en el México virreinal y, al respecto, planteó dos aspectos a considerar. Por un lado, varones y mujeres fueron educados a través de diferentes prácticas con el propósito de ocupar lugares complementarios en la sociedad. Mientras que los trayectos masculinos transcurrieron en instituciones de rigor intelectual, los de las mujeres se inscribieron en contextos hogareños o en instituciones que se abocaron a la transmisión de saberes femeninos (el Colegio de las Vizcaínas o las escuelas de amigas). Por otro lado, advirtió un segundo aspecto que observaba diferencias en las intervenciones educativas de aquellas mujeres que vivieron en contextos urbanos con respecto a quienes lo hicieron en zonas rurales. Entre estas últimas se mencionaron a las de las culturas originarias que, generalmente, habitaron en espacios rurales. Por entonces, la autora no apeló a la categoría género ni al enfoque interseccional,³³ pero su estudio daba cuenta de diferentes educaciones para varones y

³² Pilar Gonzalbo Aizpuru, «Educación femenina y cultura criolla», en *I CIHELA* (Bogotá: 1995), 122.

³³ La interseccionalidad es un enfoque que permite analizar los diferentes niveles de diferencias que componen las identidades: clase, raza y género. Los trabajos de Gonzalbo Aizpuru suponen este enfoque, pero aún no estaba formulado en su especificidad. Mara Viveros Vigoya, «La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación», *Debate feminista* 52 (2016): 1-17.

mujeres como así también entre las mismas mujeres. También, la investigación de Gonzalbo Aizpuru incorporaba la idea de que las mujeres fueron educadas en ambientes domésticos y la salida a las incipientes instituciones de educación femenina era ordenada en clave de clase. Es decir, las mujeres de los sectores acomodados de la sociedad se formaban con institutrices en sus hogares, en tanto los espacios institucionalizados albergaban a aquellas otras despojadas de recursos materiales y culturales para educarse en los hogares. Proceso inverso al que atravesaban los varones, quienes para esa época si pertenecían a los sectores privilegiados de la sociedad eran instruidos en lugares específicos, incluso de ciudades reconocidas de Europa.

Como lecciones de historia, Gonzalbo Aizpuru sostuvo que la educación era un aspecto crucial de la historia cultural y, entonces, afirmó: «Lo que me importa destacar no es la vida excepcional de personajes extraordinarios ni aun de sus anécdotas, por más que a veces sean representativas, sino las rutinas consideradas irrelevantes y las formas de comportamiento que aparentaron ser espontáneas pero que siempre respondieron a motivaciones previamente asimiladas». ³⁴ En este sentido, la educación ofrecía un friso donde auscultar a la gente común, entre ellas a las mujeres, con sus procesos de asimilación, no siempre exentos de tensiones, de las regularidades sociales.

Por su parte, para la década del noventa Asunción Lavrin era también una referencia indiscutida de la investigación en la línea de historia de las mujeres latinoamericanas. Precisamente en el marco de la reunión CIHELA 2003, en San Luis de Potosí (México), donde la historia de la educación de las mujeres encontró su mayor expresión, ella tuvo a su cargo una de las conferencias centrales del congreso, que versó sobre el tema. «Educación y mujer en Hispanoamérica: recuerdos del siglo XX». ³⁵

³⁴ Ossenbach, «Conversación con Pilar Gonzalbo Aizpuru», 358.

³⁵ VI CIHELA (San Luis de Potosí, México: 2003), 19. En las actas de la jornada solo consta el título y horario de la conferencia de Lavrin. No obstante, pudimos conocer el contenido de la misma en el libro de Luz Elena Galván Lafarga y Oresta López (coord.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras* (México: Publicaciones de la Casa Chata, 2008). Sin dudas la labor de Luz Elena Galván Lafarga y su colega Oresta López fue crucial en el tratamiento de la perspectiva de género y en la historia de las maestras en Latinoamérica.

Asunción Lavrín nació en La Habana, Cuba, país donde completó sus estudios de grado para luego mudarse a Estados Unidos.³⁶ Allí, cumplimentó sus estudios con su tesis sobre la vida conventual de las mujeres en el México colonial. La elección del tema fue sugerencia de Robert Padden, quien le propuso avanzar en este aspecto estimado como área de vacancia. Así fue que en 1961 se trasladó a México para iniciar su pesquisa sin un criterio feminista, es decir, con una apuesta historiográfica. Sin embargo, estudiar aspectos vinculados a la vida de las monjas le permitió reconocer a mujeres intelectuales, con un enorme poder de escritura y de reflexión. Una vez concluida la investigación que dio lugar a su tesis de doctorado, volvió a Estados Unidos en el año 1963. Próximo a los años setenta, el campo historiográfico norteamericano experimentó un proceso de visibilización de las mujeres en la historia y es allí fue donde Lavrín comenzó a darle un giro a sus investigaciones. Entonces, avanzó con preguntas sobre la historia de la sexualidad y el matrimonio, pero esta vez sí con inquietudes sobre las mujeres y el feminismo. Ella expresó: «Había que estudiar a la mujer común y corriente dentro de su medio, como persona y personaje histórico, tanto en la época colonial como en los siglos XIX y XX. A partir de ese momento se abrió el camino que he seguido».³⁷

Al entrar en la década de 1980 propuso estudiar a las mujeres en contextos donde pudieran tramitar el acceso a sus derechos, de ahí el salto a los siglos XIX y XX y su pregunta por el feminismo en Latinoamérica. Para ello escogió tres países que tuvieran un sistema electoral estabilizado durante el lapso 1900-1930. De allí seleccionó a Argentina, Chile y Uruguay. La investigación inició en 1985 y el libro fue publicado en 1995. Primero se editó en inglés y luego se tradujo al castellano.³⁸ La apuesta de Lavrín era visibilizar a las mujeres, pero también al feminismo latinoamericano. Lo interesante es que en el final de esta pesquisa monumental que la llevó a trasladarse del norte al sur del continente,

³⁶ Rafael Castañeda García, «Intimidades enclaustradas: sexualidad y moral. Entrevista con Asunción Lavrín (Guanajuato, México, agosto 2011)», *Nuevo Mundo. Mundos Nuevos* 12 (2012): 1-9 y Claudia Montero y Adriana Valobra, «Asunción Lavrín: el trabajo del género, el trabajo de la historia», *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género* 5, no. 1 (2021): 1-9. Se recomienda enfáticamente la lectura de ambas.

³⁷ Castañeda, «Intimidades enclaustradas», 3.

³⁸ Asunción Lavrín, *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay, 1890-1940* (Santiago de Chile: LOM ediciones, 2005).

participó en CIHELA, disertando sobre mujeres y educación, y aportando claves contextuales para pensar las formas de la educación femenina. Justamente, el diálogo lo estableció a partir del contacto con Gonzalbo Aizpuru, dos enormes mujeres e intelectuales que en sus cruces agenciaron a la historia de la educación de las mujeres, más allá de las maestras, en las diferentes dinámicas sociales de formación, ya sea para el desarrollo de los espacios domésticos, para el universo laboral o para el proceder en el espacio público y el campo cultural.

LA TENSIÓN ALFABETIZACIÓN - ESCOLARIZACIÓN

Iniciamos este apartado afirmando que: cabalgando entre la historia de la educación y la historia de las mujeres, la pregunta por las formas y contenidos de la educación de las mujeres cobró materialidad. Así como en el acápite anterior marcamos nombres pioneros, en el presente nos permitimos señalar una tensión que la línea de indagación conlleva. Es decir, una de las aristas cruciales de la investigación en educación femenina es la tensión entre la alfabetización y la escolarización. Justamente, Antonia Fernández Valencia, pensando el problema para la sociedad española del siglo XIX, reconoce que para el período las tasas de alfabetización eran mayores que las de escolarización.³⁹ En este sentido, recuperamos la pregunta por los motivos y lugares de la educación femenina. Un consenso historiográfico reconoce que la pregunta por la educación de las mujeres comenzó a formularse en la víspera y a partir de la Ilustración. El uso de la razón y el acceso a la educación racional fue condición *sine qua non* del varón ilustrado, esa sentencia habilitó el rápido reclamo de las mujeres. Ellas tanto en la Península como en América Latina se encontraban situadas en un ámbito desigual. Al respecto, María del Pilar Iracheta Cenecorta afirma: «se observan notables convergencias entre la educación española y la prehispánica, caracterizada por la diferencia de los sistemas educativos para el hombre, a quien se le asignaba la actividad militar, y la mujer que quedaba adscrita al hogar».⁴⁰

³⁹ Antonia Fernández Valencia, «La educación de las niñas: ideas, proyectos y realidades», en *Historia de las mujeres en España y América Latina*, dir. Isabel Morant (Madrid: Cátedra, 2006), 427-453.

⁴⁰ María del Pilar Iracheta Cenecorta, *Educación femenina* (México: El Colegio de México, 2009), 49.

Esa adscripción al hogar reconoce que la educación de las mujeres se sitúa allí y esa es una constante. No obstante, las congregaciones religiosas⁴¹ y las asociaciones de damas de beneficencia generaron espacios para las mujeres. Si las primeras, tal como lo expresa Asunción Lavrin, adquirieron un rango intelectual, en el caso de la educación producto de la caridad lo que se reforzó fueron los saberes propios del trabajo doméstico.

Pero el siglo XIX trajo el debate por las condiciones de la educación femenina y el mandato de coeducación.⁴² Que niños y niñas se eduquen juntos fue un reclamo demorado incluso hasta avanzado el siglo XX. En la demora contribuyeron los sectores conservadores que no veían bien la instrucción femenina. Por lo cual, los saberes propios de mujer fueron marcando ambivalencias en la coeducación, en tanto la incorporación de las niñas a las escuelas públicas y obligatorias fue más en vista de la formación de la madre del futuro ciudadano, que por la propia emancipación de las mujeres.

Estudiar los procesos de consecución de la coeducación es un tema de agenda abierta. En esta misma clave se ordena la discusión en torno a la formación para el mundo del trabajo específica de las mujeres. Lo hemos podido estudiar para el caso argentino, pero han comenzado a producirse estudios en Uruguay, Chile, Perú y otros países sobre la existencia de escuelas de profesionales y de oficios para mujeres. Estas instituciones atendieron a un segmento marcado por connotaciones sociales (generalmente mujeres de sectores populares) con miras al ejercicio de oficios domésticos y cuyos títulos eran excluyentes del sistema educativo.⁴³ Actualmente y capitalizando el tratamiento de tipos documentales

⁴¹ Aunque ligado al caso chileno, contamos con Alexandrine de la Taille, *Educación a la francesa. Anna du Rousier y el impacto del Sagrado Corazón en la mujer chilena* (Santiago de Chile, UC ediciones, 2012).

⁴² Lucía Lionetti, Esperanza Mó Romero, Rocío de la Nogal Fernández y Margarita Eva Rodríguez García. Ver Pilar Pérez Cantó y Susana Bandieri (coord.), *Educación, género y ciudadanía. Las mujeres argentinas: 1700-1943* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005). En esta misma línea se pronuncia el libro de Lucía Lionetti, *La misión política de la escuela pública: formar a los ciudadanos de la república 1870-1916* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007).

⁴³ Sobre el tema en Argentina se encuentran trabajos como Paula Caldo y Micaela Pellegrini «Fotografías de una escuela profesional de mujeres: entre lo dicho y lo retratado, 1938-1965», *Meridional. Revista chilena de estudios latinoamericanos* 9 (2017); María José Billorou y Stella Corneils, «Entre Líneas, o cómo analizar las trayectorias laborales de mujeres», en *Actas de las IV Jornadas de Investigación y Reflexión sobre Historia, Mujeres y Archivos*, comp. Yolanda de Paz Trueba, Paula Caldo y Jaqueline Vassallo (Tandil: IGEHCS-CONICET, 2018). Para el caso de Brasil contamos con trabajos

como la fotografía, los epistolarios y los archivos personales de mujeres se ha comenzado a avanzar al respecto. Preguntarse por los motivos de la demora en la coeducación es un modo de entender que durante siglos la educación de las niñas y mujeres ocurrió en los márgenes de las instituciones y muy en el interior de los hogares. No obstante, para el tratamiento de esta sentencia es necesario pensar la historia de la educación más allá de la escuela, en las dinámicas de la cultura.

Un comentario final. Sin dudas, la historia de los procesos educativos femeninos es deudora de líneas tan disímiles como la historia cultural de la lectura/escritura, la historia de las infancias, la historia de la familia, la historia de la sensibilidad y la historia de las mujeres. A partir de esos trayectos entra en diálogo con la historia de la educación y marca un lugar secundario en su agenda. Historiar los procesos educativos de las mujeres implica reconocer nuevos tipos documentales. Justamente, los archivos personales de mujeres que comenzaron a conformarse son una puerta de ingreso al estudio de la educación femenina. Las trayectorias biográficas son de enorme valor para la profusión del tema. Así, comienzan a estudiarse el proceso de profesionalización de las labores domésticas y su consecuente apertura de escuelas, la literatura abocada a la formación de las mujeres ya sea para el desempeño doméstico o para la inscripción social, la formación para el mundo del trabajo, las carreras académicas y las luchas para ingresar y permanecer en la universidad, la transmisión de saberes sobre el cuerpo de las mujeres, los procesos singulares de alfabetización, entre otros temas.⁴⁴

tales como: Ana Caroline de Bassi Padilha y Marinês Ribeiro dos Santos, «Costurando e tecendo memórias: estratégias de coleta de informações sobre o curso feminino de corte e costura da Escola Técnica de Curitiba (Brasil, 1940-1960)», en *Actas de las IV Jornadas de Investigación y Reflexión sobre Historia, Mujeres y Archivos*, compilado por Yolanda de Paz Trueba, Paula Caldo y Jaqueline Vassallo (Tandil: IGEHCS-CONICET, 2018), 91-98. Sobre esta temática en Uruguay ver: Carolina Clavero White, «Educación Técnica de la Mujer, el informe de Cecilia Grierson para Argentina y su recepción en Uruguay, 1900-1918», *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género* 6, no. 2 (2022); Carolina Clavero White, «Ana Armand Ugon y la formación del sujeto “niñas” en las Escuelas del Hogar», *Humanidades. Revista de la Universidad de Montevideo* 4 (2018).

⁴⁴ Mónica Bolufer nos acerca a testimonios modestos de voluntades femeninas de lectura y escritura que ocurrían en la intimidad del hogar con clara intención formativa durante el siglo XIX. Mónica Bolufer y Elena Serrano, «Maritime Crossroads: The Knowledge Pursuits of María de Betancourt (Tenerife, 1758-1824) and Joana de Vigo (Menorca, 1779-1855)», *Notes And Records-The Royal Society Journal Of The History Of Science* 77, no. 2 (2023). En esta misma línea, pero para el siglo XIX, ver Paula Caldo y Marcela Fugardo, «De apuntes privados y libros impresos: una aproximación a las prácticas de escritura femenina del saber culinario, siglo XIX», *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género* 6 no. 1 (2022).

CIHELA Y SU ABORDAJE DE LA EDUCACIÓN FEMENINA

Las reuniones académicas de historiadores de la educación reconocidas bajo la sigla CIHELA iniciaron en el año 1992. Por entonces, como ya explicamos en los apartados precedentes, la historia de las mujeres latinoamericanas contaba con una trayectoria que no demoró en impactar en estos encuentros académicos. Claro que, si bien CIHELA respondió a consensos elaborados entre los diferentes países asociados, entendemos que el anfitrión marcó con su agenda y sus dinámicas los ejes de trabajo a desarrollar. En este sentido, después de revisar las actas y/o memorias de CIHELA, estamos en condiciones de afirmar que, desde sus inicios, la preocupación por la historia de las prácticas educativas que interpelaron a las mujeres estuvo presente. Aunque no fue una temática hegemónica, adquirió una tenue presencia gracias al impacto en el campo historiográfico del giro antropológico, biográfico, subjetivo y cultural.

La problemática encontró su vía de ingreso por la senda de los estudios de las subalternidades en diálogo con la historia cultural, a partir de la pregunta por la otredad, por las prácticas de lectura y escritura y por la circulación y apropiación de sentido. Por ejemplo, la agenda de estudios de historia de la educación mexicana introdujo la pregunta por los otros (los pueblos originarios) y en esa acometida algunas historiadoras instalaron la preocupación por las mujeres. Esta perspectiva buscó visibilizar agencias y trayectorias femeninas y espacios formativos para las mujeres, más allá del magisterio. Se procuró estudiar las formas en que las mujeres fueron participando en la cultura. Se impulsaron investigaciones alrededor de los planes de estudio de las primeras escuelas de niñas y mujeres latinoamericanas en el siglo XVIII.⁴⁵

Fueron dos vertientes las que acompañaron los estudios de mujeres en la historia de la educación. Por un lado, la renovación historiográfica que caracterizó a la década de 1990. Por otro, el reconocimiento del feminismo como un movimiento intelectual con miras a la intervención en las prácticas, que llevó, en las décadas del ochenta y del noventa, a una profunda revisión de las bases ilustradas del movimiento. Esas bases, justamente, se situaron en la vindicación de la igualdad de derechos

⁴⁵ Ver las ponencias específicas en: *I CIHELA* (Bogotá: 1995).

de las mujeres en tanto seres racionales. En este sentido, la educación de las mujeres se transformó en el asunto crucial del debate. La coeducación fue el eje del reclamo, a los fines de lograr un reparto igualitario de saberes. La discusión en torno a la separación entre educación e instrucción comenzó a ser objeto de revisión. De esta suerte, se perfiló una analítica de los saberes que se dispusieron para la educación de las niñas. Estos saberes más que requerir escuelas, se tramitaron entre mujeres, en los hogares o en internados. No obstante, las mujeres pusieron en discusión esa inequidad y rápidamente establecieron reclamos. La historia intelectual invitó a reflexionar sobre el impacto en América Latina de la obra de Luis Vives, *La educación de la mujer cristiana* (1523). En la semántica general de la línea de investigación sobre el tema se observó el reconocimiento de prescripciones para educar a las mujeres como futuras madres de ciudadanos. Una propuesta educativa que mixturó los principios de la religión cristiana con la mirada estatal.⁴⁶

En el transcurso de la década de 1990 quedó claro que la historia de la educación latinoamericana tenía una deuda con las mujeres. Historiadoras venezolanas,⁴⁷ mexicanas,⁴⁸ chilenas⁴⁹ y brasileñas⁵⁰ se abocaron a marcar áreas de vacancia, e iniciaron estudios pioneros. En esa acometida mostraron cómo el siglo XIX desplegó una pedagogía desde distintos ámbitos de la cultura para educar a las mujeres por fuera de las escuelas o, en su defecto, en escuelas exclusivas. Prensa periódica y diaria, manuales de urbanidad y recetarios de diferentes temáticas, pero también el

⁴⁶ *III CIHELA* (Caracas: 1996).

⁴⁷ Para el caso venezolano ver: Inés Quintero, «Una mujer educada», en *III CIHELA* (Caracas: 1996), 531-539.

⁴⁸ Para el caso mexicano ver: Anne Staples, «Una educación para el hogar. Las mexicanas decimonónicas», en *III CIHELA* (Caracas: 1996), María de Lourdes Alvarado, «Mujer, prensa y educación en el México de principios del siglo XIX», en *III CIHELA* (Caracas: 1996), y María Adelina Arredondo López, «La primera escuela de niñas en Chihuahua», en *IV CIHELA* (Santiago de Chile, 1998).

⁴⁹ Para el caso chileno ver: Dina Escobar Guic, «La instrucción mutualista: un intento educativo de la mujer chilena (1800-1930)», en *III CIHELA* (Caracas: 1996), 550-558. También se reconocen los aportes de Soledad Zarate Campos, «¿Qué deben saber las mujeres para ser buenas madres? Puericultura e instrucción maternal en Chile 1860-1930», en *IV CIHELA* (Santiago de Chile, 1998).

⁵⁰ Para el caso de Brasil ver: María Teresa Santos Cunha, «Literatura e educação: os romances de formação e a educação feminina», en *III CIHELA* (Caracas, 1996), 546-549. También se cuenta con los aportes de María Arisnete Camara Morais, Cynthia Pereire de Sousa, Marisa Carvalho Vilela o Llicila Augusta Lino de Paula, en *IV CIHELA* (Santiago de Chile, 1998).

currículo escolar (de escuelas específicas) contribuyeron a la naturalización de los saberes propios de las mujeres.

Las ponencias presentadas en los primeros congresos CIHELA partieron del reconocimiento de una ausencia de estudios sobre la educación femenina. Por lo cual, se asumieron pioneras, pero también generaron un trazado temático y una delimitación de estrategias metodológicas para visibilizar trayectorias de mujeres. En la letra de los textos se aludió al patriarcado y a la falta de estudios sobre *la mujer*, nominada claramente en singular. También apelaron a citas bibliográficas que asumieron el concepto de género, sin ser todavía hegemónico dentro de la perspectiva de indagación.

Fue armándose una agenda de temas de historia de la educación de las mujeres que, al tiempo que ordenó un consenso sobre la deuda con ellas, reconoció a las niñas y mujeres como estudiantes, pensando el pasaje de la alfabetización a la escolarización. Esta dinámica involucró investigaciones sobre escuelas primarias o secundarias exclusivas para niñas, escuelas y/o cursos para madres, el estudio de publicaciones, ya sean revistas femeninas o manuales abocados a ellas, el impacto de imaginarios de época (ilustrado, el feminismo o la religión) sobre las formas de la crianza de las muchachas. Un grupo de investigaciones surgió en torno a la labor de la religión y las órdenes conventuales destinadas a la educación de las mujeres. Se estudió cómo los conventos educaron inculcando: la sumisión, la obediencia y el recato reflejados en prácticas cotidianas como el vestirse, el comer y el aparecer en público. En este marco irrumpen los estudios sobre el impacto del feminismo en América Latina y se perfila la expresión «patriarcado», como un analizador para pensar una cultura que segrega a las mujeres.⁵¹

Esa lectura que apuntaba a reconocer a las mujeres en la historia con el fin de visibilizarlas, comenzó a complejizarse al iniciar el siglo XXI, cuando se incorpora la pregunta por la equidad educativa y la perspectiva de género. Justamente, en 2001 y con sede en San José de Costa Rica, se incluyó un eje denominado *Historia de la educación como elemento de equidad*. En ese marco se inscribió el sub-eje *Género y educación*. Del

⁵¹ M.L.C. González Luis y Ruth Quintero García, «De la musa de la razón a las razones de la musa», en *III CIHELA* (Caracas, 1996), 512-521.

total de 146 ponencias presentadas, 12 integraron el mencionado subeje. El concepto de equidad se presentó como la promesa que repararía los dramas de la desigualdad y el concepto de género, mencionado en 3 ponencias, abrió una agenda en la que empezaron a estudiarse las jerarquías que ordenaban a los sujetos escolarizados.⁵² Las presencias femeninas irrumpieron en forma de biografías, como estudiantes de escuelas tradicionales exclusivas o como parte de las tensiones de la educación patriarcal y la formación para el mundo del trabajo.

La perspectiva abierta en Costa Rica siguió su curso en la VI edición del CIHELA, efectuada en 2003 en San Luis Potosí (México). Concretamente el eje temático VIII se llamó *Género y educación*, y en su presentación general, sin atribución a autor específico, se plantearon los fundamentos de su relevancia temática e investigativa:

el tema de educación y género era ineludible [...] debido a la importancia que la educación de las mujeres ha alcanzado y la cantidad de trabajos que sobre el tema se han hecho, en los cuales se han abordado asuntos como políticas oficiales educativas respecto a la educación de las mujeres, los medios utilizados y los fines planteados, los idearios e imaginarios sociales que en la historia se han hecho alrededor de las mujeres, las expresiones y producciones de ellas mismas. Estos trabajos fueron escritos todos por mujeres procedentes de dos países latinoamericanos: México y Brasil, es interesante la comparación entre estos dos pueblos alrededor del tema de la educación de las mujeres. Los periodos que se abordan son siglo XIX y XX, y para ello se utilizaron todos los medios de comunicación como el cine, la revista y los periódicos, hasta textos escolares, diarios de profesoras, cartas que circularon entre docentes.⁵³

La discusión se tejió con aportes de dos países: México y Brasil.⁵⁴ Se plantearon seis paneles dedicados al tratamiento de la educación

⁵² V CIHELA (San José de Costa Rica: 2001).

⁵³ VI CIHELA (San Luis de Potosí, México: 2003), 16-17.

⁵⁴ Entre ellas se destacaron: Oresta López, Lourdes Alvarado, Sonsoles San Román Gago, Mary Kay Vaughan, Valentina Torres Septien, Elvia Montes de Oca Navas, Martha Cecilia Herrera, Gabriela Delgado, Martha Eva Rocha Islas y Margarita Tapia Arizmendi. Ver: VI CIHELA (San Luis de Potosí, México: 2003).

secundaria y profesional de mujeres en el siglo XIX en América Latina; mujeres y lectura; reflexiones sobre diversos enfoques sobre la educación femenina en América Latina; mujeres, educación y cultura política e imágenes de mujeres. Si bien estos trabajos corrieron por los bordes de aquellos que estudiaban a las maestras, instalaron la pregunta por las vidas femeninas, afectadas por la educación y que se proyectaban más allá del magisterio.

Debemos reconocer que la incorporación de la perspectiva de género trajo consigo unos diálogos que, en su factura final, dejaron en un segundo plano a los problemas específicos de la educación femenina. Por ejemplo, adquirieron fuerza las investigaciones sobre biografías de maestras que proyectaron sus disputas en relación a los lugares masculinos. El tratamiento de estas experiencias dejó en un segundo plano las preguntas por los procesos de educación femenina. Surgieron los estudios sobre los cuerpos en general y los cuerpos dotados de género en particular. La historia del cuerpo generizado cobró densidad en diálogo con la historia de la educación física. Con el tiempo esta temática adquirió identidad propia convirtiéndose en una línea específica. Capitalizando estas transformaciones, en el año 2005, con sede en Quito, se presentó un panel denominado «La construcción de lo femenino y masculino a través de la educación». Si bien se mencionó la existencia de escuelas específicas de mujeres, el foco estuvo puesto en el uso de las imágenes y el trabajo sobre los cuerpos.⁵⁵

En ocasión del octavo congreso, realizado en Buenos Aires, se explicitó el eje «Estudios de género en la Historia de la educación», dividido en tres mesas temáticas. La primera se llamó *Formación docente y género*, la segunda, *Currículum, pedagogía y género*, y la tercera, *Género y educación*. El tema contó con 19 trabajos de los cuales 13 fueron de autoras y autores brasileños, quedando el resto repartido entre Portugal,

⁵⁵ En *VII CIHELA* (Quito, 2005), pueden leerse los trabajos de Alessandro Carvalho y Elomar Tambara, «Entre Marthas e Marias, um olhar sobre a gênese feminina de uma instituição de ensino anglicana na cidade de Pelotas» y Belinda Arteaga, «Cardenismo y mujeres imaginarias: un recuento desde la fotografía histórica». Con respecto a los cuerpos y la educación física: Magnolia Aristizábal, «Cuerpo, ciudadanía, subjetividad: la relación de tres conceptos en la educación de las mujeres del siglo XIX»; Mónica Chávez González, «Representaciones del cuerpo femenino en la gimnasia escolar a finales del siglo XIX y principios del XX en México», y Pablo Scharagrodsky, «Fabricando masculinidades y feminidades cristianas y moralmente correctas. El caso de la primera Dirección General de Educación Física Argentina (1936-1940)».

Argentina, Chile, Colombia y España. Se advertía un incremento de autores varones. El campo de la historia de la educación brasileño asumió el compromiso de tramitar la perspectiva de género. El espacio adquirió la especificidad de la perspectiva de género, por lo cual se abocó a estudiar relaciones, tensiones, repartos desiguales de saberes y proyecciones formativas específicas. El foco estuvo puesto en la feminización del oficio docente y, por ende, en el tratamiento generizado de las maestras, no así tanto en la educación femenina.⁵⁶ El enfoque de género ligado a la performatividad del discurso y a los estudios *queer* encontró un espacio. Estas problemáticas al tiempo que complejizan, reordenan el trato de las mujeres en la historia de la educación.

Río de Janeiro fue sede del IX CIHELA en 2009. *Identidad, género y etnia* fue el título del tema 3. Los expositores se ordenaron en dos paneles. El primero de ellos estuvo coordinado por Lia Macedo de Faria y se denominó *Género y educación*. Este panel reunió a académicos de Colombia, Ecuador, Brasil y Perú. Su objetivo era reflexionar, atendiendo al contexto histórico, qué tipo de prácticas políticas e ideas circularon en las escuelas iberoamericanas en relación a la tradición y el republicanism. La preocupación era entender cómo las mujeres vivieron la educación desde el ejercicio de la docencia. Para ello propusieron atender a dos momentos históricos: uno marcado por la Independencia política de los países latinoamericanos, siglo XIX. El otro se centró en siglo XX, marcado por las dos guerras mundiales.⁵⁷

Como se advierte, la perspectiva de género estaba instalada. En 2014 el evento se realizó en Toluca, México, con un tono analítico claramente foucaultiano en relación al poder y a las redes de relaciones sociales que atraviesan la forma escolar. Aquí, la perspectiva de género se incluyó en el eje igualdad y diversidad. El objetivo era arrojar un enfoque en clave de clase, raza y género sobre los sujetos que habitan el sistema educativo.⁵⁸ En esta ocasión se recuperó el eje de las políticas de

⁵⁶ Ver VIII CIHELA (Buenos Aires, 2007).

⁵⁷ Ver IX CIHELA (Río de Janeiro, 2009).

⁵⁸ En esa ocasión se escucharon ponencias tales como «Elvira García y García en la educación peruana», de Aurora Soledad Marrou Roldán; «La mujer y su educación como tema relevante del periódico *El Instructor*. Aguascalientes, 1884-1907», de Aurora Terán; «Bordar, cozer e casar: a educação das desvalidas do Asilo de Santa Tereza (Maranhão/1855-1870)», de César Augusto Castro y Samuel Luis Velázquez; entre otros. Ver XI CIHELA (Toluca, 2014).

los Estados operando desde las escuelas con el fin de formar ciudadanos, y las mujeres no fueron dejadas al margen; por ende, los proyectos educativos para las niñas adquirieron relevancia.⁵⁹

En las reuniones CIHELA que se sucedieron, Medellín 2016⁶⁰ y Montevideo 2018,⁶¹ la perspectiva de género se mantuvo en diálogo con diferentes ejes que dieron lugar al tratamiento de aspectos vinculados a la formación del magisterio y del profesorado, con una importante derivación en el estudio de los cuerpos escolarizados, con acento en la educación física. Estas últimas temáticas fueron encontrando un cauce propio que les dio identidad de eje específico. En estas transformaciones la historia de la educación femenina quedó relegada a la historia de instituciones específicas o subsumida en la historia de las maestras. El encuentro de CIHELA del año 2021, en coincidencia con los avatares de la pandemia de COVID-19, se realizó en Lisboa, pero como fue de uso en ese marco, se habilitó la forma virtual. En esta ocasión no hubo un espacio específico para abordar la problemática de género y/o de mujeres, de tal forma que estas aparecieron de manera transversal en otros ejes. Por ejemplo, el gran eje 2, *História, educação e cidadania*, incluyó, entre otros, dos paneles que incorporaron la problemática de la educación femenina. El primero tuvo por título «Por uma história das mulheres no Brasil: experiências (auto)formativas» y fue coordinado por Raylane Andreza Dias Navarro Barreto. Para pensar los fines de la educación femenina en perspectiva de género, más allá de la formación docente y las vidas de maestras, se presenta atractivo el segundo panel, denominado «Fotografias, realizações e representações femininas, séculos XIX e XX», coordinado por Marta María de Araújo.⁶² Si bien el enfoque biográfico y las imágenes como tipos documentales ya habían sido incluidos como aspectos centrales para visibilizar a los otros de la historia de la educación, en esta ocasión se ponderaron con solidez metodológica.

⁵⁹ Estamos referenciando la conferencia de la Dra. Lucía Lionetti, «La escuela en busca del Estado. Los límites y alcances metodológicos y conceptuales para el estudio del caso de las comunidades, las escuelas y las autoridades en el contexto del siglo XIX en Argentina», en *XI CIHELA* (Toluca, 2014).

⁶⁰ *XII CIHELA* (Medellín, 2016).

⁶¹ *XIII CIHELA* (Montevideo, 2018).

⁶² *XIV CIHELA* (Lisboa, 2021).

Podemos decir que los congresos CIHELA iniciaron en un momento histórico donde la historia de las mujeres era una realidad con antecedentes en América Latina. Por lo tanto, desde las primeras reuniones la temática fue tratada, pero de modo acotado y en diálogo con otros problemas (la otredad, la historia de la lectura y la escritura, los cuerpos, la sexualidad). Ese carácter de correlato hace que el tema se aborde, pero no con la especificidad necesaria. A esta problemática se suma la dificultad de hacer estudios de síntesis comparativa en la extensión de Latinoamérica, dejando así siempre la sensación de abordaje fragmentario.

CONCLUSIONES

Parafraseando a Asunción Lavrin, decimos que la historia de la educación de las mujeres latinoamericanas se presenta a partir de una síntesis siempre fragmentaria. Este ejercicio también lo es. Hicimos foco en obras relevantes sobre historia de las mujeres, nos referenciamos en nombres de pioneras como Gonzalbo Aizpuru y Lavrin, mapeamos los encuentros de CIHELA para ver allí cómo fue planteado el tema.

Aunque con pasos tímidos, las mujeres ingresaron a la historia en general y a la historia de la educación en particular gracias a la militancia de las teóricas feministas y a las historiadoras que se nuclearon en la línea de historia de mujeres. Una vez reconocido el tema, se nutrió de la renovación historiográfica de la última década del siglo XX que aportó nuevos temas, problemas y objetos. Así, nuevos tipos documentales, la revisión de los clásicos con preguntas originales y los enfoques culturales, de género e interseccional sellaron el ingreso. Pero, la perspectiva de género al penetrar en el campo de la historia de la educación tuvo un efecto ambivalente para con las trayectorias de educación femeninas en tanto, por un lado, aportó saber sobre los cuerpos dotados de género derivando en el refuerzo de los estudios sobre educación física y, por otro, fomentó el tratamiento de trayectorias y biografías de maestras con anclajes claramente escolarizados. Ambos aspectos opacaron el tratamiento de experiencias de educación femenina en clave histórica.

A lo largo de estas páginas, nuestras hipótesis iniciales adquirieron algunos niveles de verificación. Sin dudas, fueron las historiadoras de las mujeres quienes se cruzaron al campo de la historia de la educación para instalar allí la pregunta por la educación femenina. Interrogante

que para resolverse requirió leer a contrapelo los procesos de escolarización y descubrir fuera de ellos las marcas más fuertes de la educación femenina. La historia de la educación de las mujeres es una agenda abierta y pendiente que en su devenir recuerda que educación es más que escolarización y que educar en escuelas fue una decisión moderna y generizada que merece revisión.

Notas sobre las autoras

PAULA CALDO es doctora, licenciada y profesora en Historia y licenciada y profesora en Ciencias de la Educación, títulos obtenidos en la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Actualmente se desempeña como profesora adjunta en la Universidad donde se formó y como investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Su línea de investigación es la historia de mujeres en perspectiva de género y en ella ha publicado artículos, libros y capítulos de libros.

EVELYN SOTOMAYOR es candidata al doctorado en Historia, magíster y licenciada en Literatura Hispanoamericana. Es profesora de la Pontificia Universidad Católica del Perú; además de ser coordinadora de la oficina de Investigación del Instituto Riva-Agüero. Ha publicado los libros *Pensar en público: las veladas literarias de Clorinda Matto en la Lima de la posguerra* (2017), *Las nuevas lectoras del siglo XIX. Género, libro y lecturas de la primera generación de ilustradas peruanas* (2022), y artículos sobre literatura e historia relacionados con la escritura de las mujeres peruanas del siglo XIX y XX.

REFERENCIAS

- Alvarado, María de Lourdes. «Mujer, prensa y educación en el México de principios del siglo XIX. El diario de México». En *III CIHELA*, 522-530. Caracas: 1996.
- Amorós, Celia y Rosa Cobo. «Feminismo e Ilustración». En *Teoría Feminista: de la Ilustración a la Globalización*, editado por Celia Amorós y Ana de Miguel, 13-90. Madrid: Minerva Ediciones, 2005.

- Anderson, Jeanine. «Género de cuidados». En *Fronteras interiores. Identidad, diferencia y protagonismo de las mujeres*, editado por Maruja Barrig, 71-93. Lima: IEP, 2007.
- Andreo García, Juan. «Historia de las mujeres en América Latina: enfoques renovados y urgentes necesidades». En *Historia de las mujeres en América Latina*, editado y compilado por Sara Beatriz Guardia, 13-20. Lima: CEMHAL, 2013.
- Aristizábal, Magnolia. «Cuerpo, ciudadanía, subjetividad: la relación de tres conceptos en la educación de las mujeres del siglo XIX». En *VII CIHELA*. Quito: 2005.
- Armstrong, Nancy. *Deseo y ficción doméstica*. Madrid: Cátedra, 1987.
- Arredondo López, María Adelina. «La primera escuela de niñas en Chihuahua». En *IV CIHELA*, 275-276. Santiago de Chile, 1998.
- Arteaga, Belinda. «Cardenismo y mujeres imaginarias: un recuento desde la fotografía histórica». En *VII CIHELA*, 164. Quito: 2005.
- Barrancos, Dora. *Mujeres entre la casa y la plaza*. Buenos Aires: Sudamericana, 2008.
- Barrancos, Dora. «Historia, historiografía y género. Notas para la memoria de sus vínculos en la Argentina». *La Aljaba segunda época*, 9, (2005): 49-72.
- Bassi Padilha, Ana Caroline de y Marinês Ribeiro dos Santos. «Costurando e tecendo memórias: estratégias de coleta de informações sobre o curso feminino de corte e costura da Escola Técnica de Curitiba (Brasil, 1940-1960)». En *Actas de las IV Jornadas de Investigación y Reflexión sobre Historia, Mujeres y Archivos*, compilado por Yolanda de Paz Trueba, Paula Caldo y Jaqueline Vassallo, 91-98. Tandil: IGEHCS-CONICET, 2018.
- Billorou, María José y Stella Corneils. «Entre Líneas o cómo analizar las trayectorias laborales de mujeres». En *Actas de las IV Jornadas de Investigación y Reflexión sobre Historia, Mujeres y Archivos*, compilado por Yolanda de Paz Trueba, Caldo, Paula y Vassallo, Jaqueline, 131-144. Tandil: IGEHCS-CONICET, 2018.
- Bolufer, Mónica y Elena Serrano. «Maritime Crossroads: The Knowledge Pursuits of María de Betancourt (Tenerife, 1758-1824) and Joana de Vigo (Menorca, 1779-1855)». *Notes And Records-The Royal Society Journal Of The History Of Science* 77, no. 2 (2023): 303-322.
- Butler, Judith. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- Caldo, Paula. «Maestras y mercado editorial». En *La historia argentina en perspectiva local y regional*, editado por Susana Bandieri y Sandra Fernández, 57-77. Buenos Aires: Teseo, 2001.
- Caldo, Paula y Marcela Fugardo. «De apuntes privados y libros impresos: una aproximación a las prácticas de escritura femenina del saber culinario,

- siglo XIX». *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género* 6, no. 1(2022): 1-15.
- Caldo, Paula y Marcela Vignoli. «Maestras, prácticas, género e historia: hacia una historia de la educación con mujeres en los tiempos de la consolidación de los sistemas educativos». *Anuario de Historia de la Educación* (Argentina) 17, no. 2 (2016): 53-56.
- Caldo, Paula y Micaela Pellegrini. «Fotografías de una escuela profesional de mujeres: entre lo dicho y lo retratado, 1938-1965». *Meridional. Revista chilena de estudios latinoamericanos* 9 (2017): 191-210.
- Carvalho, Alessandro y Elomar Tambara. «Entre Marthas e Marias, um olhar sobre a gênese feminina de uma instituição de ensino anglicana na cidade de Pelotas». En *VII CIHELA*. Quito: 2005.
- Castañeda García, Rafael. «Intimidades enclaustradas: sexualidad y moral. Entrevista con Asunción Lavrin (Guanajuato, México, agosto 2011)». *Nuevo Mundo. Mundos Nuevos* 12 (2012): 1-9.
- Castro, César Augusto y Samuel Luis Velásquez. «Bordar, cozer e casar: a educação das desvalidas do Asilo de Santa Tereza (Maranhão/1855-1870)». En *XI CIHELA*. Toluca: 2014).
- Chávez González, Mónica. «Representaciones del cuerpo femenino en la gimnasia escolar a finales del siglo XIX y principios del XX en México». En *VII CIHELA*. Quito: 2005.
- Clavero White, Carolina. «Ana Armand Ugon y la formación del sujeto “niñas” en las Escuelas del Hogar». *Humanidades. Revista de la Universidad de Montevideo*, 4 (2018): 177-197.
- Clavero White, Carolina. «Educación Técnica de la Mujer, el informe de Cecilia Grierson para Argentina y su recepción en Uruguay, 1900-1918». *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género* 6, no. 2 (2022): 1-16.
- Duby, Georges y Michelle Perrot. *Historia de las mujeres en occidente*, I a X. Madrid: Taurus, 1993.
- Escobar Guic, Diana. «La instrucción mutualista. Un intento educativo de la mujer chilena (1800-1930)». En *III CIHELA*, 550-558. Caracas: 1996.
- Fernández Valencia, Antonia. «La educación de las niñas: ideas, proyectos y realidades». En *Historia de las mujeres en España y América Latina III*, dirigido por Isabel Morant, 427-453. Madrid: Cátedra, 2006.
- Galván Lafarga, Luz Elena y Oresta López. (coord.). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: Publicaciones de la Casa Chata, 2008.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar. «Educación femenina y cultura criolla». En *I CIHELA*, 122-130. Bogotá: 1995.
- González Luis, M.L.C. y Quintero García, Ruth. «De la musa de la razón a las razones de la musa». En *III CIHELA*, 512-521. Caracas: 1996.

- Guardia, Sara Beatriz. «Historia de las mujeres: un derecho conquistado». En *La escritura de la historia de las mujeres en América Latina. El retorno de las diosas*, compilado y editado por Sara Beatriz Guardia, 13-76. Lima: CEMHAL, 2005.
- Guardia Herrero, Carmen de la. *Las maestras republicanas en el exilio*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2020.
- Iracheta Cenecorta, María del Pilar. *Educación femenina*. México: El Colegio de México, 2009.
- Lavrín, Asunción. «Introducción». En *Las mujeres latinoamericanas. Perspectivas históricas*, compilado por Asunción Lavrín, 9-31. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.
- Lavrín, Asunción. «Algunas consideraciones finales sobre las tendencias y temas en la historia de las mujeres de latinoamérica». En *Las mujeres latinoamericanas. Perspectivas históricas*, compilado por Asunción Lavrín, 347-379. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.
- Lavrín, Asunción. *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay, 1890-1940*. Santiago de Chile: LOM ediciones, 2005.
- Lionetti, Lucía. *La misión política de la escuela pública: formar a los ciudadanos de la república 1870-1916*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.
- Lionetti, Lucía. «La escuela en busca del Estado. Los límites y alcances metodológicos y conceptuales para el estudio del caso de las comunidades, las escuelas y las autoridades en el contexto del siglo XIX en Argentina». En *XI CIHELA*. Toluca: 2014.
- Lionetti, Lucía. «Historiadoras con agencia. Del metier de ir al archivo a las acciones de recuperación del patrimonio cultural en una perspectiva de género». En *Historia, mujeres, archivos y patrimonio cultural. Tejido de tipos documentales para una historia de mujeres con perspectiva de género III*, editado por Paula Caldo, Yolanda de Paz Trueba y Jacqueline Vassallo, 17-35. Rosario: Ediciones del Ishir, 2020.
- López, Oresta. «Educación y género en la historiografía educativa latinoamericana». *Anuario de Historia de la Educación (Argentina)* 8 (2008): 147-167.
- Ludmer, Josefina. «Las tretas del débil». En *La sartén por el mango. Encuentro de escritoras latinoamericanas*, editado por Patricia Elena González y Eliana Ortega, 47-54. Puerto Rico: Ediciones El Huracán, 1985.
- Marrou Roldán, Aurora Soledad. «Elvira García y García en la educación peruana». En *XI CIHELA*, 72-73. Toluca: 2014.
- Montero, Claudia y Adriana Valobra. «Asunción Lavrin: el trabajo del género, el trabajo de la historia». *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género* 5, no. 1 (2021): 1-9.
- Morant, Isabel. «El sexo de la historia». *Ayer* 17 (1995): 29-66.
- Morant, Isabel. *Historia de las mujeres en España y América Latina III*. T. I, II, III y IV. Madrid: Cátedra, 2006.

- Murillo, Soledad. *El mito de la vida privada. De la entrega al tiempo propio*. Madrid: Siglo XXI, 1996.
- Ossenbach, Gabriela. «Conversación con Pilar Gonzalbo Aizpuru, profesora investigadora de El Colegio de México». *Historia de la Educación* 29 (2010): 353-372.
- Pérez Cantó, Pilar y Susana Bandieri (coord.). *Educación, género y ciudadanía. Las mujeres argentinas: 1700-1943*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.
- Pita, Valeria Silvina. «Mirando hacia atrás... La colección de Historia de las Mujeres en Argentina. Una aventura colectiva a finales del siglo XX». *Estudio de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas* 22, no. 2 (2020): 1-9.
- Queirolo, Graciela. «Mujeres, historia y feminismos. Reflexiones desde Argentina y Chile». *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas* 22 (2020): 1-10.
- Quintero, Inés. «Una mujer educada». En *III CIHELA*, 531-539. Caracas: 1996.
- Santos Cunha, María Teresa. «Literatura e educação: os romances de formação e a educação feminina». En *III CIHELA*, 546-549. Caracas: 1996.
- Scharagrodsky, Pablo. «Fabricando masculinidades y feminidades cristianas y moralmente correctas. El caso de la primera Dirección General de Educación Física Argentina (1936-1940)». En *VII CIHELA*, 167. Quito: 2005.
- Scott, Joan. «El género: una categoría útil para el análisis histórico». En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, compilado por Marta Lamas, 265-302. México: PUEG, 1996.
- Staples, Anne. «Una educación para el hogar. Las mexicanas decimonónicas». En *III CIHELA*, 540-545. Caracas: 1996.
- Taille, Alexandrine de la. *Educación a la francesa. Anna du Rousier y el impacto del Sagrado Corazón en la mujer chilena*. Santiago de Chile: UC ediciones, 2012.
- Terán, Aurora. «La mujer y su educación como tema relevante del periódico *El Instructor*. Aguascalientes, 1884-1907». En *XI CIHELA*. Toluca: 2014.
- Viveros Vigoya, Mara. «La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación». *Debate feminista* 52 (2016): 1-17.
- Wollstonecraft, Mary. *Vindicación de los derechos de la mujer*. Madrid: Istmo, 2005.
- Zarate Campos, Soledad. «¿Qué deben saber las mujeres para ser buenas madres? Puericultura e instrucción maternal en Chile 1860-1930». En *IV CIHELA*, 279. Santiago de Chile, 1998.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE NEGROS/ AFRODESCENDIENTES E INDÍGENAS DESDE UNA PERSPECTIVA LATINOAMERICANA

*History of education for negroes/afrodescendants
and indigenous people: a latinoamerican perspective*

Anny Ocoró Loango^α y Carlos Escalante Fernández^β

Fecha de recepción: 21/09/2023 • Fecha de aceptación: 10/05/2024

Resumen. Este trabajo analiza cómo ha sido abordada la historia de la educación de los pueblos indígenas y de los negros/afrodescendientes en los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA) realizados entre 1992 y 2021. También explora algunos trabajos que, aun cuando no siempre están alojados o participan en los circuitos producidos por las redes académicas y asociaciones científicas, producen conocimiento que nutren el campo de la historia de la educación desde una perspectiva étnico-racial. Intenta responder a las siguientes preguntas: *¿cuáles son las principales tendencias temáticas y analíticas?* *¿Cuáles son las principales problemáticas que se estudian o privilegian?* Finalmente, sostiene que el campo de estudios sobre historia de la educación de los y las afrodescendientes e indígenas al interior del CIHELA es emergente, dado que a su interior no se ha desarrollado una tradición continua y son pocos los países que tienen una producción más permanente sobre el tema.

Palabras clave: Educación de los pueblos indígenas; Interculturalidad; Educación de los pueblos negros.

Abstract. *This article analyses the existing approaches to the history of education among Indigenous peoples and Afro-descendants in the Iberoamerican Congresses of the History of Latin American Education (Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana, CIHELA) between*

^αAcadémica Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/ Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina. annyocoro@hotmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-5814-2368>

^βProfesor investigador adscrito al seminario de Historia Contemporánea de El Colegio Mexiquense, Ex Hacienda Santa Cruz de los Patos s/n, Zinacantepec, México, 51350, cescalante@cmq.edu.mx,  <https://orcid.org/0000-0003-2918-2250>

1992 and 2021. It also takes into account works which have been produced outside academic circles and conferences but have nonetheless contributed to the history of education from an ethnic or racial perspective. It seeks to address the following questions: Which are the main thematic and analytic approaches on the topic? Which are the most commonly addressed problems? Finally, it argues that the history of education among Afro-descendants and Indigenous peoples is an emergent field within CIHELA because no continuous tradition of study of this topic has developed and few countries have an uninterrupted production on the subject.

Keywords. *Education for indigenous peoples; Multiculturalism; Education for afrodescendants.*

«... el pasado no es un lugar estable, sino precario, alterado permanentemente por el futuro, y [...] por lo tanto nada de lo que ya ha pasado es irreversible» (Javier Cercas)

INTRODUCCIÓN

Desde sus inicios, el campo de la Historia de la Educación en América Latina viene mostrando el papel desempeñado por la escuela moderna en la formación y consolidación de los estados nacionales, y en la creación de modelos de ciudadanía, en concordancia con los proyectos políticos emprendidos por esos estados desde su nacimiento. Recordemos que, en el siglo XIX, las élites latinoamericanas imaginaron un modelo de nación en el cual la identidad del indio y del negro tenía que disolverse, en pos de un modelo de construcción de nación basado en los patrones de la ciudadanía occidental (Ocoró, 2015). Esta misma mirada estuvo instalada en la historiografía tradicional que por lo general abordó la historia de los pueblos negros/afrodescendientes desde estas concepciones racistas. Es así que los aportes de la población negra a la construcción de las sociedades latinoamericanas, salvo contados matices, han sido ignorados, manteniendo esta población en el olvido político, cultural y académico. Camino similar tuvo la cuestión indígena, como se verá en el artículo, aunque por tener un desarrollo de mayor tiempo algunas cuestiones han sido abordadas para dar cuenta de las realidades históricas de la educación indígena.

Inicialmente teníamos la intención de presentar los resultados sin separar ambas temáticas. Sin embargo, nos hemos dado cuenta de que constituyen dos dinámicas de desarrollo muy diferentes por lo que, al final, las dejamos cada una en su propia configuración. Así, la bibliografía también ha quedado separada para que el lector interesado en una u otra temática acceda con facilidad a los referentes. Finalmente, confirmamos que estas temáticas no debemos colocarlas en el mismo rubro, como si fuese un cajón de sastre o como categorías residuales. Esperemos que el lector arribe a una apreciación similar a la nuestra.

LA EDUCACIÓN DE NEGROS/AFRODESCENDIENTES

Si bien en la primera mitad del siglo pasado Cuba, Brasil, y más tardíamente Colombia, lideraron el surgimiento de los estudios sobre poblaciones afrodescendientes en América Latina,¹ el negro como objeto de investigación en el campo de la historia de la educación emerge realmente en las últimas décadas del siglo pasado. Es apreciable la escasa atención y dedicación que ha recibido la educación de los pueblos negros/afrodescendientes² en dicho campo de estudios. En Brasil, por ejemplo, la incorporación de la población negra a las investigaciones enmarcadas en la historia de la educación surge en la década de 1990,³ y va a tener una notable expansión en los años 2000.⁴ Mariléia dos Santos Cruz plantea que, para el caso de la historiografía de la educación brasileña, los estudios en ese campo han presentado algunas limitaciones, tales como las

¹ Teodora Hurtado, «Los estudios contemporáneos sobre población afrocolombiana y el dilema de la producción del conocimiento «propio». *Revista CS*, no. 2 (2010): 75-99.

² Utilizamos la denominación negra/afrodescendiente debido a que ambas son empleadas en los trabajos que hicieron parte de la revisión. En Brasil, por ejemplo, la denominación afrodescendiente no es tan frecuente como lo es la categoría negro. Esta última ha sido objeto de politización y apropiación por parte del movimiento negro, y se encuentra arraigada en el ámbito de los estudios étnico-raciales en dicho país. Esta dinámica no se observa en países como Argentina o México, donde el término afrodescendiente parece contar con mayor aceptación. Por otro lado, también empleamos ambos conceptos porque hacen referencia a la historia de la población negra en la región. Al hablar de lo negro, también aludimos a esa historia que ha sido identificada de esa manera. Es importante recordar que, si bien el prefijo afro ha sido utilizado desde principios del siglo XX, el término «afrodescendencia» fue consensuado a principios de este siglo durante la preconferencia de la ONU en Santiago, aunque también ha sido objeto de debate.

³ Marcus Vinicius Fonseca y Surya Aaranovich Barros (Org.), *A história da educação dos negros no Brasil*. (Niterói: EdUFF, 2016), 51-70.

⁴ Marcus Vinicius Fonseca, «Arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira», *Revista Brasileira de História da Educação* 7, no. 1 (2007): 11-50.

siguientes: reducir la historia de la educación a la escolarización de la clase media; enfocarse en el Estado y en la enseñanza de leyes; limitar la periodización a lo político-administrativo; omitir otras cuestiones relativas a la vida social y cultural brasileña. De acuerdo con la autora, «esta disciplina y su campo de investigación ha sido un vehículo para la continuidad de la reproducción de trato desigual de negros e indios en esta sociedad». ⁵ En ese mismo orden de ideas, Greive Veiga llama la atención sobre la escasa visibilidad que el origen étnico racial de los alumnos en el siglo XIX ha tenido como categoría de análisis en la historiografía de la educación en Brasil. ⁶

En las dos últimas décadas, los estudios sobre negros/afrodescendientes y educación en Brasil experimentaron un aumento que vino de la mano de la expansión de la formación en posgrados, la creación de centros e institutos de investigación, y de revistas especializadas con foco en la cuestión racial, y sin lugar a dudas de la implementación de políticas de acción afirmativas que impulsaron un aumento de la presencia negra en las universidades, lo cual potenció sensiblemente la producción académica sobre esos temas. En Colombia, la historiografía de la educación y la pedagogía tienen sus inicios en la década del 50/60, ⁷ pero los estudios sobre las poblaciones afro y la educación desde una perspectiva histórica, se desarrollan más en la primera década del presente siglo. ⁸

Claramente las redes, asociaciones, centros, e instituciones de investigación no solamente transmiten conocimiento, sino que también lo producen y lo distribuyen. De ahí que tengan un papel importante en la construcción de interpretaciones de la realidad, a través de la visibilidad que dan a sus propios objetos o temas de investigación. Dicha visibilidad está marcada por las tensiones, disputas y negociaciones al interior del

⁵ Mariléia dos Santos Cruz, «Uma abordagem sobre a história da educação dos negros», en *História da Educação do Negro e outras histórias*, (Brasília: Secad/MEC, 2005), 21-33.

⁶ Cynthia Greive Veiga, «A invisibilidade dos sujeitos da escola na historiografia brasileira», *Anuario. História de la Educación*, no. 9 (2008): 125-146.

⁷ Martha C. Herrera Cortés, «Tendencias en la historiografía de la educación en Colombia», en *III CIHELA* (Caracas: 1996).

⁸ Vale la pena mencionar que las sociedades de historia de la educación aparecen en la década de los 90 (Sociedad Argentina de Historia de la Educación (1995); la Asociación Colombiana de Historiadores de la Educación (1995); la Sociedad Brasileña de Historia de Educación (1999); Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (2002).

campo, en el que se decide qué temas predominan, qué temas son acompañados o acogidos, o cuáles no son convocados. En este sentido, partimos de considerar que el silenciamiento, o la ausencia de la historia negra en la historia de la educación, reproduce una relación desigual hacia los cuerpos y la historia de las y los afrodescendientes, al tiempo que coopera con la estabilización de la matriz racista en nuestras sociedades, una matriz que ha subalternizado sus prácticas, su historia y sus conocimientos.

En las siguientes páginas analizaremos cómo ha sido abordada la historia de la educación de los negros/afrodescendientes en los congresos que el CIHELA ha realizado entre 1992 y 2021.⁹ También exploraremos algunos trabajos que, aun cuando no siempre están alojados o participan en los circuitos producidos por las redes académicas y asociaciones científicas, producen conocimiento que nutre el campo de la historia de la educación desde una perspectiva étnico-racial. Intentaremos responder a las siguientes preguntas: *¿cuáles son las principales tendencias temáticas y analíticas sobre la historia de la educación de los negros/afrodescendientes en los estudios producidos en los últimos treinta años en el CIHELA, y en la literatura especializada que tiene lugar por fuera del Congreso? ¿Cuáles son las principales problemáticas que se estudian o privilegian?* Con el objeto de dar una respuesta fehaciente a dichos interrogantes, se efectuó una revisión bibliográfica analítica y crítica de los trabajos producidos durante los 30 años de realización del CIHELA,¹⁰ así como de los estudios, artículos, dossier, libros, trabajos de investigación, tesis, entre otras, producidos por fuera de los congresos de historia de la educación en el presente siglo. Así mismo, se hizo un rastreo y se exploraron diferentes repositorios latinoamericanos, logrando identificar líneas temáticas, así como aportes que se han realizado a la configuración del campo de estudios de historia de la educación de las poblaciones negras o afrodescendientes. Este ejercicio también nos permitió identificar los elementos que son visibilizados, y aquellos que aún

⁹ En virtud de que las memorias de los CIHELA no circulan de forma impresa, solo colocaremos la referencia de la memoria del congreso correspondiente en las notas de pie de página, para ajustarnos a los criterios editoriales de la revista.

¹⁰ Es importante mencionar que, en algunos momentos, la tarea de revisión se vio afectada por la ausencia de información, ya que no todos los congresos sistematizaron en forma rigurosa las ponencias, lo cual dificultó el proceso de análisis. Por ejemplo, en los CIHELA de 1994 y 2001 solo tuvimos acceso al título de los trabajos, más no los trabajos en forma completa.

no han merecido mucha atención. Finalmente, planteamos unas conclusiones generales que suponen algunos desafíos para el campo de los estudios sobre la historia de la educación de los negros/as/afrodescendientes en la región.

La historia de la educación de los negros/afrodescendientes en el CIHELA

En 1992, en la ciudad de Bogotá, se realizó el 1er Congreso Iberoamericano de la Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA). A partir de allí, los CIHELA continúan desarrollándose en diferentes ciudades latinoamericanas y europeas. La historia de la educación de los pueblos indígenas constituye uno de los temas fuertemente instalados en dichos eventos, ya que ha estado presente en los ejes temáticos de los CIHELA desde su nacimiento. Sin embargo, en lo que respecta al tratamiento de la historia de la educación de los negros/as/afrodescendientes, encontramos un vacío nominal, y a pesar de que se presentaron diferentes trabajos sobre el tema, estos grupos estuvieron ausentes de los ejes temáticos a lo largo de los treinta años del Congreso.

En los primeros años del CIHELA, la historia de la educación de los negros/as/afrodescendientes estuvo prácticamente ausente. En el CIHELA de Caracas (1996), por ejemplo, no hubo trabajos sobre la temática afro. Incluso los trabajos que exploran las tendencias en estudios en el campo de la historia de la educación en Colombia, como el Martha C. Herrera, no contienen referencias a los estudios afros.¹¹ Es recién en el año 2005 cuando, lentamente, comienza a crecer el número de estudios que tratan la temática afrodescendiente. En ese año se presentaron cinco trabajos en total. Al final de la primera década del presente siglo el volumen de estudios comenzó a crecer.

En la tabla 1 podemos ver, para cada congreso, el número de estudios recibidos que abordan esta temática. En el periodo 2009-2021 existe un

¹¹ Martha C. Herrera Cortés, «Tendencias en la historiografía de la educación en Colombia», en *III CIHELA* (Caracas: 1996). Según este estudio, situado en la década de los noventa, hasta ese entonces existían tres tendencias en la historia de educación en Colombia: una de corte tradicional, focalizada en los intereses de los partidos tradicionales y sus cuestiones legislativas, una segunda más orientada a cuestiones sociológicas, movilizadas en algunos casos desde enfoques marxistas. Un tercer foco es lo escolar, apoyada desde la teoría foucaultiana. En este eje predominan más los trabajos orientados desde una historia del saber pedagógico y no tanto de una historia de la educación.

significativo número de trabajos, salvo en el CIHELA de Salamanca (2012), que aun cuando compiló en dos tomos la producción realizada, solo se muestra un trabajo sobre esta temática, el cual aborda las acciones afirmativas en Brasil en perspectiva histórica.¹² Es evidente que poco a poco va aumentando el número de publicaciones. En el Congreso de Río de Janeiro en 2009 ya se observa un crecimiento muy significativo en la producción académico-científica sobre la historia de la educación del negro/afrodescendiente. En efecto, el congreso del año 2009 es el que más trabajos registra sobre el tema en los treinta años del CIHELA. En síntesis, los congresos que concentran el periodo de mayor producción de trabajos son los de: Río de Janeiro (27); Toluca (17); Montevideo (16); Buenos Aires (7), Medellín (13) y Lisboa (11). En total, localizamos 99 trabajos sobre la temática presentados en los congresos CIHELA entre los años 2005 y 2021. El volumen de investigaciones realmente empezó a crecer al finalizar la primera década del presente siglo.¹³

Tabla 1. CIHELA 1992-2021. Número de trabajos recibidos sobre la educación de los afrodescendientes

Año	Congreso	Número de trabajos recibidos	Distribución por país
1992	I Bogotá; Colombia	0	
1994	II Campinas, Brasil	0	
1996	III Caracas, Venezuela	0	
1998	IV Santiago de Chile, Chile	1	México (1)
2001	V San José, Costa Rica	0	

¹² Las acciones afirmativas para la población negra surgieron desde los años 60 en los Estados Unidos. Su finalidad era desarrollar medidas compensatorias que favorecieran a los afroamericanos, para lograr revertir la situación de segregación racial y discriminación hacia estos. Fueron instituidas por la Ley de Derechos Civiles de 1964 y la Orden Ejecutiva 11246 de septiembre 24 de 1965. Es importante decir que en países como India o Sudáfrica también se han desarrollado acciones afirmativas. Estas políticas también son conocidas en los países europeos como políticas de discriminación positiva o acción positiva. En Brasil, las acciones afirmativas logran ser institucionalizadas en el año 2012 en el gobierno de Dilma Rousseff cuando la Ley 12.711/2012, buscando democratizar el acceso a la educación superior, dispuso que todas las universidades e instituciones federales de enseñanza tienen que reservar la mitad de sus cupos para el ingreso de estudiantes provenientes de las escuelas públicas. La reserva de estos cupos debe dividirse, según la Ley, entre postulantes autodeclarados negros/as, pardos e indígenas.

¹³ Dadas las limitaciones de espacio, no todos los trabajos serán citados, pero procuramos tener la mayor representatividad temática de los mismos.

Año	Congreso	Número de trabajos recibidos	Distribución por país
2003	VI San Luis de Potosí, México	1	Brasil (1)
2005	VII Quito, Ecuador	5	Colombia (1), Bolivia (1), Venezuela (1), Brasil (2)
2007	VIII Buenos Aires, Argentina	7	Argentina (1), Brasil (5) Colombia (1)
2009	IX Río de Janeiro, Brasil	27	Brasil (27)
2012	X Salamanca, España	1	Brasil (1)
2014	XI Toluca, México	15	Brasil (11) Colombia (1). Argentina (1). Panel (Colombia) y Panel (Brasil)
2016	XII Medellín, Colombia	13	Brasil (6); Panamá (1), Colombia (6)
2018	XIII Montevideo, Uruguay	19	Brasil (13) Colombia (3), Argentina (2), Estados Unidos (1).
2021	XIV Lisboa, Portugal	11	Brasil (10), Portugal (1)

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Trabajos sobre la educación de los afrodescendientes, por países

País	Nº. de trabajos	Porcentaje sobre el total
Brasil	79	80%
Colombia	12	12%
Argentina	4	4%
México	1	
Venezuela	1	
Panamá	1	
Estados Unidos	1	
Portugal	1	

Fuente: elaboración propia.

A partir de las tablas presentadas, podemos observar que la temática está presente en una serie de ponencias que han marcado una impronta y han contribuido a pensar el tema de la historia de la educación de los y las afrodescendientes. La temática afrodescendiente aparece en los ejes que abordan cuestiones de etnicidad, raza, equidad, interculturalidad, historias silenciadas; sin embargo, no hay un eje específico dedicado a esta temática, que nombre a estos grupos en forma directa, como sí ocurre con otros campos o temas. En el CIHELA de Toluca (2014), por ejemplo, los trabajos sobre historia de la educación de los negros/as pueden encontrarse en el eje denominado «Educación, diversidad y desigualdad». Este eje propone un diálogo entre el origen socioeconómico, las cuestiones étnicas, de género o raza, culturales, y las capacidades físicas y mentales con los procesos educativos y escolares. En el CIHELA de Medellín (2016), los trabajos son nucleados en el eje Historia de las luchas por «Otras educaciones». Entre sus objetivos, dicho congreso plantea: «volver a mirar lo acontecido con las instituciones, en su entrañable relación con la multiplicidad de prácticas y saberes construidos por sujetos de saber pedagógico y de la educación: maestros, directivos, políticos, líderes sindicales, madres comunitarias, organizaciones civiles, educadores populares, indígenas, afrodescendientes, entre otros».¹⁴ Curiosamente, es la primera vez que los/las afrodescendientes son específicamente incluidos dentro de los objetivos del congreso. En este congreso también se presentó la conferencia de la investigadora Iolanda de Oliveirda en torno a la educación y las relaciones étnico-raciales en perspectiva histórica.

A nuestro parecer, la institucionalización de un campo académico que estudie la historia de la educación negra no se encuentra aún consolidado. Esto lo podemos ver en la dificultad para sostener esta materia en los diferentes congresos, o para mantener una línea temática que pueda dar continuidad a las discusiones y así nuclear la producción de conocimientos, en forma permanente y sostenida, más allá de los esfuerzos individuales de académicos cuyos trabajos hacen foco en ese tema de investigación. Cabe anotar que evidenciamos muy poca recurrencia de los autores/as, excepto el caso de algunos autores colombianos/as quienes aportaron los avances de sus investigaciones a lo largo de uno o

¹⁴ Eje temático N° 2 «Historia de las Otras educaciones: movilizaciones y proyectos contrahegemónicos introducción», *XII CIHELA* (Medellín, 2016).

varios congresos, o el caso de Argentina, cuya investigadora Cristina Linares también estuvo presente en varios congresos con la temática. Cabe mencionar que se trata de un campo no siempre sostenido por historiadores/as, o historiadores de la educación en el sentido estricto de la palabra.

En relación a los países mencionados, es indudable la preeminencia de Brasil en el campo. En efecto, de los datos recabados se desprende que la historia de la educación del negro/afrodescendiente en América Latina la está produciendo fundamentalmente Brasil, ya que es en dicho país donde podemos encontrar los avances más fecundos y consistentes en este campo de investigación. Al mismo tiempo, es un campo en el que se presentan ciertas líneas de continuidad temática muy ligadas a todo el proceso de reivindicación de la historia y la cultura afrobrasileña y africana, que en Brasil desemboca en la ley 10639 del año 2003. Aparece, en un lugar menos preponderante, Colombia, que también ha tenido una participación interesante en varios congresos.

Entre nuestros hallazgos, podemos mencionar que la producción académica rastreada evidencia que los estudios sobre la población negra/afrodescendiente en el campo de la historia de la educación son en su mayoría emergentes. En realidad, se trata de un campo que se ha desarrollado en la región en las dos últimas décadas. Esto lo podemos apreciar no solo en los trabajos recepcionados por el CIHELA, sino también en la producción que circula fuera de este, como lo veremos más adelante.

Líneas temáticas que se desprenden de los Congresos de Historia de la Educación en los últimos 30 años

Las líneas de investigación que se desprenden de los trabajos analizados nos permiten comprender un campo heterogéneo de temáticas, las que problematizan la historia de la educación del negro/afrodescendiente en distintos periodos, y a través de diferentes temas. Resulta difícil deducir, a partir de dichos trabajos, los distintos posicionamientos —al interior del campo de estudios sobre lo negro o lo afro en la historia de la educación— desarrollados en las tres últimas décadas en CIHELA. Pero, sin embargo, se puede advertir que la mayoría de las temáticas abordadas se concentran al menos en las diez líneas temáticas que presentaremos a continuación:

Racismo, ideología racial y exclusión del pueblo negro

Esta línea está centrada, en mayor medida, en trabajos que, con foco en la historia de la educación en el periodo colonial y en el siglo XIX, problematizan los discursos eugenésicos, de raza y de limpieza de sangre, y sus efectos en el racismo ejercido hacia la población negra en la educación. En estos estudios también se analiza la influencia de estas ideologías en las normativas que excluían a negros y mulatos de la universidad.¹⁵ Otros trabajos, por su parte, discuten la relación entre el pensamiento pedagógico brasileño y las ideas eugenésicas que limitaron el acceso a la educación de estudiantes negros/as.¹⁶

La escolarización de la población negra

Los trabajos de este eje analizan las tensiones y los conflictos que implicó la escolarización de la población negra entre el periodo colonial y el siglo XX.¹⁷ También aportan elementos para entender los espacios de instrucción de los africanos y sus descendientes libertos en la segunda mitad del siglo XIX.¹⁸

¹⁵ Rodolfo Aguirre, «Limpieza de sangre y exclusión social en la real universidad de México siglo XVIII», en IV *CIHELA* (Santiago: 1998); Jerry Dávila, «Visiones del moderno: raza, educación y la influencia de los Estados Unidos en Brasil», en VII *CIHELA* (Quito: 2005); Regina Gualtieri y Cándida Ellero, «Eugenia e educação no Brasil (1920-1930)», en XIII *CIHELA* (Buenos Aires: 2007); María Cristina Linares, «Accesos y exclusiones de la población afroamericana negra a la educación elemental durante el período colonial en el actual territorio argentino», en XIII *CIHELA* (Montevideo: 2018); Marcia Guedes Soares, «Maria Antonietta de Castro: discursos e práticas de regeneração da raçanaeducação da infância», en XIII *CIHELA* (Montevideo: 2018).

¹⁶ Rolando de la Guardia Wald y Andrea Miranda Pestana, «Raza y educación en la zona del canal. La instauración de un apartheid educativo en Panamá 1903-195», en XII *CIHELA* (Medellín: 2016).

¹⁷ Cintia Greive Veiga, «Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres negras e mestiças, Brasil, século XIX», en VII *CIHELA* (Quito: 2005); María Cristina Linares, «Primera aproximación sobre los accesos y exclusiones de la población afroamericana negra a la cultura escrita durante el período colonial», en XI *CIHELA* (Toluca: 2014); Marineide de Oliveira da Silva y Claudio José Santana de Figueiredo, «A inserção das crianças negras nas escolas do Mato Grosso na Primeira República (1889-1930)», en IX *CIHELA* (Río de Janeiro: 2009); Noemí Santos da Silva, «Relaciones raciais na história da educação pública do estado do Paraná no século XIX», en IX *CIHELA* (Río de Janeiro: 2009).

¹⁸ Vera Lúcia Nogueira, «As aulas noturnas no Brasil império: espaços de sociabilidade na instrução e civilização dos adultos livres, libertos e escravos na segunda metade do século XIX», en XI *CIHELA* (Toluca: 2014); Luiz Fernando Conde Sangenis, «A cor da perfeição: educação popular e novos sentidos da devoção franciscana aos santos negros no Brasil colonial (1700-1750)», en XII *CIHELA* (Medellín: 2016); Adlene Silva Arantes, «Vigilância e punição: educação de meninos negros, brancos e índios numa instituição orfanológica de Pernambuco em meados do século XIX», en IX *CIHELA* (Río de Janeiro: 2009).

Representaciones de los negros/afrodescendientes en textos y revistas escolares

En esta línea se incluyen los trabajos que analizan los manuales y revistas escolares. La discusión central está en que estos materiales contienen imágenes y representaciones subalternizadas y, en muchos casos, racistas, sobre las poblaciones negras/afrodescendientes.¹⁹ Otros trabajos, comprendidos en este mismo eje, analizan el abordaje que hacen los manuales acerca de temas específicos como la abolición de la esclavitud,²⁰ o el silenciamiento de la participación de los afrodescendiente en la construcción de la ciudadanía.²¹

Formación y trayectorias de docentes negros/as

Estos estudios se ocupan tanto de la formación de profesores/as en algunos periodos históricos,²² como de los procesos de escolarización y de profesionalización de los y las docentes negros/afrodescendientes en los inicios del siglo XX.²³ Otros analizan la formación que reciben los y las docentes para abordar problemáticas asociadas al racismo, o al fortalecimiento de la identidad de los estudiantes negros, así como las deficiencias que estos tienen en la formación en estas temáticas.²⁴ Están presentes, también, algunos estudios que analizan la inserción de las

¹⁹ Tulio Ramírez, «Discriminación y textos escolares em Colombia», en *VII CIHELA* (Quito: 2005); Maricilda Nascimento Fariás, Lourenço Ocunicá y Marcos Roberto Gonçalves, «Um breve olhar sobre as representações dos negros nos livros escolares utilizados em Mato Grosso na Primeira República», en *IX CIHELA 2009* Río de Janeiro; Ana Carolina Carvalho Guimarães, «Os africanos em páginas ilustradas: Produção de estereótipos culturais na revista eu sei tudo (1945–1958) após a segunda guerra mundial», en *XIV CIHELA* (Lisboa: 2021).

²⁰ Magno Alexon Berra Seabra y Mara Lucía de Celino, «Currículo e ideologia: o retrato do abolição da escravidão em livros didáticos de décadas diferente», en *IX CIHELA* (Río de Janeiro: 2009).

²¹ Ana Cecilia Escobar, «Los silencios en la conformación de la ciudadanía. El manual Historia de Colombia para la Enseñanza Secundaria de Henao y Arrubla en la celebración del Centenario de la Independencia», en *XII CIHELA* Medellín: 2016).

²² Santos Ediógenes Aragao, «Representaciones y prácticas pedagógicas en la construcción de la escuela republicana: discriminación, racismo y prejuicio en los manuales de formación de profesores en la Primera República», en *XIII CIHELA* (Buenos Aires: 2007).

²³ Maria Aparecida Clemêncio Cida, «Vestígios da escolarização e profissionalização de professoras afrodescendentes no magistério em Santa Catarina no século XX», en *XI CIHELA* (Toluca: 2014).

²⁴ Dulcinea Benedicto Pedrada, «A formação de professora/es para a educação das relações étnico raciais: uma questão da identidade dos negros do Brasil», en *IX CIHELA* (Río de Janeiro: 2009); Lígia Pereira dos Santos y Patrícia Cristina Aragão Araújo, «Diversidade nos territórios da educação inclusiva: gênero, etnia e deficiências da formação docente», en *IX CIHELA* (Río de Janeiro: 2009).

mujeres negras en el trabajo docente, en el tránsito de la esclavitud al trabajo libre,²⁵ y de esclavos que, una vez en libertad, se vincularon a la tarea docente.²⁶

Currículo, pedagogía, enseñanza y cultura afrocentrada

Los trabajos agrupados en este eje historizan prácticas de enseñanza y estrategias pedagógicas afrocentradas. Algunos de ellos se focalizan en periodos específicos, como por ejemplo la pos-abolición de la esclavitud.²⁷ Otro grupo problematiza la continuidad de los rasgos coloniales de la educación a través de la reproducción de saberes eurocéntricos en el currículo, y la importancia de incluir los saberes y epistemologías afro en el currículo escolar,²⁸ al mismo tiempo que analiza cómo los conocimientos tradicionales producidos en los quilombos pueden aportar a la valoración de la diversidad epistémica de nuestras sociedades.²⁹

Memoria, identidad y reconocimiento

En esta línea agrupamos los estudios sobre los procesos de reconocimiento y la valoración de la identidad de los y las negros/afrodescendientes, así como las rupturas que estos grupos/estas comunidades han hecho sobre las huellas de la herencia colonial en sus subjetividades. Además, reflexionan en torno a la memoria negra, no solo de la esclavitud, sino también del legado y de la identidad histórica del pueblo negro.

²⁵ Arlete dos Santos Oliveira, «O processo de inserção das mulheres negras no trabalho docente: da escravidão ao trabalho livre», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018).

²⁶ Heloisa de Oliveira Santos, Renata Rodríguez Chagas y Mónica Oliveira Díaz, «De salvador a corte: a trajetória de um professor negro do Brasil escravocrata», en *IX CIHELA* (Río de Janeiro: 2009); Surya Aaronovich Pombo de Barros, «A cor no magistério oitocentista na Parahyba do Norte (Brasil, Século XIX)», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018).

²⁷ María Angélica Zubarán, «A causa da instrução: Estratégias pedagógicas e identidades negras no pós-abolição», en *IX CIHELA* (Río de Janeiro: 2009).

²⁸ Fernando Guimarães, «Etnocentrismo como centralidade curricular e os ranços coloniais no sistema educacional brasileiro: por outras disputas epistêmicas», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016); José Antonio Caicedo Ortiz, «Exigir un lugar el currículo. La enseñanza de África en la escuela colombiana (1970-1998)», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016); Francine Adelino Carvalho, «A inserção de elementos da história e cultura africana e afro-descendente no currículo escolar: a reflexão a partir de duas realidades», en *IX CIHELA* (Río de Janeiro: 2009).

²⁹ Simone da Silva Ribeiro, Lorryne Machado Viana y Luiza Dustan Ribeiro de Souza, «Conhecimentos que vêm dos quilombos: dando visibilidade à mundo, diversidade epistêmica presente», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016).

Otro de los trabajos está focalizado en el papel de la mujer negra en la cultura brasileira y sus luchas históricas.³⁰ Finalmente, otro de los trabajos de este eje analiza las miradas que existían sobre la población negra, a partir de documentos sobre un orfanato femenino, creado en la ciudad de São Paulo en 1903, cuya misión era cuidar a las hijas de ex-esclavos y sus descendientes.³¹

Acciones afirmativas, políticas públicas y educación superior

En las dos últimas décadas se han venido implementando en la región diferentes políticas públicas, en especial en el campo educativo, para promover los derechos de la población negra. Una de esas políticas la constituyen las acciones afirmativas que buscan aumentar la presencia negra en la educación superior, así como incluir la historia de los y las afrodescendientes en todos los niveles del sistema educativo. Los trabajos de este eje dialogan con estas políticas, focalizándose tanto en la enseñanza de la historia y la cultura afro en distintos periodos históricos,³² como también en el análisis, desde una perspectiva histórica, de la creación de cupos o cuotas para promover el ingreso de estudiantes negros/as a las universidades.³³ Otro grupo de estudios se enfoca en analizar la participación de las mujeres negras en estos sistemas de cuotas o acciones afirmativas,³⁴ y/o la presencia de docentes negros/as en las

³⁰ Claudia Regina Ribeiro Pinheiro, «O papel da mulher negra na cultura afro-brasileira», en *IX CIHELA* (Río de Janeiro: 2009); José Roberto da Silva Rodríguez, «De homens de cor á afro-brasileiros», en *IX CIHELA* (Río de Janeiro: 2009); Aleir Ferraz Tenório y Joao Luiz Gasparin, «O processo do constituição do identidade dos negros o Brasil», en *IX CIHELA* (Río de Janeiro: 2009).

³¹ María Aparecida Correa Custodio, «Memoria fundacional e identidade: os olhares sobre a população negra», en *IX CIHELA* (Río de Janeiro: 2009).

³² Roberto Luís Torres Condurú, «Do silencio a relativização; história da arte, África e ensino superior no Rio de Janeiro, 1961-2010», en *IX CIHELA* (Río de Janeiro: 2009); Marcia Guerra Pereira, «A constituição de uma disciplina acadêmica-a história de África», en *IX CIHELA* (Río de Janeiro: 2009); Julio Claudio da Silva, «Lembrar, esquecer e ensinar, memoria e gênero no ensino de história e cultura afro-brasileira, nas narrativas de Ruth de Sousa (1921-1951)», en *IX CIHELA* (Río de Janeiro: 2009); Denise Maria Soares Lima, «Uma histórica luta na educação: Lei Federal N. 10.639/2003», en *XI CIHELA* (Toluca: 2014).

³³ Fernando Resende Nobrega, «Ações afirmativas em negros em cursos de pós-graduação. Uma questão para todos», en *IX CIHELA* (Río de Janeiro: 2009); Jackson Alessandro Peres, «As políticas afirmativas e os NEABIS (Núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas). Relato de experiência da faculdade municipal de Palhoça, Brasil», en *XIV CIHELA* (Lisboa: 2021).

³⁴ Anny Ocoró Loango, «Mujeres negras y educación superior. Un análisis de la participación de las mujeres en el sistema de cuotas o condiciones de excepción para las comunidades negras o afrocolombianas en Cali-Colombia», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018).

universidades que estas políticas han favorecido.³⁵ Gran parte de estos trabajos refieren a los cambios que las acciones afirmativas están impulsando en la educación superior, en especial en las universidades, un espacio que históricamente se pensó para los grupos de élite.

Movimiento negro y campo educativo

En este eje se agrupan aquellos trabajos que rastrearon la participación de las organizaciones del movimiento afro en los debates educativos, o en la generación de propuestas para lograr la educación y la ciudadanía del pueblo negro. El trabajo de Silmara Cardoso de Lima,³⁶ por ejemplo, tiene como objeto la experiencia educativa de la principal organización de la comunidad negra brasileña de principios de siglo XX, *Frente Negra Brasileira*, y de las iniciativas en el campo escolar que esta organización realizó en 1930. Como bien dice la autora, «el Frente Negro Brasileño entendió la escuela como un medio fundamental en la búsqueda de la inclusión en la sociedad post-abolición. [...] la FNB presentó un discurso sobre el valor de la educación escolar y buscó ofrecer condiciones materiales para la escolarización de negros y negras, niños y adultos». En esta misma dirección, el trabajo de Dayse Ramos da Silva y Carlos Antonio Giovinazzo Junior busca comprender la influencia de la militancia negra en los espacios escolares.³⁷ Otros escritos también reflexionan sobre la lucha histórica del movimiento negro por el acceso a la educación, el reconocimiento, y la valorización de la historia y la cultura afrobrasileña y africana en la escuela, mirando a su vez cómo la raza y el prejuicio racial inciden en los procesos educativos.³⁸ Esta línea de investigación adquiere una gran relevancia para reconstruir el camino recorrido por la historia de la educación del negro/afrodescendiente en varios países de América Latina, dado que el movimiento negro ha

³⁵ Ana Paula Benjamin dos Santos e Isabel Cristina Machado, «Memórias da presença de professores negros da universidade», en *IX CIEHLA* (Río de Janeiro: 2009).

³⁶ Silmara Cardoso de Lima, «História da educação e população negra: a experiência da Frente Negra Brasileira», en *XIII CIEHLA* (Montevideo: 2018).

³⁷ Dayse Mara Ramos da Silva y Carlos Antonio Giovinazzo Junior, «Militância negra e espaços educacionais brasileiros: Desafios e conquistas na busca por cidadania», en *XIV CIEHLA* (Lisboa: 2021).

³⁸ Claudia Miranda, «Presencia negra em Afroamérica y contranarrativas: El ideario educacional Del movimiento afrobrasileño», en *XII CIEHLA* (Medellín: 2016); Ivanilda Amado Cardoso, y Nattany Ribeiro Morais, «Educação para as relações étnico-raciais e a luta histórica do movimento negro», en *XI CIEHLA* (Toluca: 2014).

tenido una participación activa en la generación de propuestas y prácticas de escolarización.

Interculturalidad y educación

Los trabajos incluidos en esta línea abordan problemáticas del campo de la historia de la educación de los negros/afrodescendientes desde la conceptualización de la interculturalidad y sus debates con el multiculturalismo. En este sentido, los estudios de Elizabeth Castillo Guzmán contextualizan la irrupción de los debates sobre la diversidad y la diferencia cultural tanto en los sistemas educativos europeos y anglosajones, como en movimientos indígenas en Ecuador y Colombia que «reclamaban la autonomía educativa e incorporan en sus agendas políticas la idea de una educación intercultural».³⁹ En otro de sus trabajos, Elizabeth Castillo reflexiona sobre la labor que hicieron activistas e intelectuales indígenas, raizales, palenqueros y afrodescendientes, junto con funcionarios del Ministerio de Educación Nacional, para instalar debates y prácticas de etno-educación como una respuesta para abordar la diversidad cultural en Colombia.⁴⁰ Por otro lado, Anny Ocoró analiza las políticas, acciones y programas desarrollados con foco en la interculturalidad y la educación superior en Argentina entre 2003 y 2015,⁴¹ mientras que Celmira Castro Suárez reflexiona sobre la experiencia histórica de la educación intercultural en el Caribe colombiano.⁴²

Intelectuales negros/as/afrodescendientes

En este eje se agrupan los trabajos que reflexionan en torno a los y las intelectuales negros y su papel en la generación de propuestas para la educación de las poblaciones negras.⁴³ Jorge García Rincón, por ejemplo,

³⁹ Elizabeth Castillo Guzmán, «La interculturalidad universitaria. Trazos para un debate sobre el multiculturalismo educativo en Colombia», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018).

⁴⁰ Elizabeth Castillo Guzmán, «La interculturalidad postergada. El multiculturalismo educativo en Colombia durante el siglo XX», en *XI CIHELA* (Toluca: 2014).

⁴¹ Anny Ocoró Loango, «Interculturalidad y educación superior en Argentina. Un análisis de las políticas, acciones y programas desarrollados entre 2003 y 2015» en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018).

⁴² Celmira Josefa Castro Suárez, «En busca de la igualdad y el reconocimiento. La experiencia histórica de la educación intercultural en el Caribe colombiano», en *XI CIHELA* (Toluca: 2014).

⁴³ Mariléia dos Santos Cruz, «Escolarização de pobres como forma de combater desigualdades sociais: o pensamento inclusivo do professor Nascimento Moraes», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018).

debate sobre «la existencia del pensamiento educativo afrocolombiano no como un fenómeno reciente, sino en el sentido de un proyecto histórico de insumisión y, al mismo tiempo, como escenario para la restitución ontológica de los miembros de la Diáspora africana en Colombia».⁴⁴ En otro de sus trabajos presentados en el CIHELA, Jorge García Rincón plantea el concepto de «insumisión epistémica» para dar cuenta de una característica propia del pensamiento educativo afrocolombiano del siglo XX.⁴⁵ En esa misma línea, Elizabeth Castillo recupera el trabajo de dos pensadores afrocolombianos, Libardo Arriaga Copete y Juan de Dios Mosquera, dos intelectuales afrocolombianos que fundamentaron la necesidad de implementar la etno-educación como una salida para combatir el racismo estructural en Colombia.⁴⁶ Jose Antonio Caicedo construye un análisis de la historia de la Cátedra de estudios afrocolombianos y María Isabel Mena presenta un trabajo sobre el racismo en los textos escolares.⁴⁷ Finalmente, incorporamos dos investigaciones que reflexionan sobre la historia de la educación de las/los negras/os/afrodescendientes y sus nuevas perspectivas.⁴⁸

Un campo emergente y en expansión: los estudios sobre la historia de la educación de los negros/afrodescendientes en perspectiva regional

A continuación, destacaremos algunos trabajos que, por fuera de los CIHELAS, vienen nutriendo el campo de la historia de la educación de la población negra en algunos países de la región. Los trabajos seleccionados para este apartado están lejos de abarcar toda la vasta y rica producción que sobre este tema ha surgido en los últimos años.

⁴⁴ Jorge Enrique García Rincón, «Pensadores de la educación: puntadas y tejidos de la crítica afrocolombiana al sistema educativo nacional», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018).

⁴⁵ Jorge Enrique García Rincón, «Insumisión epistémica y pensamiento educativo afrocolombiano siglo XX», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016).

⁴⁶ Elizabeth Castillo Guzmán, «Manuales contra el olvido y la invisibilidad: la obra de Libardo Arriaga Copete y Juan de Dios Mosquera», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016).

⁴⁷ María Isabel Mena, «La ilustración de África, los africanos y las africanas en los textos escolares de ciencias sociales. Rasgos para el caso colombiano», en *Seminario Internacional Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales. Santiago de Chile 2008* (Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2009), 407-420.

⁴⁸ Sirlene Ribeiro Alves da Silva, «Novas perspectivas para história da educação de negros do Brasil», en *XIV CIHELA* (Lisboa:2021); Margareth María de Melo, «Por que contar a história da educação no povo negro?», en *IX CIHELA* (Rio de Janeiro: 2009).

En Ecuador, la investigación sobre la historia de la educación de los afrodescendientes se agrupa principalmente en «informes», que reúnen —en algunos casos— estudios de la región, y son financiados por organismos nacionales o internacionales como UNESCO (2020), CEPAL (2010),⁴⁹ OEI (2020). La finalidad de estos informes es hacer seguimiento al proceso de inclusión de la población afroecuatoriana en el sistema educativo, así como visibilizar y prevenir la discriminación. En estos estudios la educación de los negros en perspectiva histórica es tratada como parte del informe y no como objeto principal de investigación. El argumento central es demostrar la discriminación de este grupo dentro de la construcción de la nación ecuatoriana y el papel que la educación jugó en ello, para instalar la necesidad de que su tratamiento en el sistema educativo hoy sea inclusivo y diferencial. En el caso de investigaciones académicas sobre lo afrodescendiente en la educación, con perspectiva histórica, aparecen algunas tesis doctorales y de maestría, tratando lo etno-educativo como eje del fortalecimiento de la identidad étnica y como superación de la exclusión histórica racista de esta población dentro del sistema estatal en el Ecuador.⁵⁰ El trabajo de Adalberto Pabón analiza las instituciones que limitaron el acceso a la educación de los negros durante el siglo XVIII.⁵¹

En el caso de México, el racismo es el eje de la investigación de los afrodescendientes en la educación con perspectiva histórica.⁵² A partir

⁴⁹ Jhon Antón Sánchez, *La experiencia afrodescendiente y la visibilidad estadística en el Ecuador*, (Santiago de Chile: CEPAL, 2020); Jhon Antón Sánchez, *Etnicidad y Educación en Ecuador: La población afrodescendiente e inclusión escolar en Ecuador* (París: UNESCO, 2020); Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura Oficina Nacional del Ecuador, *Encuentros de Etnoeducación Afroecuatoriana. Memorias Ecuador 2019-2020* (Quito: OEI, 2020).

⁵⁰ María Belén Congo, «Propuestas y prácticas etno-educativas afrodescendientes con enfoque de género el caso de la Unidad Educativa Valle del Chota» (Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar de Quito, 2018); Judith Montenegro, «Tras las huellas de la igualdad: Estudio de caso en la educación general básica, Ambato, Tungurahua, Ecuador» (Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2019).

⁵¹ Adalberto Pabón, «La educación en la real audiencia de Quito: restricciones a los negros durante el siglo XVIII» (Tesis doctoral, Universidad de Oviedo, 2020).

⁵² Rodrigo Zárate, «Somos mexicanos, no Somos Negros: Educar para Visibilizar el Racismo «Anti-Negro»», *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 11, no. 1 (2017): 57-72; Cristina Masferrer León, «Yo no me siento contigo. Educación y racismo en pueblos fromexicanos», *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa* 7, no. 13 (2016): 1-17; Itzá Varela y Berta Pech, «Racismos, educación y poblaciones indígenas y afrodescendientes en México», *Universidades* no. 87 (2021): 53-71; Jesús Serna e Israel Ugalde, *Afrodescendientes en México y nuestra América*,

de esta problemática se investiga el tratamiento de lo negro en la educación. Como en el caso de Ecuador, se registran pocas investigaciones ancladas en la historia de la educación de los negros/as/afrodescendientes.⁵³ Otras investigaciones sobre lo negro en la educación giran en torno a la necesidad de desarrollar políticas educativas para incluir a esta población y contribuir a superar su invisibilización. En esta línea, algunas publicaciones como «Afrodescendientes en México, una historia de silencio y discriminación», evidencian el trabajo del Estado mexicano con organismos creados para luchar contra la discriminación en articulación con la academia. Esta investigación busca contar la historia negra en ese país, y promover su socialización a través de actividades educativas.⁵⁴

En Argentina, los estudios destacan el tratamiento de la escuela como dispositivo de invisibilización de la población negra.⁵⁵ Según estos trabajos, la escuela es un lugar donde se construyen memorias y relatos de nación que excluyen a los negros/as. En este sentido, el curriculum es una de las técnicas de invisibilización de la población afroargentina más importante en la educación de este país. Como en el caso de Ecuador y México, el campo está poco explorado y son muy escasos los trabajos sobre la historia de la educación de los negros y negras en Argentina.

reconocimiento jurídico, racismo, historia y cultura (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2018).

⁵³ Saúl Velasco, María de los Ángeles Gómez y Diego Morales, *Educaciones y Racismos, Reflexiones y Casos*. (Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, 2021).

⁵⁴ María Eliza Velásquez y Gabriela Iturralde, *Afrodescendientes en México, una historia de silencio y discriminación* (Ciudad de México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2012).

⁵⁵ Anny Ocoró Loango, «La nación, la escuela y «los otros»: reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio moderno», *Nodos y nudos* 5, no. 41 (2016): 35-46; Francisco Ramallo, «Normativas insurgentes y descolonización de la educación: notas desde la enseñanza de la historia de África y los afrodescendientes en el contexto bonaerense», *Pasado Abierto. Revista del CEHis*, no. 6 (2017): 42-63; Silvia Finocchío, «Memoria, historia y educación en la Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia reciente», en *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i latinoamericanes* coordinado por Joan Pagés y Paula González (Bellaterra, España. 2009) 83-101; Anny Ocoró, «La emergencia del negro en los actos escolares del 25 de mayo en la Argentina: Del negro heroico al decorativo y estereotipado», *Pedagogía y Saberes*, no. 34 (2011): 33-50; María Cristina Linares, Silvia Alderoqui y Mariano Ricardes, «Ausentes presentes. Representaciones de indígenas y Afrodescendientes en Imágenes y Textos Escolares. Una muestra itinerante del Museo de las Escuelas», *Revista Iberoamericana Patrimônio Histórico-Educativo* 3, no. 2 (2017): 357-368; María Soledad Balsas, «Negritud e identidad nacional en los libros escolares argentinos: del surgimiento del sistema nacional de educación al Bicentenario», *Estudios Sociológicos* 29, no. 86 (2011): 649-686.

En lo que respecta a Colombia, la educación de los y las afrodescendientes con perspectiva histórica encuentra su línea temática más fuerte en las luchas históricas que dieron estos grupos para lograr el acceso a la educación. En tal sentido, hay una vasta producción sobre la etno-educación, cuya importancia reside en ser un logro de la lucha afrodescendiente en el país.⁵⁶ Otra línea de trabajo aborda a la población negra en los textos escolares, en los que el argumento central es que estos dispositivos proponen representaciones jerarquizadas que reproducen estereotipos y la invisibilización de estas comunidades, reforzando miradas coloniales y manifestaciones de racismo científico que legitiman la existencia de razas humanas.⁵⁷ Rojas y Castillo, en un clásico trabajo, analizan la evangelización y la emergencia de la Iglesia-docente como dispositivo educador para indígenas y negros. Dicho modelo educador, centralizado en la Iglesia, desde la perspectiva de estos autores, «era en realidad un modo de administración de las poblaciones, que se volvió estratégica e indispensable para el sostenimiento económico de la empresa imperial del Nuevo Mundo».⁵⁸

En Brasil, pese a que la historia de la educación de los negros/as constituye un campo amplio, y en creciente ascenso, la historiografía sobre la educación ha reproducido un tratamiento desigual hacia las poblaciones negras.⁵⁹ En dicho país, cuando se alude comúnmente a la historia de la educación de los negros/as, se toma como referencia el año 1888, año de la abolición de la esclavitud. Pero más allá de esto, existen evidencias de la participación de los negros libertos en las escuelas

⁵⁶ Elizabeth Castillo y José Caicedo, «Educación y afrodescendencia en Colombia. Trazos de una causa histórica», *Revista nuestraAmérica* 3, no. 6, (2015): 115-130; Celmira Castro, «En busca de la igualdad y el reconocimiento. La experiencia histórica de la educación intercultural en el Caribe colombiano», *Memoria. Revista digital de Historia y Arqueología desde el Caribe colombiano* 10, no. 23 (2014): 180-206; Ernell Villa, *Recorriendo memoria, encontrando palabra: las narrativas de las comunidades negras del Caribe colombiano. Una instancia de educación propia* (Cali: Universidad del Valle, 2012); Jorge Enrique García Rincón, «La Etnoeducación Afro «Casa Adentro»: Un modelo político-pedagógico en el Pacífico Colombiano», *Pedagogía y Saberes* no. 34 (2011): 117-121; Martín Kalulambi, «África fuera de África, apuntes para pensar el africanismo en Colombia». *Memoria & Sociedad* 9, no. 18 (2005): 45-57.

⁵⁷ Honorio Rivera Reyes, ««Salvajes, maliciosos y melancólicos». El afro y el indígena en los textos escolares de Ciencias Sociales antes y después de 1991» (Tesis de Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, 2012); Ocoró, «La nación, la escuela», 35-46.

⁵⁸ Axel Rojas y Elizabeth Castillo, *Educación a los Otros, Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia* (Popayán: Universidad del Cauca, 2005): 111.

⁵⁹ dos Santos, «Uma abordagem sobre a história», 21-33.

formales en la etapa imperial, lo que a su vez explicaría la generación de intelectuales negros que se destacaron en los primeros años de la república.⁶⁰ Esta vinculación tardía de los negros a los espacios escolares fue muchas veces tomada por los historiadores de la educación como pretexto para justificar la ausencia de la temática racial en sus investigaciones.⁶¹ En los últimos años se han producido diferentes libros, dossiers y trabajos destacados que han venido nutriendo este campo de estudios, haciendo de Brasil un país líder en los estudios sobre la historia de la educación del negro/a en la región. Tres de estos trabajos son: «La educación de los negros: un nuevo rostro del proceso de abolición de la esclavitud en Brasil», de Marcus Vinícius Fonseca (2002); «História da Educação do Negro e outras histórias, publicação», coordinado por Jeruse Romão (2005) y el libro *A História da Educação dos Negros no Brasil*, compilado por Barros y Fonseca (2016).⁶²

Estas importantes obras compilan artículos de diversos autores que contribuyen a presentar el panorama de la investigación del tema en este país. Abordan y discuten las desigualdades y exclusiones que ha enfrentado la población negra, desde la época colonial hasta las luchas por las acciones afirmativas o políticas de cuotas en las universidades, y ofrecen una variedad de fuentes y de temáticas de investigación en el campo de la historia de la educación de la población brasileña. Hay en todos estos trabajos esfuerzos académicos por explorar enfoques novedosos con perspectiva histórica, para mostrar la educación de los afrobrasileros en el pasado y su importancia en el presente de Brasil.

Por otro lado, el dossier titulado: «Que as falas silenciadas explodam! Educação e populações negras analisadas em perspectiva histórica», recientemente publicado bajo la coordinación de Adlene Silva, JoséGondra, y Surya Barros, presenta una diversidad de artículos encaminados a

⁶⁰ Marco Antonio Bettine de Almeida y Livia Sanchez, «Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil», *Revista Eletrônica de Educação* 10, no. 2 (2016): 234-246.

⁶¹ Marcus Vinícius Fonseca, «Apontamentos em relação ás formas de tratamento dos negros pela história da educação», *Revista História da Educação* 13, no. 28 (2009): 29-59.

⁶² Marcus Vinícius Fonseca, *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF; Jeruse Romão (Org.), *História da educação do negro e outras histórias* (Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: 2005); Marcus Vinícius, Fonseca y Surya Aaranovich Barros (org.), *A história da educação dos negros no Brasil* (Niterói: EDUFF, 2016).

pensar la articulación entre las relaciones raciales de la educación en Brasil.⁶³ A través de diferentes artículos, enmarcados en la historia de la educación de las poblaciones negras en diferentes periodos, en especial de los siglos XIX y XX, este dossier aborda temáticas diversas como la alfabetización de las mujeres negras esclavizadas,⁶⁴ las relaciones entre negros y blancos en las escuelas en el siglo XIX,⁶⁵ la presencia de alumnos y profesores negros y pardos en escuelas públicas y privadas entre 1857 y 1911,⁶⁶ la población negra en la educación superior en las décadas 20 y 30 del siglo pasado,⁶⁷ entre otros.

Así mismo, aparece una línea de trabajo que evidencia una relación marcada entre historia de la educación negra y diferentes procesos de lucha, lo primero como logro de lo segundo,⁶⁸ enfatizando en las historias de las luchas del movimiento negro por la educación.⁶⁹ En segundo lugar, otra línea que subyace a esta es la reconstrucción histórica en perspectiva de lucha antirracista. Por su parte, de Almeida y Sánchez analizan las distintas legislaciones educativas que intervinieron en la educación formal de los negros/as.⁷⁰ En esa misma línea, Schwarz analiza la relevancia que adquirió la instrucción educativa como medio de

⁶³ Adlene Arantes, José Gondra y Surya Aaranovich Barros. «História da Educação e Populações Negras», *Revista Brasileira de História da Educação*, 22 (2022): 1-9. <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e207>

⁶⁴ Eliane Peres, «Ler, escrever e contar entre mulheres escravizadas: uma história a ser escrita». *Revista Brasileira de História da Educação* 22 (2022): 1-28. <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e208>.

⁶⁵ Marcus Vinícius Fonseca y Vanessa Souza Batista. ««Minas Gerais é muitas»: negros e brancos nas escolas do Sul de Minas, no século XIX». *Revista Brasileira de História da Educação* 22, (2022): 1-25. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e209>.

⁶⁶ Paulo Sérgio Dutra, ««Credores de minha estima»: pretos e pardos na instrução pública e privada, no final do século XIX e início do século XX, em Cuiabá – MT». *Revista Brasileira de História da Educação* 22, (2022): 1-27. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e210>.

⁶⁷ Mariana Machado Rocha y Ana Luiza Jesus Costa, «População negra e ensino superior no início do século XX: considerações sobre o posicionamento do jornal Progresso (1928-1930)». *Revista Brasileira de História da Educação* 22, (2022): 1-25 <https://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e214>.

⁶⁸ Greive, «A invisibilidade dos», 125-146; Nilma Lino Gomes, Paulo Vinícius Baptista da Silva y José Eustáquio de Brito, «Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios». *Educação & Sociedade* 42 (2021); Surya Aaranovich Barros, «História da educação da população negra: entre silenciamento e resistência». *Pensar a Educação em Revista* 4, no. 1 (2018): 3-29.

⁶⁹ Maria Aparecida Costa Oliveira, Armelinda Borges da Silva, Juliana Faria Álvaro y Fábio Santos de Andrade, «Movimentos negros no Brasil os cenários de luta pela educação», *Educação & Sociedade* 43 (2022): 1-17 <https://doi.org/10.1590/ES.262801>

⁷⁰ Bettine, «Os negros na legislação», 234-246.

acceso a la ciudadanía en las últimas décadas de la esclavitud de la población negra en el siglo XIX, en particular entre los discursos de las asociaciones negras y de grupos abolicionistas.⁷¹ Caldeira, por otro lado, destaca el papel de la comunidad negra, después de la abolición, en el proyecto republicano de brindar educación a las infancias negras pobres.⁷²

Algunos trabajos que podrían enmarcarse en la línea del pasado reciente tienen como objeto el análisis de cómo los textos escolares de ciertas disciplinas —como las ciencias sociales y las ciencias naturales— han representado a los y las afrodescendientes, o las prácticas discursivas sobre lo negro y/o lo afro presentes en los textos escolares o en las revistas infantiles.⁷³ Finalmente, otra línea de trabajo viene abordando la trayectoria de los intelectuales negros en la creación de saberes emancipatorios, así como su papel en los procesos de transición entre el siglo XIX y el siglo XX, evidenciando cómo los intelectuales negros estuvieron vinculados al mundo de la educación, y vale decir al mundo letrado.⁷⁴

⁷¹ Lília Schwarz y Flavio dos Santos Gomez, *Dicionário da escravidão e liberdade* (São Paulo: Cia. Das Letras, 2018).

⁷² Jeane dos Santos Caldeira, «O Asilo de Órfãs São Benedito em Pelotas – RS (as primeiras décadas do século XX): trajetória educativa-institucional» (Tesis de maestría en Educación, Universidade Federal de Pelotas, 2014).

⁷³ Edwin Vargas Castro, «Lo afro y lo negro en Colombia: Genealogía del texto escolar 1991-2008. (Tesis de maestría en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional, 2017); Sueli Da Cunha, «A representação da escravidão «negro» no Brasil através de Imagens explícitas nos livros didáticos dos 6^{os} anos». *Revista Internacional de apoio a la inclusión logopedia sociedad y multiculturalidad*, 4 no. 1 (2018); Maria Angélica Zubarán, «Representaciones racializadas y dimensiones pedagógicas de las historietas del personaje negro pimpio en la revista infantil «Cacique»» *Revista Contra Pontos* 21, no. 1 (2021): 131-147; Lavínia Alves de Oliveira y Joceneide Cunha dos Santos, 2017. «Olhares sobre as imagens e temas de história da África nos livros didáticos de história do ensino fundamental II adotados em Eunápolis» en IX Encontro Estadual de História, 2017.

⁷⁴ Carlos Vieira y Fabiola Correa, «Abdias Nascimento: a trajetória de um intelectual negro engajado na disseminação de saberes emancipatórios entre as décadas de 1920 e 1940», *Revista Brasileira de História da Educação*, no. 22 (2022); Cristiane Batista da Silva Santos, «Do sertão ao sul baiano: sociabilidade, circularidade e atuação do intelectual negro Deoclecio Silva (1889-1927)», *Revista Brasileira de História da Educação*, no. 22, (2022); Surya Aaranovich Barros, «Intelectuais negros entre o século XIX e início do XX: novas perspectivas para a história da educação brasileira», *Dialogia* 37, (2021).

Consideraciones finales sobre la historiografía de la educación de los negros/afrodescendientes

«Son las preguntas del presente las que renuevan las preguntas que se le hacen al pasado» (Marc Bloch, 1941).

La institucionalización del campo de estudios sobre historia de la educación de los y las afrodescendientes al interior de los CIHELA, más allá de los trabajos encontrados, sigue siendo relativamente débil, entre otros aspectos debido a la ausencia de un eje específico que aborde la temática, así como también por la dificultad de sostener y dar continuidad a la presentación de trabajos que nucleen la misma. Al interior de los CIHELA no se ha desarrollado una tradición continua y robusta, sino que esta es intermitente, aún incipiente y desigual entre los países, pues solo ha sido movilizada fundamentalmente por Brasil y Colombia. En efecto, en Brasil el campo de estudios sobre las poblaciones negras/afrodescendientes en general es mucho más robusto, y en la historia de la educación, en particular, existe hoy una importante producción sostenida en los diferentes programas de posgrado, aunque no siempre está vinculada a los CIHELA. Por otro lado, es inevitable relacionar este incremento de publicaciones sobre la población negra con el aumento de la presencia negra en las universidades, la cual se ha visto favorecida por la implementación de acciones afirmativas para estudiantes negros/as. Sin duda, estas acciones también han dado un impulso notorio a los estudios sobre historia de la educación del negro/a, no solo porque aumentó el número de investigadores/as, sino porque, además, se han diversificado las temáticas y las discusiones raciales en el campo académico y educativo.

No obstante, aún en el campo brasileño, «la cuestión racial dentro de la historia de la educación es todavía un problema relativamente reciente si se compara con otros objetos consolidados en el campo: historia de las instituciones, formación docente, educación femenina, legislación, por ejemplo». ⁷⁵ Al mismo tiempo, las discusiones sobre la historia de la educación del negro/a tienen fuerte presencia en el movimiento negro, y están ampliamente vinculadas a las luchas por la ampliación de derechos en la educación superior. En ese sentido, las investigaciones en el ámbito de

⁷⁵ Marcus Vinícius Fonseca y Surya Aaranovich Barros (org.), *A história da educação dos negros no Brasil* (Niterói: EDUF, 2016).

la historia de la educación son producidas en un contexto que también busca responder a cuestiones y luchas del presente. El aumento de trabajos en esta área también está relacionado con las condiciones materiales en las que se desenvuelve la actividad científica en Brasil, un país líder en la inversión en investigación y desarrollo en la región. En términos generales, la historia de la educación negra es un área muy fructífera, pero escasamente desarrollada en la región. A excepción de Brasil y Colombia, en los demás países tratados no abundan las investigaciones en el tema. En países como Ecuador y México la educación de la población negra como objeto de producción académica es mucho más reciente que en Brasil y Colombia.

El desarrollo de estudios de esta naturaleza puede contribuir a construir una historiografía de la educación menos eurocéntrica y más comprometida con la lucha contra el racismo epistémico, otro de los grandes responsables de la escasa investigación en el área. En efecto, incorporar la historia de la educación de la población negra es también una herramienta potente de lucha contra el racismo epistémico, y su implementación, sin duda alguna, contribuiría a la expansión de este campo de investigación. Temas como la educación de la población negra en perspectiva comparativa; la educación de las mujeres negras; las políticas de exclusión de estas poblaciones de los espacios escolares; pero también las formas de educación propia de estas poblaciones, así como los debates que dieron el pueblo negro y sus intelectuales a favor de la educación, entre muchos otros, han sido poco investigados. Se observa también, a partir de estos trabajos, un debate abierto, no sostenido, de las últimas tres décadas, que muestra la tensión o la relación tensionada entre la historia de la educación más anclada en la historia de la escuela y aquella historia de la educación producida desde las experiencias por fuera del campo escolar, desde las organizaciones del movimiento negro.

Finalmente, consideramos que para la historia de la educación y los CIHELA hay desafíos pendientes. El primero de ellos es instalar el tema en la agenda de las asociaciones científicas, y en especial de los CIHELA, pero como bien advierte Fonseca, no solo se trata de crear un campo o una línea específica sobre la educación de los negros, sino que se trata más bien de lograr «una plena incorporación de los negros en los enfoques históricos que recurren para cuestionar y comprender el fenómeno

educativo». ⁷⁶ Se trata de recuperar la centralidad de la cuestión racial en todos los campos de la historia de la educación. Un segundo desafío plantea la importancia de seguir nutriendo este campo de investigación para contribuir a desandar la hegemonía eurocéntrica tan normalizada, y el papel periférico y secundario que se le ha dado a la población negra en el campo de la historia de la educación en la región iberoamericana, ya que «el discurso hegemónico eurocéntrico y las relaciones de poder que administra, mediante las cuales se han jerarquizado los saberes y los conocimientos de los pueblos negros, permite la reproducción de las desigualdades sociales, ya que legitima y autoriza solo una cultura, una historia, imponiendo la superioridad epistémica, política e histórica de Europa». ⁷⁷ Finalmente, es fundamental confrontar el lugar que ocupan hoy aquellas culturas, por mucho tiempo negadas, invisibilizadas, ocultadas o consideradas «incultas» en la historia de la educación, y al mismo tiempo enfrentar el racismo epistémico presente que las ha subyugado.

¿Y LA EDUCACIÓN INDÍGENA?

Menos de un año después de que el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) le declarara, en enero de 1994, la guerra al «mal gobierno» mexicano, cerca de una veintena de organizaciones indígenas y campesinas tomaron las instalaciones del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil del Instituto Nacional Indigenista (INI) en la ciudad de San Cristóbal de las Casas en Chiapas. Este centro, fundado a inicios de la década de 1950, fue el primero creado por el INI. Debemos a Stephen Lewis el recordatorio de esta protesta y la reproducción del documento que elaboraron estas organizaciones. Cita Lewis un párrafo del comunicado:

Señores gobernantes de esos últimos cinco décadas agradecemos lo que algunos de ustedes intentaron a preservar de nuestra cultura, lamentamos mucho los grandes fracasos de los proyectos de desarrollo con nuestros pueblos. Mientras ustedes trabajaban para la integración de nuestros pueblos en la sociedad occidental,

⁷⁶ Marcus Vinícius Fonseca, «A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira», *Revista Brasileira de História da Educação* 7, no. 1 (2007): 11-50.

⁷⁷ Anny Ocoró Loango, «Ciencia e ancestralidade na Colômbia: Racismo epistémico sob o disfarce de cientificismo», *Revista Em pauta* 18, no. 46 (2020): 162-179.

nuestras raíces, se enterraban cada vez más profundas en el corazón de nuestra madre tierra, por eso, fracasaron todo intento de desaparecernos o de aculturarnos.⁷⁸

Las ideas anteriores constituían una mirada crítica que los indígenas/campesinos tenían sobre la política indigenista ensayada por la élite política e intelectual mexicana. No sería exagerado extrapolar esta mirada a otros contextos en América Latina, donde las mal llamadas minorías étnicas fueron tratadas de maneras similares, sin descontar aquellas experiencias históricas de exterminio que terminaron por no fructificar.

En ese sentido, el historiador de la educación indígena puede ubicar los papeles de la educación en general y de la escuela en particular en la historia de nuestras naciones, cuando el objetivo pretende ser el de dar cuenta de esas otras historias educativas con y para las poblaciones indígenas. Parafraseando, mientras los educadores trabajaban en la incorporación de estas poblaciones al sistema educativo, las raíces de los pueblos «se enterraban cada vez más profundas». Así, la escuela sirvió para «aculturar», pero también para excluir, discriminar y expulsar a niños, niñas y jóvenes indígenas. También permitió a aquellos que pudieron acceder a las escuelas la posibilidad de reforzar su identidad, reafirmar sus valores y exigir una escuela digna acorde con sus necesidades culturales. Hace falta, en nuestros estudios, tener en cuenta esta dialéctica para profundizar en el conocimiento histórico de la educación, para advertir las riquezas y legados que los diferentes actores han tenido a lo largo del tiempo y con ello refrendar nuestras utopías.

La historiografía de la educación indígena ha tenido un desarrollo notable en el mundo académico latinoamericano. Para el eventual asistente/ponente a los CIHELA, las temáticas sobre la educación indígena pueden pasarle desapercibidas pues no ocupan un lugar preponderante en sus programas. No obstante, han sido ocasión de encuentro entre colegas lo que ha permitido desarrollar proyectos posteriores e intercambios fecundos. Investigadoras como Teresa Artieda y Mirta Teobaldo (Argentina), Cecilia Greaves (México), Elizabeth Castillo (Colombia) y el peruano

⁷⁸ Stephen E. Lewis, *Repensando el indigenismo mexicano: el Centro Coordinador del Instituto Nacional Indigenista en los Altos de Chiapas y el destino de un proyecto utópico* (San Cristóbal de las Casas, Chiapas: Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2020) 17-18.

Ranulfo Cavero han tenido presencia constante en los congresos. Por otro lado, hay un número significativo de investigadores que presentan sus hallazgos en circuitos académicos ajenos al CIHELA.

Si se revisa cuidadosamente las convocatorias de los CIHELA se podrá advertir las variadas denominaciones que a este campo se le ha establecido en las temáticas de los congresos. En algunos congresos no hubo espacio en el que cupieran los temas de la historia de la educación indígena (el primero de 1992 en Bogotá o el X en Salamanca en 2012, por ejemplo). En el II CIHELA (Campinas, 1994) una temática fue denominada *Os povos indígenas e a educação na America Latina* en el que se presentaron 11 ponencias, predominantemente de Brasil. Al siguiente CIHELA (Caracas, 1997) la temática fue incluida en el rubro *Historia de la educación indígena y de la mujer* y se localizaron tres ponencias de Venezuela y México y sobre países andinos. En el IV CIHELA (Santiago, 1998) *La educación frente a la heterogeneidad etnográfica y cultural* fue un subtema de la temática Historia y movimientos socioculturales en América Latina.

Siguiendo con el recuento, ya en el siglo XXI, en Costa Rica (2001) la temática en la que se englobaron las ponencias de nuestra temática se denominó *Historia de la educación como elemento de equidad (educación de género, educación indígena, migraciones y exilio, educación y etnia, educación y ciudadanía)*. En San Luis Potosí, México, la temática *Etnicidad, minorías y educación* agrupó un numeroso número de ponencias de Brasil, Colombia, Argentina y México. Por primera y única vez, una de las conferencias generales fue dedicada al tema: *Autonomía indígena en la historia social de la escolarización* de la mexicana María Bertely. En los siguientes dos CIHELA hubo cierta continuidad en la denominación de la temática: *Educación e interculturalidad* (Quito, 2005) y *Interculturalidad en la historia de la educación* (Buenos Aires, 2007). En Río de Janeiro (2009) se tituló *Identidad, género y etnia*. En Toluca (2014) se denominó *Educación, diversidad y desigualdad* y en Medellín (2016) *Historia de las otras educaciones*. Finalmente, en Montevideo (2018) *Presencias «invisibles» en la historia de la educación: estudios de género, etnia y religión*.

Los diversos cambios muestran las diferentes maneras de enfatizar la relación educación e indígenas en América Latina. Unas ocasiones colocando el énfasis en su invisibilidad, o en la relación con la desigualdad o

la interculturalidad. Se visualiza también como los «otros» o las «minorías» y se les asocia con otros grupos sociales como las mujeres, pero no con los afrodescendientes. Esto ha impedido la continuidad en la discusión e intercambio y obliga a los y las colegas de esta temática a llegar a un consenso para que deje de constituirse como un cajón de sastre. Quizás la denominación de Campinas sea pertinente Educación y pueblos indígenas, pero evidentemente es un tema a debate.

En ese sentido, en este artículo pretendemos mostrar una panorámica general de los trabajos más significativos referidos a los siglos XIX y XX, y a la educación básica. La educación para indígenas durante el período colonial y los trabajos en torno a la educación superior (presencia de estudiantes indígenas, políticas de acciones afirmativas y/o historia de universidades interculturales) requieren una atención específica que rebasa los límites de extensión de este artículo.

México, Argentina, Bolivia, Brasil y Chile son los países con mayor producción que abarca libros, capítulos de libro, artículos de revista, ponencias y tesis de posgrado. Colombia, Ecuador y Perú tienen un desarrollo interesante, reflejado sobretodo en artículos en revistas. En contraste, Paraguay, Venezuela y los países centroamericanos (exceptuando Panamá), tienen escasa producción no solo en este tema sino en la historiografía de la educación en general.

Dada la gran cantidad de trabajos publicados sobre el tema, que abarcan algunas centenas a lo largo de las décadas de 1990 a la fecha, para este artículo se han considerado los libros monográficos, los dossiers temáticos en revistas, y las tesis de posgrado. Por supuesto que no ha sido posible una revisión exhaustiva. Este recuento recorre los esfuerzos colectivos desde el primer libro editado por Pilar Gonzalbo y Gabriela Ossenbach en 1996, al dossier «Historiografía de la educación entre pueblos indígenas en países de América Latina», de la revista *Anuario. Historia de la Educación* en 2017,⁷⁹ así como los trabajos individuales de más de una treintena de autores, la mayoría de los cuales

⁷⁹ Pilar Gonzalbo con la colaboración de Gabriela Ossenbach (*Educación rural e indígena en Iberoamérica*); Teresa Laura Artieda y María Andrea Nicoletti coordinaron el dossier «Historiografía de la educación entre pueblos indígenas en países de América Latina», en *Anuario. Historia de la Educación* 18, no. 2 (2017). Destaca el libro reciente, coordinado por Yamila Liva y Carlos Escalante, que reúne contribuciones de ocho países: Argentina, México, Perú, Colombia, Chile, Bolivia, Brasil y Ecuador, así como una referida al área centroamericana.

han publicado textos en revistas especializadas que acá no han sido incluidos por razones de espacio.

Previo a señalar las temáticas más abordadas, conviene mostrar algunas características generales del corpus de trabajos revisados:

- En cuanto a la periodicidad: los trabajos sobre el siglo XX son mayoritarios frente a los que abordan el siglo XIX. La mayoría de los trabajos acota un período determinado, siendo escasos aquellos que pretenden una historia de una amplia temporalidad. Hay también trabajos que abarcan décadas de finales del XIX y de las primeras del XX.
- En cuanto al ámbito geográfico de estudio: son pocos los trabajos que contemplan la escala nacional. La mayoría se refieren a una región en particular, e incluso se circunscriben a un municipio o a un grupo étnico específico.
- Sobre la autoría: generalmente se trata de trabajos individuales. Aquellos trabajos colectivos se caracterizan por contar con un investigador junto a un estudiante de posgrado. Hay más mujeres que hombres (como sucede en todo el campo de la historiografía educativa). Generalmente los autores trabajan un tema de su país de origen, salvo algunas excepciones. Es posible localizar a un grupo pequeño que ha tenido una participación sostenida en los CIHELAS. Otro grupo asiduo a estos congresos ha cambiado de temáticas a lo largo de estos años. También es considerable el grupo de autores que no circula por este congreso, especialmente provenientes de Bolivia, Ecuador, Perú, Panamá, Guatemala y Venezuela.
- Respecto al soporte institucional: México, Argentina y Brasil cuentan con grupos de trabajo alojados en alguna institución universitaria o centro de investigación. En otros casos los autores trabajan aislados en su institución, pero tienen redes de intercambio con otros colegas.
- La mayoría de los autores de los trabajos centra su preocupación en las instituciones educativas (escuelas, internados), los actores que en éstas intervienen (educadores, maestros, misioneros estudiantes, autoridades educativas), los tipos de objetivos educativos trazados

(evangelización, civilización, instrucción, alfabetización) y los objetos didácticos (libros escolares, manuales, cartillas, periódicos), entre otros.

En las siguientes páginas describiremos las principales temáticas abordadas.

El siglo XIX

Como ya se mencionó, los trabajos sobre el siglo XIX son pocos en comparación con los relativos al siglo XX. Marten Brienen ha analizado el siglo completo para el caso boliviano.⁸⁰ En el caso mexicano, los trabajos de Anne Staples han buscado una panorámica general de la educación para indígenas, Mílada Bazant ha analizado los debates sobre la educación para indígenas y Adelina Arredondo se ha centrado en las primeras décadas del esfuerzo desplegado en Chihuahua (norte del país).⁸¹ Gabriela Solís Robleda se centró en la enseñanza de las primeras letras en Yucatán (con población maya mayoritaria) en las décadas iniciales del siglo y Daniela Traffano compiló un importante legajo de documentos sobre instrucción pública entre los zapotecos de Oaxaca.⁸²

⁸⁰ Marten Brienen, «Los orígenes del caos educativo: el desarrollo del sistema educativo y el papel de las comunidades indígenas en la construcción del Estado Nación boliviano, 1825-1920», en *La mirada esquiva: Reflexiones históricas sobre la interacción del Estado y la ciudadanía en los Andes (Bolivia, Ecuador y Perú) siglo XIX*, editado por Marta Irurozqui, (Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2005) 321-346.

⁸¹ Anne Staples, «Una falsa promesa: la educación indígena después de la independencia», en *Educación rural e indígena en Iberoamérica* coord. Pilar Gonzalbo (Ciudad de México: El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996) 53-63 y «Una educación en desventaja. El México indígena (1821-1954)», en *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*, coords. Lourdes Alvarado y Rosalina Ríos Zúñiga (Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México/Bonilla Artigas Eds. 2011) 335-372; Mílada Bazant, «El debate en torno a la educación especial para indígenas (1876-1911)», en *Grupos marginados*, 419-430 y Adelina Arredondo, «Educación y diversidad cultural: políticas, prácticas educativas e indígenas en Chihuahua durante la primera mitad del siglo XIX», en *Grupos marginados*, 373-395.

⁸² Gabriela Solís Robleda, *Las primeras letras en Yucatán: La instrucción básica entre la Conquista y el Segundo Imperio*, (Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Miguel Ángel Porrúa, 2008). Daniela Traffano, *Por la muy merecida importancia que la enseñanza ha obtenido... Documentos sobre instrucción pública entre pueblos zapotecos: Distrito de Ixtlán, Oaxaca (1891-1892)* (Oaxaca: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Instituto de Investigaciones en Humanidades de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, 2015).

De Chile, Sol Serrano, en un artículo pionero analizó la región de la Araucanía.⁸³ De Venezuela, Juan Francisco Haro centró su atención en la provincia de Guayana en el período de 1830-1847 y en Ecuador Gabriela Ossenbach estudió la educación y la integración del indígena en el período denominado «revolución liberal».⁸⁴ Marcela Piamonte estudió las primeras décadas de las escuelas en resguardos indígenas del departamento del Cauca, en Colombia.⁸⁵

Escuelas e internados

La temática más socorrida es el estudio particular de aquellas instituciones creadas para educar a los indígenas. Igualmente ha sido posible advertir diferentes tipos de instituciones desde su diseño, así como su implementación en la que los indígenas han tenido diferentes respuestas. En Brasil hay algunos trabajos que procuran visualizar la agencia indígena respecto de la escuela en su vertiente de resistencia y en el marco de las relaciones de dominación.⁸⁶ Por su parte, Karen Claire estudia la faceta de las escuelas indígenas bolivianas como formas de resistencia comunitaria.⁸⁷ En esa tónica de rebeldía indígena se inscribe el libro de Martín Ramos sobre los mayas en la península yucateca,⁸⁸ y el del caso aymara-quechua de Esteban Ticona.⁸⁹

⁸³ Sol Serrano, «De escuelas indígenas a pueblos sin escuelas indígenas: la educación en la Araucanía en el siglo XIX». *Historia* no. 29, (1996): 423-474.

⁸⁴ Juan Francisco Haro Cuesta, *La educación de los pueblos indígenas en la provincia de Guayana entre 1830 y 1847*, (Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2017). Gabriela Ossenbach, «La educación y la integración nacional del indígena en la revolución liberal ecuatoriana (1895-1912)», *Educación rural e indígena*, 65-105.

⁸⁵ Marcela PiamonteCruz, «Educación (para) indígenas: la escuela en resguardos indígenas del Departamento del Cauca en la primera mitad del siglo XIX». (Tesis de magíster en Historia, Popayán: Universidad del Cauca, 2017).

⁸⁶ Leopoldina Araujo, «La escuela: instrumento de resistencia de los *parkatêjê*», *Educación rural e indígena*, 287-300. Adriane Pesovento, Nicolás Palhares Sá y Sandra Jorge da Silva. *História da educação indígena e colonialidade*. Cuiabá: EdUFMT, 2012.

⁸⁷ Karen Claire, *Las Escuelas indígenas: otra forma de resistencia comunitaria*, La Paz: Ed. Hisbol, 1989.

⁸⁸ Martín Ramos Díaz, *Niños mayas, maestros criollos: rebeldía indígena y educación en los confines del trópico*(Chetumal: Quintana Roo, 2001).

⁸⁹ Esteban Ticona Alejo, *Saberes, conocimientos y prácticas anticoloniales del pueblo aymara-quechua en Bolivia* (La Paz: Plural editores, 2010).

Sobre la escuela vista por los historiadores indígenas destaca el libro boliviano colectivo editado por Roberto Choque, con contribuciones de él mismo y de Humberto Mamani y Vitaliano Soria,⁹⁰ que se complementan con los estudios de Cristina Oyarzo y de Ana Pérez Criales.⁹¹

En el caso de Perú sobresalen los trabajos monográficos de Ranulfo Cavero sobre la explosiva región de Ayacucho. Se trata de tres libros publicados a lo largo de la década pasada (ver bibliografía).

Los internados como estrategia para educar de manera profunda a niños y niñas han recibido la atención de varios investigadores en México, Bolivia y en Guatemala.⁹²

Políticas educativas, sistema educativo y escolarización

En México, los años de 1920 a 1940 han sido muy estudiados porque se trata del período de las propuestas posrevolucionarias que intentaron educar en el mundo rural a campesinos e indígenas. Hay estudios generales como los de Claude Fell, Laura Giraud y Marco Calderón,⁹³ que se

⁹⁰ Roberto Choque Canqui, «La escuela indígenal: La Paz, 1905-1938», en *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?*, La Paz, Bolivia: Ayuwiyiri, 1997: 19-40. Humberto Mamani Capchiri, «La educación india en la visión de la sociedad criolla: 1920-1943», en *Educación indígena* 79-98. Vitaliano Soria Choque, «Los caciques-apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952)», en *Educación indígena*: 41-78. El propio Roberto Choque tiene un importante libro: *Educación indígena en Bolivia: Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales* (Unidad de investigaciones históricas UNIH-PAKAXA: La Paz, Bolivia, 2006).

⁹¹ Cristina Oyarzo, *Historia política de los discursos educativos: Pueblos originarios y Estado en Bolivia, 1931-2010* (Santiago de Chile: Ariadna ediciones, 2021). Ana Pérez Criales, *Surgimiento de las normales indígenas: de Caiza «D» a Warisata* (La Paz: Ministerio de Educación Estado Plurinacional de Bolivia, 2014).

⁹² Engracia Loyo, «Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural (1930-1940)», en *Educación rural e indígena* 139-159. Karina Vázquez Bernal, *Modernizar al indio michoacano: el proyecto educativo del Internado Indígena de Paracho «Vasco de Quiroga» (1935-1972)*, (Morelia: Universidad Pedagógica Nacional unidad 161 Morelia/Silla vacía Editorial, 2019). Emma Delfina Chirix García, «Dos generaciones de mujeres mayas: disciplinas corporales en el internado Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro» (Ph D diss. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2012).

⁹³ Claude Fell, «La creación del Departamento de Cultura Indígena a raíz de la Revolución Mexicana», en *Educación rural e indígena en Iberoamérica* ed. Pilar Gonzalbo, (Ciudad de México: El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996) 109-122. Laura Giraud, *Anular las distancias: los gobiernos posrevolucionarios en México y la transformación cultural de indios y campesinos*, (Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2008). Marco A. Calderón Mólgora, *Educación rural, experimentos sociales y Estado en México: 1910-1930* (Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán, 2018).

completan con los acotados a una región como ellibro de Stephen Lewis sobre Chiapas o los trabajos de Elsie Rockwell.⁹⁴ De los años posteriores al período de la posrevolución se encuentran los libros de Salvador Sigüenza, Stephen Lewis y los trabajos de Cecilia Greaves.⁹⁵ En uno de los pocos estudios comparativos Ligia Platero estudia los procesos indigenistas de México y Brasil.⁹⁶ Hay también estudios que han ligado lo acontecido durante el denominado porfiriato (1877-1910) con las propuestas de los primeros regímenes revolucionarios.⁹⁷

De Perú contamos con las tesis de Ximena Málaga y Jorge Ccahuana sobre la educación en la primera mitad del siglo XX.⁹⁸ De Chile tenemos dos importantes libros de Andrés Donoso sobre los mapuches de fines del siglo XIX y principios del XX y de Javier Corvalán sobre los *rapanui* de la Isla de Pascua.⁹⁹ La región pampeana de argentina también es abordada por Elisabet Rollhauser para inicios del siglo XX.¹⁰⁰

⁹⁴ Stephen E. Lewis *La revolución ambivalente: forjando Estado y nación en Chiapas, 1910-1945* (San Cristóbal de las Casas, Chiapas: Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2015). Elsie Rockwell, «¿Cómo lograron los regímenes posrevolucionarios de México excluir a los niños indígenas que pretendían ‘incorporar a la nación’ mediante las escuelas?». *Grupos marginados* 469-499.

⁹⁵ Salvador Sigüenza Orozco, *El legado indígena y la educación nacional en los Valles Centrales y la Sierra Norte de Oaxaca (1950-1980)* (Oaxaca: Universidad e la Sierra de Juárez, 2019). Stephen Lewis, *Repensando el indigenismo*. Cecilia Greaves, «Entre la teoría educativa y la práctica indigenista. La experiencia en Chiapas y la Tarahumara (1940-1970)», en *Educación rural* 161-178 y «Propuestas indígenas frente al proyecto de integración nacional (1968-1994)», en *Grupos marginados* 501-525.

⁹⁶ Ligia Duque Platero, *Políticas indigenistas de educación en Brasil y México. Los programas de educación indígena (1940-1970)*, s.l.: Editorial Académica Española, 2017.

⁹⁷ Ariadna Acevedo Rodrigo, «Payingfor Progress: Politics, Ethnicity in a Mexican Sierra, 1875-1930». (PhD diss., University of Warwick, 2004).

⁹⁸ Ximena Málaga Sabogal, «La educación racializada: políticas educativas para indígenas a inicios del siglo XX. El caso de Puno». Tesis de magíster en Historia, Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2014. Jorge Alberto Ccahuana Córdova, «Buscando una ciudadanía propia: indígenas y Estado durante Oncenio (1919-1930)», Tesis de magíster en Historia, Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2017.

⁹⁹ Andrés Donoso, *Educación y nación al sur de la frontera: Organizaciones mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930* (Santiago de Chile: Pehuén Editores, 2008). Javier Corvalán, *Educación en Rapa Nui: sociedad y escolarización en Isla de Pascua (1914-2014)* (Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado (2015).

¹⁰⁰ Elisabet Andrea Rollhauser, ««Salvando a las nuevas generaciones ranquelinas de la ignorancia»: escolarización indígena en el noroeste pampeano. Escenario y posibilidades (1909-1919)», *Anuario. Historia de la Educación* 18, no. 2 (2017): 178-194.

Los *kuna* en Panamá han sido ampliamente estudiados por Gaspar Félix Calvo.¹⁰¹ Las autoras Cristiane Pereira Peres y Alessandra Cristina Furtado han estudiado la reserva indígena de Dourados en el sur de Mato Grosso en Brasil.¹⁰²

Propuestas educativas religiosas

En varios países sudamericanos la presencia educadora de organizaciones religiosas ha sido estudiada tratando de entender sus fines educativos, sus propuestas e instituciones, sus estrategias didácticas y sus logros y limitaciones. Para el mundo católico y protestante destacan los trabajos en Argentina de María Andrea Nicoletti, Yamila Liva, Soledad Almirón, Ana Padawer y Teresa Laura Artieda;¹⁰³ para Chile Fernando Candia;¹⁰⁴ en Brasil el texto de Carla Golé y María Lucila Rodríguez Celín.¹⁰⁵

Las anteriores temáticas permiten entender los procesos históricos de escolarización indígena, cargados de exclusiones y de luchas indígenas por el acceso escolar y por incidir en las pautas pedagógicas y orientaciones de las políticas educativas.

¹⁰¹ Gaspar Félix Calvo Población, «Educación kuna y política gubernamental», *Educación rural e indígena* 225-247 y *La educación Kuna: introducción del sistema educativo occidental en la cultura kuna de Panamá* (Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca, 2000).

¹⁰² Cristiane Pereira Peres y Alessandra Cristina Furtado, «História das instituições escolares indígenas: as escolas da reserva indígena de Dourados (MT) na primeira metade do século XX», *Anuario. Historia de la Educación* 18, no. 2 (2017): 163-171.

¹⁰³ María Andrea Nicoletti, *Indígenas y misioneros en la Patagonia: huellas de los salesianos en la cultura y religiosidad de los pueblos originarios*, (Buenos Aires: Ediciones Continente, 2008) y *Misionar en la Patagonia: la figura de Ceferino Namuncurá* (Quito: Ediciones Abya-Yala, 2015). Yamila Liva, «El proyecto educativo de la orden franciscana en Misión Laishí, Formosa (1900-1950 c)». (PhD diss, Universidad Nacional de Luján, 2017). Victoria Soledad Almirón, Ana Padawer y Teresa Laura Artieda, «Políticas y prácticas de alfabetización de misioneros protestantes entre *qom* del noroeste chaqueño (Argentina, Chaco, 1964-1973, *circa*)», *Anuario. Historia de la Educación* 18, no. 2 (2017): 251-271.

¹⁰⁴ Fernando Candia Da Silva, «La escuela misional entre los *mapuche*: ensayos para una «escuela indígena» en la Araucanía (1896-1924)», *Anuario. Historia de la Educación* 18, no. 2 (2017): 146-162.

¹⁰⁵ Carla Golé y María Lucila Rodríguez Celín, «Reconfiguraciones del vínculo entre escuelas y la diversidad étnica: criollos *mbyá*-guaraníes y colonos en el sudoeste misionero desde principios del siglo XX». *Anuario. Historia de la Educación* 18, no. 2 (2017): 228-250.

Representaciones de los indígenas

Las representaciones que la sociedad mestiza se hacía de los indígenas son consideradas en la gran mayoría de los trabajos revisados. Pero hay algunos que se centran por ejemplo en los reportes de inspectores como los de Agustín Assaneo para la Patagonia argentina, o de Javier Enrique Corvalán sobre la Isla de Pascua en Chile.¹⁰⁶

Especialmente en Argentina, los estudios que han tenido como fuente libros y manuales escolares han sido importantes para mostrar las representaciones que sobre los indígenas se transmitían en sus contenidos, destacando el libro y los diversos trabajos de Teresa Laura Artieda en Argentina. Julieta Vivar ha mostrado el lugar de los indígenas en las cartillas mexicanas de alfabetización de la década de 1940.¹⁰⁷

Alfabetización y cultura escrita

La cuestión de la alfabetización, la apropiación de la cultura escrita y de los usos de lo escrito son temáticas relativamente recientes. Soledad Almirón trabajó extensamente las apropiaciones *qom* de la cultura escrita y Carlos Escalante rastreó los usos diversos que los mazahuas hicieron de la escritura y la lectura.¹⁰⁸ Asociados a esta temática pueden considerarse los trabajos sobre la presencia o ausencia de las lenguas indígenas en la escuela, temática que trabaja con particular detalle Ariadna Acevedo en la sierra norte de Puebla, México.¹⁰⁹

¹⁰⁶ Agustín Assaneo, «Mirar y ordenar: construcciones de aboriginalidad en la inspección escolar», *Anuario. Historia de la Educación* 18, no. 2 (2017): 210-227. Javier Enrique Corvalán Rodríguez, «La evaluación de la escuela de Isla de Pascua en las notas de visitantes externos al establecimiento (1939-1967): un ejemplo de control colonial mediante la forma escolar», *Anuario. Historia de la Educación* 18, no. 2 (2017): 195-209.

¹⁰⁷ Teresa Laura Artieda. *La alteridad indígena en libros de lectura de Argentina (ca. 1885-1940)* (Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2017). Julieta Vivar Payas, «El lugar del indígena en la política mexicana de alfabetización: un análisis crítico de las Cartillas de Alfabetización para Indígenas Monolingües (1944-1949)» (Tesis de magíster en Estudios Latinoamericanos, Santiago: Universidad de Chile, 2012).

¹⁰⁸ Victoria Soledad Almirón, «Historia de la apropiación de la cultura escrita entre el pueblo qom del noroeste chaqueño (1960-1976)» (PhD. diss. Universidad Nacional de Entre Ríos, 2019). Carlos Escalante Fernández, *Mazahuas, campesinos y maestros: Prácticas de escritura, tierras y escuelas en la historia de Jocotitlán, Estado de México (1879-1940)*, Zinacantepec: El Colegio Mexiquense, 2014.

¹⁰⁹ Ariadna Acevedo Rodrigo, «La ignorada cuestión del idioma: educación en los pueblos indígenas de Puebla, México (1876-1930)», *Grupos marginados* 431-468.

Experiencias indígenas

La escuela Ayllu de Warisata en Bolivia ha sido muy estudiada. Desde diferentes posturas, los autores y autoras han buscado entender el proyecto y sus significados en una experiencia que hoy en día mantiene fuertes resonancias en los campos bolivianos y que tiene implicaciones en el propio diseño de la política educativa.¹¹⁰ Además esta experiencia ha sido objeto de estudios comparativos con experiencias en México.¹¹¹

La experiencia de las mujeres indígenas en Ecuador como la de la líder comunista Dolores Cacuango, que fundó escuelas como condición de la lucha emancipatoria de los pueblos indígenas, debe destacarse gracias a los trabajos de Raquel Rodas y María Isabel González Terreros.¹¹²

La reflexión y estudio de la educación en relación con los movimientos indígenas conforma un novedoso campo de investigación, especialmente referido a las recientes décadas. Demanadas y agencias indígenas constituyen los hilos conductores de varios de los trabajos presentados en el CIHELA de San Luis Potosí, México (2003). En el CIHELA efectuado en Buenos Aires, Argentina (2007), bajo la denominación «Historia de las Otras Educaciones», se presentaron varias ponencias con la misma preocupación.¹¹³ Finalmente en Medellín, Colombia (2016) este debate apuntó al foco de las luchas educativas de organizaciones y movimientos.

¹¹⁰ Uno de los primeros estudios es el de Eve-Marie Fell, «Warisata y la irradiación del núcleo escolar campesino en los Andes (1930-1960)». *Educación rural* 209-223. Esta autora presentó una ponencia en el III CIHELA de Caracas en 1996 Eve-Marie Fell, «La educación bilingüe-intercultural en los países andinos: historia y problemática», en III CIHELA (Caracas: 1997), 497-505. Marten Brienen, «Warisata y la renovación de la educación rural indígena boliviana, 1931-1948». *Campesinos y escolares* 431-462. Tomasa Siñani, «Breve biografía del fundador de la «escuela ayllu»: un testimonio escrito sobre Avelino Siñani» *Educación indígena*, 125-134.

¹¹¹ Laura Giraud, «De la ciudad «mestiza» al campo «indígena»: internados indígenas en el México posrevolucionario y Bolivia». *Anuario de Estudios Americanos* 67, no. 2, (2010): 519-547, y Arturo Vilchis *Educación en Bolivia (Warisata y México (Chuminópolis)* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2023).

¹¹² Raquel Rodas, *Crónica de un sueño: las escuelas indígenas de Dolores Cacuango, una experiencia de educación bilingüe en Cayambe* (Quito: Ministerio de Educación y Cultura, 1998). María Isabel González Terreros, «Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural». *Revista Colombiana de Pedagogía*, 69(2015): 75-95.

¹¹³ Conviene apuntar que varias de las ponencias de este tema fueron publicadas en 2008 en la revista *Educación y Pedagogía* de la Universidad de Antioquia, Colombia, gracias al impulso de Elizabeth Castillo, quien estuvo presente en los tres CIHELA mencionados.

Balances historiográficos

La producción significativa de trabajos de historia de la educación indígena ha permitido iniciar balances importantes en países como Brasil, Argentina y México, los que dan cuenta de aspectos relevantes del estado de conocimiento sobre las temáticas aquí esbozadas.¹¹⁴ Por otro lado, hay algunos esfuerzos para hacer un balance de la producción historiográfico de América Latina.¹¹⁵

Consideraciones finales sobre educación indígena

Este recorrido muestra el vasto y variado conjunto de temáticas de este campo de la historiografía de la educación en varios de los países latinoamericanos. Queda mucho por investigar, los desafíos son muchos, pero tenemos confianza en que podrán ser enfrentados por el trabajo conjunto, colaborativo y apoyado por nuestras instituciones.

A partir del corpus analizado, contamos con algunas importantes distinciones:

- 1) el campo de la educación indígena se ha separado del estudio histórico de la educación rural,
- 2) podemos hablar de educación *para* indígenas (aquella pensada por las élites políticas o las agrupaciones religiosas para los pueblos indígenas) y de la educación *de* los indígenas (la educación propia de cada grupo a través de diversas prácticas e instituciones),¹¹⁶

¹¹⁴ CirceBittencourt, «História da Educação Indígena no Brasil: percursos de pesquisas», *Anuario. Historia de la Educación* 18, no. 2 (2017): 100-113. Carlos Escalante Fernández, «Revisitando la Casa del Estudiante Indígena, México (1924-1932)», *Anuario. Historia de la Educación* 18, no. 2 (2017): 133-145. Mariano Ricardes, «Educación y pueblos indígenas: aportes recientes de la historiografía de la educación argentina», *Anuario. Historia de la Educación* 18, no. 2 (2017): 114-132. Yamila Liva, «Educación para indígenas. Reflexiones acerca de las 'ausencias' en la historiografía pedagógica», en Nicolás Arata y María Luz Ayuso (eds.) *La formación de una comunidad intelectual*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 2015, 392-395.

¹¹⁵ Carlos Escalante, «Historia de la educación y ¿minorías? Indígenas en América Latina», *Latinoamérica, la educación*, 357-379.

¹¹⁶ Teresa Laura Artieda y María Andrea Nicoletti. «Historiografía de la educación entre pueblos indígenas en países de América Latina: notas introductorias», *Anuario. Historia de la Educación* 18, no. 2 (2017): 87-99.

- 3) los hallazgos en esta temática muestran la vigencia de debates del pasado que hoy permanecen quizás bajo otros argumentos y premisas (uso de las lenguas vernáculas en la enseñanza, educación reproductora o educación para la emancipación, educación para homogeneizar o educación para otros mundos posibles, lo propio y lo ajeno en las relaciones interétnicas, o la contribución indígena a la construcción de los estados-nación),
- 4) hay un uso muy diverso de fuentes a las que se recurre, desde las oficiales (gubernamentales o religiosas), prensa, memorias, relatos, entrevistas, correspondencia o fotografías, entre las más frecuentes. Tal diversidad descansa en un tratamiento pluridisciplinar en el que las formas de hacer historia dialogan con la antropología, la pedagogía, la sociología y la lingüística, de las cuales se han adoptado conceptos importantes como apropiación, negociación, resistencia, agencia, cultura, vida cotidiana, representaciones sociales, actores, etnogénesis,
- 5) finalmente, se ha podido elucidar en el caso de los países hispanohablantes el largo recorrido de una educación monolingüe (centrada en el aprendizaje del español), al uso de las lenguas indígenas como alternativa a la castellanización, a los diseños de educación bilingüe-bicultural y/o de educación intercultural, en un camino no exento de contradicciones y de retrocesos.

Por lo anterior, es necesario que se fortalezcan los lazos de intercambio y colaboración de las y los historiadores de la educación indígena al interior de las sociedades nacionales de historia de la educación para que la temática tenga un espacio propio en los CIHELA. Igualmente es necesario tender puentes con profesionistas como lingüistas, pedagogos, sociólogos y antropólogos para ampliar la mirada disciplinaria, así como con los intelectuales indígenas de los diversos países latinoamericanos. Solo de esta manera será posible que esta temática tenga un significativo sentido social y académico.

Notas sobre los autores

ANNY OCORÓ LOANGO es doctora en Ciencias Sociales y magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana

de Ciencias Sociales (FLACSO - Argentina). Es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y docente de posgrado en FLACSO, Argentina, y en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Además, forma parte del equipo de investigación de la Cátedra UNESCO «Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina» de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UN-TREF). Actualmente preside la Asociación de Investigadores/as Afrolatinoamericanos/as y del Caribe (AINALC) e integra el Grupo Asesor de la Sociedad Civil de ONU Mujeres. Ha publicado numerosos artículos en revistas académicas sobre afrodescendientes y políticas educativas con una perspectiva étnico-racial, interseccional y de género. Asimismo, ha sido coeditora de tres libros sobre estos mismos temas.

CARLOS ESCALANTE FERNÁNDEZ es profesor e investigador en El Colegio Mexiquense (México) adscrito al seminario de Historia Contemporánea. Actualmente es coordinador de la Maestría en Historia de dicho colegio. Sus líneas de investigación son historia de la cultura escrita y la alfabetización de adultos e historia de la educación indígena (siglos XIX y XX). Autor del libro *Mazahuas, campesinos y maestros. Prácticas de escritura, tierras y escuelas en la historia de Jocotitlán, Estado de México (1879-1940)* y coordinador entre otros libros de *Experiencias nacionales de alfabetización de adultos. América Latina en el siglo XX* y *Educación para indígenas. Experiencias latinoamericanas de los siglos XIX y XX* (con Yamila Liva) todos publicados por El Colegio Mexiquense. Ha publicado artículos en *Revista mexicana de historia de la educación*, *Revista mexicana de investigación educativa*, *Cuadernos interculturales* (Chile) y *Anuario. Historia de la educación argentina*.

REFERENCIAS

Referencias sobre la historia de la educación de los negros/ afrodescendientes

- Antón Sánchez, Jhon. *La experiencia afrodescendiente y la visibilidad estadística en el Ecuador*. Santiago de Chile: CEPAL, 2009.
- Antón Sánchez, Jhon. *Etnicidad y Educación en Ecuador: La población afrodescendiente e inclusión escolar en Ecuador*. París: UNESCO, 2020.

- Arantes, Adlene, José Gondra y Surya Aaranovich Barros. «História da Educação e Populações Negras». *Revista Brasileira de História da Educação*, 22 (2022): 1-9. <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e207>
- Balsas, María Soledad. «Negritud e identidad nacional en los libros escolares argentinos: del surgimiento del sistema nacional de educación al Bicentenario». *Estudios Sociológicos* 29, no. 86 (2011): 649-686.
- Barros, Surya Aaranovich. «Graciliano Fortino Lordão: um professor «de cor» no magistério oitocentista na Parahyba do Norte». *Revista Brasileira de História da Educação* 18 (2018): 1-26. <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e033>
- Barros, Surya Aaranovich. «Intelectuais negros entre o século XIX e início do XX: novas perspectivas para a história da educação brasileira». *Dialogia* 37, (2021): 1-14.
- Barros, Surya Aaranovich. «História da educação da população negra: entre silenciamento e resistência». *Pensar a Educação em Revista* 4, no. 1 (2018): 3-29.
- Barros, Surya Aaranovich. «Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil». En *A história da educação dos negros no Brasil*, editado por Barros, Surya y Marcus Víncius Fonseca, Niterói: EdUFF, 2016.
- Bettine, Marco Antonio de Almeida y Livia Sanchez. «Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil». *Revista Eletrônica de Educação*, 10, no. 2 (2016): 234-246.
- Castillo Elizabeth y Caicedo, José. «Educación y afrodescendencia en Colombia. Trazos de una causa histórica». *Revista nuestra América* 3, no. 6 (2015): 115-130.
- Castro, Celmira. «En busca de la igualdad y el reconocimiento. La experiencia histórica de la educación intercultural en el Caribe colombiano». *Memorias. Revista digital de Historia y Arqueología desde el Caribe colombiano* 10, no. 23 (2014): 180-206.
- Congo Piñeiro, María Belén. *Propuestas y prácticas etnoeducativas afrodescendientes con enfoque de género el caso de la Unidad Educativa Valle del Chota*. Tesis de maestría en Estudios de la Cultura, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 2018.
- Costa Oliveira, María Aparecida, Armelinda Borges da Silva, Juliana Faria Álvaro y Fábio Santos de Andrade. «Movimentos negros no Brasil os cenários de luta pela educação». *Educação & Sociedade* 43 (2022). 1-17. <https://doi.org/10.1590/ES.262801>
- Cunha, Sueli da. «A representação da escravidão «negro» no Brasil através de Imagens explícitas nos livros didáticos dos 6ºs anos». *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad* 4, no. 1 (2018): 224-238.

- dos Santos Caldeira, Jeanne. «O Asilo de Órfãs São Benedito em Pelotas – RS (as primeiras décadas do século XX): trajetória educativa-institucional», Tesis de maestría em Educación, Universidade Federal de Pelotas, 2014.
- dos Santos Cruz Mariléia, «Uma abordagem sobre a história da educação dos negros», em *História da Educação do Negro e outras histórias*, 21-33. Brasília: Secad/MEC, 2005.
- Dutra, Paulo Sérgio. ««Credores de minha estima»: pretos e pardos na instrução pública e privada, no final do século XIX e início do século XX, em Cuiabá – MT». *Revista Brasileira de História da Educação* 22, (2022): 1-27. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e210>.
- Finocchio, Silvia. «Memoria, historia y educación en la Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia reciente». En *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i latinoamericanes* coordinado por Joan Pagés y Paula González, 83-101. Bellaterra: España. 2009.
- Fonseca, Marcus Vinícius y Vanessa Souza Batista. «»Minas Gerais é muitas»: negros e brancos nas escolas do Sul de Minas, no século XIX». *Revista Brasileira de História da Educação* 22, (2022): 1-25, <https://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e209>.
- Fonseca, Marcus Vinícius. «A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira». *Revista Brasileira de História da Educação* 7, no. 1 (2007):11-50.
- Fonseca, Marcus Vinícius y Surya Aranovich Pombo de Barros (org.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EDUFF, 2016.
- Fonseca, Marcus Vinícius. «Apontamentos em relação às formas de tratamento dos negros pela história da educação». *História da Educação* 13, no. 28 (2009): 29-59.
- Fonseca, Marcus Vinícius. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- García, Rincón, Jorge Enrique. «La Etnoeducación Afro «Casa Adentro»: Un modelopolítico-pedagógico en el Pacífico Colombiano». *Pedagogía y Saberes*, no. 34, (2011): 117-121.
- Gomes, Nilma Lino, Paulo Vinício Baptista da Silva y José Estáquio de Brito. «Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios». *Educação & Sociedade*, 42 (2021).
- Greive Veiga, Cynthia. «A invisibilidade dos sujeitos da escola na historiografia brasileira». *Anuario. Historia de la Educación* 9, (2008): 125-146.
- Hurtado, Teodora. «Los estudios contemporáneos sobre población afrocolombiana y el dilema de la producción del conocimiento «propio»». *Revista CS*, no. 2 (2010): 75-99.
- Kalulambi, Martín. «África fuera de África, apuntes para pensar el africanismo en Colombia». *Memoria & Sociedad* 9, no. 18 (2005): 45-57.

- Linares, Maria Cristina, Silvia Alderoqui y Mariano Ricardes. «Ausentes presentes. Representaciones de indígenas y Afrodescendientes en Imágenes y Textos Escolares. Una muestra itinerante del Museo de las Escuelas». *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo* 3, no. 2 (2017): 357-368.
- Masferrer León, Cristina Verónica. «Yo no me siento contigo. Educación y racismo en pueblos afromexicanos». *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa* 7, no. 13 (2016): 1-17.
- Mena, María Isabel. «La ilustración de África, los africanos y las africanas en los textos escolares de ciencias sociales. Rasgos para el caso colombiano». En *Seminario Internacional Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales. Santiago de Chile 2008*, 407-420. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2009.
- Montenegro, Judith. «Tras las huellas de la igualdad: Estudio de caso en la educación general básica, Ambato, Tungurahua, Ecuador». Tesis de posgrado. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2019.
- Ocoró Loango, Anny. «Los afrodescendientes en Argentina: la irrupción de un nuevo actor en la agenda política y educativa del país». *Revista colombiana de educación* 69, (2015): 17-157.
- Ocoró Loango, Anny. «La emergencia del negro en los actos escolares del 25 de mayo en la Argentina: Del negro heroico al decorativo y estereotipado». *Pedagogía y Saberes*, no. 34, (2011): 33-50.
- Ocoró Loango, Anny. «La nación, la escuela y «los otros»: reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio moderno». *Nodos y Nudos* 5, no. 41 (2016): 35-46.
- Ocoró Loango, Anny. «Ciencia e ancestralidade na Colombia: Racismo epistémico sob o disfarce de cientificismo». *Revista Em pauta*. 18, 46 (2020): 162-179.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina Nacional del Ecuador. *Encuentros de Etnoeducación Afroecuatoriana. Memorias Ecuador 2019-2020*. Quito: OEI, 2020.
- Pabón, Adalberto. «La educación en la real audiencia de Quito: restricciones a los negros durante el siglo XVIII». Tesis de doctorado en Investigaciones Humanísticas, Universidad de Oviedo, 2020.
- Peres, Eliane. «Ler, escrever e contar entre mulheres escravizadas: uma história a ser escrita». *Revista Brasileira de História da Educação* 22 (2022): 1-28. <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e208>
- Ramallo, Francisco. «Normativas insurgentes y descolonización de la educación: notas desde la enseñanza de la historia de África y los afrodescendientes en el contexto bonaerense». *Pasado abierto. Revista del CEHis* 3, no. 6 (2017): 42-63.
- Rivera Reyes, Honorio. «Salvajes, maliciosos y melancólicos. El afro y el indígena en los textos escolares de Ciencias Sociales antes y después de 1991». Tesis de Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. 2012.

- Rocha, Mariana Machado y Ana Luiza Jesus Costa. «População negra e ensino superior no início do século XX: considerações sobre o posicionamento do jornal Progresso (1928-1930)». *Revista Brasileira de História da Educação* 22, (2022): 1-25. <https://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e214>.
- Rojas, Axel y Elizabeth Castillo. *Educar a los Otros, Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad Del Cauca. 2005.
- Romão, Jeruse (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: 2005.
- Santos, Cristiane Batista da. «Do sertão ao sul baiano: sociabilidade, circularidade e atuação do intelectual negro Deoclecio Silva (1889-1927)». *Revista Brasileira de História da Educação*, no. 22 (2022): 1-26. <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e216>
- Santos, Jeane Caldeira dos. «O Asilo de Órfãs São Benedito em Pelotas – RS (as primeiras décadas do século XX): trajetória educativa-institucional». Tesis de maestría en Educación, Universidade Federal de Pelotas, 2014.
- Serna, Jesús e Israel Ugalde. *Afrodescendientes en México y nuestra América, reconocimiento jurídico, racismo, historia y cultura*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2018.
- Schwarz, Lilia Moritz y Flavia dos Santos Gomes. *Dicionário da escravidão e liberdade*. São Paulo: Cia. das Letras, 2018.
- Varela, Itzá y Berta Pech. «Racismos, educación y poblaciones indígenas y afrodescendientes en México. *Universidades* no. 87 (2021): 53-71.
- Vargas Castro, Edwin. «Lo afro y lo negro en Colombia: Genealogía del texto escolar 1991-2008». Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional. 2017.
- Velasco, Saúl, María de los Ángeles Gómezy Diego Francisco Morales. *Educaciones y Racismos, Reflexiones y Casos*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara. 2021.
- Velásquez, María Eliza y Gabriela Iturralde. *Afrodescendientes en México, una historia de silencio y discriminación*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2012.
- Vieira, Carlos Eduardo y Fabiola Maciel Correa. «Abdias Nascimento: a trajetória de um intelectual negro engajado na disseminação de saberes emancipatórios entre as décadas de 1920 e 1940». *Revista Brasileira de História da Educação*, no. 22 (2022) : 1-27. <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e215>
- Villa, Ernell. *Recorriendo memoria, encontrando palabra: las narrativas de las comunidades negras del Caribe colombiano. Una instancia de educación propia*. Cali: Universidad del Valle, 2012.

- Zárate, Rodrigo. «Somos Mexicanos, no Somos Negros: Educar para Visibilizar el Racismo «Anti-Negro»». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 11, no. 1 (2017): 57-72.
- Zubaran, Maria Angélica. «Representaciones racializadas y dimensiones pedagógicas de las historietas del personaje negro pimpo en la revista infantil «Cacique»». *Revista Contra Pontos* 21, no. 1 (2021): 131-147.

Referencias sobre la historia de la educación indígena

- Acevedo Rodrigo, Ariadna. «Paying for Progress: Politics, Ethnicity in a Mexican Sierra, 1875-1930». PhD diss., University of Warwick, 2004.
- Acevedo Rodrigo, Ariadna. «La ignorada cuestión del idioma: educación en los pueblos indígenas de Puebla, México (1876-1930)». En *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*, coordinado por Lourdes Alvarado y Rosalina Ríos Zúñiga, 431-468. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México/Bonilla Artigas Eds. 2011.
- Almirón, Victoria Soledad. «Historia de la apropiación de la cultura escrita entre el pueblo qom del noroeste chaqueño (1960-1976)» PhD. diss., Universidad Nacional de Entre Ríos, 2019.
- Almirón, Victoria Soledad, Ana Padawer y Teresa Laura Artieda. «Políticas y prácticas de alfabetización de misioneros protestantes entre qom del noroeste chaqueño (Argentina, Chaco, 1964-1973, circa)». *Anuario. Historia de la Educación* 18, no. 2 (2017): 251-271.
- Araujo, Leopoldina. «La escuela: instrumento de resistencia de los parkatêjê». En *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, coordinado por Pilar González, 287-300, Ciudad de México: El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.
- Arredondo López, María Adelina. «Educación y diversidad cultural: políticas, prácticas educativas e indígenas en Chihuahua durante la primera mitad del siglo XIX». En *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)* coordinado por Lourdes Alvarado y Rosalina Ríos Zúñiga, 373-395. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México/Bonilla Artigas Eds. 2011.
- Artieda, Teresa Laura. *La alteridad indígena en libros de lectura de Argentina (ca. 1885-1940)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2017.
- Artieda, Teresa Laura y María Andrea Nicoletti. «Historiografía de la educación entre pueblos indígenas en países de América Latina: notas introductorias». *Anuario. Historia de la Educación* 18, no. 2 (2017): 87-99.

- Assaneo, Agustín. «Mirar y ordenar: construcciones de aboriginalidad en la inspección escolar». *Anuario. Historia de la Educación* vol. 18, núm. 2 (2017): 210-227.
- Bazant, Milada. «El debate en torno a la educación especial para indígenas (1876-1911)», en *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)* coordinado por Lourdes Alvarado y Rosalina Ríos Zúñiga. 419-430. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México/Bonilla Artigas Eds. 2011.
- Bittencourt Fernandes, Circe. «História da Educação Indígena no Brasil: percursos de pesquisas». *Anuario. Historia de la Educación* 18, no. 2 (2017): 100-113.
- Brienen, Marten. «Los orígenes del caos educativo: el desarrollo del sistema educativo y el papel de las comunidades indígenas en la construcción del Estado Nación boliviano, 1825-1920». En *La mirada esquiva: Reflexiones históricas sobre la interacción del Estado y la ciudadanía en los Andes (Bolivia, Ecuador y Perú) siglo XIX*, editado por Irurozqui, Marta, 321-346. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2005.
- Brienen, Marten. «Warisata y la renovación de la educación rural indígena boliviana, 1931-1948». En *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericana, siglos XIX y XX*, coordinado por Alicia Civera, Juan Alfonseca y Carlos Escalante, 431-462, Zinacantepec, México: El Colegio Mexiquense, 2011.
- Calderón Mólgora, Marco A. *Educación rural, experimentos sociales y Estado en México: 1910-1930*. Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán, 2018.
- Calvo Población, Gaspar Félix. «Educación kuna y política gubernamental». En *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, coordinado por Pilar Gonzalbo, 225-247, Ciudad de México: El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.
- Calvo Población, Gaspar Félix. *La educación Kuna: introducción del sistema educativo occidental en la cultura kuna de Panamá*, Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca, 2000.
- Candia Da Silva, Fernando. «La escuela misional entre los *mapuche*: ensayos para una «escuela indígena» en la Araucanía (1896-1924)». *Anuario. Historia de la Educación* 18, no. 2 (2017): 146-162.
- Cavero, Ranulfo. *La educación de los excluidos. Ayacucho 1900-1961: propuestas del Estado, el pensamiento de los maestros y los indígenas como actores educativos*. Lima: Universidad de San Cristóbal de Huamanga, 2014.
- Cavero, Ranulfo. *La educación y los orígenes de la violencia (Ayacucho 1960-1980)*. Lima: Editorial San Marcos, 2016.
- Cavero, Ranulfo. *Ayacucho: la educación en tiempos de violencia*. Lima: Editorial San Marcos, 2019.

- Ccahuana Córdova, Jorge Alberto. «Buscando una ciudadanía propia: indígenas y Estado durante Oncenio (1919-1930)», Tesis de magíster en Historia, Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2017.
- Chirix García, Emma Delfina. «Dos generaciones de mujeres mayas: disciplinas corporales en el internado Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro», Ph D disss. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2012.
- Choque Canqui, Roberto. *Educación indígena en Bolivia: Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*, Unidad de investigaciones históricas UNIH-PAKAXA: La Paz, Bolivia, 2006.
- Choque Canqui, Roberto. «La escuela indígenal: La Paz, 1905-1938». En *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?*. 19-40. La Paz: Ayuwayiri, 1997.
- Claure, Karen. *Las Escuelas indígenas: otra forma de resistencia comunitaria*. La Paz: Ed. Hisbol, 1989.
- Corvalán Rodríguez, Javier Enrique. «La evaluación de la escuela de Isla de Pascua en las notas de visitantes externos al establecimiento (1939-1967): un ejemplo de control colonial mediante la forma escolar». *Anuario. Historia de la Educación* 18, no. 2 (2017): 195-209.
- Corvalán, Javier. *Educación en Rapa Nui: sociedad y escolarización en Isla de Pascua (1914-2014)*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2015.
- Donoso, Andrés. *Educación y nación al sur de la frontera: Organizaciones mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930*. Santiago de Chile: Pehuén Editores, 2008.
- Escalante Fernández, Carlos. *Mazahuas, campesinos y maestros: Prácticas de escritura, tierras y escuelas en la historia de Jocotitlán, Estado de México (1879-1940)*. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense, 2014.
- Escalante Fernández, Carlos. «Revisitando la Casa del Estudiante Indígena, México (1924-1932)». *Anuario. Historia de la Educación* 18, no. 2 (2017): 133-145.
- Escalante Fernández, Carlos. «Historia de la educación y ¿minorías? Indígenas en América Latina». En *Latinoamérica, la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y su enseñanza* coordinado por Nicolás Arata y Pablo Pinneau, 357-379, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2019.
- Fell, Claude. «La creación del Departamento de Cultura Indígena a raíz de la Revolución Mexicana». En *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, coordinado por Pilar Gonzalbo, 109-122, Ciudad de México: El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.
- Fell, Eve-Marie. «Warisata y la irradiación del núcleo escolar campesino en los Andes (1930-1960)». En *Educación rural e indígena en Iberoamérica*,

- coordinado por Pilar Gonzalbo, 209-223, Ciudad de México: El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.
- Giraud, Laura. *Anular las distancias: los gobiernos posrevolucionarios en México y la transformación cultural de indios y campesinos*, Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2008.
- Giraud, Laura. «De la ciudad «mestiza» al campo «indígena»: internados indígenas en el México posrevolucionario y Bolivia». *Anuario de Estudios Americanos* 67, no. 2 (2010): 519-547.
- Golé, Carla y María Lucila Rodríguez Celín. «Reconfiguraciones del vínculo entre escuelas y la diversidad étnica: criollos *mbyá*-guaraníes y colonos en el sudoeste misionero desde principios del siglo XX». *Anuario. Historia de la Educación* 18, no. 2 (2017): 228-250.
- Gonzalbo, Pilar (Coord.). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, Ciudad de México: El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.
- González Terreros, María Isabel. «Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural». *Revista Colombiana de Pedagogía* no. 69, 2015: 75-95.
- Greaves, Cecilia. «Entre la teoría educativa y la práctica indigenista. La experiencia en Chiapas y la Tarahumara (1940-1970)». En *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, coordinado por Pilar Gonzalbo, 161-178, Ciudad de México: El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.
- Greaves, Cecilia. «Propuestas indígenas frente al proyecto de integración nacional (1968-1994)». En *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*, coordinado por Alvarado, Lourdes y Rosalina Ríos Zúñiga, 501-525, Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México/Bonilla Artigas Eds. 2011.
- Haro Cuesta, Juan Francisco. *La educación de los pueblos indígenas en la provincia de Guayana entre 1830 y 1847*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2017.
- Lewis, Stephen E. *La revolución ambivalente: forjando Estado y nación en Chiapas, 1910-1945*. San Cristóbal de las Casas, Chiapas: Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2015.
- Lewis, Stephen E. *Repensando el indigenismo mexicano: el Centro Coordinador del Instituto Nacional Indigenista en los Altos de Chiapas y el destino de un proyecto utópico*, San Cristóbal de las Casas, Chiapas: Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2020.

- Liva, Yamila. «Educación para indígenas. Reflexiones acerca de las ‘ausencias’ en la historiografía pedagógica». En *La formación de una comunidad intelectual*, editado por Nicolás Arata y María Luz Ayuso, 392-395, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 2015.
- Liva, Yamila. «El proyecto educativo de la orden franciscana en Misión Laishí, Formosa (1900-1950 c.)». PhD diss. Universidad Nacional de Luján, 2017.
- Liva, Yamila y Carlos Escalante (Coords.). *Educación para indígenas: experiencias latinoamericanas de los siglos XIX y XX*, México: El Colegio Mexiquense, 2024.
- Loyo, Engracia. «Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural (1930-1940)». En *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, coordinado por Pilar Gonzalbo, 139-159, Ciudad de México: El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.
- Málaga Sabogal, Ximena. «La educación racializada: políticas educativas para indígenas a inicios del siglo XX. El caso de Puno». Tesis de magíster en Historia, Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2014.
- Mamani Capchiri, Humberto. «La educación india en la visión de la sociedad criolla: 1920-1943». En *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?*. 79-98, La Paz: Ayuwiyiri, 1997.
- Nicoletti, María Andrea. *Indígenas y misioneros en la Patagonia: huellas de los salesianos en la cultura y religiosidad de los pueblos originarios*. Buenos Aires: Ediciones Continente, 2008.
- Nicoletti, María Andrea. *Misionar en la Patagonia: la figura de Ceferino Namuncurá*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2015.
- Ossenbach, Gabriela. «La educación y la integración nacional del indígena en la revolución liberal ecuatoriana (1895-1912)». En *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, coordinado por Pilar Gonzalbo, 65-105. Ciudad de México: El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.
- Oyarzo, Cristina. *Historia política de los discursos educativos: Pueblos originarios y Estado en Bolivia, 1931-2010*. (Santiago de Chile: Ariadna ediciones, 2021).
- Peres, Cristiane Pereira y Alessandra Cristina Furtado. «História das instituições escolares indígenas: as escolas da reserva indígena de Dourados (MT) na primeirametade do século XX». *Anuario. Historia de la Educación* 18, no. 2 (2017): 163-171.
- Pérez Criaes, Ana. *Surgimiento de las normales indígenas: de Caiza «D» a Warisata*. La Paz: Ministerio de Educación Estado Plurinacional de Bolivia, 2014.
- Pesoventto, Adriane, Nicolás Palhares Sá y Sandra Jorge da Silva. *História da educação indígena e colonialidade*. Cuiabá: EdUFMT, 2012.
- Piamonte Cruz, Marcela. «Educación (para) indígenas: la escuela en resguardos indígenas del Departamento del Cauca en la primera mitad del siglo XIX». Tesis de magíster en Historia, Popayán: Universidad del Cauca, 2017.

- Platero, Ligia Duque. *Políticas indigenistas de educación en Brasil y México. Los programas de educación indígena (1940-1970)*. S.l.: Editorial Académica Española, 2017.
- Ramos Díaz, Martín. *Niños mayas, maestros criollos: rebeldía indígena y educación en los confines del trópico*. Chetumal: Quintana Roo, 2001.
- Ricardes, Mariano. «Educación y pueblos indígenas: aportes recientes de la historiografía de la educación argentina». *Anuario. Historia de la Educación* 18, no. 2 (2017): 114-132.
- Robleda, Gabriela. *Las primeras letras en Yucatán: La instrucción básica entre la Conquista y el Segundo Imperio*. Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Miguel Ángel Porrúa, 2008.
- Rockwell, Elsie. «¿Cómo lograron los regímenes posrevolucionarios de México excluir a los niños indígenas que pretendían ‘incorporar a la nación’ mediante las escuelas?». En *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*, coordinado por Alvarado, Lourdes y Rosalina Ríos Zúñiga, 469-499. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México/Bonilla Artigas Eds. 2011.
- Rodas, Raquel. *Crónica de un sueño: las escuelas indígenas de Dolores Cacuango, una experiencia de educación bilingüe en Cayambe*. Quito: Ministerio de Educación y Cultura, 1998.
- Rollhauser, Elisabet Andrea. ««Salvando a las nuevas generaciones ranquelinas de la ignorancia»: escolarización indígena en el noroeste pampeano. Escenario y posibilidades (1909-1919)». *Anuario. Historia de la Educación* 18, no. 2 (2017): 178-194.
- Serrano, Sol. «De escuelas indígenas a pueblos sin escuelas indígenas: la educación en la Araucanía en el siglo XIX». *Historia* no. 29, (1996): 423-474.
- Sigüenza Orozco, Salvador. *El legado indígena y la educación nacional en los Valles Centrales y la Sierra Norte de Oaxaca (1950-1980)*. Oaxaca: Universidad de la Sierra de Juárez, 2019.
- Siñani, Tomasa. «Breve biografía del fundador de la «escuela ayllu»: un testimonio escrito sobre Avelino Siñani». En *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?*, 125-134. La Paz: Ayuwyiri, 1997.
- Soria Choque, Vitaliano. «Los caciques-apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952)». En *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?*, 41-78, La Paz: Ayuwyiri, 1997.
- Staples, Anne. «Una falsa promesa: la educación indígena después de la independencia». En *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, coordinado por Pilar Gonzalbo, 53-63, Ciudad de México: El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.

- Staples, Anne. «Una educación en desventaja. El México indígena (1821-1954)». En *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)* coordinado por Alvarado, Lourdes y Rosalina Ríos Zúñiga, 335-372. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México/Bonilla Artigas Eds. 2011.
- Ticona Alejo, Esteban. *Saberes, conocimientos y prácticas anticoloniales del pueblo aymara-quechua en Bolivia*. La Paz: Plural editores, 2010.
- Traffano, Daniela. *Por la muy merecida importancia que la enseñanza ha obtenido... Documentos sobre instrucción pública entre pueblos zapotecos: Distrito de Ixtlán, Oaxaca (1891-1892)*. Oaxaca: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social /Instituto de Investigaciones en Humanidades de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, 2015.
- Vázquez Bernal, Karina. *Modernizar al indio michoacano: el proyecto educativo del Internado Indígena de Paracho «Vasco de Quiroga» (1935-1972)*. Morelia: Universidad Pedagógica Nacional unidad 161 Morelia/Silla vacía Editorial, 2019.
- Vilchis Cedillo, Arturo. *Educación en Bolivia (Warisata) y México (Chuminópolis)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2023.
- Vivar Payas, Julieta. «El lugar del indígena en la política mexicana de alfabetización: un análisis crítico de las Cartillas de Alfabetización para Indígenas Monolingües (1944-1949)» Tesis de magíster en Estudios Latinoamericanos, Santiago: Universidad de Chile, 2012.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LOS CUERPOS EN IBEROAMÉRICA: REFLEXIONES SOBRE UNA TEMÁTICA EN CONSTRUCCIÓN

*The History of the Education of Bodies in Iberoamerica:
Reflections on a Subject Under Construction*

Paola Dogliotti[¶], Eduardo Galak[§], Pablo Scharagrodsky[×]
y Marcus Taborda[§]

Fecha de recepción: 25/05/2023 • Fecha de aceptación: 11/12/2023

Resumen. Este artículo se propone desarrollar una radiografía de los avances en la historia de la educación de los cuerpos en las últimas décadas en el ámbito iberoamericano. Para ello se analizan los trabajos presentados en los distintos Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamérica (CIHELA) sobre esta temática, especialmente a partir de una relectura sobre las producciones escritas en formato libro que de éstas se desprendieron. No se pretende que este análisis sea exhaustivo de la producción, sino producir un cuadro general que pueda servir de base y estímulo para nuevos estudios, que identifique temáticas recurrentes y áreas de vacancia, cuestión especialmente relevante cuando se piensa una agenda transnacional de investigación. De esta manera, se analizan las

[¶] Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales. Instituto Superior de Educación Física. Universidad de la República. Parque Batlle s/n. Montevideo. Uruguay. Departamento de Enseñanza y Aprendizaje. Instituto Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República. Magallanes y Uruguay, Montevideo, Uruguay. paoladogliottimoro@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0002-1913-8099>

[§] CONICET/UNLP, IDIHCS, Calle 49 #1734, entre 29 y 30, La Plata, Argentina. egalak@fahce.unlp.edu.ar.  <https://orcid.org/0000-0002-0684-121X>

[×] Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes. Roque Sáenz Peña 352, Bernal. Buenos Aires. Argentina. Departamento de Educación Física. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Calle 51 entre 124 y 125, Ensenada. Buenos Aires. Argentina. pas@unq.edu.ar.  <https://orcid.org/0000-0001-6305-2017>

[§] Departamento de Ciencias Aplicadas a la Educación, Facultad de Educación, Universidad Federal de Minas Gerais. Av. Antonio Carlos, 6627, Código Postal 31.270-901, Pampulha. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. marcustaborda2024@gmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/0588758834590671>.  <https://orcid.org/0000-0002-6079-9710>

producciones académicas sobre historia de la educación de los cuerpos en los CIHELA de Buenos Aires 2007 (VIII), Rio de Janeiro 2009 (IX), Toluca 2014 (XI), Montevideo 2018 (XIII) y Lisboa 2021 (XIV). A través de este mapeo se observa la renovación temática y generacional de investigadores e investigadoras, las recurrencias en las problemáticas y los temas ausentes, las referencias teóricas utilizadas, así como el afianzamiento de un campo académico de historia de la educación de los cuerpos en Latinoamérica.

Palabras clave: Cuerpo; Historia; Educación; América Latina.

Abstract. *This article proposes to develop an analyzes of the advances in the history of the bodies education in the last decades in the Ibero-American context. For this, the works presented in the different Ibero-American Congresses of the History of Latin American Education (CIHELA) on this subject are studied, especially from a rereading of the productions written in book format that emerged from them. This analysis is not intended to be exhaustive of the production, but rather to produce a general picture that can serve as a basis for new studies, which identifies recurring themes and vacant areas, an especially relevant issue when considering a transnational research agenda. In this way, the academic productions on the history of the education of the bodies in the CIHELA of Buenos Aires 2007 (VIII), Rio de Janeiro 2009 (IX), Toluca 2014 (XI), Montevideo 2018 (XIII) and Lisbon 2021 are analyzed. (XIV). Through this mapping, the thematic and generational renewal of researchers is observed, the recurrences in the problems and the absent themes, the theoretical references used, as well as the consolidation of an academic field of history of body education in Latin America.*

Keywords: *Body; History; Education; Latin America.*

INTRODUCCIÓN

Se puede afirmar que la historia de la educación de los cuerpos es un tema relativamente reciente en la historiografía de la educación en Iberoamérica. Más allá de los iniciáticos trabajos de Jorge Saraví Riviere¹ sobre una historia general de la Educación Física argentina, de Tarcisio Vago² acerca de la cultura de los cuerpos, de Marcus Aurelio Taborda de

¹ Jorge Saraví Riviere, *Historia de la Educación Física Argentina. Siglo XIX (notas para su elaboración)* (Buenos Aires: Impresiones Agencia Periodística Cid, 1985); *Aportes para una Historia de la Educación Física Argentina 1900 a 1945* (Buenos Aires: IEF N°1, 1998).

² Tarcisio Vago, *Cultura escolar e cultivo de corpos* (Bragança Paulista: EUSF, 2002).

Oliveira³ y su propuesta de pensar la educación de los cuerpos en la escuela más allá de la tradicional Educación Física, de Carmen Soares⁴ y su mirada de las imágenes sobre la Educación Física en la historia, y de Ángela Aisenstein y Pablo Scharagrodsky⁵ sobre los orígenes de la institucionalización y escolarización de la Educación Física, no hace mucho que esta temática se tornó uno de los más relevantes del campo.⁶ Desde un punto de vista conceptual, inclusive es todavía más reciente la pretensión de comprender una historia de la educación de los cuerpos que incluya a la historia de la Educación Física, pero que no se reduzca a ésta, sino que forme parte de procesos que la trascienden. Si la tradición occidental dedicó teorías, conceptos, dispositivos y prácticas para pensar los cuerpos y su educación centrándose en la cultura física, como sostiene Carmen Soares,⁷ todavía son relativamente pocos los trabajos académicos que procuran distinguir teóricamente los conceptos de Educación Física y educación del cuerpo, como hace Cecilia Seré⁸ en su estudio reciente.

Lo que proponemos en este trabajo es trazar un mapa, por supuesto limitado, de los avances en la historia de la educación de los cuerpos en las últimas décadas en el ámbito iberoamericano. Nos valemos para ello de las presentaciones que se focalizaron en esta temática en las distintas ediciones del Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación

³ Marcus Taborda de Oliveira, *Educação do corpo na escola brasileira* (Campinas: Autores Associados, 1996).

⁴ Carmen Soares, *Imagens do corpo educado* (Campinas: Autores Associados, 1998).

⁵ Ángela Aisenstein y Pablo Scharagrodsky, *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880 – 1950* (Buenos Aires: Prometeo, 2006).

⁶ Esto es especialmente visible si se considera el exponencial crecimiento de eventos académicos, revistas especializadas, libros y demás producciones científicas que problematizan el cuerpo y su educación. Para el caso específico Iberoamericano, basta ver la presencia ininterrumpida de paneles que giran en torno a estos tópicos en los CIHELA de los últimos 15 años, objeto de este trabajo. Ello puede deberse a la contingente puesta en debate en la escena pública de problemáticas asociadas al género, a la inclusión social o las resignificaciones raciales (como la identidad sexual, las acciones afirmativas, la conformación de colectivos que propician políticas públicas sobre educación o salud, entre otras), cuestiones que América Latina es en algunos aspectos pionera. Inclusive cabe señalar que este desarrollo «empuja» otros procesos académicos, como la elección en 2016 del tema «Education and the Body» como asunto principal de uno de los congresos más importantes del área, como fue la 38^{va} Conferencia Anual de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE).

⁷ Carmen Soares, «Educação do corpo: apontamentos para a historicidade de uma noção», *Educar em Revista* 37, (2021): e76507, <http://orcid.org/0000-0002-4347-1924>

⁸ Cecilia Seré, «Educación del cuerpo: notas para una teoría», en *Corpos, natureza e sensibilidades em perspectiva transnacional*, eds. Marcus Aurelio Taborda de Oliveira y Meily Assbú Linhales (Sao Paulo: Editora Mercado das Letras, 2022).

Latinoamérica (CIHELA), las cuales en su mayoría fueron reunidas para ser posteriormente publicadas en formato de libros o dossiers en distintos países. No pretendemos que este análisis sea exhaustivo de la producción, sino producir un cuadro general que pueda servir de base y estímulo para nuevos estudios, cuestión especialmente relevante cuando se piensa una agenda transnacional de investigación.

Analizar las producciones presentadas en el Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamérica (CIHELA) supone estudiar cierto espíritu académico de un tiempo en particular, ya que allí participan sistemáticamente cientistas sociales que desde la historia, las ciencias de la educación y la Educación Física vienen indagando cuestiones referidas a la historia de la educación, en este caso a la historia de la educación del cuerpo. Según puede observarse en las actas de los primeros CIHELA, no aparecen de manera sistemática trabajos que tematizen específicamente la relación entre cuerpo y educación. En las ediciones de Bogotá (I, 1992), Campinas (II, 1994) y Caracas (III, 1996) no se encuentran referencias, en tanto que recién en las actas del IV CIHELA de Santiago de Chile, en 1998, se transcribe el texto «La reforma del Estado y los desafíos para los profesionales en educación física: años 30 a los años 90», de Paulo da Trinidad Nerys Silva. Ya en la siguiente edición, V CIHELA Costa Rica 2000, se presentaron las indagaciones de Pablo Scharagrodsky, con «(In)visibilizando el cuerpo, el género y el poder en educación: el caso de la Educación Física», y Ángela Aisenstein y Silvina Gvirtz, con «Tácticas escolares para la educación del cuerpo: de la dispersión a la disciplinización (1820-1950)», ambas provenientes de Argentina. A partir de allí se hizo constante la presencia de trabajos de investigación sobre historia de la educación del cuerpo: en VI CIHELA de San Luís de Potosí (2003), a las presencias de Scharagrodsky —con el trabajo «La educación física en los manuales y textos escolares (1880-1930) Análisis de las categorías de género, espacio-tiempo y nacionalidad» (en co-autoría con Eduardo Gosende y Laura Manolakis)— y Aisenstein —con «El discurso pedagógico en educación física. La tensión entre la ciencia y el espíritu en la conformación de una disciplina escolar»—, se le sumaron las colombianas Claudia Ximena Herrera Beltrán y Berta Nelly Buitrago —con «Cuerpo y silencio en la escuela de comienzos del siglo XX en Colombia»— y Carmen Emilia García Gutiérrez —«Ideas modernas de la educación del cuerpo infantil en el ámbito escolar de la educación física 1812-1899. El caso de la ciudad de Medellín»—, las

brasileñas Denise De Souza y Talita Banck Dalcin —«Recopilación y catalogación de fuentes para el estudio histórico de las prácticas corporales escolares y de la constitución física escolar en el estado de Parana (1846-1920)»— Silvana Vilodre Goellner y Alex Branco Fraga —«Corpos inominaveis: a státua viva de Antinous e colete muscular de Sandwina»— y el uruguayo Raumar Rodríguez Giménez —«Cuerpo y educación en la última dictadura militar del Uruguay del siglo XX»—. Como puede interpretarse, esta temática fue fuertemente impulsada por los estudios de historia de la Educación Física, y secundariamente por trabajos que problematizaron las infancias en los procesos de escolarización, la curricularización, la higiene y los lugares de las mujeres en la historiografía educativa. Por su parte, en el VII CIHELA de Quito 2005 se pueden ver en las actas la indagación «Cuerpo, ciudadanía, subjetividad: la relación de tres conceptos en la educación de las mujeres del siglo XIX» de Magnolia Aristizábal, «Representaciones del cuerpo femenino en la gimnasia escolar a finales del siglo XIX y principios del XX en México» de Mónica Lizbeth Chávez González, «Fabricando masculinidades y feminidades cristianas y moralmente correctas. El caso de la primera Dirección General de Educación Física argentina (1936-1940)» de Pablo Scharagrodsky y «Educação do corpo, escolarização e modernidade: apontamentos esparsos» de Marcus Aurélio Taborda de Oliveira y Diogo Puchta.

Es recién en el VIII CIHELA Buenos Aires 2007 que se produce un encuentro de investigadores e investigadoras que deciden nuclearse para problematizar la historia iberoamericana de la educación del cuerpo. En este registro, se parte de considerar como hipótesis que el Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamérica fue fundamental, no solo en el encuentro de académicos con intereses comunes, sino principalmente en la conformación de redes de trabajo que derivaron en significativas publicaciones en el área.

SOBRE TÓPICOS, FUENTES, ENFOQUES Y PERSPECTIVAS HISTORIOGRÁFICAS

Primer paso

Una de las iniciáticas producciones colectivas en formato de libro vinculado con la historia de la educación de los cuerpos, producto de varias sesiones de trabajo realizadas por investigadores e investigadoras

en el marco del VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, fue publicada en el 2008. Aunque en los anteriores Congresos Iberoamericanos se presentaron diversos trabajos vinculados con la problemática corporal en las instituciones educativas —aislados, acotados y poco articulados—, la compilación organizada por Pablo Scharagrodsky reunida en el libro *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica* fue una de las primeras sistematizaciones sobre el tema. Su análisis brinda algunos indicios sobre los tópicos indagados, las perspectivas teóricas abordadas, las periodizaciones fabricadas, el tipo de fuentes seleccionadas y las grillas interpretativas utilizadas durante este tipo de eventos internacionales.

Gobernar es ejercitar estuvo compuesta por diez trabajos elaborados por Carmen Soares, Ximena Herrera Beltrán, Ángela Aisenstein, Raimar Rodríguez Giménez, Carmen García Gutiérrez, Pablo Scharagrodsky, Silvana Goellner, Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, Alex Fraga y Miguel Vicente Pedraz. Los autores y autoras exploraron la producción, transmisión, circulación y re-significación de sentidos y significados generados durante los procesos de pedagogización de los cuerpos en ciertos espacios y en determinados períodos históricos a partir de enfoques y perspectivas diversas. Los diferentes focos analíticos exploraron las complejas, porosas y ambiguas relaciones entre los cuerpos y sus usos kinéticos, los procesos de escolarización y pedagogización con sus efectos y resistencias en relación a la construcción de sentidos vinculados a la nacionalidad, la moralidad, la salud, la enfermedad, la belleza, la patología física, la aptitud, la diferencia corporal y sexual, la feminidad, el deseo, el placer, las reglas de apariencia, las normalidades somáticas y las múltiples abyecciones y otredades físico-morales.

Esta diversidad de temas centró la analítica en ciertas prácticas relacionadas con el universo de la cultura física en general y de la Educación Física en particular. En especial los trabajos se ocuparon de las gimnasias, los deportes, los ejercicios físicos, las manifestaciones campamentales, las actividades lúdicas, las culturas somáticas y kinéticas predominantes en las instituciones educativas, entre otras.

De esta manera, se analizaron distintas problemáticas en diferentes países: desde la constitución de la Educación Física escolar en Brasil

como parte de una pedagogía higiénica, pasando por el análisis de ciertas prácticas corporales recurrentemente presentes en el discurso pedagógico colombiano en la primera mitad del siglo XX, las tensiones y disputas en los discursos de la prensa sobre la Educación Física a la hora de conceptualizar ideales corporales en las décadas iniciales del siglo XX en la Argentina, los modos en que la higiene escolar moralizó los cuerpos en Uruguay a fines del siglo XIX y principios del XX o en Colombia durante el siglo XIX, el análisis de ciertas enfermedades (como la histeria) en las escuelas y colegios como formas de control de la sexualidad femenina en el Buenos Aires del fin de siglo XIX, los deportes como espacios de generización y sexualización de los cuerpos en Brasil, las ficciones del ‘nuevo orden físico-sanitario’ en Brasil, el deporte como contenido escolar durante la dictadura militar en los años de *chumbo* brasileiros (1971-1984) o apuestas teóricas con el fin de imaginar escenarios educativos que contribuyeran a una desescolarización de los aprendizajes corporales históricamente sedimentados en los espacios educativos. A pesar de la diversidad de temas, la compilación centralizó la atención en una disciplina educativa: la Educación Física y sus diversas manifestaciones corporales dentro y fuera de la institución educativa.

La mayoría de las periodizaciones y los análisis han puesto el foco hermenéutico en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, momento en el que los países analizados (Argentina, Brasil, Colombia, España, Uruguay) estuvieron atravesados —aunque no en forma simultánea— por complejos y acelerados procesos de estatuización vinculados con la constitución de los estados nacionales modernos, la emergencia de los estados educadores, los procesos de escolarización de masas, la creación de instituciones estatales públicas —y privadas— relacionadas con la administración y gestión de la cultura física, la recreación, los deportes y la Educación Física para la infancia y la juventud, la consolidación de la corporación médica como un actor experto y legítimo en el arte de curar y ejercitarse, la difusión de revistas o periódicos de divulgación o educativos dedicados al universo gímnico y deportivo, la modernización de las fuerzas armadas, la irrupción de nuevas tecnologías deportivas relacionadas con la vestimenta, el calzado y el material deportivo y la delimitación y construcción de nuevos espacios «deportivos», entre otros procesos. Muchos de estos hechos y discursos fueron abordados en diferentes escalas (micro y macro), aunque

la prioridad estuvo puesta con mayor intensidad en los universos locales y menos en los modos de recepción o las conexiones con las redes y los circuitos transnacionales.

Las posiciones teóricas y los enfoques epistemológicos fueron múltiples y, en algunos casos, híbridos, ya que combinaron y amalgamaron de una manera creativa presupuestos y categorías foucaultianas y *bourdieuanas*. No obstante ello, las grillas interpretativas y los interrogantes planteados se nutrieron de conceptos, significados y categorías teóricas provenientes de la historia social y cultural, la teoría social del cuerpo, los estudios sociológicos del cuerpo, los estudios de género, las producciones sociales del deporte y la historia social de la educación, explorando muy especialmente el dispositivo curricular.

Las distintas producciones que integraron la compilación se valieron de autores europeos y latinoamericanos. En el primer caso los trabajos más citados estuvieron vinculados con autores 'clásicos' como Michel Foucault y Georges Vigarello. En menor medida fueron citados otros referentes teóricos que abordaron la problemática social de los cuerpos, como David Le Breton o Pierre Bourdieu, entre otros. La presencia de producción norteamericana citada en la compilación fue escasa. Las categorías utilizadas para comprender, analizar y explicar los procesos de *embodiment* escolar locales fueron las disciplinas, la biopolítica, los discursos, las prácticas, los saberes, las relaciones de saber-poder, la dominación, la violencia, la *hexis* corporal, las resistencias, las técnicas corporales, la experiencia estética, la racionalidad, entre otras. En clave de historia de la educación, uno de los autores más citados fue Ivor Goodson, posiblemente porque el currículum escolar fue uno de los dispositivos más explorados entre fines de los 90 y principios de los 2000.

En el segundo caso, predominaron referentes vinculados con la historia social de la educación, de la medicalización y de la cultura física de cada país. Entre los autores y autoras más citados encontramos, para el caso argentino, la producción de Diego Armus, González Leandro o Adriana Puiggrós, para el brasileño Guacira Lopes Louro o Carmen Soares, para el colombiano Olga Lucía Zuluaga y Alberto Martínez Boom, para el uruguayo José Pedro Barrán, para el español Fernando Álvarez-Uría, Julia Varela, Antonio Viñao Frago y Agustín Escolano, entre otros. Asimismo, las producciones que integraron la compilación,

citaron a autores y autoras de otros países latinoamericanos, mostrando un conocimiento sobre temas y perspectivas similares abordados en dicho continente. Esto último estuvo potenciado y amplificado por la construcción de redes y circuitos internacionales, los cuales desde finales de los 90 y principios del 2000 consolidaron la circulación y el intercambio de personas, objetos (libros, revistas científicas, etc.), enfoques, instituciones e ideas, muy especialmente entre algunos países del cono sur: Argentina, Brasil y Uruguay.

Con respecto a las fuentes, a pesar de su diversidad, existió una metodología común vinculada con el campo pedagógico, médico-educativo y militar. Entre las fuentes primarias más utilizadas se identificaron leyes, decretos, reglamentos, planes, programas, reformas curriculares, textos o manuales de referentes (pedagógicos, médicos y de la cultura física), revistas (de educación, de medicina, militares y de Educación Física), boletines escolares, conferencias en congresos (nacionales e internacionales), tesis médicas para optar al grado de doctor, fotografías escolares, informes de instituciones estatales de educación, fuentes orales, entre otras.

En síntesis, una de las primeras producciones históricas en formato libro sobre las prácticas y los saberes corporales, se generó en el VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. El libro desarrolló una variedad de temas, problemas, fuentes y abordajes historiográficos. Sobresalieron tópicos vinculados a la cultura física en general y a la Educación Física en particular. Los abordajes históricos se nutrieron de referentes europeos, muy especialmente franceses y de autores locales especializados en la historia social y cultural de la educación, de la medicalización y de la cultura física. Los enfoques para explorar la producción de órdenes corporales hegemónicos —y abyectos—, sus sentidos, mediaciones y resistencias, provinieron, muy especialmente, de la historia social y cultural, la teoría social y cultural del cuerpo, los estudios sociológicos críticos del cuerpo, los estudios de género, las producciones sociales del deporte y la historia social de la educación. Con el tiempo, nuevas producciones colectivas sumaron y matizaron temas, fuentes y perspectivas historiográficas originales a la hora de problematizar la construcción —y exclusión— de ciertos órdenes corporales en el ámbito educativo.

Segundo paso

En el marco del IX Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, realizado en Rio de Janeiro en 2009, algunos de aquellos temas vuelven a aparecer junto a otros, formando parte de un abanico que ampliaba y a la vez profundizaba la mirada sobre la historia de la educación de los cuerpos. Los resultados de dos mesas presentadas en aquella edición fueron publicados bajo el título *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história* con Marcus Aurelio Taborda de Oliveira como compilador (2012). Los dos paneles temáticos contemplaron diez trabajos de investigadores de Argentina, Brasil, Colombia y Uruguay. En la compilación publicada en el libro con nueve de esos trabajos se pone foco en el currículum, la estética, los sentidos y las sensibilidades corporales, la memoria, o la «invención» de la naturaleza —pues este concepto es histórico— como posibilidad de educación. Sus autores enmarcan ya una tentativa de trabajo en red: Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, Alexandre Fernandez Vaz, Kazumi Munakata, Maria do Carmo Martins y Victor Andrade de Melo (Brasil), Belén Mercado y Pablo Pineau (Argentina), Claudia Ximena Herrera Beltrán (Colombia) y Raimar Rodríguez Giménez (Uruguay). Partiendo de la comprensión de que la educación de los sentidos forma parte de la formación de los cuerpos, los textos recuperan una de las perspectivas de *Gobernar es ejercitar*, justo aquella que se detiene en las emociones y las sensibilidades. Del punto de vista teórico e historiográfico se establecen diálogos con Lucien Febvre, Walter Benjamin, Edward Thompson, Alain Corbin, Michel de Certeau, Ivor Goodson, Giorgio Agamben, con claro destaque de la tradición francesa de la historia cultural. Pero también ganan espacio autores de Latinoamérica, como Adriana Puiggrós, Pablo Pineau, Nicolau Sevcenko, Sandra Pesavento, Luís Behares o Adrian Ascolani.⁹

Estos autores, junto con otros, sirven de soporte para indagar prescripciones, concepciones o prácticas sobre los hábitos alimentarios de la población escolar en Colombia, el recurrente énfasis en la «educación natural» en las reformas pedagógicas en España y Brasil, la dimensión

⁹ Marcus Taborda de Oliveira, «Educação dos sentidos e das sensibilidades: entre a moda acadêmica e a possibilidade de renovação do âmbito das pesquisas em história da educação», *Revista História Da Educação* 22, no. 55 (2018): 116–133; «Pesquisas sobre a Educação dos Sentidos e das Sensibilidades na História da Educação: algumas indicações teórico-metodológicas», *Revista História Da Educação* 24, e97469 (2020). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/97469>.

de la memoria y de la urbanidad y su potencia educativa en el mundo occidental, los dispositivos estéticos escolares en Argentina y Brasil, la educación del gusto popular en Argentina, Brasil y Uruguay. Las fuentes movilizadas forman parte de las distintas potencialidades de los estudios inter y transdisciplinarios: desde la prensa periódica hasta informes de la instrucción pública, pasando por el cine, memorias de reformadores, programas de asignaturas, manuales de urbanidad, proyectos arquitectónicos. El énfasis extrapola la Pedagogía y propone diálogos multidisciplinares con dominios como la Filosofía, la Estética, la Literatura, el Psicoanálisis, el Arte y otros. Es importante observar que, a diferencia de *Gobernar es ejercitar*, poco se discute sobre la Educación Física en su sentido tradicional. Tal vez ello sea una muestra de la ampliación de ángulo de mirada de los estudios sobre los cuerpos y su educación experimentada por el campo.

Tercer paso

El libro *Educando el cuerpo del ciudadano. Aportes para una historia de la Educación Física en Latinoamérica*, coordinado por la Dra. Lucía Martínez Moctezuma y publicado en 2016, reúne los trabajos de Eduardo Galak, Paola Dogliotti, Pablo Scharagrodsky, César Macías, Carolina Poblete, Luz Galván, Tarcisio Mauro Vago, Claudia Ximena Herrera, Giovanna da Silva, Meily Linhales, Paula Malán, Lucía Martínez, Jean Saint-Martin y Michael Artali, con la introducción de Marcus Aurelio Taborda de Oliveira. El libro compila la mayoría de los trabajos presentados en dos paneles en el marco del XI CIHELA celebrado en el año 2014 en la ciudad de Toluca en México. El primer panel, denominado «Cultura física y Educación Física, actores, instituciones, discursos y políticas», se propuso analizar los actores, las instituciones, los discursos y las políticas que se configuraron en torno a la Educación Física como disciplina específica y a la cultura física en general. Para esto se identificaron las disputas por instalar sentidos y significados particulares no solo sobre los cuerpos, sino también sobre las sexualidades, las emociones, los géneros, los placeres, el deseo, la moral, la política, la nación, entre otros tópicos. A partir de los casos de Chile, Brasil, México, Argentina, Colombia y Uruguay, el panel abordó una serie de problemas constantes desde fines de XIX hasta mediados de siglo XX, sobre la creación y desarrollo de instituciones formadoras de profesionales; la

influencia europea manifiesta en los discursos que circulaban en reuniones de especialistas y congresos y, que dieron forma a una serie de reflexiones académicas, modelos educativos, planes de estudio y diseños curriculares.¹⁰

El otro panel, denominado «Misioneros, modelos pedagógicos y prácticas para una educación del cuerpo: la presencia norteamericana en la Educación Física en los países de América Latina», inaugura una novedad temática en los estudios sobre la educación del cuerpo en Latinoamérica: reuniendo trabajos de investigadores de Brasil, Uruguay y México, se proponía discutir y problematizar la fuerte presencia de sujetos, métodos, materiales impresos y objetos materiales de los Estados Unidos de América en los procesos de circulación y apropiación de modelos y prácticas pedagógicas que constituyeron la Educación Física, especialmente en la primera mitad del siglo XX. Apoyándose en nuevas preguntas y fuentes de investigación, los estudios establecen renovadas formas de ver aquellas interpretaciones que privilegian los métodos gimnásticos europeos como referencias centrales en la escolarización temprana de la Educación Física latinoamericana. Se destaca en estos trabajos que los aportes norteamericanos han sido tan relevantes como los europeos, aunque hayan sido poco difundidos en la historiografía. A través de una dinámica circulatoria, se identifican fronteras y mestizajes que construyen identidades y repertorios culturales. El foco central está en el hecho de que, desde la última década del siglo XIX, algunos misioneros de la *Young Men's Christian Association* (YMCA) circularon por los países latinoamericanos organizando asociaciones e institutos técnicos de formación en Educación Física, promoviendo también diversas formas de sistematizar las relaciones con los gobiernos de los diferentes países, con el objetivo principal de formar a los jóvenes, en estrecha relación con los preceptos de una educación moral y evangelizadora. Este conjunto de prácticas de la YMCA en Sudamérica no puede tomarse como un proyecto unificado y exitoso; en los encuentros culturales los misioneros también fueron cuestionados, sus propuestas reevaluadas y, a veces, rechazadas.¹¹ Este panel fue la apertura al estudio de

¹⁰ Alicia Civera Cerecedo; Carlos Escalante Fernández y Elsie Rockwell, eds., *Sujetos, poder y disputas por la educación. Libro de resúmenes* (México: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación A.C. El Colegio Mexiquense A.C. Universidad Pedagógica Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, 2014).

¹¹ Civera *et al*, *Sujetos, poder y disputas*.

los casos señalados a nivel de cada país, que luego en los CIHELA sucesivos da lugar a trabajos en coautoría que procuran profundizar las circulaciones transnacionales entre los países sudamericanos —cuestión que se detalla en el *Quinto paso*—.

Los enfoques teóricos abordados en esta publicación que contiene catorce artículos son variados, desde la historia social y cultural de la educación, hasta la mirada arqueológica y genealógica de Foucault, sus rigurosos análisis de Edgardo Castro y los estudios anglofoucaultianos ligados al ámbito educativo como los de Ian Hunter. A nivel de la historiografía francesa son citados los aportes de Michel de Certeau, quien ha tenido una gran afectación en los estudios de historia de la educación, así como los estudios de historia de la cultura escolar de Dominique Julia. Son de destacar las referencias a los aportes de Peter Burke y Keith Thomas en el ámbito de la historia social, Jacques Revel en la micro historia y Roger Chartier en la historia cultural, Agustín Escolano y Antonio Viñao Frago en la historia material escolar, y la perspectiva interaccionista e histórica desarrollada por Peter Conrad y Joseph Schneider. Desde el diálogo de la historia con otras disciplinas se citan a Theodor Adorno y Max Horkheimer al tratar la ciencia en un plano filosófico, a Michel Pêcheux desde el análisis de discurso, a Luis Behares para pensar la enseñanza afectada por el psicoanálisis, y a la perspectiva constructivista de Basil Bernstein y los estudios sociales y de género de Pierre Bourdieu. Son de destacar las referencias a los estudios de la educación del cuerpo de Georges Vigarello y Roy Porter, y los estudios del campo de la historia de la educación de Diana Vidal, Luciano Mendes Faria Filho, Marta Carvalho e Inés Dussel. Los autores y autoras más citados a nivel latinoamericano que abordan específicamente la historia de la educación del cuerpo y de la Educación Física son las y los argentinos Ángela Aisenstein, Pablo Scharagrodsky, las y los brasileros Carmen Soares, Alexander Vaz, Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, Silvana Goellner, Meily Assbú Linhales, Tarcísio Mauro Vago y la mejicana Mónica Chávez.

Los principales tipos de fuentes abordadas en los heterogéneos artículos que componen el libro son: decretos y leyes gubernamentales sobre la disciplina, proyecto e informes educativos gubernamentales, producciones escritas y conferencias de los principales referentes de la cultura física a nivel latinoamericano, planes y programas de estudio, actas de congresos nacionales e internacionales de educación y de

Educación Física, manuales escolares, revistas de educación y de Educación Física, fotografías, tesis de grado o egreso del campo médico y de la Educación Física, prensa periódica, actas de asociaciones nacionales e internacionales de intercambio de ideas, agentes y objetos.

A modo de síntesis, uno de los ejes de esta compilación es muy similar al *primer paso* que supuso la compilación *Gobernar es Ejercitar*, al centrarse en la historia de la cultura física en general y la Educación Física en particular, aunque aquí se amplía el análisis al incluirse más países latinoamericanos y mayor cantidad de trabajos. A su vez, aparece una temática específica que no había sido abordada con anterioridad, los tránsitos y la circulación internacional de los misioneros de la YMCA estadounidense, sus proyectos, ideas y objetos en los países latinoamericanos, sus traducciones, apropiaciones y resistencias. Un último aspecto a destacar como novedad en la presente publicación es la inclusión en este volumen de un artículo que aborda como centro de su indagación el análisis de fotografías.

Cuarto paso

Otra compilación que reúne trabajos presentados en los eventos de Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamérica es *Novos diálogos sobre a educação dos sentidos e da sensibilidades* (2020), editado por Katya Braghini, Kazumi Munakata y Marcus Taborda. Aunque este gran volumen no esté dedicado exclusivamente a trabajos oriundos del congreso, allí tenemos una muestra de lo que fue la presencia del tema en la edición CIHELA número XIII, realizada en 2018 en Montevideo. Son muchos investigadores brasileños, pero también de Argentina y España. Una vez más con el foco en los sentidos y las sensibilidades, los trabajos publicados por Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, Eduardo Galak, Kazumi Munakata, Katya Braghini, Diogo Puchta versan sobre los currícula escolares, la cultura material, la potencia educativa de los museos, nuevamente la estética, los diversos sentidos corporales, la eugenesia, el método intuitivo, los afectos y las emociones, la arquitectura escolar, premios y castigos escolares, circuitos transnacionales de la educación de los cuerpos entre otros. Otra vez, los materiales movilizados como fuentes primarias son muy amplios y diversos: desde programas de curso, hasta proyectos arquitectónicos, manuales, objetos

tridimensionales, como objetos de enseñanza, prensa periódica, juguetes, la radio, materiales publicitarios, etcétera.

Teórica y metodológicamente los estudios presentan reflexiones desde la historia social y cultural de la educación en diálogo con otras tradiciones disciplinares. Autores como Roger Chartier, Carlo Ginzburg, Pierre Bourdieu, Edward Thompson, Raymond Williams, Serge Gruzinski, Michel Foucault y Walter Benjamin ayudan a pensar la potencia educativa de un largo conjunto de prácticas y discursos que miran la educación de los cuerpos en la historia. En esta compilación hay estudios dedicados a la historia de la asignatura Educación Física en las escuelas de Brasil, pero también trabajos sobre el deporte o la gimnasia. Eso muestra cómo la ampliación de las lentes de los historiadores en relación con las posibilidades educativas de los cuerpos en la historia no deja de contemplar la tradición de la Educación Física como campo, tema, asignatura o práctica.

Este punto es importante si reconocemos que los cuerpos son educados de maneras muy amplias, sea en las escuelas o fuera de ellas. Si los marcos de la Educación Física son importantes referentes para la comprensión de esta historia, indagar sobre otras prácticas, discursos, concepciones y dispositivos amplía las posibilidades de producir una historiografía más rica, más abarcadora, más contingente y más completa sobre los cuerpos y su educación. Estos temas, aportes, materiales, o posibilidades analíticas demuestran un esfuerzo de la comunidad de los historiadores de Iberoamérica de consolidar un campo de estudios bajo nuevas miradas, siguiendo nuevas pistas, nuevos rastros y huellas.

Quinto paso

Parte de ese esfuerzo puede ser visibilizado en un nuevo y reciente libro, publicado en Brasil con el título *Corpos, natureza e sensibilidades em perspectiva transnacional* (2022), coordinado por Marcus Aurelio Tabora de Oliveira y Meily Assbú Linhales.¹² Esta obra es el resultado de

¹² *Corpos, natureza e sensibilidades em perspectiva transnacional (entre as décadas finais do século XIX e a década de 1970)*, con apoyo de CNPq, número de registro 409171/2018-2. Fue desarrollado bajo la dirección del Núcleo de Pesquisas sobre a Educação dos Sentidos e das Sensibilidades – NUPES, y del Centro de Memória da Educação Física – CEMEF, em la Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Participaron del proyecto investigadores de Argentina, Brasil, Colombia, Italia y Uruguay.

la articulación de un proyecto colectivo que congregó a investigadores de cinco países, quienes produjeron trabajos sobre siete países distintos, y de que muchos de estas investigaciones fueron discutidas en el marco del XIV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, con sede en Lisboa en el año 2021, aunque realizado de manera virtual en función de la pandemia de Covid-19. El foco en la transnacionalización parece una consecuencia de los esfuerzos de la comunidad de historiadores de la educación y de la Educación Física para ampliar los diálogos sobre la historia de la educación de los cuerpos. Inclusive, algunos de los trabajos fueron desarrollados en conjunto por investigadores de distintos países, lo que permite sostener que este camino parece estar consolidándose en el ámbito latinoamericano.

Los 30 trabajos de esta compilación están organizados en cinco secciones. Una dedicada a estudios de carácter teórico-metodológico que reflexionan sobre las relaciones entre Educación Física y educación de los cuerpos, sobre la posibilidad de una teoría acerca de las prácticas corporales, sobre la dimensión educativa de las intimidades o el movimiento Reforma de la Vida en los marcos del romanticismo alemán. Cuatro secciones son fundamentalmente historiográficas, con énfasis en los siguientes temas: prácticas escolares de educación de los cuerpos, técnica, tecnologías y educación de los cuerpos, relaciones entre la naturaleza y la educación de los cuerpos y, por ende, educación de los cuerpos, tiempo libre y prácticas de educación social. Los temas tratados van desde los usos del tiempo libre en la historia, la posibilidad de una historia de la intimidad, estudios de instituciones tales como YMCA y Escuelas al Aire Libre, enseñanza de gimnasia y Educación Física, la educación anarquista, programas radiofónicos y de cine, el movimiento Reforma de la Vida, juegos y juguetes, la producción de estudiantes santificados y prácticas actuales de educación de los cuerpos en los marcos del llamado nuevo capitalismo. Entre los autores que presentaron sus trabajos en CIHELA se encuentran Eduardo Galak, Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, Paolo Bianchini, Kênia Hilda Moreira, Meily Assbu Linhales, Paola Dogliotti, Andre Dalben, Giovana Camila da Silva, Cecilia Seré, Diogo Puchta y Katya Braghini.

Los materiales que estos escritos utilizan como fuentes son diversos y plurales, desde programas de formación de maestros y profesores, dispositivos tales como la radio y la televisión, la prensa periódica, artes

plásticas y literatura, hasta manuales didácticos, memorias de jóvenes estudiantes, paneles de publicidad y fotos. Son indagados desde una mirada multidisciplinar movilizandoo autores como Jacques Lacan, Raymond Williams, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Edward Thompson, George Agamben, Pierre Bourdieu, Richard Sennett, Carlo Ginzburg y Daniel Roche. Incluso con el énfasis en la perspectiva histórica, es posible observar la polifonía de los diálogos con distintas tradiciones teóricas, pero también con disciplinas y autores muy diversos.

Un punto para resaltar en este trabajo son los esfuerzos por desarrollar miradas comparadas y/o conectadas entre distintas realidades nacionales. Si bien no todos los capítulos proponen esfuerzos comparados, hay importantes aportes para comprender la circulación de conocimientos, materiales, personas, ideas, o sea, de mediadores culturales de diversas órdenes, tales como los trabajos de Paola Dogliotti y Giovana Camila da Silva, así como de Cassia Daniele da Silva y Tamara Valente acerca de las iniciativas de YMCA en Brasil, Estados Unidos y Uruguay. También los trabajos de André Dalben acerca de las escuelas al aire libre en Latinoamérica, de Leonardo Gomes Ribeiro sobre la circulación de saberes de los 4H-Clubs en Brasil, Estados Unidos y Costa Rica, y el de Katya Braghini sobre los juguetes pedagógicos y su circulación en distintos países.¹³

CONSIDERACIONES FINALES: *SEGUIR CAMINANDO*

La producción relacionada con la historia de la educación de los cuerpos se configuró de manera aislada y acotada en los años 90 en los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana. A principios de los 2000, una generación de investigadores e investigadoras con estabilidad laboral —académica y de investigación— comenzó a asistir de manera recurrente a estos congresos, difundiendo y discutiendo distintos resultados de investigación. En este marco, se conformaron grupos con cierta afinidad temática —y personal— que excedió a los espacios académicos de los eventos. Estos grupos se reunieron

¹³ Como se aprecia en el análisis realizado, apenas hay presencia de investigadores estadounidenses y de algunos países de Europa. Si bien hay algunos trabajos vinculados a la historia de la educación iberoamericana realizados por investigadores de estas regiones, su circulación en los CIHELA en las temáticas sobre el cuerpo ha sido prácticamente nula.

no solo en los CIEHLA, sino en otros espacios, como jornadas, simposios y encuentros, realizando estancias de intercambio e investigación. En este contexto fue que se publicó una de las primeras compilaciones sobre la problemática en 2008, inaugurando una saga que en los últimos quince años reconfiguró las perspectivas teóricas, las periodizaciones, el tipo de fuentes indagadas y las grillas interpretativas utilizadas.

De esta manera, es posible señalar que el universo que indagó la problemática corporal lentamente excedió a los investigadores e investigadoras estrechamente ligados a la Educación Física. Asimismo, las perspectivas teóricas y los enfoques metodológicos se fueron diversificando con nuevos abordajes. A los clásicos trabajos historiográficos, se le sumaron posicionamientos teóricos de la historia social y cultural, de la teoría social, la filosofía y la sociología del cuerpo, de los estudios de género. A la mirada que se centraba especialmente en el currículum, en los procesos de escolarización y en los contenidos, se incorporaron enfoques alimentados por los nuevos estudios visuales, las producciones relacionadas con las sensibilidades y las emocionalidades, el giro espacial o el giro lingüístico, la teoría queer, los estudios vinculados a las masculinidades, los abordajes interseccionales, entre otras opciones analíticas. Estos abordajes ampliaron el universo indagado sobre la problemática corporal introduciendo nuevos temas relacionados con los cuerpos y la cultura escolar, los espacios y lugares, los regímenes emocionales, los usos performativos de las imágenes, las lógicas proxémicas, entre otros.

Aunque la presencia de autores y autoras europeos siguió siendo dominante (Giorgio Agamben, Jacques Rancière, Walter Benjamin, Ian Grosvenor, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, entre otros), las producciones estadounidenses o australianas se han sumado a la bibliografía utilizada (Judith Butler, Sara Ahmed, Barbara Rosenwein, Jeff Malpas, *etc.*). A ello hay que sumarle como resultado del desarrollo de este campo, el crecimiento en la cantidad de indicaciones de investigadores e investigadoras latinoamericanos citados en los trabajos, especialmente provenientes de Brasil, Uruguay, Argentina, Colombia y México. Por otra parte, aunque efecto de esto último, las periodizaciones se complejizaron y matizaron, ya que los procesos de internacionalización estuvieron más presentes en las indagaciones locales. También como parte de este punto, es importante señalar que el carácter de «Iberoamérica» solo

se ve reflejado en la convocatoria del evento académico estudiado, ya que la mayoría de las producciones presentadas acerca de la historia de la educación de las corporalidades fueron de profesionales latinoamericanos, especialmente de Argentina, Uruguay, Brasil, Colombia y México.

A su vez, en los últimos quince años el tipo de fuentes seleccionadas se amplió y potenció, incorporando testimonios biográficos, películas, fuentes arquitectónicas, revistas producidas por estudiantes, fuentes relacionadas con la cultura material, informes económicos, entre muchas otras. Al calor del giro material en la historiografía educativa,¹⁴ nuevas capas de investigadores e investigadoras en formación renuevan las miradas sobre la historia de la educación de los cuerpos.

Por último, identificamos como áreas de vacancia en este mapeo de los últimos quince años algunas discusiones que están presentes en otros contextos y que debieran ser atendidas en los próximos tiempos, como el abordaje de los procesos de escolarización para cuerpos abyectos, al decir de Judith Butler,¹⁵ como las personas trans o no-binarias, las dimensiones que envuelve la violencia escolar para formar cuerpos, especialmente relacionadas con el *bullying*, las normalizaciones sobre los cuerpos *otros* (como flacos/gordos o las personas con discapacidad) no solo desde las implicaciones medicalizadoras, sino desde una mirada integral, así como los silencios ensorcedores que atraviesan las cuestiones raciales en los contextos educacionales. Entendemos que una agenda de investigaciones en historia de la educación de los cuerpos no puede ser apolítica, por el contrario, debe procurar contribuir a la construcción emancipatoria, democrática, igualitaria y de calidad.

Notas sobre los autores

PAOLA DOGLIOTTI es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Licenciada en Educación Física, en Ciencias de la Educación y magister en Enseñanza Universitaria por la Universidad de la República (Udelar). Posgraduada en *Curriculum* y Prácticas Escolares

¹⁴ Inés Dussel, «La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico». *Educar em Revista* 35, no. 76 (2019): 13-29.

¹⁵ Judith Butler, *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. (Buenos Aires: Paidós, 2002).

Uruguay, Le pieghe del corpo, Por uma epistemologia da educação dos corpos e da educação física y Breves ensayos sobre cuestiones de Educación Física. Relecturas de Romero Brest.

PABLO SCHARAGRODSKY es doctor en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Es docente investigador en la Universidad de Quilmes en la Licenciatura en Educación y en la Universidad Nacional de La Plata en el Profesorado en Educación Física. Sus temas de investigación son la historia de la educación, las problemáticas sobre el cuerpo, las pedagogías feministas, la historia social del deporte y los estudios género. Es autor de 9 libros y más de 100 publicaciones (artículos académicos, de divulgación y capítulos de libros nacionales y extranjeros). Entre sus últimas publicaciones se destacan: *Hombres en Movimiento. Deporte, cultura física y masculinidades en la Argentina, 1870-1980* (como compilador) (Editorial Prometeo, 2021). *El rostro cambiante del deporte. Perspectivas historiográficas angloparlantes (1970-2010)*. (como compilador junto con César Torres) (Editorial Prometeo, 2019). *Mujeres en Movimiento. Deporte, cultura física y feminidades. Argentina, 1870-1980*. (como compilador) (Editorial Prometeo, 2016).

MARCUS AURELIO TABORDA DE OLIVEIRA es licenciado en Educación Física por la Universidad Federal de Paraná (1985) y Doctor en Historia y Filosofía de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (2001). Realizó estudios e investigaciones postdoctorales en la Universidad de Murcia, España (2008), y en la Università degli Studi di Torino, Italia (2016). Se desempeñó como profesor invitado en el exterior en las universidades de Turín (Italia, 2016, 2019, 2023), Murcia (España, 2008), La Plata (Argentina, 2015), la Universidad de la República (Uruguay, 2018 y 2021), además del Centro Internacional de la Cultura Escolar (España, 2008). En Brasil trabajó como visitante en la Universidad Federal de Grande Dourados (2021) y la Universidad Federal de Santa Catarina (2023). Actualmente es profesor titular del Departamento de Ciencias Aplicadas a la Educación y del Programa de Postgrado en Educación: Conocimiento e Inclusión Social, de la Universidad Federal de Minas Gerais. Coordina el Centro de Investigación en Educación de los Sentidos y Sensibilidades - NUPES. Tiene amplia experiencia en el campo de la Educación y se desempeñó como docente y directivo en la

escuela básica. El énfasis de sus estudios recae en la Historia de la Educación, trabajando principalmente en los siguientes temas: historia del currículo y de las materias escolares, historia de la escolarización y de la cultura escolar, historia de la educación del cuerpo, historia de la educación de los sentidos y las sensibilidades, historiografía, educación política y estética. Es becario (1B) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas - CNPq.

REFERENCIAS

- Aisenstein, Ángela y Pablo Scharagrodsky. *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880 - 1950*. Buenos Aires: Prometeo, 2006.
- Braghini, Katya; Kazumi Munakata y Marcus Taborda de Oliveira. *Novos diálogos sobre a educação dos sentidos e das sensibilidades*. Sao Paulo: EDUC, 2020.
- Butler, Judith. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- Civera Cerecedo, Alicia; Carlos Escalante Fernández y Elsie Rockwell (Comps.). *Sujetos, poder y disputas por la educación. Libro de resúmenes*. México: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación A.C. El Colegio Mexiquense A.C. Universidad Pedagógica Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, 2014.
- Dussel, Inés. «La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico». *Educar em Revista* 35, no. 76 (2019): 13-29.
- Martínez Moctezuma, Lucía (coord.). *Formando el cuerpo del ciudadano. Aportes para una historia de la Educación Física en Latinoamérica*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2016.
- Saraví Riviere, Jorge. *Historia de la Educación Física Argentina. Siglo XIX (notas para su elaboración)*. Buenos Aires: Impresiones Agencia Periodística Cid, 1985.
- Saraví Rivière, Jorge. *Aportes para una Historia de la Educación Física Argentina 1900 a 1945*. Buenos Aires: IEF N°1, 1998.
- Scharagrodsky, Pablo (comp.). *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo, 2008.
- Seré, Cecilia. «Educación del cuerpo: notas para una teoría». En *Corpos, natureza e sensibilidades em perspectiva transnacional*, editado por Marcus Taborda de Oliveira y Meily Assbú Linhales. Sao Paulo: Editora Mercado das Letras, 2022.

- Soares, Carmen. *Imagens do corpo educado*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- Soares, Carmen. «Educação do corpo: apontamentos para a historicidade de uma noção». *Educar em Revista* 37 (2021): e76507, <http://orcid.org/0000-0002-4347-1924>
- Taborda de Oliveira, Marcus. *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- Taborda de Olivera, Marcus. *Sentidos e Sensibilidades: sua educação na história*. Brasil: Editora UFPR, 2012.
- Taborda de Olivera, Marcus. «Educação dos sentidos e das sensibilidades: entre a moda acadêmica e a possibilidade de renovação do âmbito das pesquisas em história da educação». *Revista História Da Educação* 22, no. 55 (2018): 116-133.
- Taborda de Oliveira, Marcus. «Pesquisas sobre a Educação dos Sentidos e das Sensibilidades na História da Educação: algumas indicações teórico-metodológicas». *Revista História Da Educação* 24 (2020): e97469. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/97469>
- Taborda de Oliveira, Marcus y Meily Assbú Linhales. *Corpos, natureza e sensibilidades em perspectiva transnacional*. Sao Paulo: Editora Mercado das Letras, 2022.
- Vago, Tarcísio. *Cultura escolar e cultivo de corpos*. Bragança Paulista: EUSF, 2002.

¿CÓMO SE ENSEÑÓ A SENTIR EN AMÉRICA LATINA? UN BALANCE HISTORIOGRÁFICO SENTIDO

*How were Latin-American's taught to feel?
A historiographical balance*

Alexander Aldana Bautista^a, Kazumi Munakata^b y Pablo Pineau^c

Fecha de recepción: 28/06/2023 • Fecha de aceptación: 13/12/2023

Resumen. Este artículo, construido desde tres lugares geográficos diferentes y con acumulados académicos distintos, tiene como propósito dar cuenta de las trayectorias en el campo de las emociones, las sensibilidades y la estética escolar en la historia de la educación y la pedagogía en Argentina, Brasil y Colombia. Para responder a este propósito, cada apartado destaca los trabajos investigativos que se inscriben en este interés temático, identificando los avances conceptuales, metodológicos y epistemológicos que supone la constitución de un campo de investigación en algunos casos en formación y que muestra niveles desiguales en su emergencia e institucionalización en cada país. Los autores concluyen que el interés por estas temáticas ha implicado un desplazamiento de las perspectivas en las que los sujetos escolares quedaban atrapados por lógicas de poder envolventes, para dar paso a aquellas miradas analíticas en las que los sujetos cobran protagonismo pues intervienen en la (re)producción de sentidos y sensibilidades. Así mismo, destacan que este interés académico por los repertorios sensibles y estéticos en la escuela ha posibilitado el diálogo entre diferentes campos disciplinares y entre países de la región, situando una mirada transnacional a la constitución de este campo de investigación.

Palabras clave: Historia de la educación; Educación de las sensibilidades; Estética escolar; Educación de los sentidos; Vida afectiva.

^a Candidato a doctor en Antropología, Universidad Nacional de Colombia. Docente Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. aaldanab@pedagogica.edu.co  <https://orcid.org/0000-0003-1250-4006>

^b Doctor en Historia de la Educación. Profesor del Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.  <https://orcid.org/0000-0002-5226-8581>

^c Doctor en Educación (UBA) Profesor regular titular de la Universidad de Buenos Aires. Argentina. pablopineau@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-5030-2961>

Abstract. *This article, written from three different geographical locations and with different academic accumulations, aims to account for the trajectories in the field of emotions, sensibilities and school aesthetics in the history of education and pedagogy in Argentina, Brazil and Colombia. In order to respond to this purpose, each section highlights the research works that fall within this thematic interest, identifying the conceptual, methodological and epistemological advances involved in the constitution of a field of research in some cases in formation and that shows unequal levels in its emergence and institutionalization in each country. The authors conclude that the interest in these topics has implied a shift from perspectives in which school subjects were trapped by enveloping logics of power to those analytical views in which subjects take center stage as they intervene in the (re)production of senses and sensibilities. In addition, they highlight that this academic interest in the sensitive and aesthetic repertoires at school has made possible the dialogue between different disciplinary fields and between countries of the region, placing a transnational look at the construction of this field of research.*

Keywords: *History of education; Education of sensibilities; School aesthetics; Education of the senses; Affective life.*

INTRODUCCIÓN

Ya desde hace un tiempo, diferentes trabajos en el campo de la historia de la educación y la pedagogía han llamado la atención en torno a la necesidad de entender la escuela más allá de las operaciones de transmisión de los saberes racionales y técnicos instituidos, para sumar la mirada de las experiencias de los sujetos involucrados, dando paso a focalizar en los modos de sentir y en los repertorios estéticos propuestos. De acuerdo con esto, este artículo se centra en la emergencia de proyectos de investigación y de trabajos en nuestra región sobre los sujetos, los discursos y las formas de distribución, producción y apropiación de saberes y prácticas vinculados al mundo de las emociones y la sensibilidad, como parte de un movimiento actual que va del predominio de los acercamientos «ideológicos y políticos» a los acercamientos «culturales» dentro de la producción en historia de la educación.¹ Si bien huellas de estos abordajes son rastreables en trabajos anteriores —por ejemplo, en historias de la infancia, del currículum o de la formación docente—,

¹ Agustín Escolano Benito, *Emociones & Educación. La construcción histórica de la educación emocional* (Madrid: Visión Libros, 2018).

fueron los efectos del llamado «giro afectivo»² presente en las ciencias sociales de las últimas décadas lo que sin duda le dio un impulso y una presencia destacable.

Ese movimiento desnaturalizó las interpretaciones sobre la vida afectiva de los sujetos, y permitió analizar los diferentes sistemas sensibles que se fueron desplegando a lo largo del tiempo. Cuestionó los análisis que individualizan la vida afectiva y la reducen a un conjunto de estados calificados como universales y esenciales, claros y sencillos, naturales y pre-sociales, internos de los sujetos, de origen biológico o genético, diferenciados y hasta opuestos a la razón, que, por tanto, deben ser considerados objetos exclusivos de indagación biológica, médica y psicológica.³

Por el contrario, estos acercamientos críticos proponen que los sentimientos, las emociones y las diferentes expresiones y formas de la vida afectiva sean abordados también como fenómenos sociales, culturales e históricos que, sin perder su dimensión individual y psicológica, adoptan una dimensión colectiva, social y cultural. Esto es, que tienen historia, debates y conflictos. La experiencia emocional y sensible de los sujetos se encuentra mediada por la cultura y preformada por la sociedad. Las maneras de percibir y de comportarse, las formas de afectar y de ser afectados de los sujetos, tienen una realidad histórica, sufren mutaciones y se transforman a lo largo del tiempo y el espacio. Esto permite explicar por qué y cómo se valoran y se despliegan sensiblemente ciertas prácticas, imágenes o discursos que culminan en identidades grupales o personales, y sus procesos y cambios a lo largo del tiempo y del espacio. Las formas de experiencia sensible, los modos de percibir y de comportarse y los modos de afectar y de ser afectados de los sujetos se despliegan históricamente, sufren mutaciones y se transforman a lo largo del tiempo. Las diferentes expresiones y formas de la sensibilidad son tratadas como elementos de la cultura, portadoras de significado cultural, que pueden ser pensadas, además, como producto de luchas y conflictos.

² Alf Lara y Giazú Enciso Domínguez, «El Giro Afectivo», *Athenea Digital* 13, no. 3 (2013): 101-119. <https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/291693>

³ Alexandre Surrallés, «Afectividad y epistemología de las ciencias humanas», *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, no. Esp (2005):0. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62309911>

Estas perspectivas también sostienen que los sentimientos, las emociones y las pasiones son construcciones sociales que se transmiten, se aprenden y se enseñan. Pero, llamativamente, el lugar principal jugado por los sistemas educativos en estos procesos no había sido tomado en cuenta lo suficiente por las historias «generales», en especial en lo que afecta a su actuación sobre las infancias y juventudes, y su impacto en sus espacios cercanos, como los familiares, comunitarios y laborales.⁴ Por eso, los acercamientos desde la historia de la educación permiten ampliar el estudio de sus procesos de constitución y, más específicamente, indagar el papel que tuvo la escuela en la educabilidad de las formas de sentir y la formación de las sensibilidades de las poblaciones que le fueron encomendadas.

Sin lugar a dudas, los trabajos del investigador chileno Pablo Toro Blanco y de la investigadora argentina Ana Abramowski son referentes centrales en este tema para nuestra región. Toro Blanco, con un destacado manejo de la producción internacional sobre sociología e historia de las emociones, ha realizado un profuso conjunto de trabajos con foco en la historia de la juventud y la escuela media en su país que renovaron las miradas en la historiografía de la educación sumando abordajes y temáticas originales —como la ira, la felicidad y el amor a los animales— a sus análisis.⁵ Respecto a los trabajos de Abramowski, que realizan un especial énfasis en el registro emocional en la formación docente, nos referiremos a ellos en el apartado siguiente.

A su vez, se comprueba que la presencia de estas temáticas dentro del campo específico de la historia de la educación se fue consolidando en los últimos encuentros del Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana en forma notoria, por lo que haremos aquí algunas referencias al respecto. Ponencias relacionadas a la temática ya se encuentran realizadas en diversas ediciones del Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA), por ejemplo: en Buenos Aires (2007), Rio de Janeiro (2009) y Toluca (2014) donde se llevó a cabo el panel «La construcción de las emociones a

⁴ Joakim Landahl, «Emotions, power and the advent of mass schooling», *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education* 51, (1-2) (2015): 104-116.

⁵ Para una mirada panorámica a la producción académica de Pablo Toro Blanco, se puede consultar en: <https://uahurtado.academia.edu/PabloToro>

través de los textos escolares: estudio de casos de algunos países iberoamericanos», que fue la base para la publicación de la sección monográfica dedicada a «La transmisión de emociones y sentimientos. Subjetividad y socialización», coordinada por Miguel Somoza Rodríguez, Kira Mahamud Angulo y Heloísa Helena Pimenta Rocha, en el volumen 2 de *Historia y Memoria de la Educación* (2015), publicación de la Sociedad Española de Historia de la Educación.⁶

En el CIHELA llevado a cabo en Medellín en 2016 se realizó el taller «Sentidos, sensibilidades e história da educação», junto a la presencia de ponencias que abordaron temáticas afines. En el Congreso llevado a cabo en Montevideo en 2018, su Eje No 9 tuvo como nombre ««Nuevas» miradas desde la historia de la educación. Historia de la sensibilidad y de la estética escolar», poniendo el hincapié en su condición de «novedosa», y en el que se llevó a cabo en Lisboa en 2021, hubo paneles relacionados como el llamado «Estética, sensibilidad y emociones en la historia de la educación. Balances y desafíos».

A partir de estas bases, en este artículo proponemos trazar una mirada matizada de la producción académica en torno a estos temas para identificar no solo la manera en que ha emergido la preocupación por estas temáticas, sino establecer los diálogos con otras tendencias y disciplinas, los conceptos emergentes, las líneas analíticas que se han desplegado y las metodologías que se han desarrollado para abordarlas. Se trata de un texto a tres voces y con ritmos diferentes, acordes con la producción académica de los tres países —Argentina, Brasil y Colombia— de los que se da cuenta. Cabe aclarar que, si bien pueden ubicarse aportes destacados en otros países —como lo ya señalado con respecto a Chile, y a las presentaciones en los CIHELA— se decidió realizar este recorte por motivos de extensión y capacidad de profundización, abandonando así la pretensión de realizar un balance regional exhaustivo.

En un primer apartado, se abordará la producción argentina desde la categoría «estética escolar» la cual es comprendida como el registro constitutivo de la cultura escolar que se imprime en los sujetos en tanto seres sensibles, identificando la forma en que se manifiestan las emociones y las

⁶ Somoza Rodríguez, Miguel; Kira Mahamud-Angulo y Heloisa Pimenta Rocha. «Emociones y sentimientos en los procesos de socialización política: una mirada desde la historia de la educación». *Historia y Memoria de la Educación* (2) (2015): 7-44

sensibilidades. En el segundo apartado se buscará identificar para el caso brasileño los acumulados conceptuales y metodológicos de los trabajos sobre sensibilidades escolares. En tercer lugar, se realizará una revisión a la producción de la historiografía colombiana en este campo para identificar las maneras en que se articulan las preocupaciones por las sensibilidades y emociones en un campo en formación. Finalmente, a modo de cierre provisorio, se propone una lectura conjunta y transversal de la producción académica relevada para establecer puntos de encuentro, tensiones, reapropiaciones, giros, nuevas preguntas en el campo de la historia de la educación en la región.

MIRADAS ARGENTINAS: EL ABORDAJE DESDE LA ESTÉTICA ESCOLAR

En las últimas décadas, un conjunto de investigadores de Argentina con centro en la Universidad de Buenos Aires ha construido el término «estética escolar» como categoría que permite analizar el mundo sensible de la escuela.⁷ Como en otros casos nacionales, esta perspectiva se vio nutrida por las producciones sobre la historia del cuerpo y de la educación física. Al respecto, se destacan los trabajos desarrollados en la Universidad Nacional de La Plata por investigadores como Pablo Schragrotsky, Eduardo Galak y Myriam Southwell, que suman los aportes presentados por el «Análisis Político del Discurso» de Ernesto Laclau y por el investigador francés de matriz foucaultiana Georges Vigarello. Otro encuentro productivo proviene de los desarrollos desde el campo de la pedagogía «pura» y su acercamiento a los abordajes históricos, con un especial énfasis en las temáticas de la visibilidad. En este caso, los espacios que se destacan son la Universidad Nacional de Rosario (e.g. los trabajos de Ma. Silvia Serra, Natalia Fatore y Elisa Welti), y FLACSO, con la vasta y rica producción de Ana Abramowski sobre las emociones en la formación docente, donde además establece diálogos muy fecundos con el presente.⁸

⁷ Véanse, por ejemplo, los trabajos reunidos en Pablo Pineau (ed.) *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, (Buenos Aires: Teseo, 2014), y Pablo Pineau, Silvia Serra y Myriam Southwell, *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar* (Buenos Aires: Biblos, 2017).

⁸ Entre muchos otros, Ana Abramowski, «Notas sobre el amor y la educación», *Revista Pensamiento de los Confines* N° 31-32 (2017): 53-58; Ana Abramowski, «Por ese palpitar. La historia de la educación

Además de los ya citados, esta mirada suma para la construcción de sus conceptos y marcos interpretativos a los aportes del historiador uruguayo José Pedro Barrán, de la filósofa del arte mexicana Katia Mandoiki, y del filósofo político francés Jacques Rancière, y se propone articularlos en su potencialidad de generar herramientas para la historia de la educación.

En 1989 y 1990, Barrán publicó los dos tomos de su clásico «Historia de la sensibilidad en el Uruguay»,⁹ donde propone que la historia de la sensibilidad (analiza) la evolución de la facultad de sentir, de percibir placer y dolor, que cada cultura tiene y en relación con qué la tiene. Profundizó entonces en el análisis histórico de percepciones y variaciones sobre cuestiones tradicionalmente consideradas sin importancia de estudio académico, y limitadas a ser anécdotas divertidas, simpáticas y hasta exóticas, como el juego, la sexualidad y la muerte, en el pasaje del siglo XIX al siglo XX en Uruguay. Los escritos revisan el importante papel que tuvieron en esa transición instituciones y prácticas como la escuela, la Iglesia católica, y la prensa, por lo que pueden ser ubicados dentro de la historiografía educativa.

Su perspectiva destaca una particularidad del continente a tener muy en cuenta en las actuales investigaciones en curso. En estos «países nuevos» coexistían desde hacía mucho tiempo diversas formas y sistemas culturales que las élites dominantes consideraban que debían ser reordenados civilizadamente y de manera muy acelerada para alcanzar el «progreso» y sacar del «atraso» a las masas criollas. Por eso no dudaron en implementar políticas efectivas para lograrlo, en las cuales las prácticas educativas ocuparon un lugar muy importante. Esta temporalidad impactó de distintas formas en los sujetos interpelados y en sus maneras de percibirlos. Procesos de modernización similares que en Europa tardaron siglos en realizarse fueron en América Latina más rápidos y acelerados. En ese contexto, la escuela fue considerada una potentísima agencia de modificación y producción de las nuevas sensibilidades buscadas.

ante los desafíos del giro emocional o afectivo», en *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*, ed. Nicolás Arata y Pablo Pineau (Buenos Aires: EDUFyL, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), 2019), 231-251.

⁹ José Pedro Barrán, *Historia de la sensibilidad en el Uruguay* (Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental. 1989 y 1990).

Para el armado de la categoría «estética escolar» se profundiza en los primeros aportes de Barrán a partir de la noción de «estética» acuñada por la mexicana Katia Mandoki (2006),¹⁰ quien no la entiende como su reducción a una rama de la filosofía que se ocupa exclusivamente de las concepciones del arte o de lo bello, sino como el conjunto de saberes y prácticas que construyen como su objeto de indagación a la sensibilidad.

La estética es comprendida como un dispositivo de producción de sensibilidades que, cumpliendo con una función performativa, ayuda a producir en los sujetos un conjunto de comportamientos, actitudes, emociones y sentimientos que son parte inescindible de sus formas de percibir y conocer el mundo. Se propone la creación de ciertas matrices de ordenamiento, clasificación y sobre todo jerarquización de las experiencias sensoriales. Se constituye como un sistema de operaciones que convierte al «mundo sensorial» de los sujetos en determinadas sensibilidades mediante la sanción de juicios de valor. Para tal desarrolla un vocabulario de categorías específicas de clasificación de esas sensaciones —bello/feo, agradable/desagradable, etc.— entendidas como efecto de esas operaciones y no como atributos propios de los objetos sometidos a dicho juicio. De esta forma, se moldean las subjetividades a fin de provocar sentimientos de afinidad, rechazo e indiferencia hacia ciertas formas y actos.

Entender la estética en ese sentido amplio permite explicar por qué y cómo se valoran y se despliegan sensiblemente ciertas prácticas, imágenes o discursos que culminan en la producción de identidades grupales o personales, y sus procesos y cambios a lo largo del tiempo y del espacio. Las formas de experiencia sensible, los modos de percibir y de comportarse y los modos de afectar y de ser afectados de los sujetos se despliegan históricamente, sufren mutaciones y se transforman a lo largo del tiempo. Desde esa perspectiva, las diferentes expresiones y formas de la sensibilidad son tratadas como elementos culturales portadoras de significados que pueden ser pensadas como productos de luchas y conflictos.

Al ser la estética una forma de apropiarse del mundo y actuar sobre él, sus planteos se deslizan hacia la ética, y por añadidura a la política. Lo que parece bello resulta, además, correcto. Y luego, un ideal de lucha. En

¹⁰ Katya Mandoki, *Prosaica Uno. Estética cotidiana y juegos de la cultura*, (México: Siglo XXI, 2006).

esa dimensión política, la estética propone un «reparto de lo sensible» como un sistema de evidencias que hacen visible a la vez la existencia de un común repartido y de los recortes que definen las partes respectivas exclusivas, basado en distribuciones de espacios, tiempos y actividades que determinan las maneras en que un común se ofrece a la participación y donde todos tienen parte asignadas.¹¹ La estética se vuelve entonces un campo de debate político en su sentido más amplio, y de producción de proyectos sociales de alto impacto. Por eso, acercarse a su estudio implica, por un lado, entender a los proyectos estéticos como proyectos políticos, y, por otro, analizar las relaciones y efectos que asumieron con otros registros sociales.

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí, se propone a la «estética escolar» como el conjunto de operaciones que impregna la totalidad de la vida escolar destinado a la educación de los sentidos para la formación de sensibilidades individuales y colectivas. Es un registro de la vida escolar que busca convertir al mundo sensorial de los sujetos intervinientes en determinadas sensibilidades, llevar a cabo una «educación sentimental» que acondiciona el gusto a una red de valores desde la cual se está en condiciones de formular los juicios correctos y generar un especial deleite estético que se proyecta en otros espacios y acciones sociales.

La escuela queda entonces definida como un espacio productor, posibilitador y sancionador de determinadas experiencias sensibles, y la estética escolar como el conjunto de operaciones en el que los distintos elementos que conforman la cultura escolar interpelan a los sujetos como seres capaces de sentir. Por esa razón, ese concepto no debe ser entendido como un espacio específico recortado del resto de las experiencias y procesos que se llevan a cabo en la escuela, sino como uno de los registros constituyentes de su totalidad. No es sinónimo de «arte escolar» o de «belleza escolar», y no se limita —pero tampoco excluye— a ser el resultado de un conjunto de actos propuestos por la institución en los espacios que intencionalmente les fueron dedicados para ese fin, como la enseñanza de las artes, la decoración y ornamentación, o los códigos de presentación y vestimenta. La estética escolar, como conjunto específico de operaciones, normas, reglas y prácticas que organiza el

¹¹ Jacques Rancière, *El reparto de lo sensible. Estética y política* (Buenos Aires, Prometeo Libros, 2014).

tránsito por la institución escolar, es parte de la cultura escolar que se imprime en los sujetos en tanto seres sensibles.

Desde fines del siglo XIX y a lo largo del siglo XX esas luchas se dieron principalmente en el seno de las instituciones del Estado, donde se destaca el papel ocupado por los sistemas educativos. Así, fueron creadas matrices clasificatorias de las sensaciones que permitían identificar lo que se debía extirpar —lo considerado «incorrecto»— y lo que se debía mantener y agregar —lo «necesario y correcto»— en la producción de las nuevas estéticas escolares indispensables para el progreso de la educación y del país. Se produjo entonces una combinación bastante estable y paradójica entre posiciones democratizadoras —mediante la inclusión social— y autoritarias —mediante la homogeneización cultural—, que anidó en los sistemas educativos y marcó su historia.

El discurso escolar encuentra límites y oposiciones provenientes de otras estéticas externas como las familiares, las locales, las cotidianas, las de clase, las de género, etc., que producen distintos «capitales estéticos» en pugna. La diversidad de formas estéticas de entender, por ejemplo, lo bello y lo desagradable, se reproducen y cambian de manera constante, dando lugar al surgimiento de algo distinto que no responde exactamente a aquel modelo que desde un punto central se intenta imponer. Es posible, entonces, historizar las luchas que entablaron los distintos grupos sociales por la adjudicación de valor entre los diferentes capitales estéticos y su distribución en la población escolarizada.

La intervención estética escolar puede pensarse como una estrategia compuesta por tres acciones generales sobre lo existente: la conservación, la extracción y el agregado. Si bien las tres están siempre presentes, los balances difieren de acuerdo con el caso, los fines buscados y las miradas que se despliegan. Con ellas, la maquinaria escolar procesó los repertorios sensibles presentes en su sociedad contemporánea mediante diversas operaciones —negociación, subordinación, aneión, persecución, negación, jerarquización, degradación, prohibición, exaltación, etc.—, a la vez que propuso tipos comunes en forma masiva. Dentro de este marco, se han desenvuelto últimamente un conjunto de investigaciones que focalizan en las sensibilidades que la escuela propone ante ciertos tópicos determinados (e.g. Betina Aguiar

profundizó en la sensibilidad ante la muerte (2021),¹² María Belén Trejo (2022),¹³ en la sensibilidad ante la maternidad, y Pablo Pineau en la sensibilidad ante la naturaleza (2022).¹⁴

De esta forma, es posible sostener que en el espacio académico argentino se ha consolidado un conjunto de investigaciones asociadas a la temática, no solo mediante producciones concretas —de las que dan cuenta las cuantiosas publicaciones citadas por los distintos autores mencionados— y el establecimiento de importantes relaciones con otros grupos de investigación de otros países, sino también con la consolidación de proyectos de investigación con sede en distintas instituciones, y sobre todo con un debate profundo y productivo respecto a la construcción de conceptos, miradas y cuestiones metodológicas referidas a los temas en análisis.

BRASIL: UN CAMPO EN FORMACIÓN

En Brasil, la historia de los sentidos, las sensibilidades, las emociones y temas conexos surgieron en el campo de la historia «propiamente dicha», aunque sea prácticamente imposible rastrear su primer momento de emergencia. Uno de los hitos importantes es, sin duda, el artículo «Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades» de Sandra Jatahy Pesavento.¹⁵ Según ella, se trataba de «lidiar con la vida privada y todas sus matices y formas de exteriorizar —o esconder— los sentimientos». Después, esta autora, junto con Frédérique Langué, publicó *Sensibilidades na História. Memórias singulares e identidades sociais*.¹⁶ En esta obra,

¹² Betina Aguiar da Costa, «Discursos y representaciones sobre la muerte en los libros de lectura en Argentina (1900-1930)». (Tesis Doctoral. Universidad de Buenos Aires, 2021). https://www.academia.edu/50942526/Tesis_Discursos_y_representaciones_sobre_la_muerte_en_los_libros_de_lectura_en_Argentina_1900_1930

¹³ María Belén Trejo, «Madres en los libros de lectura. Un análisis comparado 1887 y 1952», *Educación, Lenguaje y Sociedad* Vol. XX N° 20 (2022): 1-23. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2022-202009>

¹⁴ Pablo Pineau, «Las bellezas de nuestra tierra». Presentación en el XVII Encuentro Internacional de Historia de la Educación, México, Ciudad de México, 9-11 de noviembre de 2022. https://www.youtube.com/watch?v=IOVWLU2k_x4&t=5885

¹⁵ Sandra Jatahy Pesavento, «Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades», *Nuevo Mundo Mundos Nuevos (en ligne), Colloques* (Paris), 2005: 6.

¹⁶ Sandra Jatahy Pesavento, «Sensibilidades: escrita e leitura da alma», en *Sensibilidades na História. Memórias singulares e identidades sociais*, ed. Sandra Jatahy Pesavento y Frédérique Langué (Porto Alegre: UFRG, 2007): 9-21.

en el capítulo «*Sensibilidades: escrita e leitura da alma*», Pesavento retomó a Lucien Febvre, quien ya en 1941 clamaba en *Annales*, «reconstruir la vida afectiva de antaño».¹⁷

Sabemos que de este llamado de Febvre resultaron clásicos sobre la muerte, el miedo, las lágrimas, los olores, etc. En el caso de Pesavento, fallecida en 2009, que provenía de la Historia Económica y de la Historia Política, pasó a investigar ideologías políticas y el imaginario social y, de ahí, las sensibilidades. También se aproximó a temas de la Historia de la Educación, como se ve en el artículo «O mundo como texto: leituras da História e da Literatura», publicado en la revista *História da Educação*. En ese escrito, tras discurrir sobre temas como «narrativa», «representación» e «imaginario», propone que las investigaciones históricas deben tomar la literatura como fuente, para «(...) rescatar las sensibilidades de una época, los valores, razones y sentimientos que impulsaban las sociabilidades [...]».¹⁸

En el campo de la Historia de la Educación, la producción de Marcus Aurélio de Oliveira Taborda puede considerarse la más fértil. Procedente del área de Educación Física, su preocupación por el cuerpo lo llevó naturalmente a cuestiones sobre la educación de los sentidos y las sensibilidades. En 2012, organizó la compilación *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*,¹⁹ junto a Katya Braghini y Kazumi Munakata. Este libro, que también incluye autores extranjeros, aborda temas como las lecciones de las cosas, la percepción de las ciudades en obras literarias, la formación de los sentidos y las sensibilidades como estrategia pedagógica para superar la barbarie, la estética escolar, la educación de los sentidos a través del «retorno a la naturaleza», la lucha contra el «pecado de la gula», la valoración de la velocidad, los sentidos y la memoria estimulados por los espacios urbanos, y la formación del «buen gusto»

¹⁷ Lucien Febvre, «La sensibilité et l'histoire: Comment reconstituer la vie affective d'autrefois?», *Annales d'histoire sociale Volume 3, Issue 1-2*, (1941): 5-20. El artículo, titulado «Como reconstituir a vida afetiva de outrora?», sería incluido en la recopilación *Combates pela História* (Lisboa: Presença, 1989): 235.

¹⁸ Sandra Jatthy Pesavento, «O Mundo como texto: leituras da história e da literatura», *Revista História da Educação* 7 (14), (2012): 31-45.

¹⁹ Marcus Aurelio Taborda de Oliveira (org.), *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história* (Curitiba: UFPR, 2012).

artístico. Las fuentes incluyen desde la legislación educativa, artículos de revistas educativas, manuales pedagógicos e incluso obras literarias.

Dos libros más se han publicado siguiendo estos estándares, bajo la organización de Katya Braghini, Marcus Taborda y Kazumi Munakata: *Diálogos sobre a história da educação dos sentidos das sensibilidades*,²⁰ y *Novos diálogos sobre a história da educação dos sentidos e das sensibilidades*.²¹ El primero de estos cuenta con solo un autor extranjero, pero el segundo tiene la participación de siete contribuciones desde el extranjero, entre las que se encuentra Agustín Escolano Benito.²² Los temas de los dos libros se centran en referencias teórico-metodológicas; la relación entre la materialidad de los objetos presentes en la escuela y las sensibilidades, entre los cuales se incluyen el anillo de Gravesande, animales taxidermizados, láminas murales, juegos y materiales froebelianos para el Jardín de Infancia; patrimonio, colecciones y museos escolares; preceptos y concepciones pedagógicas relacionados con los sentidos y las sensibilidades; disciplinas escolares como trabajos manuales, geografía, educación física y gimnasia; prácticas escolares como el recreo, los premios y los castigos; educación de aquellos que carecen de algún órgano sensorial (sordos y ciegos); educación estética; educación a través de la radio, etc. Un tema prácticamente inédito hasta entonces se refiere a los olores escolares.²³ Una cuestión teórico-metodológica fundamental en estos dos libros es el enfoque transnacional, cuyo supuesto es la circulación y apropiación de ideas, cosas y prácticas. La participación de autores extranjeros refuerza esa perspectiva, ya que su publicación permite la circulación y apropiación de ideas, metodologías, propuestas, proyectos y, por supuesto, de resultados.

²⁰ Katya Braghini, Kazumi Munakata y Marcus Aureolio Taborda de Oliveira (orgs.), *Diálogos sobre a história da Educação dos sentidos e das sensibilidades* (Curitiba: UFPR, 2017).

²¹ Katya Braghini, Kazumi Munakata y Marcus Aureolio Taborda de Oliveira (orgs.), *Novos diálogos sobre a história da Educação dos sentidos e das sensibilidades* (São Paulo: Educ, 2020).

²² Agustín Escolano Benito, «Pragmática de la escuela: cultura material e historia de la experiencia», en *Novos diálogos sobre a história da Educação dos sentidos e das sensibilidades*, ed. Katya Braghini, Kazumi Munakata y Marcus Aureolio Taborda de Oliveira (São Paulo: Educ, 2020): 17-43.

²³ Miguel Beas Miranda, Anita Gramigna, «El sentido del olfato: fuente de la Historia de la Infancia y de la Educación», en *Novos diálogos sobre a história da Educação dos sentidos e das sensibilidades*, ed. Katya Braghini, Kazumi Munakata y Marcus Aurelio Taborda de Oliveira (São Paulo: Educ, 2020): 167-201.

El conjunto de estos libros, que informalmente constituyen una colección, corresponde a la convergencia de tres grupos de investigación, registrados en el Directorio de Grupos de Investigación del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico y Tecnológico (CNPq), organismo de fomento de investigaciones científicas vinculado al Ministerio de Ciencia y Tecnología del gobierno federal. El primero de ellos es el *Núcleo de Pesquisa sobre a Educação dos Sentidos e das Sensibilidades* (NUPES), formado en 2012, con sede en la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), coordinado por Marcus Aurélio Taborda de Oliveira y Sidmar dos Santos Meurer. El segundo es el grupo *Educação dos Sentidos e Ensino das Ciências*, establecido en 2013 en la Pontificia Universidade Católica de São Paulo, bajo la coordinación de Kazumi Munakata. El tercero es el *Núcleo de Estudos Escola e Seus Objetos* (NEO), constituido en 2016, también en la Pontificia Universidade Católica de São Paulo, coordinado por Katya Mitsuko Zuquim Braghini.

Estos tres grupos, aunque relacionados temáticamente, presentan énfasis diferentes. El NUPES privilegia investigaciones en torno a la historia del cuerpo y de la educación de las sensibilidades, incluyendo discusiones teórico-epistemológicas del campo. Un ejemplo de ello es el libro de Sidmar dos Santos Meurer, uno de los líderes del grupo, sobre el recreo.²⁴ También está el libro, organizado por uno de sus líderes, Marcus Taborda, y Meily Assubú Linhares (del *Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer – CEMEF*), titulado «*Corpos, natureza e sensibilidades em perspectiva transnacional*».²⁵

Por su parte, el grupo *Educação dos Sentidos e Ensino das Ciências* se centra en la historia de la educación de los sentidos y en las metodologías de enseñanza que propician esta educación, otorgando atención especial a la enseñanza de las ciencias. Tainã Maria Pinheiro dos Santos, participante de este grupo, desarrolló la tesis doctoral «*Sensibilidades e ambivalências em periódicos educacionais paulistas: 1902-1911*»,²⁶sobre

²⁴ Sidmar dos Santos Meurer, *A invenção do recreio escolar: uma história de escolarização no estado do Paraná (1901-1924)* (Curitiba: Appris, 2018).

²⁵ Marcus Aurelio Taborda de Oliveira y Meily Assubú Linhares, *Corpos, natureza e sensibilidades em perspectiva transnacional* (Campinas: Mercado de Letras, 2022).

²⁶ Tainã Maria Pinheiro dos Santos, «*Sensibilidades e ambivalências em periódicos educacionais paulistas: 1902-1911*» (Tesis doctoral, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, 2018).

las sensibilidades femenina y masculina, prescritas por una revista educativa. Kazumi Munakata publicó el artículo «O microscópio na escola e a observação».²⁷ Por último, El *NEO* se enfoca en los objetos de los que la escuela se ha convertido en depositaria, examinando la interfaz entre su materialidad y las sensibilidades que produce en sus manipuladores y usuarios. Un ejemplo de investigación orientada de esta manera es el artículo «Juno, a mulher transparente de Dresden. A história de um modelo anatômico feminino» (2018), de Katya Braghini.²⁸

Es importante señalar que la historia de las sensibilidades en Brasil no nació con estos grupos de investigación. Si se tienen en cuenta solo los grupos relacionados con las áreas de Educación e Historia (es decir, sin considerar otras áreas como Sociología, Antropología, Arte, etc.), se puede constatar que el primer grupo sobre el tema registrado en el Directorio de Grupos de Investigación mencionado anteriormente es el *Núcleo História e Linguagem Política: Razão, Sentidos e Sensibilidades*,²⁹ fundado en 1991 y con sede en el Departamento de História de la Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), bajo la coordinación de Maria Stella Bresciani e Izabel Andrade Marson. También en el área de Historia, se creó en 1994 en la Universidad Federal de Uberlândia, el *Núcleo de Estudos e Pesquisas em História Política* (NEPHISPO), coordinado por Jacy Alves de Seixas y Gilberto Cezar de Noronha, con el objetivo de «comprender las relaciones entre racionalidades, sentimientos y sensibilidades en la historia».³⁰

En el campo de la educación, existe el *Grupo de Estudos e Investigações em Educação Continua* (GEPEC), creado en 1996 en la Unicamp, liderado por Guilherme do Val Toledo Prado e Inês Ferreira de Souza Bragança. Este grupo está vinculado a la línea de investigación *Educação*

²⁷ Kazumi Munakata, «O microscópio na escola e a observação», *Historia de la Educación. Anuario*, vol. 22, n. 2, (2021): 98-114.

²⁸ Katya Mitsuko Zuquim Braghini, «Juno, a mulher transparente de Dresden. A história de um modelo anatômico feminino», *Revista Brasileira de História da Educação* 18, (2019), e020.

²⁹ CNPq, Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Grupo de pesquisa *Núcleo História e Linguagens Políticas: Razão, Sentimentos e Sensibilidades*. <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/16395> (consultado el 10-1-2023).

³⁰ CNPq, Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Grupo de pesquisa *Núcleo de Estudos e Pesquisas em História Política* (NEPHISPO), Recuperado de: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1046> (consultado el 10-1-2023).

das Sensibilidades, História e Memória, cuyo objetivo es «investigar prácticas culturales modernas o tardíamente modernas, ubicadas en ciudades brasileñas, que históricamente han producido procesos de educación política de sentidos». ³¹ En la Universidade Federal de Río Grande do Sul (UFRGS), se formó en 2000, bajo la coordinación de Rafael Arenhardt y Silvio Antônio Bedin, el *Núcleo de Estudos Educação e Gestão do Cuidado*, asociado a la línea de investigación *Gestão do Cuidado: o sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação*. ³² También ese año se creó en el Centro de Educação da Universidade Federal de Espírito Santo (UFES), el *Núcleo de Estudos e Investigação em Educação, Filosofia e Linguagens* (NEPEFIL), cuyo líder es Robson Loureiro. Este grupo ha realizado investigaciones en el campo de la ética, de la formación de los sentidos, de la estética y de la filosofía de la educación.

El grupo *História das Práticas e Saberes Médicos*, a pesar del nombre, forma parte del área de Historia de la Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) y fue creado en 2007, bajo la coordinación de Iranilson Buriti de Oliveira. Se asocia a la línea de investigación *Sensibilidades e Narrativas na História*, cuyo objetivo es «congregar trabajos y autores que investiguen acerca de las diversas sensibilidades en la historia, ya sean éstas presentes en cartas, música, literatura y otros textos que circulan en nuestro cotidiano de investigador». ³³

En el Departamento de História de la Universidade Federal do Paraná (UFPR), se formó en 2008 el grupo *Intersubjetividade e Pluralidade: Reflexão e Sentimento na História*, bajo la coordinación de Roseli Terezinha Boschilia y Marionilde Dias Brepohl de Magalhães. El grupo tiene como objetivo desarrollar «investigaciones para analizar las sociedades en el tiempo, sus rupturas y permanencias, considerando

³¹ CNPq, Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Grupo de pesquisa *Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada* (GEPEC). <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/22909> (consultado el 10-1-2023).

³² CNPq, Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Grupo de pesquisa, «Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Filosofia e Linguagens (NEPEFIL)», Recuperado de: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/22909> (consultado el 10-1-2023).

³³ CNPq, Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Grupo de pesquisa, «História das Práticas e Saberes Médicos», Recuperado de: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelholinha/0387240265258594127930> (consultado el 10-1-2023).

la emergencia del sujeto como principio y valor, y que la razón y los sentimientos, dimensiones de la subjetividad, no son posiciones binarias». ³⁴

En 2009, se constituyó en la Universidade Federal de Pelotas el grupo *Intolerância: História e Sensibilidades*. Liderado por Lorena Almeida Gill y Denise Marcos Bussoletti, el grupo busca investigar «sobre la historia del judaísmo, la negritud y cuestiones de género». ³⁵ El grupo *Kairós: Educação das Sensibilidades, História e Memória*, instituido en 2013 en el Centro de Memoria de la Unicamp, está liderado por Maria Silvia Duarte Hadler y Arnaldo Pinto Junior. Sus investigaciones abordan la temática de la educación de las sensibilidades, desde la perspectiva de la historia cultural (Walter Benjamin, Edward Palmer Thompson y Peter Gay, entre otros), que señala una comprensión ampliada de la noción de educación y la formación de visiones del mundo, imbricadas en la movilización continua y compleja de las prácticas sociales en el espacio urbano. ³⁶

Creado en 2014 en la Universidade São Francisco (USF), el grupo *Rastros: História, Memória e Educação*, está liderado por Maria de Fátima Guimarães y Elison Antonio Paim, y se vincula a líneas de investigación, dos de las cuales se asocian con el tema de las sensibilidades: *Rastros: Educação das Sensibilidades, História e Cultura* y *Rastros: História, Educação e Sensibilidades*. ³⁷ El grupo *Transversalidades*, del Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fue creado en 2019, coordinado por Gustavo Pinto de Sousa y Eveline Almeida de Sousa. Pretende «reunir trabajos en el área de Ciencias Humanas y Educación, destacando las temáticas de Educación Étnico-Racial; Historia y Cultura Africana, Afro-Brasileña e Indígena; Enseñanza de Historia para una Educación

³⁴ CNPq, Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Grupo de pesquisa, «Intersubjetividade e Pluralidade: Reflexão e Sentimento na História», Recuperado de: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelholinha/718465149362738290479> (consultado el 10-1-2023).

³⁵ CNPq, Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Grupo de pesquisa, «Intolerância: História e Sensibilidades», Recuperado de: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2806> (consultado el 10-1-2023).

³⁶ CNPq, Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Grupo de pesquisa *Kairós: Educação das Sensibilidades, História e Memória*. <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3748> (consultado el 10-1-2023).

³⁷ CNPq, Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Grupo de pesquisa *Rastros: História, Memória e Educação*. <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/53926> (consultado el 10-1-2023).

Antirracista; Pedagogía de las Sensibilidades y Enseñanza de Historia para Sordos (metodologías)». ³⁸

El grupo *Corpus: Grupo de Estudos e Pesquisas em História dos Corpos e das Sensibilidades* fue creado en 2020 en la Universidade Federal de Rio Grande do Norte (UFRN), coordinado por Durval Muniz de Albuquerque Júnior. Su enfoque es investigar cómo «las comunidades y sociedades humanas han construido cuerpos, cómo los niños, hombres y mujeres encarnaron, de diferentes formas, el orden social al que pertenecían». ³⁹ El grupo *Redes de Cultura, Estética e Formação na/da Cidade* (RECIDADE) fue creado en 2021 en el Instituto de Educação de la Universidade Federal de Rio Grande (FURG), y coordinado por Vânia Alves Martins Chaigar y Luiz Paulo da Silva Soares. «*Estéticas, sensibilidades, singularidades e territórios do afecto*» es una de las líneas de investigación a la que está vinculado el grupo y tiene como objetivo analizar los «imaginarios de vivir en la ciudad, sentimientos de pertenencia a lugares de la memoria y afectividad». ⁴⁰

Esta presentación de grupos de investigación no pretende abarcar toda la investigación realizada actualmente en Brasil sobre la historia de los sentidos, la sensibilidad y temas afines. Es necesario tener en cuenta que no todos los investigadores están registrados en el Directorio de Grupos de Investigación. Este es el caso de Heloísa Helena Pimenta Rocha, quien junto con el investigador chileno Pablo Toro Blanco organizó la recopilación *Infância, Juventude e Emoções na História da Educação*. Con más autores extranjeros (18) que brasileños (4), el libro aborda temas como el «emocionario escolar» y formación de emociones; afectividad docente; escuela como espacio afectivo; psicofisiología en la educación; afecto y autoridad; formación de sensibilidades a través del cine educativo; fiesta escolar y la dimensión emocional; emociones en la familia; emociones en los himnos nacionales; actividades al aire libre; la

³⁸ CNPq, Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Grupo de pesquisa *Transversalidades*, do Instituto Nacional de Educação de Surdos. <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/497537> (consultado el 10-1-2023).

³⁹ CNPq, Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Grupo de pesquisa *Corpus: Grupo de Estudos e Pesquisas em História dos Corpos e das Sensibilidades*. <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/614386> (consultado el 10-1-2023).

⁴⁰ CNPq, Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Grupo de pesquisa *Redes de Cultura, Estética e Formação na/da Cidade* (RECIDADE). <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelholinha/32330210355041241271326> (consultado el 10-1-2023).

naturaleza y las sensaciones; emociones tristes; suicidio, etc. Se asume, así, el supuesto de que el «espacio escolar de la infancia y la juventud y, en particular, el tiempo escolar es efectivamente un ámbito modelador de la experiencia y, por último, de nuestra trama afectiva».⁴¹

Rocha también organizó, en colaboración con la argentina Inés Dussel, actualmente residente en México, y con el brasileño André Luiz Paulilo, la compilación *Práticas culturais, práticas escolares: miradas históricas e novas problematizações*,⁴² cuyos capítulos, elaborados por autores en su mayoría brasileños y algunos extranjeros, abordan cuestiones que a menudo rozan el tema de la educación de las sensibilidades.

En cuanto a los grupos de investigación, es posible que no todos los grupos que desarrollan trabajos sobre el tema aparezcan en el registro nacional consultado, cuando se realiza una búsqueda con descriptores como «sensibilidad» o «educación de los sentidos». Tampoco es seguro que algunos de los grupos encontrados realicen investigaciones comprometidas efectivamente con la educación de los sentidos y las sensibilidades. Como recordó Taborda (2018) en el título de un artículo, este tema puede estar situado «entre la moda académica y la posibilidad de renovación en el ámbito de las investigaciones en historia de la educación...».⁴³ Sin embargo, es posible que esté ocurriendo un fenómeno inverso: es perfectamente factible que muchos investigadores estén rozando el tema de la educación de los sentidos y las sensibilidades sin darse cuenta de que están ingresando en un nuevo tema de investigación.

Las dos principales revistas académicas del área de historia de la educación permiten algunas reflexiones al respecto. La *Revista Brasileira de História da Educação*, órgano de la Sociedade Brasileira de História da Educação, creada en 2001, es la principal revista del área en Brasil. También se destaca *História da Educação*, de la Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPH), creada en

⁴¹ Heloísa Helena Pimenta Rocha y Pablo Toro-Blanco (orgs.). *Infância, juventude e emoções na história da educação* (Belo Horizonte: Fino Traço, 2022): 13.

⁴² Heloísa Helena Pimenta Rocha, Inés Dussel y André Luiz Paulilo (orgs.). *Práticas culturais, práticas escolares: miradas históricas e novas problematizações* (Belo Horizonte: Fino Traço, 2022).

⁴³ Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, «Educação dos sentidos e das sensibilidades: entre a moda acadêmica e a possibilidade de renovação no âmbito das pesquisas em História da Educação», *História da Educação* vol. 22, n. 55, mai./ago. (2018): 116-133.

1997. Una investigación en los resúmenes y en las palabras clave de los artículos de estas revistas revela que son pocos los que abordan explícitamente la educación de las sensibilidades y de los sentidos, y muchos son de autoría de investigadores extranjeros, en particular, argentinos. Sin embargo, hay artículos que podrían hacer referencia al mundo sensible, pero lo hacen casi «por casualidad», como tangencialmente. Por ejemplo, hay artículos sobre la enseñanza de dibujo, música, danza y gimnasia, o sobre la formación de buenos modales, educación femenina, etc., pero con muy poco análisis sobre las emociones, y temas afines. Por último, hay una serie de artículos cuyo tema podría muy bien incluir análisis incorporando las cuestiones de historia de las sensibilidades y de los sentidos (y temas afines), pero que no lo hacen. Todas estas vicisitudes son un indicio de un campo aún en formación. No por casualidad, los artículos que más explicitan su pertenencia al campo de la historia de las sensibilidades y los sentidos son los más recientes.

DE LA DISPERSIÓN Y LA DESARTICULACIÓN A LOS INTENTOS DE INTEGRACIÓN EN EL CASO COLOMBIANO

Una mirada panorámica a la constitución del campo de la historia de la educación y la pedagogía en Colombia⁴⁴ posibilita identificar por lo menos tres tendencias analíticas y los tópicos sobre los cuales ha girado la producción académica: primero, una historiografía tradicional que se ocupó de las ideas pedagógicas,⁴⁵ las «grandes» instituciones educativas y que dio gran centralidad a personajes y planes educativos de cada partido político; segundo, la historia social de la educación que retomó elementos del estructuralismo y el marxismo,⁴⁶ que entiende el proceso educativo como expresión de las dinámicas sociales y culturales de la sociedad;⁴⁷ y tercero,

⁴⁴ Jorge Orlando Castro Villarraga, «Historia de la educación y la pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo del saber». En *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia* Vol. I., editado por Myriam Henao Willes y Jorge Orlando Castro Villarraga (Bogotá: COLCIENCIAS, 1999), 235-278.

⁴⁵ Luis Antonio Bohórquez Casallas, *La evolución educativa en Colombia* (Bogotá: Ed. Cultural Colombiana Ltda, 1956).

⁴⁶ Aline Helg, *La educación en Colombia 1918-1957 Una historia social, económica y política* (Bogotá: Fondo Editorial CEREC, 1987).

⁴⁷ Martha Cecilia Herrera, *Modernización y Escuela Nueva en Colombia* (Bogotá: Plaza & Janes Editores, 1999).

la historia de la práctica pedagógica que desde un enfoque arqueológico-genealógico acuñaron categorías como saber pedagógico y práctica pedagógica haciendo uso de la caja de herramientas propuesta por Michel Foucault. Los trabajos del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica asumen este enfoque,⁴⁸ inspirados en la noción foucaultiana de práctica discursiva y elaboran la noción de práctica pedagógica como una noción epistemológica que sirve para pensar las condiciones de posibilidad de un régimen de saber. En esta línea, rescatar la práctica pedagógica, «significa en un sentido más amplio recuperar la historicidad de la pedagógica, trabajar con su discursividad y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad».⁴⁹ Sin embargo, vale precisar que, al detenernos en cada tendencia es posible reconocer rupturas, reapropiaciones, tensiones y debates que emergen cuando se plantean formas de periodizar, se constituyen objetos o problemas históricos o, cuando se hace uso de diferentes fuentes para interrogar el pasado y problematizar el presente.

Si el panorama descrito, anteriormente, muestra el estado de la cuestión hacia finales del siglo XX, es en las primeras décadas del presente siglo cuando emergen otras inquietudes en el campo de la historia de la educación y la pedagogía que se sirven, sobre todo, de la perspectiva arqueológica y genealógica y que transitan entre la historia cultural, la antropología y los estudios culturales: de un lado, la historia de las disciplinas y los saberes escolares. Del otro, la historia de las prácticas corporales escolares. En el primero, se pueden ubicar trabajos de maestría o doctorado que han interrogado la emergencia de saberes escolares como la música⁵⁰ o el dibujo⁵¹ y que sostienen que estos saberes enseñados en la

Jaima Jaramillo Uribe, «El proceso de la educación del virreinato a la época contemporánea». En *Manual de historia de Colombia*, tomo III, editado por Jaime Jaramillo Uribe (Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1980), 249-337.

⁴⁸ Se puede ver el sitio Web del Grupo para consultar su producción académica: <https://historiade-lapRACTICAPEDAGOGICA.COM/>

⁴⁹ Olga Lucia Zuluaga Garcés, «Vocabulario metodológico». En *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber* (Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Anthropos; Editorial Universidad de Antioquia, 1999): 148.

⁵⁰ Martha Barriga Monroy. «La educación musical en Bogotá 1880-1920». *El Artista*, (1) (2004): 7-17. Y «La educación musical privada en Bogotá 1880-1920», *El Artista*, (6) (2004): 23-41.

⁵¹ Silvana Andrea Mejía Echeverri. ««La nación entera, un inmenso taller». Discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias en Antioquia, 1892-1917». (Medellín: Universidad de Antioquia, 2010).

escuela son diferentes de los saberes artísticos profesionales. Así, para Silvana Mejía, «el dibujo fue lo más cercano a las formas mediante las cuales se intentaba cultivar el gusto y el sentimiento de la belleza, antes del comienzo de menciones dispersas sobre una educación artística que comprendía también teatro, música, poesía y juicio artístico».⁵² En este sentido, la autora señala que en la formación del gusto en la escuela colombiana intervinieron otros saberes y prácticas como los trabajos manuales, el canto, las labores de adorno y la educación estética. Estos trabajos, no se ubican de manera explícita en la perspectiva de una historia de las sensibilidades o de la educación de los sentidos, sin embargo, contribuyeron a evidenciar otras temáticas que habían sido desplazadas por aquellas tendencias que privilegiaron los procesos de formación e institucionalización de las prácticas pedagógicas escolarizadas.

En el segundo, se encuentran los trabajos de Ximena Herrera Beltrán en torno a la educación física,⁵³ el juego,⁵⁴ la higiene,⁵⁵ los castigos escolares,⁵⁶ el silencio,⁵⁷ y las prácticas alimentarias,⁵⁸ que muestran el papel

⁵² Silvana Andrea Mejía Echeverri, «Discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias en Antioquia, 1892-1917» (Trabajo de investigación presentado como requisito para optar al título de Magíster en Educación, Universidad de Antioquia, 2010): 11.

⁵³ Claudia Ximena Herrera Beltrán, «Las prácticas corporales y la educación Física en la escuela primaria entre 1870 y 1913». *Lúdica Pedagógica* n° 4 (marzo), (2000): 1-12. Claudia Ximena Herrera Beltrán, «Educación Física y Escuela Nueva en la escuela primaria colombiana en el primer tercio del siglo XX». PhD diss., /Universidad de Burgos, 2007). Claudia Ximena Herrera Beltrán, «Educación física y biopolítica, un asunto de género en la escuela». En *La invención del Homo gymnicus. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en occidente*, editado por Pablo Scharagrodsky. (Buenos Aires: Editorial Prometeo libros, 2011)

⁵⁴ Claudia Ximena Herrera Beltrán, y Bertha Nelly Buitrago, «Juego y escuela en Colombia a finales del siglo XIX». *Pedagogía y Saberes* 33, (2010): 63-72. Claudia Ximena Herrera Beltrán, «Apuntes para una historia de las relaciones entre el juego y la recreación con el tiempo libre y el tiempo de ocio en Colombia a finales del siglo XX». *Revista Lúdica Pedagógica* 2 (18), (2013): 35-48.

⁵⁵ Claudia Ximena Herrera Beltrán, «La biopolítica en acción: medicalización y sujeción, el médico escolar en Colombia en la primera mitad del siglo XX». *Lúdica Pedagógica*, (2)17, (2012): 19-32.

⁵⁶ Claudia Ximena Herrera Beltrán, «Castigos corporales y escuela en la colombiana de los siglos XIX y XX». *Revista Iberoamericana de Educación* 62 (2013): 69-87.

⁵⁷ Claudia Ximena Herrera Beltrán, «Cuerpo y silencio en la escuela de comienzos del siglo XX en Colombia». En *Escritos sobre el cuerpo en la escuela: sujetos, prácticas corporales y saberes escolares en Colombia. Siglos XIX y XX*, (Bogotá: Kimpres, 2012), 105-129.

⁵⁸ Claudia Ximena Herrera Beltrán «El pecado de la gula, los vicios, los excesos del sentido del gusto: hacia la historia de las relaciones entre la alimentación de la infancia y la escuela colombiana a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX». En *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*, editado por Marcus Aurelio Taborda de Oliveira. (Curitiba: Editora UFPR, 2012), 109-126.

de la institución escolar en la producción de un cuerpo infantil a través de saberes específicos, técnicas, procedimientos y tecnologías que circularon y fueron apropiados por la escuela con la intención de hacer cuerpos modernos. En esta línea, otro trabajo que indagó por las prácticas de castigo en la escuela entre 1900 y 1950 fue la investigación de Gustavo Alexander Flórez (2012).⁵⁹

A propósito de las prácticas de alimentación infantil en la escuela, Ximena Herrera sostiene que los discursos sobre la alimentación, así como sus formas de control fueron producidos y puestos a circular por pedagogos, médicos, biólogos y curas que encontraron en ellos la manera para entrar a la modernidad. Si bien esta mirada histórica a la alimentación podría entenderse como parte del análisis en torno a la configuración de sensibilidades modernas y de un régimen estético escolar, la autora enmarca este trabajo en los procesos de subjetivación y de gobierno de la población que se emprendieron a través de diferentes prácticas y dispositivos desde la institución escolar. Se pasó, según Herrera, «de considerar el comer, como un pecado —el pecado de la gula— a la conveniencia por salud de una alimentación adecuada al desarrollo de la infancia y la juventud, en la búsqueda del progreso y la regeneración racial en Colombia».⁶⁰

Es en estas dos líneas temáticas —historia de las disciplinas y los saberes escolares, y la historia de las prácticas corporales escolares— en que se puede ubicar la preocupación en torno a las sensibilidades, la estética escolar y las emociones, sin que a la fecha se pueda considerar como un campo de estudio articulado o consolidado. Se trata, sobre todo, de trabajos dispersos anclados en otras miradas ya consolidadas, así, por ejemplo, los trabajos investigativos sobre la virtud y la formación moral de las mujeres se ubican en los estudios de género en el marco de la historia social de la educación. Un trabajo importante en esta línea es «Madre y esposa: silencio y virtud. Ideal de formación de las mujeres en la provincia de Bogotá, 1848-1868» de Magnolia Aristizábal

⁵⁹ Gustavo Alexander Flórez Valencia, *Prácticas disciplinarias en Colombia: de los castigos infamantes a las sanciones del alma, primera mitad del siglo XX* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Fundación Francisca Radke, 2012).

⁶⁰ Claudia Ximena Herrera Beltrán, «El pecado de la gula, los vicios y los excesos del sentido del gusto: relaciones entre la alimentación de la infancia y la escuela colombiana a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX», *Revista Colombiana de Educación* n° 59, julio-diciembre, (2016).

(2007). De otro lado, siguiendo los planteamientos de Foucault se puede ubicar la investigación de María Solita Quijano y Marlene Sánchez (2002) «La escolarización de niñas y jóvenes en Bogotá, 1870-1929», que posibilita comprender la forma en que se desplegaron saberes escolares específicos que dieron lugar a sensibilidades y emociones que definieron un tipo de mujer para una sociedad que buscaba ser moderna, productiva y católica. Cabe señalar que en estos trabajos no se desarrolla específicamente el tema de las emociones y las sensibilidades, que en ellos se enuncian como parte de un análisis histórico con perspectiva de género centrado en la aparición de instituciones escolares para niñas y jóvenes o en la aparición de «saberes propios del sexo» que se asumieron dentro del proceso de escolarización femenina.

El trabajo de tesis de maestría Camilo Ochoa Guzmán (2016), «Cuerpo y emociones en la escuela. Una aproximación desde la literatura infantil en Colombia entre finales del siglo XIX y principios del XX» se puede ubicar en el campo de la historia de educación y la pedagogía como una indagación que buscó comprender, a través de las emociones en la literatura infantil, cómo se enseñó el cuerpo. El autor concluye que,

la formación del cuerpo suponía la construcción de una taxonomía de las emociones que lo descifrarán. En ello se logró establecer que las emociones presentes eran la vergüenza, la melancolía, la compasión, la tristeza, el asco-desagrado, la culpa y el odio. Estas, permitieron identificar los cuerpos, sus regiones y las consideraciones legítimas e ilegítimas.⁶¹

A estos trabajos se suma el interés de Ximena Herrera (2016) por la manera en que el amor, en tanto sentimiento y emoción, fue objeto de enseñanza en la educación de las niñas en las primeras décadas del siglo XX. Tomando como referente los trabajos de Badinter (1981) sobre el amor materno, de Bauman (2009) en torno al amor en la sociedad contemporánea y de Illouz (2007), la autora sostiene que el amor se articula al discurso católico de cuidado al prójimo.⁶²

⁶¹ Camilo Ochoa Guzmán, «Cuerpo y emociones en la escuela. Una aproximación desde la literatura infantil en Colombia entre finales del Siglo XIX y principios del XX». (Trabajo del Fin de Máster, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2016). <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2688>

⁶² Claudia Ximena Herrera Beltrán, «Prácticas amorosas en la escuela colombiana en la primera mitad del siglo XX: Apuntes para una historia del amor femenino», *Pedagogía y Saberes* n° 44, (2016): 59

El amor ha sido un tema de reciente aparición en el campo de la historia de la educación y la pedagogía en Colombia. Quizá un trabajo pionero es el de Oscar Saldarriaga (2010) «Del amor pedagógico y otros demonios» en el que, al describir tres matrices epistémico-culturales, la racional, la experimental y la comunicativa, busca establecer relaciones entre epistemología, subjetividad y oficio de maestro. Este autor no está interesado en mostrar los cambios en la forma como se ha pensado y representado el amor. Nos situamos, sostiene, «más bien en la perspectiva de una historia genealógica interesada en sacar a luz las condiciones en que esa experiencia inconmensurable ha podido ser convertida, en contextos culturales singulares, en un objeto de saber y de poder».⁶³ Siguiendo esta línea de análisis, está la investigación doctoral de Angela Neira (2021), «Maneras de decir el amor pedagógico en maestros de colegios públicos. Prácticas y discursos, Bogotá 2002-2020» de la cual se derivó una reflexión en torno a las perspectivas teóricas y epistemológicas para abordar el amor pedagógico que, según propone la autora, no se puede mirar de manera abstracta, sino que hay que situarlo en la cotidianidad de la escuela por lo que es preciso al historizar la relación: amor, pedagogía y maestro.

Hacer visibles los discursos, saberes y tecnologías que lo atraviesan y configuran en medio de los dilemas éticos y las tensiones constitutivas del ser docente. Esto permite pensar acerca del juego de relaciones, posiciones éticas y afectivas de los sujetos en la institución escolar, y reinstalar en la escuela el asunto del amor desde otros lugares.⁶⁴

De reciente publicación, también, se encuentra el artículo de Absalón Jiménez (2021) «El amor pedagógico: miradas a su devenir en la pedagogía colombiana», en el cual asocia el amor pedagógico a la vocación. Siguiendo a Neira, este autor concluye que, el amor pedagógico se puede entender como un acontecimiento discursivo a través del cual se puede problematizar la práctica pedagógica del maestro en la cotidianidad de la escuela, «Así, el amor pedagógico liga el pasado con el presente; lo

⁶³ Oscar Saldarriaga Vélez, «Del amor pedagógico y otros demonios». En *Educación: figuras y efectos del amor*, ed. G. Frigeiro y G. Diker (Del Estante Editorial, 2010), 45.

⁶⁴ Ángela Virginia Neira Uneme, «Maneras de decir el amor pedagógico del maestro: perspectivas teóricas y epistemológicas para su estudio». En *Pedagogía, infancias y memorias en Colombia*, ed. Diego H. Arias (Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2021).

afectivo con lo emocional y experiencial; lo instituido y lo instituyente en la escuela; lo subjetivo con lo objetivo». ⁶⁵

Otro trabajo que marca un precedente importante en este campo es el ensayo de Javier Sáenz Obregón (2012) en el que entiende la escuela como un dispositivo estético que produjo la forma alumno-rebaño. Allí, el autor sostiene que la escuela más que producir sensibilidades es una máquina creadora de sensatez, una sensibilidad que se articula al ideal ascético y monista cristiano. Esta mirada a la escuela occidental que propone Sáenz, como arquitecta de una forma-sujeto, posibilita pensarla como un escenario de batallas estéticas que se despliegan en el tiempo y en el espacio. ⁶⁶

Ahora bien, no se debe dejar de mencionar que, bajo la coordinación editorial de Lucia Herrera de la Universidad de Granada, España y de Rafael Enrique Buitrago de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, se presentó el volumen 10 número 24 de la «Revista Praxis & Saber» que agrupó 15 trabajos y reflexiones en torno a las Emociones y la educación. Si bien ninguno de estos trabajos se inscribe en el campo de la historia de la educación y la pedagogía, sí sitúan la discusión en torno a un supuesto abandono de las emociones en la escuela, al ser consideradas como «irrelevantes y accesorias» y desarticuladas con los procesos cognitivos.

Este balance que se presenta de manera panorámica y general para el campo de la historia de la educación y la pedagogía en Colombia deja ver no solo intereses académicos un tanto desarticulados, sino trabajos de investigación histórica que han abordado temáticas asociadas a las emociones, las sensibilidades y la estética escolar que no se muestran adscritos a este campo por lo que no presentan mayormente reflexiones metodológicas, epistemológicas o proponen categorías analíticas específicas. Lo anterior no quiere decir que, desde otras disciplinas como la historia, la antropología o la sociología no se hayan realizado trabajo en torno a las emociones y las sensibilidades, aquí solo se referenciaron

⁶⁵ Absalón Jiménez, «El amor pedagógico: miradas a su devenir en la pedagogía colombiana», *Praxis & Saber* 12(30), (2021): 17. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n30.2021.12123ISSN>

⁶⁶ Javier Sáenz Obregón, «La escuela como dispositivo estético», en *Educación: (sobre) impresiones estéticas*, ed. Graciela Frigerio y Gabriela Diker, (Paraná. Provincia de Entre Ríos: Fundación La Henedija, 2012)

aquellos articulados a la educación. Dos son los trabajos que se inscriben en el campo y que dialogan con las producciones académicas de Argentina, Brasil, Chile o España. De un lado, el trabajo de Sandra Herrera (2019) que plantea los aportes de la historia de las emociones al campo de la historia de la educación y la pedagogía. Para esta autora, la historia de la educación puede aportar a la historia de las emociones al reconocer que la escuela ha movilizad o emociones, que son enseñadas y aprendidas a través de diferentes saberes y prácticas escolares. Para eso, retoma los aportes de Mónica Scheer (2012) «El estudio de las emociones como práctica significa reconocer que estas siempre están en el cuerpo, en acciones y expresiones, que el cuerpo no es ahistórico, sino que está socialmente situado, adaptado y formado».⁶⁷ Del otro lado, están los trabajos de Alexander Aldana (2016 y 2017) en torno a los uniformes escolares y el régimen indumentario en la escuela.⁶⁸ Estas reflexiones que emergieron en el marco del trabajo investigativo de maestría muestran las maneras en que la escuela constituyó un régimen estético articulado a la producción de cuerpos bellos, sanos, alegres y bien vestidos. Llevar el cuerpo con recato, decoro, esmero, limpieza y modestia fueron no solo valores de una época, sino una forma de construir sensibilidades. Finalmente, para el autor, estas reflexiones en torno a los uniformes escolares están articuladas no solo a la producción de sensibilidades, sino a la cultura material de la escuela. Desde la perspectiva de la historia cultural, el autor sostiene que, «la historia cultural de los objetos escolares articula prácticas, actores, saberes escolares, experiencias, discursos y procesos institucionales que se expresan en rituales escolares, en regulaciones del tiempo y del espacio y, en sensibilidades y formas estéticas».⁶⁹

⁶⁷ Sandra Herrera Restrepo, «Aportes de la historia de las emociones a la historia de la educación». En *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*, ed. Pablo Pineau et al. (Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2019), 221.

⁶⁸ Alexander Aldana Bautista, «Notas para una genealogía de códigos de vestir y tecnologías esteticizantes en la escuela colombiana», *Pedagogía y Saberes* (44), (2016): 35-46. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/4061>

Alexander Aldana Bautista, «Cuerpos vestidos, apariencias aseadas y lujo maldecido: hacia una estética corporal en la escuela colombiana», *Praxis & Saber* 8(18), (2017): 35-56. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/7247

⁶⁹ Alexander Aldana Bautista, *Invención de un cuerpo para la escuela. Historia del uniforme escolar en Colombia 1827-1920* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, en prensa).

CONCLUSIONES

A modo de cierre provisional, presentamos aquí un conjunto de conclusiones que buscan sintetizar los aportes presentados y hacer un conjunto de anotaciones para tener en cuenta en futuras producciones de la temática. A su vez, somos conscientes de que, como todo balance, tiene sus fallas y carencias y que, por tal, puede ser mejorado y ampliado con nuevos aportes y perspectivas.

En primer lugar, consideramos que la atención puesta en los últimos tiempos en la constitución de los regímenes emocionales, afectivos y sensibles en el campo de la historia de la educación y la pedagogía ha permitido problematizar ciertas concepciones previas sobre el tema. Por un lado, le han otorgado un mayor estatus epistemológico al sacarlos del lugar de la decoración y la anécdota que ocupaban anteriormente, para darle una entidad y relevancia mayor. Por otro lado, y aunque en menor medida dependiendo de los casos nacionales, se ha avanzado en abandonar marcos de análisis que limitan la comprensión del registro sensible a un conjunto de conductas impuestas «desde arriba» por un poder omnímodo, disciplinador y civilizador. Esto permitió reconstruir la densidad de los procesos, recuperar la participación y acción de los sujetos involucrados en ellos, no ya como simples víctimas de fuerzas estructurales superiores, sino como agentes concretos y sensibles que incorporan y producen el mundo que habitan.

En segundo lugar, se verifica que la reflexión epistemológica y metodológica en esta temática es variada, por lo que se comprende a la historia de la educación no como un campo de aplicación de un paradigma, mirada o giro particular más general, generado desde su exterioridad, sino que se ha avanzado en la construcción de especificidades en las preguntas y en la construcción de conceptos, hipótesis y en el uso de las fuentes, con acercamientos propios del campo histórico-educativo.

En tercer lugar, en esta revisión hemos encontrado un diálogo entre investigadores de distinta procedencia disciplinar, temática y geográfica que permite complejizar el abordaje de las sensibilidades y las emociones, para plantear nuevas y originales categorías de análisis. Por eso, hay muchos trabajos que, aunque no se afilian explícitamente a la problemática de la educación de los sentidos y las sensibilidades, presentan temas, asuntos y enfoques cercanos. A su vez, no pretende presentarse

como la «nueva revolución historiográfica» capaz de explicar la totalidad del fenómeno educativo, sino como una mirada o un acercamiento más, que puede profundizar la comprensión, pero que necesariamente debe entrar en diálogo con otras perspectivas y temáticas.

En cuarto lugar, gran parte de la producción reciente sobre la educación de los sentidos y las sensibilidades ha comenzado a abandonar la perspectiva nacional, y ha avanzado en el enfoque transnacional. Hay muchas oscilaciones e incertidumbres en relación a este enfoque, pero, en todo caso, se ha corrido el énfasis puesto en las acciones del Estado nacional como su principal protagonista.

Finalmente, los trabajos revisados dan cuenta de un contexto de producción particular asociado a movimientos sociales y culturales que reivindican identidades no hegemónicas asociadas al feminismo, a la diversidad sexual y a las identidades «raciales» y étnicas, quienes en sus agendas incluyen el derecho a la pluralidad en las formas de sentir, de emocionarse y de establecer relaciones erótico-afectivas. Estos movimientos han propuesto debates intelectuales que acompañan sus luchas y apuestas. Junto a esto, el avance de la llamada «Educación emocional», una estrategia educativa del neoliberalismo empresarial que pretende la gestión de las emociones como nueva forma de control laboral y social (Abramowski, 2018),⁷⁰ reclama a la academia que genere respuestas críticas a dichas propuestas de disciplinamiento masivo. Por eso, esperamos que este escrito aporte a la construcción de una educación de las sensibilidades que sea capaz de garantizar derechos con diversidad y justicia social, y no de imponer emociones prediseñadas con emojis del mercado.

Nota sobre los autores

ALEXANDER ALDANA BAUTISTA es licenciado en Ciencias Sociales, magister en Educación. Becario de la Universidad Nacional de Colombia donde cursa el doctorado en antropología y donde imparte el curso de «Fundamentos de ciencias sociales». Actualmente se desempeña como docente

⁷⁰ Ana Abramowski, «Respiración Artificial», *BORDES* 10 (noviembre), (2018): 9-17. <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/bordes/article/view/240>.

ocasional en las licenciaturas en ciencias sociales y en educación infantil en la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Ha sido coordinador curricular de la licenciatura en ciencias sociales (2019-2022) y codirector del programa radial «Anaké, relatos de Clfo», así como responsable del semillero de investigación en historial cultural y enseñanza de la historia. También hizo parte del equipo de trabajo del Museo Pedagógico Colombiano. Sus temas actuales de interés académico giran en torno a la cultura material escolar, la antropología de la infancia y la antropología de las emociones.

PABLO PINEAU es doctor en educación (UBA) y profesor titular regular de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (FFyL-UBA) y de la ENS N. 2 «Mariano Acosta» de la CABA. Posee una amplia trayectoria en publicaciones nacionales y extranjeras como autor, coautor y director en temáticas de historia, teoría y política de la educación. Presenta una vasta experiencia en cursos de formación y capacitación docente, y de posgrado en instituciones argentinas y extranjeras, así como en la dirección y participación en proyectos de investigación.

Ocupó la presidencia de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, y la dirección del Departamento de Ciencias de la Educación de la FFyL-UBA. Ha obtenido la beca Tinker como profesor invitado al Teachers College de la Universidad de Columbia (Nueva York/EE. UU.), y ha sido nombrado Personalidad Destacada en Educación por la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires

KAZUMI MUNAKATA es doctor en Historia de la Educación, profesor e investigador en el Departamento de Fundamentos, Políticas e Gestão da Educação, de la Faculdade de Educação de la Pontificia Universidade Católica de São Paulo, donde participa del Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, de la misma Universidad. Es autor de varios artículos en revistas científicas y capítulos de libros en los que desarrolló temas sobre libros de texto, disciplinas escolares, educación de los sentidos y enseñanza de las ciencias. También trabajó como editor asistente en Abril Cultural/Nova Cultural y director editorial del Editorial de PUC-SP (EDUC).

REFERENCIAS

- Abramowski, Ana. «Notas sobre el amor y la educación». *Revista Pensamiento de los Confines* n° 31-32 (2017): 53-58.
- Abramowski, Ana. «Por ese palpitar. La historia de la educación ante los desafíos del giro emocional o afectivo». En *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*, editado por Nicolás Arata y Pablo Pineau, 231-251. Buenos Aires: EDUFyL, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), 2019.
- Abramowski, Ana. «Respiración Artificial», *BORDES*, n.º 10 (noviembre), (2018): 9-17. <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/bordes/article/view/240>
- Aguiar da Costa, Betina. «Discursos y representaciones sobre la muerte en los libros de lectura en Argentina (1900-1930)». PhD diss., Universidad de Buenos Aires, 2021, https://www.academia.edu/50942526/Tesis_Discursos_y_representaciones_sobre_la_muerte_en_los_libros_de_lectura_en_Argentina_1900_1930_2021
- Aldana Bautista, Alexander. «Cuerpos vestidos, apariencias aseadas y lujo maldecido: hacia una estética corporal en la escuela colombiana». *Praxis & Saber* 8 (18), (2017): 35-56.
- Aldana Bautista, Alexander. «Notas para una genealogía de códigos de vestir y tecnologías estetizantes en la escuela colombiana». *Pedagogía y Saberes* 44 (2016): 35-46.
- Aldana Bautista, Alexander. *Invención de un cuerpo para la escuela. Historia del uniforme escolar en Colombia 1827-1920*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, (en prensa).
- Barrán, José Pedro. *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental. 1989 y 1990.
- Barriga Monroy, Martha. «La educación musical en Bogotá 1880-1920». *El Artista*, (1) (2004): 7-17. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87400102>
- Barriga Monroy, Martha. «La educación musical privada en Bogotá 1880-1920», *El Artista*, (6) (2004): 23-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3206342>
- Beas Miranda, Miguel y Anita Gramigna. «El sentido del olfato: fuente de la Historia de la Infancia y de la Educación». En *Novos diálogos sobre a história da Educação dos sentidos e das sensibilidades*, editado por Katya Braghini, Kazumi Munakata y Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, 167-201. São Paulo: Educ, 2020.
- Bohórquez Casallas, Luis Antonio. *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Ed. Cultural Colombiana Ltda, 1956.

- Braghini, Katya; Kazumi Munakata y Marcus Aurelio Taborda de Oliveira (orgs.), *Diálogos sobre a história da educação dos sentidos e das sensibilidades*. Curitiba: UFPR, 2017.
- Braghini, Katya. «Juno, a mulher transparente de Dresden. A história de um modelo anatômico femenino». *Revista Brasileira de História da Educação*, 18, (2019), e020.
- Braghini, Katya; Kazumi Munakata y Marcus Aurelio Taborda de Oliveira (orgs.), *Novos diálogos sobre a história da educação dos sentidos e das sensibilidades*. São Paulo: Educ, 2020.
- Castro Villarraga, Jorge Orlando. «Historia de la educación y la pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo del saber». En *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia* Vol. I., editado por Myriam Henao Willes y Jorge Orlando Castro Villarraga. Bogotá: COLCIENCIAS, 1999. 235-278.
- Escolano Benito, Agustín, «Pragmática de la escuela: cultura material e historia de la experiencia». En *Novos diálogos sobre a história da Educação dos sentidos e das sensibilidades*, editado por Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, Katya Braghini y Kazumi Munakata, 17-43. São Paulo: Educ, 2020.
- Escolano Benito, Agustín. *Emociones & Educación. La construcción histórica de la educación emocional*. Madrid: Visión Libros, 2018.
- Febvre, Lucien. «La sensibilité et l'histoire: Comment reconstituer la vie affective d'autrefois?», *Annales d'histoire sociale* v. 3 , Issue 1-2 (1941): 5-20
- Febvre, Lucien. «Como reconstituir a vida afetiva de outrora?». En *Combates pela História*, 217-232. Lisboa: Presença, 1989.
- Flórez Valencia, Gustavo Alexander. *Prácticas disciplinarias en Colombia: de los castigos infamantes a las sanciones del alma, primera mitad del siglo XX*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Fundación Francisca Radke, 2012.
- Helg, Aline. *La educación en Colombia 1918-1957 Una historia social, económica y política*. Bogotá: Fondo Editorial CEREC, 1987.
- Herrera Beltrán, Claudia Ximena y Bertha Nelly Buitrago. «Juego y escuela en Colombia a finales del siglo XIX». *Pedagogía y Saberes* 33, (2010): 63-72
- Herrera Beltrán, Claudia Ximena. «Apuntes para una historia de las relaciones entre el juego y la recreación con el tiempo libre y el tiempo de ocio en Colombia a finales del siglo XX». *Revista Lúdica Pedagógica* 2 (18), (2013): 35-48.
- Herrera Beltrán, Claudia Ximena. «Castigos corporales y escuela en la colombiana de los siglos XIX y XX». *Revista Iberoamericana de Educación* 62 (2013): 69-87.
- Herrera Beltrán, Claudia Ximena. «Cuerpo y silencio en la escuela de comienzos del siglo XX en Colombia». En *Escritos sobre el cuerpo en la escuela: sujetos, prácticas corporales y saberes escolares en Colombia. Siglos XIX y XX*,

- editado por Claudia Ximena Herrera Beltrán. Bogotá: Kimpres, 2012. 105-129.
- Herrera Beltrán, Claudia Ximena. «Educación física y biopolítica, un asunto de género en la escuela». En *La invención del Homo gymnasticus. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en occidente*, editado por Pablo Scharagrodsky. Buenos Aires: Editorial Prometeo libros, 2011.
- Herrera Beltrán, Claudia Ximena. «El pecado de la gula, los vicios, los excesos del sentido del gusto: hacia la historia de las relaciones entre la alimentación de la infancia y la escuela colombiana a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX». En *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*, editado por Marcus Aurelio Taborda de Oliveira. Curitiba: Editora UFPR, 2012. 109-126.
- Herrera Beltrán, Claudia Ximena. «La biopolítica en acción: medicalización y sujeción, el médico escolar en Colombia en la primera mitad del siglo XX». *Lúdica Pedagógica*, (2)17, (2012): 19-32. <https://doi.org/10.17227/ludica.num17-1773>
- Herrera Beltrán, Claudia Ximena. «Las prácticas corporales y la educación Física en la escuela primaria entre 1870 y 1913». *Lúdica Pedagógica* n° 4 (marzo), (2000): 1-12. <https://doi.org/10.17227/ludica.num4-2745>
- Herrera Beltrán, Claudia Ximena. «Prácticas amorosas en la escuela colombiana en la primera mitad del siglo XX: Apuntes para una historia del amor femenino». *Pedagogía y Saberes* 44(2016):47-62. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys47.62>
- Herrera Beltrán, Claudia Ximena. «Educación Física y Escuela Nueva en la escuela primaria colombiana en el primer tercio del siglo XX». PhD diss., Universidad de Burgos, 2007.
- Herrera, Martha Cecilia. *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá: Plaza & Janes Editores, 1999.
- Herrera Restrepo, Sandra. «Aportes de la historia de las emociones a la historia de la educación». En *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*, editado por Pablo Pineau et al. (Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2019), 221.
- Jaramillo Uribe, Jaime. «El proceso de la educación del virreinato a la época contemporánea». En *Manual de historia de Colombia, tomo III*, editado por Jaime Jaramillo Uribe. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1980. 249-337.
- Jiménez, Absalón. «El amor pedagógico: miradas a su devenir en la pedagogía colombiana», *Praxis & Saber* 12(30), (2021): 17. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n30.2021.12123ISSN>

- Landahl, Joakim. «Emotions, power and the advent of mass schooling», *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 51, (1-2) (2015): 104-116.
- Lara, Alí y Enciso Domínguez Giazú. «El Giro Afectivo». *Athenea Digital*, 13(3), (2013): 101-119. <https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/291693>
- Mandoki, Katya, *Prosaica Uno. Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México: Siglo XXI, 2006.
- Mejía Echeverri, Silvana Andrea. ««La nación entera, un inmenso taller». Discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias en Antioquia, 1892-1917». Medellín: Universidad de Antioquia, 2010.
- Meurer, Sidmar dos Santos. *A invenção do recreio escolar: uma história de escolarização no estado do Paraná (1901-1924)*. Curitiba: Appris, 2018.
- Munakata, Kazumi, «O microscópio na escola e a observação». *Historia de la Educación. Anuario* vol. 22, n. 2, (2021): 98-114.
- Neira Uneme, Ángela Virginia. «Maneras de decir el amor pedagógico del maestro: perspectivas teóricas y epistemológicas para su estudio». En *Pedagogía, infancias y memorias en Colombia*, editado por Diego H. Arias. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2021.
- Ochoa Guzmán, Camilo. «Cuerpo y emociones en la escuela. Una aproximación desde la literatura infantil en Colombia entre finales del Siglo XIX y principios del XX». Msc., Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2016. <http://hdl.handle.net/11349/2688>
- Pesavento, Sandra Jatahy. «Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades», *Nuevo Mundo Mundos Nuevos (en ligne), Colloques*, (2005): <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.229>
- Pesavento, Sandra Jatahy. «Sensibilidades: escrita e leitura da alma». En *Sensibilidades na História. Memórias singulares e identidades sociais*, editado por Sandra Jatahy Pesavento y Frédérique Langue, 9-21. Porto Alegre: UFRG, 2007.
- Pesavento, Sandra Jatahy. «O Mundo como texto: leituras da história e da literatura». *Revista História da Educação* 14 (2003): 31-45.
- Pineau, Pablo (ed.). *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Buenos Aires: Teseo, 2014.
- Pineau, Pablo. «las bellezas de nuestra tierra». Presentación en el XVII Encuentro Internacional de Historia de la Educación, México, Ciudad de México, 9-11 de noviembre de 2022. https://www.youtube.com/watch?v=IOVWLU2k_x4&t=5885s
- Pineau, Pablo ; Ma. Silvia Serra y Myriam Southwell. *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II*. Buenos Aires: Biblos, 2017.

- Pinheiro dos Santos, Tainã Maria. «Sensibilidades e ambivalencias em periodicos educacionais paulistas: 1902-1911». PhD diss., Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.
- Ranciére, Jacques. *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Buenos Aires: Prometeo, 2014.
- Rocha, Heloísa Helena; Inés Dussel y André Luiz Paulilo (orgs.). *Práticas culturais, práticas escolares: miradas históricas e novas problematizações*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022.
- Rocha, Heloísa Helena Pimenta y Pablo Toro Blanco (eds.). *Infância, juventude e emoções na história da educação*. Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2022.
- Sáenz Obregón, Javier. «La escuela como dispositivo estético», en *Educar: (sobre) impresiones estéticas*, editado por Graciela Frigerio y Gabriela Diker. Paraná. Provincia de Entre Ríos: Fundación La Hendija, 2012.
- Saldarriaga, Oscar. «Del amor pedagógico y otros demonios». En *Educar: figuras y efectos del amor*, editado por Graciela Frigeiro y Gabriela Diker. Del Estante Editorial, 2010. 45-62.
- Somoza Rodríguez, Miguel; Kira Mahamud-Angulo y Heloísa Pimenta Rocha. «Emociones y sentimientos en los procesos de socialización política: una mirada desde la historia de la educación». *Historia y Memoria de la Educación* (2) (2015): 7-44
- Surrallés, Alexandre. «Afectividad y epistemología de las ciencias humanas». *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana* n° esp (2005):0. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62309911>
- Taborda de Oliveira, Marcus Aurelio (org.), *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*. Curitiba: UFPR, 2012.
- Taborda de Oliveira, Marcus Aurelio. «Educação dos sentidos e das sensibilidades: entre a moda acadêmica e a possibilidade de renovação no âmbito das pesquisas em História da Educação». *História da Educação* vol. 22, n. 55, mai./ago. (2018): 116-133.
- Taborda de Oliveira, Marcus Aurelio y Meily Assubú Linhares (ed.). *Corpos, natureza e sensibilidades em perspectiva transnacional*. Campinas: Mercado de Letras, 2022.
- Trejo, Maria Belen. «Madres en los libros de lectura. Un análisis comparado 1887 y 1952». *Educación, Lenguaje y Sociedad* v. XX, n° 20 (2022): 1-23. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2022-202009>
- Zuluaga Garcés, Olga Lucia. «Vocabulario metodológico». En *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. 137-150. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Anthropos; Editorial Universidad de Antioquia, 1999.

APUNTES EN TORNO A LOS ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN PRESENTE SOBRE EL ESTADO AUTORITARIO LATINOAMERICANO Y SU ESCUELA

*Notes about the scope of the present investigation
on the Latin American authoritarian state and its school*

Natalia García^α, Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos^β
y Tania M. Mateus Carreño^γ

Fecha de recepción: 15/07/2023 • Fecha de aceptación: 11/04/2024

Resumen. El objeto de este escrito es brindar un panorama preliminar del estado de la investigación histórica sobre la educación como instrumento de dominación en instancias «de excepción» asumidas por el Estado a lo largo del siglo XX en América Latina. Se trata de una revisión sumaria principalmente abocada a recuperar parte del conocimiento debatido en los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA) en los últimos treinta años. Ciertamente, el universo de connotaciones que se abren desde una convocatoria trazada por los conceptos «autoritarismo, violencia, guerra, vulnerabilidad y escuela» como la presente, obliga a una operación teórico-metodológica limitada y, por caso, asequible. En tal sentido, este trabajo resulta de la búsqueda, identificación, selección y análisis de un campo de investigación y reflexión amplio sobre la temática, sus problemas y objetivos académicos. Siguiendo los trabajos presentados en los CIHELA, dicha selección se focaliza en las transformaciones del campo educativo en general y del mundo escolar en particular en períodos que expresaron la cesación de

^α Docente e investigadora de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario con sede en el Instituto de Estudios Críticos en Humanidades (IECH-CONICET-UNR). Entre Ríos 758, piso 6, Rosario (2000) Santa Fe, Argentina. nataliagr5@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0003-3204-561X>.

^β Investigador Independiente, miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt, México). Cerrada de Lago Mayor N° 7, Ciudad de México, 11320. j_alfonseca@yahoo.es.  <https://orcid.org/0000-0002-6525-8139>.

^γ Investigadora y candidata a doctora en educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 110221. taniamateuscarrero@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0001-9169-5984>.

formas y prácticas de la participación democrática. De forma más específica, atiende a los dispositivos, usos y alcances del poder autoritario según las muchas variantes asumidas en cada geografía e historia singular (ocupaciones extranjeras, dictaduras militares y cívico-militares, etc.).

Palabras clave: Investigación académica; Campo educativo; Estados de excepción; Autoritarismo.

Abstract. *The purpose of this paper is to provide a preliminary overview of the state of research on education as an instrument of domination during the «exceptional» moments assumed by the State throughout the 20th century in Latin America. This is a summary review mainly aimed at recovering part of the knowledge debated in the Ibero-American Congresses on the History of Latin American Education (CIHELA) in the last thirty years. Certainly, the universe of connotations that open up in this call outlined by the concepts «authoritarianism, violence, war, vulnerability and school», forces a limited theoretical-methodological operation and, for instance, affordable. In this sense, this work results from the search, identification, selection and analysis of a broad field of research and reflection on this subject, problems and academic objectives. Following the works presented in the CIHELA, this selection focuses on the transformations of the educational field, in general, and the school, in particular, in periods of restriction or closure of democratic participation. More specifically, it addresses the devices, uses and scope of authoritarian power according to the many variants assumed in each geography and unique history (foreign occupations, military and civil-military dictatorships, etc.).*

Key words: *Academic research; Educational field; States of exception; Authoritarianism.*

INTRODUCCIÓN

Al aceptar la honrosa invitación de concretar un diagnóstico sobre el estado de la investigación sobre la *historia del autoritarismo, la violencia, la vulnerabilidad y la guerra* en la escuela, nunca imaginamos quienes integramos este equipo los sucesivos acotamientos conceptuales que habríamos de operar en el acervo de contribuciones presentadas en las tres décadas del Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA) que aquí se conmemoran.

Enunciadas como mera orientación de por dónde habría de caminar la encomienda, las voces *autoritarismo, violencia, escuela* movían a equívoco, pues toda relación pedagógica institucional sustantivamente entraña autoridad y violencia. Para eludir el amplio mundo de fenómenos educacionales

impuestos de ellas y evitar la colisión con otros diagnósticos de este número monográfico, decidimos inicialmente acotar los fenómenos al problema del Estado y su autoridad eminente sobre y desde la escuela, autoesclarecimiento que resultó pírrico, pues trascendíamos una genericidad para abrazar otra, incluso más vasta, en tanto el sostén primordial de la autoridad pedagógica lo es el Estado y larga es la historia continental de sus formas y usos. Aunque quitábamos al aula como espacio genérico de autoridad, ¿podíamos comprometernos con historias de violencia de Estado como la catequización o la exclusión de las pedagogías de las minorías? Evidentemente no. Residiendo en el Estado tantas legitimaciones del dominio social, el riesgo de invadir otros análisis en curso para este número resultaba inevitable, además de compleja la labor de tematizar el análisis abocado al accionar educacional del Estado que ha fluido por el CIHELA.

Así, decidimos acotar nuestro estudio al problema del autoritarismo ejercido por el Estado sobre el campo educativo en circunstancias de «excepción» y suspensión del orden democrático de ejercicio de la socialidad pública, recorte que encuentra una clara comunidad temática dentro y fuera del congreso. Dictaduras militares y cívico-militares, territorios nacionales bajo fuerzas de ocupación imperial, territorios interiores de aculturación compulsiva conducida por el poder castrense, enseñanzas propias de regímenes de suspensión de derechos del alumnado —como la escuela correccional, o la educación bajo fuero castrense—, centraron un primer proceso de rastreo, ubicación y organización del campo, arrojando alrededor de 170 ponencias presentadas en el CIHELA entre 1992 y 2022. Internamente, esta criba se subdividió en las siguientes especializaciones analíticas: trabajos referidos al tratamiento de políticas y prácticas del Estado de excepción autoritario (65% de los registros); políticas de Estado asociadas al retorno al orden democrático (19,4%); educación en territorios de conquista e imposición de la escuela sobre poblaciones sometidas (8%); enseñanza correccional y militar (6%); educación en zonas de conflicto armado (1,6%).

Esencialmente, este diagnóstico tratará con el primer grupo de contribuciones, si bien creemos interesante señalar esos otros campos de investigación. En él, los autoritarismos argentino, brasileño, chileno y uruguayo y los estados de excepción impuestos a sus sociedades durante los años sesenta a ochenta del pasado siglo XX, tienen abierto protagonismo, por

lo que presentaremos incisivos descriptivos de las discusiones que impulsaron en el congreso (véase figura 1 en Anexo).

Sobra señalar que no fueron esas las únicas experiencias que nutren la historiografía del autoritarismo de Estado sobre el campo educativo. Son las que inspiran el debate que anima el CIHELA, pero el espectro de lo que se estudia es más amplio, como también lo es la ausencia de análisis de otros autoritarismos desde la historia de la educación. Como no es posible dedicar un tratamiento aislado a esas otras experiencias (presentes/ausentes) como objetos de la historiografía educacional del autoritarismo, delineamos a continuación algunos de sus contornos.

Una comunidad académica de cierta extensión se aboca al estudio del influjo educacional del imperialismo y de la dictadura en las sociedades centroamericanas y caribeñas. Las ocupaciones militares de Cuba, Puerto Rico, Nicaragua, Haití y República Dominicana por los Estados Unidos de inicios del siglo XX y el intento de modelar a sus poblaciones a través de la escuela cuenta con varios registros de análisis. Autores como Epstein, Go, Del Moral, Pamphile y Alfonseca analizan cómo, bajo el imperio de la excepción militar, se abrió paso en las sociedades antillanas una amplia reforma escolar tendente a «norteamericanizar» a la población para su eventual incorporación.¹ La experiencia nicaragüense y la de la panameña Zona del Canal —también un territorio de excepción— han sido marginalmente tratadas en sus aristas educativas por la academia.²

Tanto entonces como en el porvenir —si pensamos en los futuros días del Plan Cóndor en el sur del continente—, el influjo norteamericano abrió paso en la región centroamericana y caribeña a emblemáticas dictaduras

¹ Referencias puntuales sobre esta vertiente de estudios, principalmente en lo que hace a la producción académica norteamericana, pueden hallarse en la obra de A. J. Angulo, *Empire and Education. A History of Greed and Goodwill from the War of 1898 to the War on Terror* (New York: Palgrave Macmillan, 2012). Otros trabajos, no incluidos allí, son: Solsiree del Moral, *Negotiating Empire: The Cultural Politics of Schools in Puerto Rico, 1898–1952* (Madison: University of Wisconsin Press, 2013); Yoel Cordoví, *Magisterio y nacionalismo en las escuelas públicas de Cuba, 1899–1920* (La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2012); Alexa Rodríguez, «“For the Prosperity of the Nation”: Education and the US Occupation of the Dominican Republic, 1916–1924» (Tesis doctoral, Columbia University, 2021); Juan Alfonseca, *La formación del Estado docente en la República Dominicana, 1844–1944* (Santo Domingo: Editorial Universitaria Bonó, 2022).

² Isolda Rodríguez, «La educación durante la ocupación norteamericana Nicaragua 1910-1930», en *V CIHELA* (San José: 2001), 25; Rolando de la Guardia y Andrea Miranda, «Raza y educación en la Zona del Canal. La instauración de un apartheid educativo en Panamá 1903-1954», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016), 153-168.

que intervinieron activamente la escuela, un terreno que apenas comienza a desbrozar la investigación histórica educacional. Fulgencio Batista, Anastasio Somoza, Rafael L. Trujillo, Jorge Ubico, arquetípicos protagonistas de la dictadura latinoamericana de viejo cuño, intervinieron hondamente la escuela como espacio de producción de hegemonía.³ Sin embargo, casos emblemáticos como los de Juan Vicente Gómez (Venezuela), Francois Duvalier (Haití), Tiburcio Carías (Honduras) o José Velasco Ibarra (Ecuador), se mantienen aparentemente vírgenes para la historia de la educación.⁴ Sobre la política escolar de Alfredo Stroessner (Paraguay), la investigación histórica apenas comienza a despuntar con los trabajos de Velázquez, Elías y Portillo.⁵

Aunque los autoritarismos europeos (las dictaduras de Francisco Franco en España y de Antonio de Oliveira Salazar en Portugal) comienzan a debatirse en el CIHELA desde, al menos, 2018, no los hacemos objeto de esta reflexión atendiendo a la especialización latinoamericana del congreso y a nuestro desconocimiento general de esas experiencias.

Antes de abrir paso a los incisivos que integran este escrito, quisiéramos destacar dos cosas. Por una parte, el hecho de que, si bien el estudio sobre las relaciones entre educación y autoritarismos políticos en el área latinoamericana es más amplio que lo que ha fluido en el congreso, éste constituye, empero, uno de sus principales foros de debate.⁶ Por otro, creemos

³ Paradójicamente, en el marco de la sociedad cubana del presente no abundan los estudios sobre la política educacional de la dictadura de Fulgencio Batista, manteniéndose el de Read como uno de los mejor documentados. Las dictaduras de Anastasio Somoza en Nicaragua y de Jorge Ubico en Guatemala han sido tratadas por Rueda y Patterson. La de Rafael L. Trujillo en la República Dominicana, por Alfonseca. Ver: Gerald Read, «Civic-Military Rural Education of Cuba: eleven eventful years (1936-1946)» (Tesis doctoral, Universidad de Ohio, 1950); Claudia Rueda, *Students of Revolution: Youth, Protest, and Coalition Building in Somoza-Era Nicaragua* (Austin: University of Texas Press, 2019); Franklin Patterson, «The Guatemalan Military and the Escuela Politécnica», *Armed Forces & Society* 14, no. 3 (1988): 359-390; Alfonseca, *La formación del Estado docente*.

⁴ El caso de Gómez contó con dos presentaciones en el CIHELA. Ver: Leonardo Carvajal, «Los maestros venezolanos durante el Gomecismo: roles y perfiles sociopolíticos», en *I CIHELA* (Bogotá: 1992), 72; Salvador Palau del Río, «La universidad venezolana en los tiempos de Gómez (1908-1935)», en *IV CIHELA* (Santiago de Chile: 1998), 88.

⁵ David Velázquez, «Autoritarismo, nacionalismo y militarismo en la educación paraguaya (1936-1989)», *Diálogos* 22, no.3 (2018): 4-19; Ana Portillo y Rudolfo Elías, «La formación de docentes rurales y el desarrollo agrario de la dictadura stronista», *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* 18, no. 26 (2016): 203- 217.

⁶ Aunamos a nuestra búsqueda lo debatido en eventos de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) y de la International Standing Conference for the History of Education

importante destacar la reciente creación de un Grupo de Trabajo Permanente abocado al debate y la difusión de la investigación al respecto.⁷

EL CAMPO DE LA HISTORIA RECIENTE EN ARGENTINA: PROBLEMAS, OBJETOS Y PERSPECTIVAS SOBRE LA EDUCACIÓN

El autodenominado «Proceso de Reorganización Nacional» iniciado el 24 de marzo de 1976 constituye el capítulo más oscuro de la historia argentina incluyendo sus previos laboratorios de ensayo (1974-1975).⁸ A diferencia de las dictaduras anteriores desde 1930 y/o de otros regímenes contemporáneos en América Latina, la última dictadura se caracterizó por un fuerte internismo castrense, una extrema ambición de corte refundacional y una ingeniería criminal a escala nacional. El aparato estatal en su conjunto se desdobló material y simbólicamente en un espacio oficial-público y otro secreto-clandestino tramitado por las agencias de inteligencia que adquirieron un especial carácter conectivo con la maquinaria de exterminio gestionados en los Centros Clandestinos de Detención y Tortura y aliándose a otras geografías del cono sur por vía del Plan Cóndor.

La singularidad histórica que tuvo el último régimen dictatorial motorizó las primeras investigaciones del llamado grupo FLACSO en la década de 1980 tras la recuperación democrática (1983) desde una perspectiva macro que expuso la matriz autoritaria-represiva, reactiva y elitista del terrorismo de Estado.⁹ Según lo registraron los principales indicadores, el sistema educativo sufrió una profunda segmentación interna dejando saldos harto negativos en materia de acceso y permanencia. En tal sentido, los estudios se centraron en el comportamiento del Estado educador datando un evidente giro hacia el principio de subsidiariedad, ya fuere por

(ISCHE). También fueron rastreados repositorios digitales como JSTOR e Internet Archives.

⁷ Vigente desde la reunión de Montevideo (2018), el *Grupo de Trabajo Permanente Autoritarismos y Educación en el siglo XX iberoamericano* ha convocado a la realización de simposios. Sus coordinadores son la Dra. Ana Diamant (Universidad de Buenos Aires) y los Dres. Pablo Pineau (Universidad de Buenos Aires) y Antonio Romano (Universidad de la República –Uruguay).

⁸ Se alude aquí al accionar de grupos paraestatales como «Alianza Anticomunista Argentina» o el «Operativo Independencia» (1975).

⁹ Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslavsky y Ricardo Carciofi, *El Proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982* (Buenos Aires: FLACSO, Miño y Dávila, 1982). Cecilia Braslavsky, *La discriminación educativa en Argentina* (Buenos Aires: FLACSO-GEL, 1985). Daniel Filmus y Graciela Frigerio, *Educación, autoritarismo y democracia* (Buenos Aires: Cuadernos FLACSO, Miño y Dávila Editores, 1988).

el retraimiento financiero en las inversiones presupuestarias anuales, el incremento de la desigualdad territorial con la transferencia de escuelas nacionales a las jurisdicciones provinciales (1978) y/o por la intensificación de terceros co-educadores preponderantemente asignados a la Iglesia católica, la familia nuclear y los sectores privados.

Con estas primeras exploraciones se evidenciaron los procesos de control y expulsión del cuerpo docente, el dominio del personalismo pedagógico desde la influyente versión *garciahociana* y el vaciamiento de contenidos socialmente significativos en las variantes depuradoras de una censura sistemática, la eliminación de asignaturas y espacios curriculares o ya de sub-áreas como las destinadas a la alfabetización y educación de adultos. Aunque también se dataron y describieron las prescripciones moralizantes, el asunto se limitó a las férreas pautas disciplinarias sobre la expresividad física y conductual sin adentrarse en aspectos más complejos como las recepciones y gradientes de aceptaciones y disidencias en el territorio escolar y en la propia subjetividad, que sí fueron preocupaciones teóricas de una etapa posterior. En suma, si por estrictas razones temporales, estos trabajos no llegaron a los primeros congresos de Historia de la Educación Latinoamericana, sus resultados sentaron las bases de múltiples objetos, problemas y dimensiones de análisis sobre el autoritarismo ciertamente registrados en las ulteriores ediciones.

En dicho proceso sin dudas intervino la decisiva creación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (1995) por cuanto materializó un espacio académico vital para toda una generación de investigadores cuyas vidas se habían visto tajeadas por el último régimen castrense. De igual modo, fue punta de lanza para jóvenes docentes que se volvieron discípulos de los otrora emigrados y/o abrieron camino a otros tantos agrupados en ámbitos de la educación superior más alejados del epicentro de la Universidad de Buenos Aires. Hacia 1990, unos y otros revisaron el pasado educativo volviendo especialmente la mirada a los orígenes del sistema en la hechura del Estado-nación. Las tematizaciones se orientaron al mundo escolarizado desde diversos fenómenos pedagógicos, didácticos e institucionales, evaluando sustancialmente su función política y los roles de agentes y actores de cada gobierno de la educación intentando capturar las genealogías y tecnologías del poder como claves teórico-metodológicas dominantes. A la par, se visibilizaron corrientes pedagógicas y/o experiencias disciplinadoras que lo fortalecieron u otras, genéricamente denominadas

alternativas, que lo resistieron. Sobrevolando los paisajes históricos, repetidamente se examinaron las asimetrías anidadas en las relaciones pedagógicas y dinámicas institucionales antidemocráticas. En otras palabras, el concepto de autoritarismo tuvo fronteras porosas que por lejos se circunscribieron a los periodos estrictamente dictatoriales.

Lo dicho se observa claramente en la comparación que hicieran Somoza Rodríguez y Pitelli entre las experiencias peronistas y franquistas materializadas en libros de textos y manuales escolares siguiendo los conceptos de «legitimación política», «doctrina nacionalista» y «religión secularizada».¹⁰ Vale decir, aun cuando los gobiernos peronistas (1946-1955) fueron un producto indiscutible de las mayorías populares, su evidente rasgo adoctrinador se inscribió en clave de régimen equiparándolo a experiencias totalitarias como el franquismo. Otras colaboraciones matizaron o ya tensionaron enfáticamente estas aproximaciones en dos sentidos específicos. Por un lado, el peronismo se repuso como una experiencia clausurada por el golpe de Estado de 1955 precedido y continuado con traumáticas acciones de violencia estatal; es decir, recuperando su carácter de víctima en el doble plano estatal y político-partidario con el inicio de la «desperonización». Dicho proceso tuvo diversos impactos en específicas políticas educativas hasta entonces orientadas a la inclusión de nuevos saberes y sujetos pedagógicos, siendo en tal sentido paradigmático el desarme de estructuras, agencias y estamentos como la educación técnica que bien se rastrea en las presentaciones de Pineau y Koc Muñoz.¹¹ En tanto el primer autor explora la imperativa y dilemática relación entre educación y trabajo en un ciclo ampliado (1955-1973), el segundo se focaliza en la «iconoclasia libertadora» sobre la emblemática Universidad Obrera Nacional (1955-1959) datando su destrucción material y simbólica. En lo que respecta a la dimensión doctrinaria del peronismo, cabe citar la investigación presentada por Gvirtz sobre los cuadernos de clases de escuelas primarias de

¹⁰ Miguel Somoza Rodríguez y Cecilia Pitelli, «Creencia religiosa y socialización política en los manuales escolares del peronismo y del franquismo. Un estudio comparado», en *VIII CIHELA* (Buenos Aires: 2007), 25.

¹¹ Pablo Pineau, «Soñar el futuro, negando el pasado: la educación técnica en Argentina entre 1955 y 1973», en *IV CIHELA* (Santiago de Chile: 1998), 158-159. Sebastián Koc Muñoz, «Iconoclasia libertadora: el impacto del golpe de Estado de 1955 en la Universidad Obrera Nacional», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

Buenos Aires (1949-1955).¹² El estudio en cuestión atrapa y registra acciones de resistencia docente durante el revisitado asunto. Los matices capturados no solo confirman las consabidas tensiones político-ideológicas entre los maestros/as y las directivas estatales, sino que manifiestan el rol mediatizador y regulador de las instituciones escolares. Por esto mismo, el trabajo plantea la necesidad de ir hacia una historiografía que trascienda la historia de las políticas educativas por cuanto no tienen efectos lineales al interior de las aulas.

Pero la advertencia de la autora por lejos supone un menosprecio sobre la producción de conocimientos estrictamente orientados a las políticas lanzadas en los pasados recientes. Por el contrario, la historiografía evidencia un notable avance de los marcos legales, directrices y normativas implementadas por funcionarios civiles y militares no solo en sus figuras centrales sino las segundas líneas de responsabilidad estatal.¹³ También en este aspecto se destaca la identificación de políticas de orden «confidencial, secreto y clandestino» llevada a los documentos de inteligencia.¹⁴

Claro que, la evolución del campo en su conjunto también se inscribe en los categóricos cambios de signo historiográfico a comienzos del milenio. Como bien lo apuntara Lozano Seijas,¹⁵ la operación hermenéutica activada por los «giros» y la «nueva historia de la educación» no sólo se expresó en los resultados sino en la diversidad de objetos delineados. Vale por caso la notable presencia de ponencias presentadas sobre manualística dictatorial que sin dudas alcanzó una mejor definición de sus contornos y hallazgos. Con autores/as de referencia,¹⁶ se siguen ponencias que abordan su dimensión productiva o estrictamente depuradora.¹⁷ Otros

¹² Silvina Gvirtz, «La doctrina peronista y la resistencia de los docentes primarios: Argentina 1945-1955», en *III CIHELA* (Caracas: 1996), 349-353.

¹³ Laura Rodríguez, «La educación en dictadura: las leyes y los decretos de la provincia de Buenos Aires», en *VIII CIHELA* (Buenos Aires: 2007), 58.

¹⁴ Natalia García, «Echar luz desde las sombras: los documentos de inteligencia en el estudio de la historia reciente de la educación argentina (Santa Fe, 1976-1983)», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

¹⁵ Claudio Lozano Seijas, «Prólogo», en *Dictadura y Educación. Tomo 1 Universidad y grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*, ed. Carolina Kaufmann (Madrid: Miño y Dávila, 2001). 9-12.

¹⁶ Carolina Kaufmann, «La política del libro escolar durante la última dictadura Argentina», en *VI CIHELA* (San Luis Potosí: 2003), 93.

¹⁷ María del Pilar López, «Los libros prohibidos. El caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná en la última dictadura cívico-militar (Argentina, 1976-1983)», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

recortan la trama de las historias enseñadas reparando en los cruces y tensiones propios de los usos, narrativas y formas de la transmisión en general o en lo particular de un análisis disciplinar y curricular.¹⁸

También la formación docente durante el régimen dictatorial ha sido materia de interés dentro y fuera de los CIHELA partiendo de las indagaciones encabezadas por Kaufmann y Doval,¹⁹ quienes recuperan y profundizan el alcance del componente epistemológico-pedagógico de la «educación personalizada» en la versión española de Víctor García Hoz. Por su parte, Southwell y Vassiliades exploran el control sobre los maestros/as, directivos y supervisores/as de la provincia de Buenos Aires en un rastreo que incorpora los gradientes de expectativa estatal sobre las responsabilidades asignadas y el cumplimiento de sus funciones.²⁰ Por su parte, en el encuentro rioplatense de 2018 registramos un interesante aporte en la variante de los profesores de Educación Física.²¹ A nuestro entender, el ciclo 1976-1983 aquí resulta mejor iluminado en virtud de las potentes reflexiones de la educación del cuerpo y sus múltiples aproximaciones (político-ideológicas, pedagógicas, subjetivas-afectivas, estéticas y sanitarias).

Párrafo aparte merece lo que podríamos llamar «el “73” argentino» aludiendo al vertiginoso trienio 1973-1976. Los elementos que dicho periodo contiene y combina, no admiten una mirada homogénea; por el

¹⁸ Gonzalo De Amézola, «Una dictadura “necesaria”. El tratamiento de Juan Manuel de Rosas en los manuales de historia argentinos de 1960 a 1980 y la defensa del autoritarismo», en *VI CIHELA* (San Luis Potosí: 2003), 63; «Veinte años de dictadura. La enseñanza de la última dictadura militar (1976 – 1983) en las escuelas secundarias de Argentina», *XII CIHELA* (Medellín: 2016), 298-313. Daniel Friedrich, «De víctimas y resistencias. La dictadura en las aulas», *VI CIHELA* (Buenos Aires: 2007), 32. Martín Legarralde, «Historia de la transmisión escolar de las memorias de la última dictadura militar en la Argentina», en *XIII CIHELA* (Montevideo, 2018), s/d. Alejandra Bianco, «La última dictadura militar (1976-1983) a partir de los textos de historia para la enseñanza media», en *IV CIHELA* (Santiago de Chile: 1998), 253. Humberto Manenti y Lucrecia Coscio, «Las bases curriculares para la Escuela Primaria Salteña como instrumento hegemónico durante la dictadura militar argentina», en *XI CIHELA* (México: 2014), 2, Manuel Becerra, «La reforma de Educación Cívica de 1984 en Argentina: análisis de sus mediaciones», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

¹⁹ Carolina Kaufmann y Delfina Doval, «La formación docente y la “reorganización nacional” argentina», en *IV CIHELA* (Santiago de Chile: 1998), 28.

²⁰ Miriam Southwell y Alejandro Vassiliades, «Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires», en *VIII CIHELA* (Buenos Aires: 2007), 178.

²¹ Ignacio Melano y Angela Aisenstein, «Formación docente en Educación Física durante la última dictadura militar argentina. El caso de reapertura del INEF “Gral. Manuel Belgrano”», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

contrario, se revela como un escenario de rupturas y escenas en permanente cambio traccionados por una escalada de violencia política, radicalización ideológica, crisis económica, acecho paraestatal de naturaleza clandestina y accionar de organizaciones armadas. En dicho contexto, también se cifra una particular efervescencia política y cultural especialmente activada desde marzo de 1973 y hasta mediados de 1974; una vibrante polifonía intelectual cuyas ansias de transformación social cobró forma en algunos intentos de renovación pedagógica. Desviándose del trazo tecnocrático dominante de las décadas anteriores, emergieron experiencias aisladas de corte popular, autogestivas, participativas, cooperativas y revolucionarias dentro y fuera de las escuelas, aunque predominando largamente el trabajo de corte comunitario. En tal sentido, no resultan caprichosas las investigaciones dedicadas a las campañas de educación de adultos de inspiración freireana²² o su comparativa con experiencias que siguieron con la recuperación democrática.²³ Aun bajo los singulares años 1973-1975, citamos los estudios de Friedmann²⁴ y Lovato²⁵ focalizados en los claustros universitarios de Buenos Aires y La Plata, respectivamente. Como sucediera en otros territorios, en ellos se recuperan proyectos de reforma interrumpidos y luego resignificados hasta el vaciamiento por la dictadura de 1976. Acaso por lo dicho, al presente predomina un examen que, entre líneas, escribe la historia de una derrota cuyas originarias ambiciones quedaron veladas o cristalizadas en la idea de un tiempo meramente caótico, irreverente y violento. Pero las indagaciones llevadas a los congresos contrapesan dicha representación ofreciendo datos y relatos que vuelven sobre rasgos refundacionales que promovieron cambios modélicos en los contenidos y métodos, en el perfil de docentes y estudiantes, en la formación científico-técnica y en el propio rol de una universidad que debía ser «nacional», «popular» y «emancipadora».

²² Antonio Nicolau, «Pedagogía y política en la historia de la educación de adultos en la Argentina de los '70 ¿Es posible una alternativa pedagógica?», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d. Mariana Tosolini, «La campaña de reactivación educativa de adultos para la reconstrucción (CREAR). Argentina 1973- 1975», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

²³ Lidia Rodríguez, «Educación de Jóvenes y Adultos en la historia reciente en la Argentina (1973-2001)», en *XI CIHELA* (México: 2014), 265-266.

²⁴ Sergio Friedmann, «Juventudes y políticas públicas universitarias. El caso de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974)», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

²⁵ Rocío Lovato, «Bases para la Nueva Universidad y su expresión en la Facultad de Bellas Artes en la Universidad Nacional de La Plata entre 1973 y 1976», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

Los trabajos mencionados también podrían agruparse con aquellos que tienen por objeto a la cultura juvenil y al movimiento estudiantil dado la importancia que otorgan a estos actores y colectivos *per se* y en términos metodológicos. Pero son las ponencias de Meschiany y Villa²⁶ las que abordan estas temáticas en un primerísimo orden adentrándose en el cotidiano escolar de variados casos institucionales. De igual modo, se incluye el análisis de González atento a unas solapadas formas de resistencia estudiantil en una suerte de militancia microscópica²⁷ y Álvarez sobre los festejos del día del estudiante.²⁸

Finalmente, si hasta aquí el panorama presentado exhibe importantes grados de correspondencia entre la historiografía de origen y las colaboraciones que llegaron a los Congresos, algunos objetos expresan una vía más autónoma que no permite ubicarlos como simples desprendimientos de una literatura más vasta. Nos referimos a tres problemáticas: la educación sexual,²⁹ las biografías atravesadas por el exilio³⁰ y la formación profesional de los militares.³¹

²⁶ Talía Meschiany, «Politización en la escuela media. Estudiantes y profesores de la Universidad Nacional de La Plata entre 1973 y 1976», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d. Alicia Villa y Talía Meschiany, «Historias de vida y cultura estudiantil en los años '70 en la ciudad de La Plata», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

²⁷ Josefina Ramos González, «Disidencias estudiantiles en las instituciones de formación docente. La militancia microscópica en INSF Joaquín V González (1979-1981)», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

²⁸ Alejandra Álvarez, «Celebrar en dictadura: Los festejos por el día del estudiante en Buenos Aires entre los años 1976-1983», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

²⁹ Carolina Ojeda Rincón, «Amor, responsabilidad y vida familiar. La Asociación Argentina de Protección Familiar y su apuesta por la Educación Sexual en tiempos de dictadura (1976-1983)», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

³⁰ Malena Alfonso Garatte, «Los que se quedaron. Contribuciones del exilio argentino en México a la construcción de saberes pedagógicos (1975-1983)», en *XI CIHELA* (México: 2014), 125; «Enredarse para siempre con el destino: el viaje de formación de Azucena Rodríguez en el exilio mexicano (1976-1983)», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d. Ana Diamant, «Valoraciones sobre enseñar y aprender en testimonios sobre la formación de los primeros psicólogos y profesores en psicología en la UBA. Claves contextuales y generacionales», en *XI CIHELA* (México: 2014), 43-44. Sandra Carli, «El pensamiento crítico sobre educación en América Latina: el itinerario intelectual de Adriana Puiggrós durante el exilio mexicano entre 1975 y 1983», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016), s/d.

³¹ Laura Rodríguez y Germán Soprano, «“Jefes y oficiales del ejército escolar”: la construcción de identidades. De los maestros argentinos en relación con la profesión militar a principios del siglo XX», en *XIV CIHELA* (Lisboa: 2021), 347.

LOS ESTUDIOS SOBRE LA DICTADURA MILITAR BRASILEÑA DE 1964-1985

Treinta y nueve trabajos sobre el Brasil suman las colaboraciones directamente alusivas a la educación en el marco de regímenes de excepción. Salvo dos referidas al período del *Estado Novo* presidido por Getulio Vargas (1937-1945), todas se abocan al estudio de la dictadura militar que gobierna el país entre 1964 y 1985.

En el CIHELA, las contribuciones sobre la escuela durante la dictadura brasileña comienzan a aparecer en el congreso de Quito (2005), hecho que expresa un cierto retraso pues la bibliografía de cuño politológico general sobre el accionar del régimen en el campo educativo que se cita en varios de los trabajos se escribe bastante tiempo atrás.³² Tras su «debut» en 2005, los estudios sobre la dictadura brasileña mantienen presencia constante en las sucesivas ediciones del Congreso, hasta alcanzar un cenit en el celebrado en Montevideo (2018) cuando quince estudios fueron presentados.

Metodológicamente, buena parte de los trabajos presentados tiene el carácter de estudio local o regional, desarrollado con el interés de captar en ese nivel las expresiones de políticas generales o sectoriales del Estado nacional brasileño. Cuatro de cada diez refieren directamente en sus títulos marcos de observación estaduales (7),³³ municipales (2),³⁴ ciudadanos (4),³⁵ pueblerinos (1)³⁶ o institucionales (2),³⁷ y varios más lo hacen al recuperar el registro biográfico de algunas políticas.

Pocas de las contribuciones presentadas en CIHELA se proponen analizar políticas, programas, agencias o medios de la dictadura militar en sí mismos, con independencia del registro local que les imprimió su implementación y apropiación. Las que lo hacen, parten generalmente de un

³² José W. Germano, *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)* (São Paulo: Cortez, 1994); Paulo Ghiraldelli, *História da Educação* (São Paulo: Cortez, 1990).

³³ Paraná (4), Sao Paulo (2), Minas Gerais (1).

³⁴ Ambos sobre El municipio de Patos, Minas Gerais.

³⁵ Sao Paulo (2), Florianópolis (1), Pelotas (1).

³⁶ Colonia de Posso Novo, Rio Grande do Sul.

³⁷ Ambos sobre la Universidade Federal de Viçosa.

diagnóstico de los procesos generales de reforma en el sistema nacional de enseñanza impulsados por el régimen dictatorial, principalmente las relacionadas con la enseñanza básica (Ley 5 692/71) y la superior (Ley 5 540/68).

Dos escritos que ilustran en particular la escena educacional que comienza a desmantelar el régimen militar son los de Nogueira y Nascimento³⁸ y Fiuza y Peres.³⁹

Fiuza y Peres lanzan una afirmación esclarecedora respecto de la trama de relaciones que desembocará en el tenor y los objetivos de la primera gran ley de reforma de los gobiernos militares que siguieron al golpe de Estado de 1964, la 5.540/68 sobre enseñanza superior, al destacar su inspiración radicalmente neo-liberal, anticipatoria de lo que vendría luego con los emblemáticos gobiernos de Thatcher y Reagan. Su estudio muestra que los acuerdos suscritos entre el Ministerio de Educación y la Agencia para el Desarrollo Internacional norteamericana (USAID) definieron la política de enseñanza superior seguida por los militares, focalizando la labor que desarrolló desde 1966 el consultor norteamericano Rudolph Atcon, auténtico ejemplo del pensamiento neoliberal tecnocrático, quien legitimó la reforma con argumentos basados en la teoría del capital humano, la doctrina de la seguridad nacional y el marginalismo económico, que impulsaron formas gerenciales de conducir la Universidad como la privatización de la matrícula, la crítica de la gratuidad y el estímulo de planes de estudio mayormente centrados en el crecimiento económico.

El estudio de Nogueira y Nascimento sitúa el espectro del influjo que esas teorías y esos actores tuvieron en la contención del movimiento democratizador del sistema de enseñanza básica inspirado en el *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932, su recuperación en 1959 por el *Manifesto - Maisuma vez convocados*, la expansión de la alfabetización popular basada en la pedagogía concientizadora de Paulo Freire y su confluencia en la aprobación de la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (ley 4.024) en 1961. En su perspectiva, las medidas de política educacional del primer gobierno militar presidido por Castelo

³⁸ Isabel Nogueira y Olívia Nascimento, «Considerações a respeito das propostas educacionais do governo Castello Branco», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016), s/d.

³⁹ Alexandre Fiuza y Claudio Peres, «A Educação Superior Brasileira após a Segunda Guerra Mundial: o Regime Militar (1964-1984), a reforma e as influências externas», en *X CIHELA* (Salamanca: 2012), 115-126.

Branco (1964-1967) se basaron centralmente en el paradigma de la seguridad nacional y la teoría del capital humano.

Así, aunque no fuese el régimen de Castelo Branco el que directamente sancionase la segunda gran ley de reforma (la 5692/71, sobre la enseñanza básica), el análisis de Nogueira y Nascimento sobre el discurso de ese primer gobierno militar aísla las bases esenciales de una política general que, antes y después de la reforma, tendería a la represión, la privatización de la enseñanza, la exclusión de los sectores populares de la enseñanza básica de calidad, la institucionalización de la enseñanza profesionalizante, el tecnicismo pedagógico y la desmovilización magisterial, rasgos que constituyen el telón de fondo primordial sobre el que se analizan las políticas sectoriales, sus propósitos programáticos ideales y las historias locales de su implementación.⁴⁰

Respecto del accionar de la doctrina de la seguridad nacional en los distintos niveles educativos, el trabajo de Jaime Mansan ilustra el caso de la educación superior en el estado de Paraná y la operación de la *Delegación de Orden Político y Social* (DOPS) en el desarrollo de tareas de vigilancia, control y represión del estudiantado universitario en el estado. Existente desde los años treinta del siglo pasado, la DOPS local fue rearticulada tras la instauración de la dictadura militar sobre la base de reforzar su misión a partir de la doctrina de *vigilancia e información* generada por la Escuela Superior de Guerra. Mansan desmenuza las operaciones encargadas a ese tipo de organismos por el Servicio Nacional de Información con el objetivo de desmovilizar la actividad estudiantil en el plano interno y exterior, las políticas diferenciales desplegadas sobre alumnos, profesores y sus respectivos entornos sociales y el empleo de estrategias de coerción tanto física como emocional, identitaria y social.⁴¹ También las

⁴⁰ Nadia Gonçalves, pionera en las contribuciones sobre Brasil en los eventos del CIHELA, desarrolla estudios de análisis de contenido en torno a la recepción local de las políticas del Estado federal por parte de los gobiernos del estado de Paraná. En su idea, los gobernadores paranaenses hicieron uso del discurso federal en el marco de relaciones de poder centro/periferia dentro de las cuales buscaron reposicionarse. Nadia Gonçalves, «Processo de implementação das reformas educacionais, na Ditadura militar, no estado do Paraná: tensões, consensos e conflitos», *VII CIHELA* (Quito: 2005), s/d; «Desenvolvimentismo e educação: discurso governamental e políticas paranaenses nas décadas de 1960 e 1970», *VIII CIHELA* (Buenos Aires: 2007), 59.

⁴¹ Jaime Mansan, «A vigilância do campo da educação superior no Brasil da Ditadura Civil-Militar (1964-1988): o caso da Delegacia de ordem Política e Social do Estado do Paraná (DOPS/Pr)», en *X CIHELA* (Salamanca: 2012), 343-358.

contribuciones de Sales, Carneiro y Germano sobre la historia del control y la represión ejercidos por los cuerpos de seguridad del Estado sobre la Universidad Federal de Viçosa abonan a esta línea de análisis.⁴²

La alfabetización de adultos, el desmantelamiento del *Programa Nacional de Alfabetização*, fundado en la pedagogía de Paulo Freire, por parte de gobierno militar y su sustitución por el *Movimento Brasileiro de Alfabetização* (MOBRAL) es un programa sobre el que ha puesto su atención Rodrigues Coelho, analizando sus dinámicas de operación en el municipio de Patos de Minas, Minas Gerais. Su estudio muestra cómo el MOBRAL —que representa uno de los primeros programas reformistas del nuevo orden político, pues se creó en 1967—, no sólo desmovilizó los objetivos liberadores que inspiraba la pedagogía freireana sino que, incluso, el fin técnico de la mera alfabetización fue cediendo el paso a la creación de una estructura de acción escolar de comunidades de adultos esencialmente consagrada a diseminar las concepciones de mundo, hombre y educación avaladas por la clase dominante y el régimen castrense. Organizado de modo férreamente jerárquico, aunque hábil en cuanto a captar liderazgos naturales en las bases locales, la operación del nuevo programa alfabetizador dio pie a una red comunicativa en la que persistentemente se propaló el imaginario según el cual la culpa del atraso se encontraba en el analfabetismo, se editaron formas de asistencialismo y se crearon las bases simbólicas y los lazos prácticos de una alianza paternalista entre el gobierno, la iglesia y el empresariado en beneficio de los sectores populares.⁴³

La enseñanza preescolar y la divulgación oficial de la política del gobierno constituyen, finalmente, las políticas sectoriales analizadas en las presentaciones llevadas al CIHELA. Miranda y Almeida desarrollan un estudio sobre la revista *Educação* (órgano oficial de difusión de las políticas del Ministerio de Educación) entre 1971 y 1974, donde constatan la permanente transmisión de los conceptos clave en la política global, como: planeación, planeación escolar, planeación curricular; así como la recurrente edición de artículos de divulgación de técnicas didácticas. La revista, sustantivamente, nace, acompaña y corre paralelamente a las

⁴² Breno Sales, «O movimento estudantil na UFV (1964-1985): os silêncios do campo de pesquisa», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.; «Movimento estudantil e Ditadura Militar: as lacunas do campo sobre a UFV», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

⁴³ Leni Rodrigues, «Alfabetização de adultos na Ditadura militar: as ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização no município de Patos de Minas/MG», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016), 52-66.

transformaciones escolares derivadas de la Ley 5692/71 que reformó la enseñanza general básica.⁴⁴ Por su parte, el desarrollo de la política preescolar —nivel que no formó parte de la reforma concretada por la ley— es tratada en un estudio local emprendido por Silveira y Ghizoni en la ciudad de Florianópolis, en el que principalmente constatan la apropiación local del discurso salvacionista respecto a la necesidad de ampliar la cobertura para abatir el rezago escolar de las clases desfavorecidas, así como la apropiación local de los recursos destinados al programa por la *Legión Brasileña de Asistencia*, institución privada que gestó el Proyecto Casulo, de expansión preescolar compensatoria, de bajo costo, fuertemente inspirado en la Doctrina de la Seguridad Nacional.⁴⁵

Las disciplinas escolares constituyen otro gran objeto de estudio en las contribuciones al conocimiento de las políticas de la dictadura cívi-co-militar brasileña y a su estudio se aboca casi un tercio de los trabajos presentados en el Congreso. En esencia, las disciplinas que se analizan son la Historia, el Civismo, la Moral y la Educación Física, enseñanzas que, en lo general, tendieron a ser invariante objeto de reforma durante los regímenes autoritarios.

En uno de los contados trabajos dedicados a la escuela durante el régimen de Getulio Vargas (1937-1945), Dos Santos y Buffa presentan las transformaciones que sufren en el período las cuatro disciplinas en aras del control curricular ejercido sobre las escuelas de las comunidades alemanas inmigrantes en el sur del Brasil, para crear en sus infantes sentimientos de pertenencia nacional. Enseñar la historia patria, exaltar sus figuras cívicas y el relato de su moral, instruir militarmente a la niñez en la defensa de un suelo que habrían de constituir imaginariamente como nación, constituyen los ejes de análisis centrales sobre la política curricular seguida por el varguismo con las escuelas de las comunidades alemanas en el caso estudiado.⁴⁶

⁴⁴ Juliana Miranda y Maria de Almeida, «A revista Educação: instrumento de divulgação oficial do MEC durante a ditadura militar», en *XI CIHELA* (Toluca: 2014), s/d.

⁴⁵ Patrícia Silveira y Gladys Ghizoni, «Educação pré-escolar pública em Florianópolis: marcas discursivas da ditadura no Brasil, na década de 1970», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016), 257-273.

⁴⁶ Ademir dos Santos y Ester Buffa, «Disputas pela formação da infância sob regime ditatorial: poder e educação escolar no estado novo brasileiro (1937-1945)», en *XI CIHELA* (Toluca: 2014), s/d.

Aunque de los días del «nacionalismo palingenético» de Vargas (como los autores llaman a la política estado novista) a los años sesenta de la dictadura militar, los asuntos del sentimiento nacional ya no eran los mismos, en general, varios de los trabajos sobre las transformaciones en currículos y manuales de enseñanza de las asignaturas señaladas constatan un propósito similar tendente a convertirlas en instrumentos y espacios para la transmisión y la producción de ideas de lealtad al Estado nacional y a su gobierno.

Con respecto a la enseñanza de la moral y el civismo, Daniele Frediani y Tony Honorato centran su trabajo en el análisis del contenido de los libros de texto de enseñanza moral y cívica impulsados por la Comisión Nacional de Moral y Civismo, particularmente en derredor de la noción de «hombre civilizado» promovida por el régimen dictatorial, y las aristas y comportamientos ético-políticos que lo dibujan como sujeto pacífico, obediente, religioso, patriota, resignado y responsable.⁴⁷ Por su parte, los estudios de Ciampi y Pianelli y de Stoll desbordan el marco de la idealidad curricular para abocarse al estudio de las prácticas escolares de carácter cívico-moral y al de las relaciones de poder que inciden sobre el fomento de una asignatura que fue convertida en obligatoria por la reforma escolar de 1971, señalando una política general de desplazamiento de los contenidos técnico-disciplinarios en aras del fomento del ritual escolar y la performatividad cívica.

El primer estudio fue realizado en 8 escuelas urbanas de Sao Paulo a partir del empleo de fuentes de corte etnográfico, y muestra la difusión de un civismo centrado en el trabajo y en el deber del poverío de hallar vías de superación a través de él, en clara oposición con la tradición republicana de la disciplina.⁴⁸ Stoll halla similares tensiones entre la lógica de la disciplina y la lógica de la política en la reforma de la materia de moral y civismo, al documentar la oposición existente entre el *Conselho Federal de Educação* y la *Comissão Nacional de Moral e Civismo* (los dos órganos técnicos asesores del Ministerio de Cultura en la reforma) respecto de tópicos como su obligatoriedad y su sentido. De hecho, en el caso de

⁴⁷ Daniele Frediani y Tony Honorato, «La disciplina de educación moral y cívica en la dictadura militar brasileña: un estudio sobre el ideal de hombre civilizado presente en los libros didácticos», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

⁴⁸ Helenice Ciampi y Alexandre Pianelli, «O teatro da ordem: as escolas municipais de primeiro grau na cidade de São Paulo no período da ditadura militar no Brasil (1964-1984)», en *XI CIHELA* (Toluca: 2014), s/d.

la disciplina, la autora también constata antecedentes a la reforma y al mismo golpe militar al modo en que lo dejaron planteado los trabajos sobre las operaciones del acuerdo MEC/USAID, al señalar la existencia de un proyecto de socialización política muy influido por la doctrina de la Escuela Superior de Guerra, antes, incluso, del golpe militar de 1964.⁴⁹

En lo que respecta a la enseñanza de la historia, otra de las disciplinas usualmente reformadas por los regímenes de excepción, en aras de construir un nuevo relato sobre el sentimiento nacional, autores como Eliane Mimesse Prado argumentan el modo en que la reforma de 1971 tendió a minorizar el peso curricular de la asignatura dentro de la enseñanza pública al subsumirla dentro de un área general de Estudios Sociales que la integraba con la enseñanza de la Geografía. Prado centra su análisis en las guías curriculares y didácticas producidas para el área de Estudios Sociales entre 1973 y 1980, concluyendo que durante la dictadura militar la enseñanza de la Historia vio reducido su peso curricular.⁵⁰ La lógica de operación de la fusión de la historia en el área de Estudios Sociales en el orden cotidiano de los planteles fue luego abordada por Miranda, en el caso del municipio de Alfena, donde encuentra un énfasis similar en el ritual cívico por sobre los contenidos del programa de estudios, esto es, un predominio del interés político de la asignatura en desmedro de la lógica disciplinar de la misma.⁵¹

LA EDUCACIÓN Y EL AUTORITARISMO EN URUGUAY, CHILE Y COLOMBIA

La participación de estudios sobre la educación bajo los autoritarismos uruguayo, chileno y colombiano ha sido menor en los eventos de CIHELA, totalizando sólo catorce contribuciones. Aunque se amplió el margen de búsqueda a la producción de los investigadores que han participado en los congresos, en lo general puede afirmarse que la historiografía

⁴⁹ Kaé Stoll, «A normatização da disciplina escolar de educação moral e cívica no regime ditatorial brasileiro: tensões, conflitos e disputas de poder (1961-1993)», en *XI CIHELA* (Toluca: 2014), s/d.

⁵⁰ Eliane Mimesse, «O ensino da disciplina História em escolas públicas da cidade de Sao Paulo (Brasil) nos anos da Ditadura Militar», en *VIII CIHELA* (Buenos Aires: 2007), s/d.

⁵¹ Juliana Miranda, «O ensino de história em Minas Gerais durante a ditadura militar: o caso de Alfena», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

relativa no es mucho más amplia, revelándose como un tema emergente en el caso de esas sociedades.

Los estudios sobre el Uruguay se concentran esencialmente en el período dictatorial que rige entre 1973 y 1985 y son presentados principalmente a partir del CIHELA de Río de Janeiro (2009), fenómeno seguramente derivado del establecimiento de la Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación en ese mismo año. Aunque autores importantes en la reflexión del autoritarismo educacional uruguayo como Rico o Demasi no han participado en ninguno de los congresos, el influjo de su obra emerge en las contribuciones que se presentan desde entonces como el estudio de la dictadura como un período historiográfico de la historia reciente y su abordaje desde la interdisciplinariedad,⁵² las políticas de la memoria y el impacto de la Comisión para la Paz en romper el pacto de silencio posterior a la dictadura⁵³ y la pedagogía de la memoria.⁵⁴

Resulta interesante la periodización de larga duración de la educación en Uruguay reflejada en las pesquisas, pues marcan como un segundo momento del siglo XX la dictadura definiéndola como un acontecimiento disruptivo que subordinó el proyecto pedagógico al proyecto político militar e instauró una guerra pedagógica⁵⁵ y la configuración de la identidad docente.⁵⁶

Los análisis refieren una incidencia directa de la legislación especialmente con la emanación de la ley de educación de 1973 (Ley 14.101),⁵⁷ un interés en las reformas educativas presentadas durante la dictadura que apuntan a la estructuración de jerarquías burocráticas, la configuración

⁵² Álvaro Rico, *Uruguay: cuentas pendientes. Dictadura, memorias y desmemorias* (Montevideo: Ediciones Trilce, 1995).

⁵³ Carlos Demasi, *La transmisión del pasado traumático. Enseñanza de la dictadura y debate social en Uruguay* (Madrid: ILCEA, 2016).

⁵⁴ Graciela Rubio, «Educación y memoria. Desafío y tensiones de una propuesta». *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, no. 15 (2007): 163-175.

⁵⁵ Antonio Romano, «Transformaciones del discurso pedagógico en el Uruguay de la segunda mitad del siglo XX», en *IX CIHELA* (Río de Janeiro: 2009), 81.

⁵⁶ Eloísa Bordoli y Antonio Romano, «Tres momentos en la conformación de la identidad de los docentes en Uruguay, mito, crisis y reconfiguración», en *IX CIHELA* (Río de Janeiro: 2009), 81.

⁵⁷ Esta ley se desarrollará posteriormente con la reformulación de los planes de magisterio en 1974, los de formación docente en 1977 y la reforma del plan de Enseñanza Primaria en 1979.

de subjetividades determinadas por acusaciones de infiltración comunista en los maestros impulsando acciones de persecución y represión contra estos.

Seis de los trabajos apuntan a indagar la incidencia de la dictadura en la constitución de sujetos en la escuela, el disciplinamiento del cuerpo y la modelación del espíritu y el cuerpo desde la educación, estableciendo parámetros y estereotipos asociados a la idea de sociedad que propugnaba el gobierno autoritario. Estos estudios se hallan claramente influidos por la perspectiva foucaultiana sobre el control del cuerpo a través de la educación física⁵⁸ y la introyección del orden dictatorial a partir de esta y del ritual escolar.⁵⁹

Entre los abordajes emerge la manualística⁶⁰ específicamente de la asignatura educación moral y cívica (reemplazo de la educación cívico-democrática) y cuyo énfasis temático era la familia y la patria; el conocimiento de sí mismo y los valores morales; la libertad y el estado uruguayo y el trabajo nacional.

Las seis contribuciones referidas al autoritarismo educacional chileno se concentran en el régimen autoritario de Augusto Pinochet (1973-1990) y hacen su debut precisamente en el evento de Santiago de Chile (1998). Aunque tampoco circulan en los sucesivos congresos historiadores como Nuñez o González, su impronta sobre quienes presentan desde entonces constituye un claro antecedente en los estudios sobre legislación educativa y reformas educativas durante la dictadura⁶¹ y las transformaciones del sistema educativo como «metamorfosis subterránea» durante la dictadura.⁶²

⁵⁸ Raumar Rodríguez, «Cuerpo y educación en la última dictadura militar del Uruguay del siglo XX», en *VI CIHELA* (San Luis de Potosí: 2003), 1-30.

⁵⁹ Leonor Berná, «Orden y control. El disciplinamiento de la enseñanza media en la dictadura uruguayo 1973-1985», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

⁶⁰ Lila Sosa, «Los adolescentes y las familias en los textos de educación moral y cívica en enseñanza secundaria durante el período dictatorial uruguayo de 1973 a 1984», en *IX CIHELA* (Rio de Janeiro: 2009).

⁶¹ Leonor Cariola, Cristián Bellei e Iván Núñez, *Veinte años de políticas de educación media en Chile* (París: Unesco, 2003).

⁶² Fabián González, «Mil días de la Junta Militar de Gobierno. La metamorfosis subterránea de la educación chilena durante los primeros años de la dictadura militar (1973 - 1979)», *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, no. 4 (2015): 34-61.

Las investigaciones más recientes continúan en esa misma línea, explorando las transformaciones de las políticas educativas,⁶³ las representaciones sociales de los profesores desde sus organizaciones y el trabajo sobre la represión y vigilancia del trabajo docente durante la dictadura.

Algunos trabajos orientan el análisis al debate político que envuelve la hechura de las políticas y sus marcos legislativos, relevando el predominio del enfoque neoliberal sobre las posiciones socialdemócratas. En este balance se demuestra que las pugnas internas de la derecha nacionalista y los liberales entre 1973 y 1978 se reprimió y censuró con mayor intensidad a los actores educativos. Mientras que en el período de 1980 a 1988 se instaura un debate al interior de la derecha, entre sectores de las fuerzas armadas con el de los *Chicago Boys*,⁶⁴ predominando los planteamientos liberales desarrollados en educación: aumento de la educación superior privada, autofinanciamiento de la docencia racionalización de recursos de la educación superior y municipalización de la educación estatal primaria.⁶⁵

Autores como Toro estudian la despolitización del campo universitario y la emergencia de un nuevo liderazgo afín a la dictadura, el papel jugado por éste en el debilitamiento y la purga de los sectores más críticos, proceso que avanzó con el amparo de los rectores mediante el control de los representantes estudiantiles, que apoyaron políticas privatizadoras de la matrícula como el modelo «estudia quien paga», que elevó los costos para los alumnos menos favorecidos y puso fuera de los campus a los alumnos agitadores.⁶⁶

⁶³ Alberto Moreno-Doña y Rodrigo Gamboa, «Dictadura chilena y sistema escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”», *Educar en revista*, no. 51 (2014): 51-66; Azun Candina, «Vivir una dictadura: historia y memoria de los profesores en Chile (1973 -1990)», *Historia* 396, no. 2 (2014): 187-216; Felipe Zurita, «Represión y vigilancia hacia el trabajo docente durante la dictadura militar en Chile (1973-1990)», *Araucaria. Revista Iberoamericana de filosofía, política y humanidades*, no. 38 (2017): 285-322.

⁶⁴ Camila Pérez, «Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza: actores, proyectos y disputas ideológicas. Chile, 1973 – 1990», en *XI CIHELA* (Toluca: 2014), 85.

⁶⁵ Andrea Lagos, «La derecha política y su hegemonía en el proyecto educacional del autoritarismo (1979-1988) (Chile)», en *IV CIHELA* (Santiago de Chile: 1998), 89.

⁶⁶ Pablo Toro, «Despolitizar y racionalizar: una élite de dirigentes estudiantiles oficialistas ante la descentralización y fraccionamiento de la Universidad de Chile (c.1974-c.1984)», en *XIV CIHELA* (Salamanca: 2021), 327.

Una línea particular es el proceso de alfabetización antes y durante el régimen militar contrastando el enfoque dado por el gobierno de Salvador Allende en el que se movilizaron actores sociales populares y se asumió como una política gubernamental mientras que en la dictadura de Augusto Pinochet se asumió la alfabetización como un proceso de «re-domesticación» de mujeres, religión, nacionalismo y consumismo.⁶⁷

La forma tradicional de enseñanza de la historia contribuyó a la aceptación de la dictadura militar chilena en 1973 por considerarla eficientes y alcanzar la estabilidad política y económica. No se ahonda en la incidencia de la dictadura en los contenidos enseñados sino en la regulación de ritos y conmemoraciones patrióticas,⁶⁸ introduciendo normas de comportamiento como el control de sus pares a través de acusaciones a compañeros cuando no se ajustaban a las normas de la institución.

A diferencia de los países del Cono Sur, en Colombia se celebraron elecciones y gobiernos civiles en todo el siglo XX y no puede establecerse históricamente un período autoritario específico (salvo el período de gobierno del militar populista Rojas Pinilla 1953-1957). En el período de 1958-2016 (distinguiéndose del período de la violencia política de la década del cincuenta y de los conflictos regionales que persisten en los territorios) se desarrolló el conflicto interno armado, periodización que mantiene un amplio debate historiográfico y que el informe de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV) espera zanjar, marcando su inicio con la conformación de grupos guerrilleros al fragor de la Guerra Fría y el cierre democrático del Frente Nacional,⁶⁹ y señalando los diálogos con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) como su terminación.⁷⁰

⁶⁷ Robert Austin, «El estado, alfabetización y educación popular en Chile, 1964-1990», en *IV CIHELA* (Santiago de Chile: 1998), 181.

⁶⁸ Camila Pérez, «Intervención de las escuelas durante la dictadura cívico-militar chilena (1973-1990). Ritos y conmemoraciones introducidas por el régimen en la Escuela Experimental de Niñas de Santiago», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/d.

⁶⁹ Acuerdo político y programático entre los partidos tradicionales liberal y conservador para alternar el poder del Estado con el propósito de frenar la violencia política.

⁷⁰ Comisión de la Verdad, *No matarás. Relato histórico del conflicto armado interno en Colombia* (Bogotá: Comisión de la Verdad, 2022).

Esta complejidad nos muestra, no sólo al Estado como el agente que coartó libertades y agenció la violencia armada en el país, sino otros actores como los responsables directos de graves violaciones de los derechos humanos (guerrillas y fuerzas paramilitares asociadas al Estado), cuestión que merece toda la atención puesto que nos encontramos en la emergencia de la discusión sobre el impacto de los actores armados y la guerra en la educación.⁷¹

En el campo de la educación las investigaciones se han centrado en la afectación de la guerra a la comunidad educativa,⁷² una línea documental interesada la legislación educativa y reformas educativas periodizando los procesos enseñanza de las ciencias sociales y la historia,⁷³ la memoria histórica en la escuela, los pasados violentos en la enseñanza de historia, una línea de las pedagogías de la memoria y la recuperación de las memorias de las víctimas, poniendo en perspectiva los procesos de transición democrática en el cono sur y la construcción de políticas de la memoria,⁷⁴ y otra línea de elaboración de unidades didácticas interesadas en adentrarse en el trabajo del aula enrutados a los derechos humanos,⁷⁵ los trabajos direccionados a la formación de maestros y la transmisión intergeneracional en el currículo y la legislación para describir la forma como se plantea y trabaja el conflicto armado en el país.⁷⁶

⁷¹ Varias investigaciones se han adelantado desde las organizaciones sindicales e informes periodísticos que dan cuenta de la escuela usada como centro de tortura, campamento, centro de entrenamiento y afectada por ataques de grupos armados además de los múltiples asesinatos, secuestros y desplazamiento forzoso de maestros.

⁷² Mauricio Lizarralde, «La escuela y la guerra, las memorias entre el miedo y el silencio», *Revista praxis pedagógica*, no. 13 (2012): 90-103.

⁷³ Sandra Rodríguez y Olga Sánchez, «Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra», *Revista Reseñas*, no. 7 (2009): 13-66. Diego Arias, María Isabel González, Sandra Rodríguez y Graciela Rubio, *Pasados violentos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Colombia, Argentina y Chile* (Bogotá: Universidad del Rosario, 2022).

⁷⁴ Martha Herrera y Jeritza Merchán, *Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente* (Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012), 137-156.

⁷⁵ Desde las entidades estatales como el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y la comisión de la Verdad se recopilan experiencias didácticas atravesadas por la práctica artística y la producción de secuencias didácticas y guías de trabajo en el aula. Alexander Ruiz, *El puente está quebrado ¿con qué lo curaremos? El legado de la Comisión de la Verdad en la escuela* (Bogotá: Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, 2022).

⁷⁶ Diego Arias, «Narrativas de jóvenes sobre enseñanza del pasado reciente en Colombia», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016), 237-249.

Para lo que atañe a CIHELA, encontramos siete ponencias, cuyo cenit es el congreso de Medellín. Los objetos de investigación analizados no se centran en un período histórico de gobierno autoritario (salvo en el caso de la ponencia sobre el gobierno de Rojas Pinilla), sino que encontramos líneas de trabajo asociados a la memoria, la enseñanza del pasado reciente o de la historia reciente, la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales, y las narrativas de los actores educativos en medio del conflicto armado y cómo son introducidos en la enseñanza escolar.

Se indagan las reformas legislativas que han constituido políticas de la memoria,⁷⁷ realizando análisis de textos escolares entre 2010 a 2013 se concluye que existe una narrativa tradicional, con estructura memorística basada en la repetición de imágenes, el tratamiento del conflicto armado en los textos escolares contribuye a invisibilizar el papel del Estado como actor del conflicto armado.⁷⁸ Debe considerarse que, a diferencia de otras experiencias de control curricular por el estado autoritario, en Colombia los textos escolares no son obligatorios ni monopolizados por el Estado, por ende, no circulan de manera homogénea ni oficial en las aulas, hecho que marca su impronta sobre este tipo de pesquisas.

Las propuestas didácticas se constituyen como una línea con bastante fuerza, estas pretenden constituir unidades didácticas que atenúen el impacto de la guerra, atiendan y visibilicen a las víctimas, recurriendo a proyectos de historia oral,⁷⁹ propuestas de desarrollo de la atención de los niños víctimas en las escuelas a través de un enfoque intercultural que permita la inclusión de esta población en las escuelas. Se entiende la escuela como un espacio de reparación de derechos⁸⁰ y los niños como sujetos de reparación.⁸¹ En medio de las disertaciones sobre la dimensión y

⁷⁷ Ley 975 de 2005- justicia y paz; ley 1408 de 2010- semana internacional del Detenido desaparecido y ley 1448 de 2011- ley de víctimas y restitución Centro Nacional de Memoria Histórica.

⁷⁸ Anabel Díaz, «Encuentros y desencuentro entre educación y memoria en la enseñanza de las ciencias sociales en el proceso de transición colombiano», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016), 85-95.

⁷⁹ Diana Gómez, «Los intrincados caminos de la enseñanza de la historia reciente en medio del conflicto social y armado en Colombia: algunas apuestas desde la memoria oral», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016), 211-225.

⁸⁰ Deisy Barajas, «Una escuela para la diversidad: una mirada histórica al fenómeno del desplazamiento forzado por el conflicto armado en Colombia», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016), 287-298.

⁸¹ Yeimy Cárdenas, «Infancia, educación y acuerdos de paz: la ausencia de una pregunta por la educación en Colombia», en *XIII CIHELA*, (Montevideo: 2018) s/d.

periodización del conflicto armado en el campo histórico, desde la investigación en educación se debate la forma como se introducen contenidos temáticos en el currículo a través de una prolífica producción académica dirigida hacia la disputa de la memoria y el rescate de las memorias colectivas desde la escuela y la puja con la memoria oficial que viene tomando forma desde los informes de la CEV.

REFLEXIONES FINALES

En rigor de las decisiones teórico-metodológicas asumidas y explicitadas en la introducción del presente trabajo, estas conclusiones —abiertas y provisorias— inexorablemente remiten a fenómenos comunes de un pasado regional y a singularidades que se destacan en los casos estudiados, según fueran identificados y registrados en la producción académica de los CIHELA a lo largo de treinta años.

Al respecto, Argentina se mostró como un ámbito señero en la temática en razón de dos condiciones observadas. Por un lado, un conjunto de publicaciones de los años ochenta muestran el temprano desarrollo de investigaciones que analizaron los impactos sistémicos de las políticas educativas lanzadas durante la última dictadura (1976-1983). Por el otro, las colaboraciones en los congresos tuvieron una presencia significativa y sostenida. Más aun, dichos aportes atestiguan con mediana fidelidad el estado de la cuestión en su propio contexto de producción, siendo el terrorismo de Estado el periodo autoritario más estudiado, seguido por el complejo trienio 1973-1976.

Las «vecinas» investigaciones de Uruguay y Chile muestran una fuerte inclinación hacia el estudio de las reformas a la política pública durante los regímenes autoritarios que transformaron y sujetaron el currículo escolar, impactando las prácticas de la cultura escolar atravesada por la ideología de la dictadura, abriendo claramente líneas de estudio sobre la política y las reformas educativas realizadas bajo estos regímenes. Aunque varios de los investigadores de estos países no participan de los CIHELA, sus colaboradores asisten y desarrollan aportes al campo que permiten establecer unas líneas claras sobre los intereses investigativos. Hay un gran énfasis en establecer la dictadura como un período de larga duración en la historiografía educativa y una fuerte tendencia a relacionar lo macroeconómico con las reformas educativas.

Adicionalmente los manuales escolares como expresión del enfoque autoritario con la inclusión, exclusión u omisión de contenidos temáticos que validaban el golpe de Estado y justificaba la represión y el cierre democrático y la inclusión de asignaturas con una carga ideológica autoritaria. La vigilancia, censura y represión sobre la escuela y especialmente sobre los maestros y su quehacer es uno de los tópicos tratados en las investigaciones. El caso chileno abre dos líneas interesantes sobre el estudio de los procesos de alfabetización y la forma como se enseña la historia reciente en la escuela.

En el campo colombiano la complejidad del conflicto armado nos reta a desmarcarnos del concepto de autoritarismo puesto que no se ajusta a los fenómenos históricos de ese país y muestra un campo en emergencia con un interés particular en la postulación de estrategias didácticas en las escuelas que atenúe el impacto de la guerra en los estudiantes.

En disonancia con los demás países estudiados, en Colombia los textos escolares no son oficiales ni patrocinados por el Estado, por ende existe una amplia gama de editoriales en el mercado que se ciñen a los documentos de política educativa pública para la elaboración de sus textos escolares, lo cual deja un amplio margen de acción sobre los contenidos temáticos, cuestión clave para quienes adelantan investigaciones sobre manualística puesto que resulta complejo establecer unas constantes en medio de la dispersión editorial.

Un gran interés por el estudio del currículo y la enseñanza de la historia reciente en investigaciones que se cuestionan la forma como se enseña el conflicto armado en la escuela y las narrativas sobre lo acontecido durante la guerra, que desde el campo historiográfico y político aún no hay consenso, principalmente por la reciente aparición del Informe Final de la Comisión de la Verdad.

Finalmente, los estudios presentados en los eventos del CIHELA sobre el accionar de la dictadura militar brasileña de 1964-1985 sobre la educación, el sistema de enseñanza y sus actores, muestran el papel decisivo que tuvo el asesoramiento de los Estados Unidos en el diseño general de unas políticas que tendieron a desarticular movimientos sociales nucleados en derredor de idearios sobre la alfabetización popular, el acceso democrático a la escuela y a la universidad pública a través de

una serie de dispositivos que privilegiaron el giro hacia una enseñanza pública presidida por un sentido profesionalizante, una alfabetización popular desprovista de herramientas para el pensamiento liberador y crítico y una enseñanza universitaria intervenida mediante políticas de estímulo a la privatización y al control político de sus actores.

Bajo ese marco y filosofía general de acción, algo que también muestran los estudios sobre el régimen militar brasileño lo es la importancia que adquiere para el autoritarismo la reforma de ciertas disciplinas escolares en aras del proyecto de construir una nueva legitimidad. Esencial en la historia de la experiencia brasileña lo fue la enseñanza de una nueva civilidad a través de asignaturas como el civismo, la moral y la historia, cuyos currículos fueron reformados para producir formas de sentimiento nacional y de identidad acordes con los comportamientos de obediencia esperados por el régimen. Como lo dejan ver los estudios específicamente abocados a los nuevos currículos, esto no operó de modo necesario exclusivamente a partir de la formulación de formas alternas de conocimiento escolar, sino que produjo también el ascenso del ritual y la performatividad. De hecho, algunos trabajos destacan la reducción del conocimiento escolar en aras del ritual conmemorativo.

Notas sobre los autores

NATALIA GARCÍA es doctora en Educación (UNER). Prof. en Ciencias de la Educación (UNR). Profesora Adjunta e Investigadora de la Facultad de Humanidades y Artes (FHyA) con sede en el Instituto de Estudios Críticos en Humanidades (CONICET-UNR).

JUAN B. ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS realizó estudios de grado en Sociología (UNAM) y posgrados en Ciencia Política (FLACSO) y Estudios Latinoamericanos (UNAM). Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt/México).

TANIA MARCELA MATEUS CARREÑO es investigadora independiente, docente y candidata a doctora en Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación DIE-UPN. Magíster en Historia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC.

REFERENCIAS

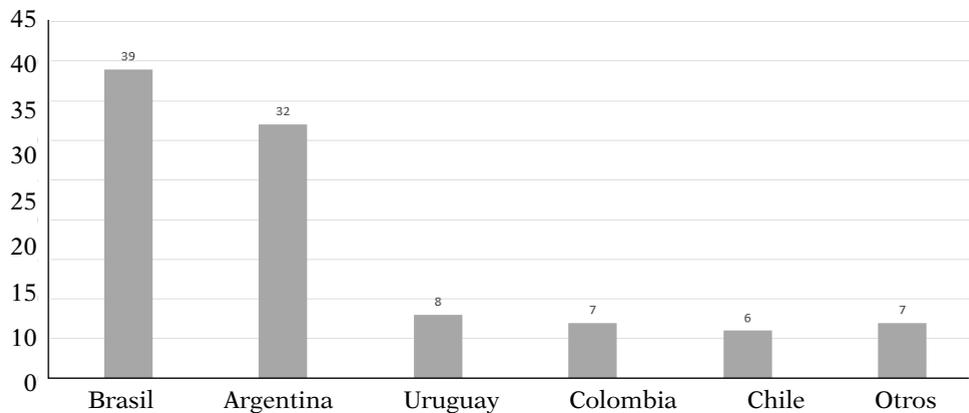
- Alfonseca, Juan. *La formación del Estado docente en la República Dominicana, 1844-1944*. Santo Domingo: Editorial Universitaria Bonó, 2022.
- Angulo, A. J. *Empire and Education. A History of Greed and Goodwill from the War of 1898 to the War on Terror*. Nueva York: Palgrave Macmillan, 2012.
- Arias, Diego, María Isabel González, Sandra Rodríguez y Graciela Rubio. *Pasados violentos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Colombia, Argentina y Chile*. Bogotá: Universidad del Rosario, 2022.
- Braslavsky, Cecilia. *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-GEL, 1985.
- Candina, Azun. Vivir una dictadura: historia y memoria de los profesores en Chile (1973 -1990). *Historia* 396, no. 2 (2014): 187-216.
- Cariola, Leonor, Cristián Bellei e Iván Núñez. *Veinte años de políticas de educación media en Chile*. París: Unesco, 2003.
- Comisión de la Verdad. *No matarás. Relato histórico del conflicto armado interno en Colombia*. Bogotá: Comisión de la Verdad, 2022.
- Cordoví, Yoel. *Magisterio y nacionalismo en las escuelas públicas de Cuba, 1899-1920*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2012.
- Demasi, Carlos. *La transmisión del pasado traumático. Enseñanza de la dictadura y debate social en Uruguay*. Madrid: ILCEA, 2016.
- Filmus, Daniel y Graciela Frigerio. *Educación, autoritarismo y democracia*. Buenos Aires: Cuadernos FLACSO, Miño y Dávila Editores, 1988.
- Germano, José W. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1994.
- Ghiraldelli, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- González, Fabián. «Mil días de la Junta Militar de Gobierno. La metamorfosis subterránea de la educación chilena durante los primeros años de la dictadura militar (1973-1979)». *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, no. 4 (2015): 34-61.
- Herrera, Martha y Jeritza Merchán. «Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente». En: *Las víctimas: entre la memoria y el olvido*, editado por Ricardo García, Absalón Jiménez y Jaime Wilches, 137-156. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.
- Lizarralde, Mauricio. «La escuela y la guerra, las memorias entre el miedo y el silencio». *Revista praxis pedagógica*, no.13 (2012): 90-103.
- Lozano Seijas, Claudio. «Prólogo». En *Dictadura y Educación. Tomo 1 Universidad y grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*, editado por Carolina Kaufmann (Dir), 9-12. Madrid: Miño y Dávila, 2001.
- Moral, Solsiree del. *Negotiating Empire: The Cultural Politics of Schools in Puerto Rico, 1898-1952*. Madison: University of Wisconsin Press, 2013.

- Moreno-Doña, Alberto y Rodrigo Gamboa. «Dictadura chilena y sistema escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”». *Educación en revista*, no. 51 (2014): 51-66.
- Patterson, Franklin. «The Guatemalan Military and the Escuela Politécnica». *Armed Forces & Society* 14, no. 3 (1988): 359-390.
- Portillo, Ana y Rudolfo Elías. «La formación de docentes rurales y el desarrollo agrario de la dictadura stronista». *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* 18, no. 26 (2016): 203 – 217.
- Read, Gerald. «Civic-Military Rural Education of Cuba: eleven eventful years (1936-1946)». PhD diss., Universidad de Ohio, 1950.
- Rico, Álvaro. *Uruguay: cuentas pendientes. Dictadura, memorias y desmemorias*. Montevideo: Ediciones Trilce, 1995.
- Rodríguez, Alexa. «“For the Prosperity of the Nation”: Education and the US Occupation of the Dominican Republic, 1916–1924». PhD diss., Columbia University, 2021.
- Rodríguez, Sandra y Olga Sánchez. «Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra». *Revista Reseñas*. no. 7 (2009): 13-66.
- Rueda, Claudia. *Students of Revolution: Youth, Protest, and Coalition Building in Somoza-Era Nicaragua*. Austin: University of Texas Press, 2019.
- Rubio, Graciela. «Educación y memoria. Desafío y tensiones de una propuesta». *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, no. 15 (2007): 163-175.
- Ruiz, Alexander. *El puente está quebrado ¿con qué lo curaremos? El legado de la Comisión de la Verdad en la escuela*. Bogotá: Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, 2022.
- Tedesco, Juan Carlos, Braslavsky, Cecilia y Ricardo Carciofi, *El Proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO, Miño y Dávila, 1982.
- Velázquez, David. «Autoritarismo, nacionalismo y militarismo en la educación paraguaya (1936–1989)». *Diálogos* 22, no.3 (2018): 4-19.
- Zurita, Felipe. «Represión y vigilancia hacia el trabajo docente durante la dictadura militar en Chile (1973-1990)». *Araucaria. Revista Iberoamericana de filosofía, política y humanidades*, no. 38 (2017): 285-322.

ANEXO

Gráfico N° 1: Cantidad de ponencias presentadas según país.

Fuente: Resúmenes y ponencias CIHELA (1993-2023)



Fuente: elaboración propia.

LA URDIMBRE DE LOS ESTUDIOS SOBRE SABERES, DISCIPLINAS Y LIBROS ESCOLARES EN AMÉRICA LATINA: LOS CASOS DE BRASIL, COLOMBIA Y MÉXICO

*The interwoven of studies on knowledge, disciplines,
and textbooks in Latin America: the cases of Brazil,
Colombia, and Mexico*

Lucía Martínez Moctezuma^α, Maria do Carmo Martins^β
e Isabel Cristina Calderón-Palacio^γ

Fecha de recepción: 10/06/2023 • Fecha de aceptación: 11/12/2023

Resumen. Este artículo presenta un balance de algunas de las investigaciones sobre libros, manuales, textos, saberes y disciplinas escolares en América Latina, específicamente en Brasil, Colombia y México. Con ocasión de la celebración de los 30 años del Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación —CIHELA—, se plantea este análisis que se propone visibilizar los hilos de algunas de las investigaciones acerca de las temáticas centrales alrededor de este objeto de estudio y los efectos en la constitución de una comunidad académica interesada en esta temática en la región. Es así como se parte del análisis de fuentes documentales derivadas de las memorias del CIHELA y de otros referentes producidos o conectados en el marco del Congreso. El artículo inicia con una presentación de los contextos de emergencia de este objeto, desarrollos y descripciones particulares de cada país en los que este se focaliza;

^α Posgrado en Educación, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Avenida Universidad No. 1001, Colonia Chamilpa, Cuernavaca, Morelos. México, Código Postal 62209, luciamm@uaem.mx,  <https://orcid.org/0000-0002-4957-6989>.

^β Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte - Delart, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Rua Bertrand Russell, 801 - Cidade Universitária, Campinas-SP, Código Postal 13083-865, carminhapousa@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0002-2029-1285>.

^γ Departamento de Psicopedagogía, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Calle 72 # 11-86, Bogotá-Colombia, integrante del Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica, iccalderonp@pedagogica.edu.co,  <https://orcid.org/0000-0002-3735-6620>.

Cómo citar este artículo: Martínez Moctezuma, Lucía, Maria do Carmo Martins e Isabel Cristina Calderón Palacio. «La urdimbre de los estudios sobre saberes, disciplinas y libros escolares en América Latina: los casos de Brasil, Colombia y México». *Historia y Memoria de la Educación* 20 (2024): 311-343

posteriormente se describen los desarrollos más significativos y las singularidades de cada país, para concluir en los puntos comunes, las articulaciones, las diferencias en los abordajes y rutas que se podrían emprender para dar continuidad a estos estudios, así como los desafíos que se proyectan para la investigación en este campo de estudio en América Latina e Iberoamérica.

Palabras clave: Comunidades intelectuales; Manuales escolares; Libros de texto; Saberes y disciplinas escolares.

Abstract. *This article presents balance of some of the research on books, manuals, texts, knowledge, and school disciplines in Latin America, specifically in Brazil, Colombia, and Mexico. On the celebration of the 30th anniversary of the Ibero-American Congress on the History of Education —CIHELA, this analysis aims to make visible the threads of some of the research on the central themes around this object of study and the effects on the constitution of an academic community interested in this topic in the region. This is how the analysis of documentary sources derived from the CIHELA reports and other references produced or connected within the framework of the Congress is based. The article begins with a presentation of the emergency contexts of this object, developments and particular descriptions of each country in which it is focused; Subsequently, the most significant developments and singularities of each country are described, to conclude with the common points, the articulations, the differences in the approaches and routes that could be undertaken to give continuity to these studies, as well as the challenges that are projected for research in this field of study in Latin America and Ibero-America.*

Keywords: *Intellectual communities; Textbook; School subjects; School knowledge.*

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre la historia del currículo, de los saberes y disciplinas escolares, así como de los libros de texto tuvieron un gran aporte teórico y metodológico en las últimas décadas, como resultado de la producción de los investigadores que se interesaron por comprender los significados del conocimiento escolar en el campo de la historia de la educación. En este artículo se analiza el desarrollo de estas investigaciones en América Latina, en perspectiva comparada, considerando tres países latinoamericanos, a saber: Brasil, Colombia y México en el marco de los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana —CIHELA—.

El énfasis en estos países se justifica por la presencia y continuidad de sus investigadores en el Congreso, quienes desde 1992 hasta el presente¹ han hecho contribuciones que demuestran la consolidación de los estudios en historia de la educación en sus países y han aportado de manera significativa al desarrollo de este campo en América Latina. El objetivo se dirige a describir los aportes de cada país y a enfatizar en las semejanzas, distinciones y desafíos enfrentados para consolidar estos estudios en la comunidad internacional de historia de la educación. Por esa razón, es importante anotar que el artículo no aborda ampliamente los estudios sobre la materialidad del libro didáctico y otros relacionados, dado el carácter panorámico de este documento y las escasas referencias de estos temas en las memorias del Congreso.

Tomando como referencia las memorias de los CIHELA, consideradas como una superficie que visibiliza las discusiones sobre este objeto en la Región, se presentan los estudios sobre esta temática y se analizan las condiciones que hacen posible su auge, las procedencias y referentes que apropiaron los investigadores, así como las singularidades y rutas que adquieren estos trabajos en cada uno de los países estudiados. Elegir las memorias del CIHELA como fuente inicial de este balance obedece a que este Congreso se ha constituido en un espacio de encuentro y de socialización de las investigaciones procedentes del campo de la pedagogía y de la historia de la educación en Latinoamérica, donde, desde la década de 1980, han proliferado los estudios al respecto² generando impactos en las reformas educativas que han impactado de diversas maneras a las instituciones educativas y sociales. El Congreso entonces es un indicador de la madurez de estos estudios en la región, de ahí que sean la fuente primordial para elaborar este balance. Es de anotar que las

¹ En 1992 en Bogotá-Colombia, se consolida la red de investigadores de historia de la educación en Iberoamérica en respuesta a la necesidad de promover debates e investigaciones sobre este tema, con participación de representantes de 19 países, entre estos México y Brasil. A partir de entonces la presencia de los investigadores de estos países ha sido frecuente y con un impacto que indica el desarrollo de estos temas en cada uno de estos países. A diferencia de otros países, estos han sido sedes del evento en dos ocasiones: Brasil en 1994 y en 2009; México en 2003 y en 2014 y Colombia en 1992 y 2016.

² El primer congreso realizado en Bogotá agrupó 18 países con presencia de 22 ponencias, para el 2001, en el V congreso se contó con 143 ponencias provenientes de 15 países, en las que Brasil se destacó por el número de aportes. Cfr. Zaida Sánchez de Molina «V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana», en *CIHELA* (San José, Costa Rica, 2001). Estos datos permiten constatar el incremento de la producción académica en esta área divulgada a través de este evento. En la versión del 2001 se incorporan países del Caribe en la red de historiadores de la educación.

referencias no se agotan en las memorias y actas del CIHELA, estas se cruzan con otras fuentes y estudios que dan cuenta del objeto de estudio.

EL CONTEXTO DE EMERGENCIA DE LOS ESTUDIOS SOBRE SABERES, DISCIPLINAS Y LIBROS ESCOLARES

El incremento de los estudios sobre saberes, disciplinas y libros escolares en América Latina puede interpretarse en dos sentidos: por un lado, los movimientos reformistas en educación, que enfatizaron, a partir de la década de 1990, en un mayor control sobre los sistemas educativos y el trabajo docente, con políticas específicas de intervención curricular y en la producción y circulación de libros de texto. Por otro, las reivindicaciones planteadas por la comunidad de investigadores educativos, que comenzaron a cuestionar no solo dichas políticas, sino también las formas en que la producción de conocimiento, los códigos disciplinares, sus contenidos y materiales didácticos permitirían comprender la vida cotidiana de la escolarización y cuestionar los propósitos de la educación escolar.

En el III CIHELA (Costa Rica, 2001), Alberto Martínez Boom planteó que, entre los retos y luchas que debían enfrentar los historiadores de la educación estaban, seguramente, la lectura de los «avatares de la contemporaneidad, el desplazamiento y replanteamiento de los objetos de conocimiento y el análisis comparativo de las herramientas para comprender las multiplicidades». ³ Estos itinerarios, anunciados por el investigador colombiano, aún se consideran relevantes para la orientación de los trabajos sobre la historia de la educación y, de cierta forma, han servido de guía para la elección del camino analítico que proponemos en este artículo. Así lo confirma González González ⁴ quien resaltó la importancia de reconocer los avances de los estudios sobre los planes de estudio y los libros de texto, pero defendió una historiografía que no se basara únicamente en análisis de los textos y que atendiera a la diversidad de fuentes y enfoques para enfrentar los retos de la investigación histórica.

³ Alberto Martínez Boom, «Modos de asumir nuestro compromiso como historiadores de la educación Latinoamericana, Itinerario de combate», en *III CIHELA*, (1996, Caracas, Venezuela), 19-27.

⁴ Enrique González González, «Sin la tiranía de las fuentes y de los modelos», en *III CIHELA* (Caracas, Venezuela, 1996), 37-52.

Fue en el IV CIHELA (Santiago de Chile, 1998), donde se constató un incremento en la presentación de trabajos sobre asignaturas escolares y libros de texto: nueve ponencias sobre la enseñanza de diferentes disciplinas (historia, geografía, biología, educación ambiental, matemáticas) y su abordaje en el currículo en países como España, Argentina y Brasil. Entre los trabajos se destaca la ponencia de Pablo Colotta, de la Universidad Nacional de Luján y vinculado al Proyecto Historia de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina —HISTELEA—, que aborda la relación entre libros de texto y currículo. Junto a otros grupos de investigación de Colombia y México, éste formaba parte del convenio de cooperación establecido con el Proyecto de Manuales Escolares —MANES— de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, España) con vistas a la compilación de libros de lectura.⁵ Su presentación apuntó al interés por las fuentes y a la dinámica de la regulación curricular en los manuales escolares.

Cabe destacar también, en la reunión de 1998, la realización de una sesión completa dedicada al abordaje de los libros de texto, asumiendo como elemento de organización de los debates sobre los textos escolares, los dedicados a la didáctica escolar y a la enseñanza de diferentes materias y contenidos. Se trata del subtema 5.4 «Textos escolares en la educación latinoamericana», que incluye catorce ponencias, lo que indica un incremento de las investigaciones sobre manuales de lectura y libros de texto como fuentes para la investigación histórica en educación, aunque dispersas en diferentes metodologías y enfoques. Los trabajos presentados son de investigadores de Argentina (3), Brasil (6), Colombia (2) y México (3) y buscaron comprender elementos políticos en la producción de libros, regulaciones curriculares, innovaciones pedagógicas o incluso un incremento en las prácticas de lectura.

⁵ El vínculo de MANES con América Latina se consolidó hacia 2006 en torno al Proyecto Europeo ALFA Patrimonio Escolar Manuales Escolares (PATRE-MANES) coordinado por Gabriela Ossensbach donde se reunieron investigadores de México, Argentina, Colombia, Portugal, Bélgica y España. En éste se plantearon nuevos problemas y nuevas perspectivas de estudio en el campo de la historia de la educación cuya temática se orientaba, entre otras, hacia el tema de las identidades entre 1875 y 1930. Entre los resultados se encuentran las reuniones de especialistas, las publicaciones, pero sobre todo la creación de una base de datos y una biblioteca virtual que se crearon bajo los criterios del programa Win/ISIS creado por la UNESCO que ofrecía la posibilidad de hacer búsquedas de información a partir de diferentes términos inscritos en una ficha. cfr <https://www.centromanes.org>. Existe otra base de datos en la Universidad Laval en Canadá coordinada por Paul Aubin cuyas entradas *Rayonnement* y *Diaspora* atienden a la consulta de libros extranjeros, <http://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/>.

En el caso brasileño podemos notar un aumento de estos estudios especialmente a partir de la década de 1990, período en el que se produjo una sucesión de reformas educativas, fuertemente centradas en la reestructuración de los programas de enseñanza y la reorganización de las materias escolares que cuestionaron los propósitos de la escolarización en una sociedad que buscaba la democratización, respondiendo a las demandas sociales y a las intervenciones pedagógicas en la escuela de la época, pero también para posicionar nuevamente los debates sobre la formación inicial y continua del profesorado.

Con el inicio del proceso de redemocratización de Brasil, en 1985, tras la dictadura cívico-militar, se estableció por decreto el Programa Nacional de Libros de Texto (PNLD) que sufrió varias críticas sobre todo por el impacto que el mercado editorial brasileño podía tener en el ámbito escolar. Aunque no era el primer programa que se establecía como política pública sobre los libros escolares, como muestra Filgueiras⁶ al abordar los estudios de las políticas sobre este material escolar durante la dictadura cívico-militar, es innegable su importancia al restablecer las bases para la distribución de libros a los alumnos y proponer un espacio para la selección de contenidos por parte de los maestros de escuela. Esta política sobre los libros de texto se mantuvo durante la década de los 90, donde se definieron criterios y parámetros para la evaluación de los libros escolares. Así, en una dinámica reformista, las cuestiones relacionadas con la organización del conocimiento escolar y los materiales utilizados en su enseñanza estuvieron en la mira de los estudios de la educación.

No resulta extraño, por lo tanto, que justo en el II CIEHLA (Campinas, 1994), la primera ponencia sobre libros de texto por parte de investigadores brasileños fue el trabajo de Nadai, Stampacchio, Fonseca y Trevisani⁷ sobre la evaluación de los libros brasileños de Estudios Sociales para los primeros años escolares. Dicha materia, muy cuestionada en el currículo escolar brasileño para la enseñanza primaria, exigía una mirada más atenta en relación con las nociones y conceptos que difundía, la

⁶ Juliana Filgueiras, «As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: o Colted e a Fena-me», *História da Educação* 19 (2015): 85-102.

⁷ Elza Nadai *et al.*, «Avaliação dos livros didáticos brasileiros de Estudos Sociais de 1a a 4a séries do ensino fundamental», en *II CIEHLA* (Campinas, SP, 1994), 33.

selección de contenidos que promovía y las prácticas sociales que incentivaba, valorando especialmente el carácter armónico de la sociedad. La asociación de este componente curricular con la reforma educativa llevada a cabo durante la dictadura cívico-militar la convirtió en un tema en constante análisis por parte de historiadores y geógrafos, como lo muestra Martins,⁸ que igualmente destaca la fuerte presencia de elementos de la tecnología educativa en las definiciones curriculares del período. En ese contexto, la comunidad académica brasileña amplía su interés por los estudios sobre los libros de texto, el currículum y las disciplinas escolares y, como en otros eventos académicos, los resultados de las investigaciones serán presentados en CIHELA.

En el caso de Colombia, desde finales de la década de 1960 el contexto educativo estuvo marcado por la influencia de la tecnología educativa, que buscó generar contenidos y metodologías fuertemente controladas bajo las directrices del Estado las cuales se concretaron en guías instruccionales que los maestros debían reproducir en el aula. Bajo la premisa de la preparación de los maestros como factor determinante en la mala calidad de la educación, se justificó la emisión de guías que prescribían los contenidos, los objetivos y las estrategias de enseñanza. De acuerdo con Herrera,⁹ las guías producidas por el Ministerio de Educación eran de baja calidad y descontextualizadas, ya que estaban elaboradas por «expertos» internacionales contratados para llevar a cabo la reforma en el currículo colombiano.

En este contexto, surge el Movimiento Pedagógico colombiano,¹⁰ que buscó reivindicar al maestro como intelectual ligado a la cultura y al saber pedagógico, con autonomía para la construcción del currículo. Es así como en 1984 se logra una reforma curricular que problematiza las guías instruccionales y cuestiona la reproducción de contenidos preestablecidos desde la exterioridad de la escuela. Otro de los logros del Movimiento Pedagógico fue volcar a la intelectualidad interesada en los

⁸ Maria do Carmo Martins. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* (Bragança Paulista, EDUSF, 2002), 96-107.

⁹ Sandra Milena Herrera-Restrepo, «Los rastros de la misión alemana en Colombia», en *Paradigmas y campo conceptual de la pedagogía*, Comp. Rafael Ríos y Alberto Echeverri (Cali: Universidad del Valle, 2021), 81-102.

¹⁰ Carlos A. Hernández *et al.*, «El movimiento pedagógico», *Educación y Cultura* 50 (1999): 6-21.

temas educativos a la escuela y articular el trabajo del magisterio con el de los investigadores, rompiendo la distancia entre estos y a su vez, transformando la figura del experto que guía al maestro, por el de los investigadores trabajando con los maestros para comprender la escuela y la educación.

En este marco es que se consolida un campo de trabajo académico alrededor de la historia de la educación y de la pedagogía, comprometida con la revaloración del maestro y la pedagogía como saber,¹¹ para comprender sus procedencias y su relativa independencia de las denominadas ciencias de la educación.

La reconstrucción histórica de la práctica pedagógica inaugura un campo de trabajo en Colombia con cierta independencia de los historiadores, que pretendió comprender la escuela, el oficio de maestro y su formación, las instituciones de saber en la sociedad, la enseñanza, la formación, entre otros. Este trabajo liderado por Olga Lucía Zuluaga ha generado múltiples efectos en cuanto a la gestación de grupos y líneas de investigación y de formación en maestrías y doctorados que han consolidado el campo de la historia de la educación en el país, derivando en comprensiones sobre la institución educativa, los procesos de formación de maestros, las tensiones de saber y poder que han configurado la educación.

Como efecto de este trabajo que se inició a finales de la década de 1980 se gestan otros aportes a la historia de la educación como los realizados por Martha Cecilia Herrera¹² de la Universidad Pedagógica Nacional, quien instala una comunidad académica alrededor de los estudios en educación, historia y cultura. Estos trabajos abordan los manuales escolares, inicialmente de las ciencias sociales y, posteriormente, se abren a temas relacionados con la formación de maestros, las reformas educativas, dejando paulatinamente el interés por el estudio de los manuales y contenidos de enseñanza. En esta misma línea se hallan

¹¹ Olga Lucía Zuluaga, *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía* (Bogotá: Antrhopos, 1999), 194.

¹² Martha Cecilia Herrera, «Manuales escolares de ciencias sociales y representaciones sobre la nación. Análisis de un texto sobre instrucción moral y cívica de 1907 en Colombia», en *VI CIHELA*, (San Luis Potosí, 2003).

los trabajos de Luis Alfonso Alarcón Meneses¹³ de la Universidad del Atlántico quien desde una perspectiva historiográfica, distinta a la de Zuluaga, hace importantes contribuciones al estudio de la historia de la educación y específicamente al estudio de las representaciones sociales presentes en los manuales escolares. Es necesario anotar que ambos han tenido una presencia importante en los CIHELA.

Inicialmente, estos trabajos alrededor de la historia de educación y la pedagogía tomaron como foco de atención las preguntas por la consolidación del sistema educativo, los procesos de instrucción, la figura del maestro y su formación, y las formas de constitución y funcionamiento de la escuela. Además de las comprensiones históricas que dejan estos estudios, se han producido una serie de nociones analíticas que han permitido abrir nuevas preguntas y horizontes de trabajo en este campo, tales como saber, saber pedagógico y práctica pedagógica.¹⁴ Estas categorías han permitido la continuidad del trabajo histórico que se ha consolidado en el país y que se ha manifestado a través del CIHELA, donde profesores, estudiantes de maestría y doctorado dan lugar a profundizar temas abiertos por estos investigadores relacionados, por un lado, con las áreas del currículo como la historia,¹⁵ la ciudadanía,¹⁶ educación física,¹⁷ biología,¹⁸ la lectura y la escritura,¹⁹ las matemáticas.²⁰ Por otro lado, se presentan aportes al estudio de la manualística sobre todo entre

¹³ Desde el VII Congreso de CIHELA al 2018 se registra la participación de este investigador. Sus ponencias se han centrado en el estudio de las representaciones sociales presentes en los manuales y libros escolares.

¹⁴ Zuluaga, *Pedagogía e Historia*, 194.

¹⁵ Alejandro Álvarez, «Estudio sobre enseñanza de la historia en América Latina», en *V CIHELA* (Costa Rica, 2001).

¹⁶ Amanda Cortés, «Entre la instrucción cívica y la educación ciudadana. La escuela colombiana en la segunda mitad del siglo XX», en *VIII CIHELA*, (Buenos Aires, 2007).

¹⁷ Ximena Herrera, «Una nueva educación para la sensibilidad: la circulación de nuevos saberes sobre la educación del cuerpo en los comienzos del siglo XX en Iberoamérica, bajo los influjos de la escuela renovada», en *IX CIHELA* (Río de Janeiro, 2009).

¹⁸ Olga Lucía Riveros, «La biología escolar y la disciplina biológica: historia de una relación en el currículo colombiano», en *IX CIHELA*, (Río de Janeiro, 2009).

¹⁹ Sandra Milena Herrera, «La enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia durante la república liberal», en *IX CIHELA*, (Río de Janeiro, 2009).

²⁰ Gustavo Parra, «Enseñanza de las matemáticas en el Estado Soberano de Cundinamarca», en *IX CIHELA* (Río de Janeiro, 2009); Gustavo Parra, «Enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria en Colombia», en *XII CIHELA* (Medellín, 2016).

el 2005 y el 2009, perdiendo visibilidad en los eventos subsiguientes. Los trabajos relacionados con los saberes y disciplinas escolares, al igual que en Brasil, toman de referencia los aportes de Viñao, Chervel y Goodson en los estudios iniciales sobre saberes escolares y se interrogan por el papel del maestro en la configuración de los saberes en la escuela, problematizando la visión de esta institución como un espacio de reproducción y de repetición mecánica de las disciplinas científicas.

Sumado a esto, la apertura a los estudios comparados²¹ y el interés por comprender las formas de constitución y funcionamiento de los sistemas educativos en otras culturas,²² favoreció la circulación de ciertos objetos de estudio, intereses investigativos y procedimientos metodológicos. Uno de estos está relacionado con los saberes y las disciplinas escolares. A inicios de los años 2000 este objeto empieza a tomar lugar en el contexto de los estudios sobre historia de la educación en Colombia,²³ si bien, la pregunta por el currículo no era nueva, pues los trabajos de Martínez, Noguera y Castro²⁴ mostraron sus procesos de circulación y los modos particulares como este discurso se apropió en el país en el contexto de la planificación y la tecnificación de la enseñanza. Es hasta la época de los 90 que toman fuerza los estudios sobre la historia de la enseñanza, sin remitirse directamente al campo del currículo, aunque reconociendo sus aportes, tal como lo plantea Alejandro Álvarez.²⁵ Es así

²¹ Una referencia para ilustrar es el proyecto «Bases para el avance de la historia comparada de la educación en Iberoamérica —BADHICEI—», que produjo dos libros que registraron los resultados de la investigación sobre la constitución de los sistemas educativos en Iberoamérica en el siglo XIX y XX, Cofr. Olga Lucía Zuluaga y Gabriela Ossenbach, *Bases para el avance de la historia comparada en Iberoamérica* (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2001), 410.

²² El proyecto gestado por Olga Lucía Zuluaga y que logra la financiación de Colciencias en 2009, buscó hacer un ejercicio teórico e histórico para comprender la circulación y apropiación de las tradiciones pedagógicas en Colombia. Este proyecto se denominó Paradigmas y conceptos, del cual se derivaron dos publicaciones, a saber: Jesús Alberto Echeverri, *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (Colombia: Siglo del Hombre Editores, 2015), 217. Jesús Alberto Echeverri y Rafael Ríos, *Paradigmas y campo conceptual de la pedagogía en Colombia* (Cali: Programa Editorial Universidad del Valle, 2021), 250.

²³ Orlando Silva, «Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia», *Revista Pedagogía y Saberes* 49 (2018): 81-93.

²⁴ Alberto Martínez, Jorge Orlando Castro y Carlos Ernesto Noguera, *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia* (Bogotá: Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003), 240.

²⁵ Alejandro Álvarez, «Del saber pedagógico a los saberes escolares», *Revista Pedagogía y Saberes* 24 (2015): 21-29.

como se marca el contexto de esta discusión en Colombia, desarrollos que se mostrarán con mayor amplitud en el siguiente apartado.

El tratamiento del tema en México fue diferente al de Brasil y Colombia. Desde 1959 se concretó la producción y circulación de un libro de texto gratuito y obligatorio para los escolares que cursaban la escuela primaria de primero a sexto año. Se consideró entonces como un producto del Estado que al paso del tiempo se convirtió en un lugar de la memoria y una materia propia de la escuela. Fue hasta la década de los 70 que empezaría a ser analizado como un objeto de estudio en dos espacios de investigación. Por una parte, el Seminario de Historia de la Educación en México de El Colegio de México coordinado por Josefina Vázquez, quien había publicado su investigación sobre la construcción del nacionalismo en la escuela usando como fuente principal los manuales de historia y geografía.²⁶ En este seminario se discutieron temas orientados hacia las instituciones escolares, las ideas pedagógicas y las leyes educativas en una perspectiva donde la educación formaba parte del orden político, económico, y cultural. Por otra parte, estas explicaciones se diversificaron en la temática del Seminario de Investigación Educativa que coordinó Luz Elena Galván Lafarga en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), donde colaboraban antropólogos y especialistas en el campo de la educación. A partir de 2004, con un equipo de investigadores de diferentes instituciones, pero centrado en el campo de la Historia de la Educación,²⁷ el Seminario respondió a los planteamientos que se habían hecho dos años antes cuando el equipo de historiadores se integró al Proyecto ALFA PATRE-MANES.²⁸

²⁶ Josefina Vázquez, *Nacionalismo y Educación en México* (México, Colegio de México, 1970).

²⁷ Algunas de las instituciones que se vincularon al seminario fueron: Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), Universidad Autónoma de Guadalajara (UdeG), Universidad Iberoamericana (UIA), Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, (UAM-I) Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex), el Colegio de San Luis, la Universidad Pedagógica Nacional—Ajusco, el Departamento de Investigaciones Educativa del Politécnico Nacional (DIE Cinvestav).

²⁸ En este momento, dos trabajos fueron relevantes en el desarrollo del tema y sirvieron para afianzar las propuestas sobre el libro de texto desde la perspectiva histórica. Después del período de Revolución Mexicana (1910-1917) se planteaba un problema esencial: interpretar nuevamente los acontecimientos del pasado para adecuarlos a los nuevos objetivos y valores del gobierno, esta fue la premisa que planteó en su trabajo Mary Kay Vaughan, donde se centró particularmente en la producción de los libros de texto de historia y sirvió de punto de partida de otras publicaciones. Mary Kay Vaughan, *Estado, clases sociales y educación* (México: Fondo de cultura económica, 1982), 70.

A este impulso internacional se unió la necesidad de resolver la ausencia de fuentes²⁹ y, plantear una serie de temáticas que se discutían mensualmente y comenzaban a circular en torno a encuentros, congresos nacionales, internacionales, foros, tesis y varias publicaciones que fueron el punto de partida de otras más. Las temáticas de los libros apuntaron a la definición de las lecturas y sus lectores, las disciplinas escolares y sus libros así como una publicación colectiva, con la colaboración de investigadores de Europa y América, cuyo interés fue mostrar la producción de un campo de estudio que estaba consolidándose y planteaba nuevas rutas a seguir.³⁰ En la base de esas publicaciones se reflejan las discusiones sobre temas, enfoques y metodologías trazadas en los congresos nacionales e internacionales, donde vemos la influencia de las propuestas de Antonio Viñao, Agustín Escolano y sobre todo del equipo dirigido por Gabriela Ossenbach en MANES, así como los vínculos y redes de investigación que se habían establecido para responder a uno de los objetivos del CIHELA.³¹

Se trataba de una serie de preocupaciones sobre las que habían reflexionado los historiadores de la educación y participantes de los

Otro trabajo, como el de Lucía Martínez Moctezuma, quien analizó los cambios y continuidades del libro de texto en los siglos XIX y XX, publicado en el primer Diccionario de Historia de la Educación en México y sirvió de punto de partida para organizar los trabajos del equipo de historiadores. Lucía Martínez Moctezuma, «Los libros de texto en el tiempo», en *Diccionario de historia de la educación en México*, comp. Luz Elena Galván (México: Conacyt— CIESAS-DGSCA, UNAM, 1993).

²⁹ Los primeros libros de texto que se consultaron se localizaron en el extranjero: bibliotecas norteamericanas como la Universidad de Texas en Austin o la *Ibero-Amerikanisches Institut* de Berlín en Alemania. Para 1996 se fundó el primer fondo sobre libros de texto en México con la colección del Profesor Alberto Morales depositada en la Biblioteca Gregorio Torres Quintero de la Universidad Pedagógica Nacional. Ajusco. Después de una campaña de donación y el apoyo de dos proyectos CONACyT, se fundó la que actualmente se aloja en la Biblioteca del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

³⁰ Tres publicaciones del Seminario Internacional de Historia de la Educación coordinado por Luz Elena Galván dan cuenta de este vigor: Carmen Castañeda García, Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma, *Lecturas y Lectores en la historia de México* (México: CIESAS, UAEM, El Colegio de Michoacán, 2004); Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma, *Las disciplinas escolares y sus libros* (México: CIESAS, UAEM, Juan Pablo Editor, 2010); Luz Elena Galván Lafarga, Lucía Martínez Moctezuma y Oresta López Pérez, *Más Allá del Texto: autores, redes del saber y formación de lectores*, (México: CIESAS, UAEM, El Colegio de San Luis, 2016).

³¹ En la reunión de *VII CIHELA* (Quito, 2005) se plantearon los siguientes objetivos: contribuir a la comprensión de las relaciones pasado-presente en la educación, la cultura y la sociedad en América Latina; reflexionar sobre los diferentes enfoques y metodologías de investigación en el campo de la historia de la educación y valorar el desarrollo del avance científico, así como ampliar y consolidar redes de intercambio y colaboración individual e institucional (subrayado nuestro).

encuentros en CIHELA a partir de los planteamientos del proyecto MANES y las aportaciones de Antonio Viñao, para quien la historia de los manuales escolares solo tiene sentido como parte de la cultura escolar o en relación con las disciplinas escolares. Un vínculo que ha servido para enriquecer el debate sobre la *manualística*, acuñado desde 1998 por Agustín Escolano para referirse particularmente a este tipo de estudios.³² Como vemos, estos hechos marcan el contexto de la discusión en el caso mexicano, las cuales estuvieron motivadas por el interés específico de investigadores e historiadores de la educación, un poco al margen de las coyunturas sociales y de la política educativa, pero que desde la historia abonaron a la comprensión de la escuela, la enseñanza, el currículo.

EL ESTUDIO DE LAS DISCIPLINAS, LOS LIBROS, Y SABERES ESCOLARES EN BRASIL, COLOMBIA Y MÉXICO

Sin el ánimo de abarcar la totalidad de los estudios sobre este objeto y, teniendo en cuenta que un balance busca destacar algunas rutas y generalidades asumidas en un campo específico, este apartado busca presentar algunos estudios sobre la historia de los saberes, disciplinas y libros escolares, tomando estos últimos como portadores de los saberes que han circulado en la escuela y la sociedad produciendo múltiples efectos que se han estudiado de manera amplia y variada en los últimos años.

Uno de los primeros puntos que vale la pena subrayar para intentar comprender el avance en este aspecto es la asociación de investigadores latinoamericanos y españoles, a través del proyecto Manuales Escolares —MANES— adscrito a la Facultad de Educación del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Madrid (España) en el año 2000, que contribuyó al incremento de estos estudios.³³

³² Antonio Viñao ha reflexionado sobre el tema de los textos escolares desde tres perspectivas: la historia del libro y la edición escolar; la historia de la lectura y la alfabetización y la historia de las disciplinas escolares. Gabriela Ossenbach, «Historia de las disciplinas y manualística escolar», en *Educación, Historia y Sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao*, ed. Pedro L. Moreno Martínez (Valencia: Tirant Humanidades, 2018), 133-145.

³³ Jean Louis Guereña, Gabriela Ossenbach y María del Mar Del Pozo, *Manuales Escolares en España, Portugal y América Latina Siglos XIX y XX* (España: UNED Ediciones, 2005); Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza, *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América*

Un primer resultado de esta colaboración se encuentra en el VI CIHELA (San Luis de Potosí, México, 2003).³⁴ En este evento se reafirmó el interés de las diferentes asociaciones científicas de historia de la educación por articularse con el comité organizador local, pero también el esfuerzo por constituir paneles temáticos en los que circularon investigadores de diferentes países latinoamericanos que se unieron para discutir sus investigaciones y presentar resultados. Por primera vez el tema de los libros didácticos y los manuales escolares tuvieron presencia en el evento, bajo la coordinación de Martha Cecilia Herrera (Colombia), Gabriela Ossenbach (España), Jorge Carvalho do Nascimento (Brasil) y Luz Elena Galván (México), quienes se encargaron de dar forma al menos a seis paneles, bajo el título general de *Lectura, libros, manuales y textos escolares*, donde pusieron de manifiesto las diferentes formas en que libros, manuales y otros impresos ocupaban la agenda de los investigadores.³⁵

La circulación de los investigadores, las metodologías de investigación y las teorías analíticas también se habían ampliado a finales de los años 90, con una multiplicidad de preocupaciones sobre la escuela, la formación del profesorado, las innovaciones pedagógicas, las políticas curriculares y la comprensión sobre el lugar de los libros de texto en la dinámica de producción de la cultura escolar, los elementos especiales que permiten advertir el incentivo de las investigaciones que dirigen su foco a una historia del conocimiento producido en y para la escuela, de ahí el aumento del análisis histórico de las disciplinas escolares y de los libros de texto en los eventos internacionales.

Cada país latinoamericano se integró de manera diferenciada a esta temática. En el caso de Brasil atestiguamos una larga trayectoria que inicia con los estudios sobre el conocimiento escolar que adoptaron dos matices, uno en relación con los currículos y las disciplinas, que enfatizó

Latina (Madrid: UNED, 2001). Véase también el número dedicado específicamente al tema de los manuales escolares españoles en *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 19 (2000).

³⁴ VI CIHELA, San Luis Potosí, México: 2003.

³⁵ Un esfuerzo que mostró que no solo hubo un gran crecimiento de la investigación entre 1990 y 2000, sino también que tal crecimiento ocurrió bajo la diversidad de enfoques y la articulación entre los investigadores brasileños con sus pares europeos y latinoamericanos. Véase el balance sobre la investigación de los libros de texto en Brasil. Kazumi Munakata, «Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das ideias à materialidade», en VI CIHELA (San Luis Potosí, 2003), 127.

el papel y la contribución de los libros de textos en la configuración de estos saberes enseñados en la escuela; y el segundo que busca comprender cómo las disciplinas escolares expresan y representan conflictos y disputas sobre los saberes, los contenidos y las prácticas de enseñanza. El abordaje de las disciplinas relacionado con los estudios curriculares, como lo señalan Souza Jr. y Galvão;³⁶ Cassab³⁷ mereció la atención de los investigadores y los historiadores de la educación en tanto que permitieron comprender la naturaleza de la cultura escolar; o, como nos muestran Jaehn e Ferreira;³⁸ Fonseca, Xavier, Vilela e Ferreira³⁹ como un desafío conceptual que tienen efectos en los estudios curriculares y en la enseñanza de las distintas disciplinas.

Si es cierto, como lo señalan Martínez Boom, Noguera y Castro⁴⁰ que las cuestiones metodológicas de la investigación muestran diferencias en las políticas educativas y en la enseñanza, más cerca de las actividades del profesor y de los alumnos, también es claro que los estudios sobre el currículo y las disciplinas escolares se fortalecieron en su perspectiva histórica, en la medida en que los cambios propuestos por los sistemas educativos nacionales y regionales pasaron a formar parte de la agenda internacional de organismos como la UNESCO y el Banco Mundial en el proceso de consolidación de una agenda neoliberal. Esta agenda tuvo un impacto directo en las políticas nacionales por lo que se dio mayor importancia los planes de estudios e los libros de textos para definir el discurso educativo en los diferentes países. Intelectuales, académicos y profesores de educación básica se movilizaron frente al debate sobre los cambios en curso, consolidando una línea de investigación.

³⁶ Marcílio Souza Junior y Ana Maria de Oliveira Galvão, «História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões», *Educação e Pesquisa* 31, no. 3, (2005): 391-408.

³⁷ Mariana Cassab, «A produção da história das disciplinas pela escrita de pesquisadores brasileiros», *Revista Brasileira de História da Educação* 23 (2010): 225-251.

³⁸ Lisete Jaehn y Marcia Serra Ferreira, «Perspectivas para una história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson y Thomas Popkewitz», *Currículo sem Fronteiras* 12, no. 3 (2012): 256-272.

³⁹ Maria Verônica Fonseca *et al.*, «Panorama da produção brasileira em história do currículo e das disciplinas acadêmicas e escolares (2000-2010): entre a História da Educação e a Sociologia do Currículo», *Revista Brasileira de História da Educação* 31 v. 13, no. 1 (2013): 193-225.

⁴⁰ Alberto Martínez, Jorge Orlando Castro y Carlos Ernesto Noguera, *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia* (Bogotá: Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003): 21-22.

Esta preocupación está presente en las ponencias presentadas durante el V CIHELA (Costa Rica, 2001). Alba Rodríguez puso en el centro de las preocupaciones del campo de la historia de la educación, los temas curriculares en el marco de los cambios políticos, acuerdos y alianzas internacionales que impactaban en la educación de Centroamérica. Un tema que apuntaba a la necesidad de comprender e incrementar la investigación sobre la producción y reproducción del conocimiento en la escuela.⁴¹

Se advierte también, desde las primeras reuniones de CIHELA, como las de Caracas (1996) y Santiago de Chile (1998), que las investigaciones sobre el conocimiento escolar, así como los temas relacionados con los libros escolares como dispositivo de la enseñanza, comienzan a interesar, aunque de manera inicial, a la comunidad de historiadores de la educación. Notamos en el V CIHELA (Costa Rica, 2001), que hay un incremento en la presentación de trabajos sobre textos y libros escolares que llevó a la organización de una sesión sobre las diferentes disciplinas escolares, especialmente sobre la enseñanza de la historia. Sin embargo, la limitación en la información en los registros del congreso no permite hacer una reflexión más profunda sobre los enfoques teóricos y metodológicos de las propuestas, aunque llama la atención, el número de resúmenes que muestran el interés por conocer mejor las dinámicas de la escuela.

Consideramos importante señalar que el interés, por la historia de las disciplinas escolares y el currículo, como nos alerta Taborda de Oliveira,⁴² no nació en el ámbito específico de la disciplina histórica, ni siquiera de la historia de la educación. Fue la confluencia de las teorías crítico-reproductivas, cuyos trabajos señalaron a la institución escolar en su carácter desigual de distribución de poder, que favoreció la problematización de los currículos, centrándose en una historia de este dispositivo, especialmente para pensar la selección cultural en la educación escolar, la falta de neutralidad de la escuela y, como ya se comentó, repositionar la escuela fuera del lugar de la mera reproducción sociocultural. El autor destaca también que la perspectiva de análisis sobre la

⁴¹ Alba Rodríguez, «V Congreso iberoamericano de historia de la educación latinoamericana», en V CIHELA (Costa Rica: 2001), 34.

⁴² Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, «Os estudos históricos sobre os currículos e as disciplinas escolares: das preocupações com as práticas escolares para o mundo da pesquisa acadêmica», *Pensar a Educação em Revista*. Curitiba/Belo Horizonte, 3, no.1 (2017): 3-41.

escuela, que potencia la percepción de los sujetos y su propia dinámica de producción cultural, impulsó la propuesta de las investigaciones orientadas a la comprensión histórica de los sujetos escolares.

Se considera un hito para el caso de Brasil, la publicación de un número de la revista *Teoria & Educação* (1990), con la traducción de artículos de autores europeos, André Chervel e Ivor Goodson, quienes señalaban, entre otros, las posibilidades de investigación en la historia de las disciplinas escolares. Con ellos, Santos⁴³ destacó que se trataba de presentar perspectivas de análisis que requerían la atención de la historia, para pensar el currículo y el lugar de los sujetos escolares en la producción cultural.

Otro factor importante para consolidar los estudios sobre los saberes y las disciplinas escolares en Brasil lo señala Bittencourt,⁴⁴ quien consideró que los trabajos se dieron en consonancia con la línea de investigación sobre la historia de la educación escolar, donde era posible situar a los agentes de ese conocimiento (profesores, alumnos), así como a la propia cultura escolar en relación con las demás formas de cultura. Señalando los retos, la autora reiteró la necesidad de realizar investigaciones empíricas sobre las diferentes disciplinas, para entender su origen y su aplicación en los planes de estudio.⁴⁵

En cuanto a los temas escolares, el concepto de cultura escolar atrajo la atención de los investigadores, que se situaron desde la historia cultural, para enfatizar en el uso de diferentes fuentes y profundizar en el conocimiento sobre los objetos pedagógicos del pasado; las diferentes manifestaciones de la materialidad escolar; la relación entre los libros de texto y la caracterización de los temas; la presencia de una visión del sentido creativo y, en cierto modo, innovador del sistema escolar, los

⁴³ Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, «História das disciplinas escolares: perspectivas de análise». *Teoria & Educação RS* (1990): 21-29.

⁴⁴ Circe Maria Fernandes Bittencourt, «Disciplinas escolares: história e pesquisa», en *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*, org Marcus Aurélio Taborda de Oliveira et al. (Bragança Paulista: EDUSF, 2003): 9-38.

⁴⁵ En este sentido, en Brasil, la historia de las disciplinas escolares, y la historia del currículo suelen presentarse como equivalentes, pero dicha condición no puede considerarse una imprecisión conceptual, sino que se aclara a medida que percibimos cómo los estudios fueron cobrando fuerza, cómo circularon las teorías entre los grupos de intelectuales, cómo fueron abordados los temas en los eventos.

cuales se fundamentaron en los aportes de Julia,⁴⁶ Viñao,⁴⁷ quienes se convirtieron en referentes para la investigación histórica, especialmente en lo que se refiere a la historia de las disciplinas escolares.

Viñao,⁴⁸ muestra que las disciplinas escolares ganaron protagonismo en el enfoque histórico, sobre todo por la vinculación de las asignaturas con el estudio de los libros de texto, bajo el «paraguas» de la nueva historia cultural, aunque también alertó de la importancia de seguir el código disciplinario, entendiendo tanto las disputas por la legitimación de los contenidos como las tradiciones en las que se insertan los profesores.

Para el caso brasileño, la historia de las disciplinas, que dialoga estrechamente con la historia de los libros de texto, representa también una alternativa para investigadores no especializados en la historia de la educación interesados en construir una historia del currículo, como lo muestra Meira⁴⁹ en una amplia base de datos que reúne disertaciones, tesis brasileñas y publicaciones periódicas sobre la producción en historia del currículo en el ámbito de la historia intelectual. Demuestra también que la historia de las disciplinas escolares es el segundo eje temático con mayor número de trabajos en el campo de investigaciones sobre el currículo y, respecto al campo de la historia de la educación, el eje temático teoría-práctica concentra el mayor número de trabajos. En este eje destacan las obras relacionadas con los libros de texto y las asignaturas escolares.

Cabe destacar también el auge de los estudios sobre los libros de texto, en articulación con la historia de las disciplinas escolares, especialmente cuando consideramos a los libros como fuentes, y la diferencia que se establece cuando el libro también se convierte en objeto de investigación. Se sabe que, en Brasil, los estudios sobre los libros de textos escolares tienen tradición, especialmente en relación con el enfoque sobre su materialidad, su producción editorial, su circulación y sus usos

⁴⁶ Dominique Julia, «A cultura escolar como objeto histórico», *Revista Brasileira de História da Educação* 1 (2001): 9-43.

⁴⁷ Antonio Viñao, «A história das disciplinas escolares», *Revista Brasileira de História da Educação* 18 (2008): 174-215.

⁴⁸ Viñao, «A história das disciplinas escolares», 175.

⁴⁹ Letícia Mara de Meira, «Sobre a história do currículo: temas, conceitos e referências das pesquisas brasileiras». *Revista Brasileira de Educação* 25 (2020): 1-24.

con diferentes prácticas pedagógicas. Si en las décadas de 1970 y 1980, el libro de texto ya merecía la atención de los historiadores y sociólogos de la educación, se debía a que era considerado un elemento importante para la interpretación y análisis de la educación escolar durante la dictadura cívico-militar brasileña, con el sesgo ideológico y por las análisis de las políticas educativas del mismo periodo, en la cual el libro de texto adquirió visibilidad debido a los estudios sobre los acuerdos comerciales entre el Estado y las editoriales.⁵⁰

En la década de 1990, la perspectiva por conocer las prácticas educativas escolares y el acercamiento de los historiadores a la producción de la historia cultural, Roger Chartier, Anne Marie Chartier, Jean Hebrárd y Alain Choppin, entre otros, dedicaron sus investigaciones a la lectura, la escritura, las bibliotecas y la obra impresa en circulación en el ámbito educativo escolar, que terminaron por desplazar al libro de la condición de fuente para convertirse él mismo en objeto de interés para los historiadores de la educación.

Circe Bittencourt,⁵¹ coordinadora del proyecto LIVRES, una base de datos de libros escolares brasileños iniciada en 1994, destaca que esta condición del libro requiere procedimientos de análisis cuidadosos y señala la fuerte colaboración que estableció entre la Universidad de São Paulo y el *Institut National de Recherche Pédagogique* —INRP— especialmente con Alain Choppin, coordinador del Proyecto *Emmanuelle* en Francia, que impulsó la investigación sobre los libros de texto con investigadores no especializados en historia de la educación y favoreció una línea en la que los libros eran analizados en el ámbito de la disciplina, a través de los contenidos, las actividades y los autores donde el libro era considerado más como fuente para la historia de las materias escolares que como objeto de investigación.⁵² Munakata,⁵³ por su parte, señala que

⁵⁰ Kazumi Munakata, «Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade», en *VI CIHELA* (San Luis Potosí: 2003), 1-15.

⁵¹ Circe Maria Fernandes Bittencourt, «Alain Choppin y su legado como historiador y educador», en *História do ensino de leitura e escrita*, orgs. Maria do Rosário Mortatti e Isabel Cristina Alves da Silva Frade (São Paulo, Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014), 43-60.

⁵² En el caso de Brasil es de destacarse la organización de la Biblioteca do Livro Didático, en la Universidad de São Paulo, que cuenta con un rico acervo, impulsando las investigaciones y posicionándolo como una fuente privilegiada para el estudio de los libros y sus usos escolares, las editoriales y los autores.

⁵³ Kazumi Munakata, «A legislação como fonte da história do livro didático, numa época em que supostamente não havia leis sobre isso e muito menos a história do livro didático», en *História do*

la producción de la historia de los libros de texto requiere ser abordada en toda su complejidad como producto de la cultura, con los elementos materiales, los modos de impresión e incluso las leyes que generan los debates sobre este artefacto.

Para el caso de Colombia, los estudios sobre saberes escolares adquieren un matiz propio derivado del acumulado de saber producido en el campo de la historia de la educación en este país. Desde la década de 1990, se registra el interés por comprender las disciplinas académicas y su circulación a través de materias escolares, sus procesos de constitución histórica en el ámbito de la escuela y la relación con la investigación, desde el utillaje propuesto en otras tradiciones académicas como la europea donde se retomó el trabajo de Viñao, Chérvel, Juliá y Goodson y latinoamericana, especialmente de México, Brasil y Argentina, que permitieron dar cuenta de los procesos de consolidación de los saberes escolares en el entrecruzamiento con las particularidades culturales, las tensiones políticas y las disputas por el poder procedente desde las instituciones sociales. Es así, como se localizan trabajos relacionados con la historia de la matemática en la escuela primaria en Colombia,⁵⁴ la enseñanza de la lengua castellana,⁵⁵ la lectura y la escritura,⁵⁶ la educación física escolar⁵⁷ y el trabajo de referencia de Alejandro Álvarez sobre las ciencias sociales escolares, quienes muestran cómo las particularidades de la cultura escolar generaron contenidos relacionados con la moral social asociados a las disciplinas escolares y a su vez, muestran cómo desde la escuela se produce un saber que impulsa la investigación y la consolidación de las disciplinas en otros ámbitos, como lo demuestra

ensino de leitura e escrita, Orgs. Maria do Rosário Moratti e Isabel Cristina Alves da Silva Frade (São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014), 315-332.

⁵⁴ Lorena María Rodríguez, «Las matemáticas en la escuela primaria colombiana: contribuciones a una historia sobre su enseñanza» (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia, 2011), 194.

⁵⁵ Lina Marcela Quintana, «Maestros escritores de la enseñanza de la lectura en Colombia 1924-1963» (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia, 2010).

⁵⁶ Sandra Milena Herrera-Restrepo, «Entre métodos y textos escolares. Enseñanza de la lectura y la escritura en la primera mitad del siglo XX en Colombia», en *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza*, eds. Javier Sáenz y Rafael Ríos (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2012), 96.

⁵⁷ Ximena Herrera, «Una nueva educación para la sensibilidad: la circulación de nuevos saberes sobre la educación del cuerpo en los comienzos del siglo XX en Iberoamérica, bajo los influjos de la escuela renovada», en *IX CIHELA* (Río de Janeiro, 2009).

Álvarez, al decir que la historia y la geografía fueron saberes escolares antes de constituirse como disciplinas universitarias.⁵⁸

Con el propósito de entender la alquimia de los saberes que se producen en la escuela producida por el cruce con la cultura, los rituales, las costumbres, la influencia de las instituciones y de la política, en Colombia se propone la noción de saber escolar entendida como categoría conceptual y metodológica que permite la recuperación de la historicidad de la escuela como institución de saber, «a partir de la apropiación del utillaje propuesto por Olga Lucía Zuluaga Garcés», quien propuso, desde sus trabajos sobre la historia de la práctica pedagógica la noción de saber pedagógico.⁵⁹ Con la recuperación histórica de las disciplinas escolares, el estudio de los manuales escolares y los libros de texto, se reconoce la riqueza del saber pedagógico que se produce en las escuelas, y la singularidad y autonomía del saber escolar frente a las disciplinas académicas.

De tal manera el estudio de los saberes y las disciplinas escolares prolifera después del año 2005 y toma visibilidad en el CIHELA entre los años 2005 y 2021, donde se puede constatar que la indagación va más allá de las disciplinas escolares y se abre a una comprensión más amplia del saber escolar a través de preguntas por el cuerpo, el arte, la ruralidad, la calidad, como objetos de indagación y la especificidad de los contenidos de enseñanza.⁶⁰

Es así como el Congreso se constituye en una superficie que hace visibles las tendencias sobre la investigación acerca de los saberes, disciplinas, manuales y libros escolares, donde inicialmente se presentaron trabajos centrados en el estudio de los libros escolares y las representaciones sociales que estos ponían a circular, pero desde el IX CIHELA en Río de Janeiro, poco a poco se pierde la presencia de este objeto y, en cambio, se posiciona lo referido a los saberes escolares. Es de anotar,

⁵⁸ Alejandro Álvarez, «Formación de nación y educación» (Bogotá: Siglo del Hombre, Grupo Historia de la práctica pedagógica, 2010), 210.

⁵⁹ Alejandro Álvarez, «La gramática del saber escolar. Cultura, saberes y disciplinas escolares en Iberoamérica», *Revista ETD* 22, no. 4 (2020): 820.

⁶⁰ Esto se puede constatar en el XIV CIHELA, donde se presentan estudios relacionados con la escolarización de las emociones, lo estético, por su parte también se ahonda en la enseñanza de contenidos específicos de las matemáticas, la geografía, entre otros.

que el estudio de manuales y libros escolares favoreció la comprensión acerca de idearios e imaginarios sociales construidos a través de sus contenidos, lo cual se logra consolidar en la década de 1990 con el Proyecto Manuales escolares de España —MANES—,⁶¹ que logra permear el trabajo de los historiadores de la educación en Colombia y de los educadores interesados en los estudios históricos, en los que se destacan los trabajos de Martha Cecilia Herrera, Olga Lucía Zuluaga, Luis Alfonso Alarcón. A partir de este proyecto se articularon una serie de investigaciones que permitieron constatar el control del Estado y de las élites a través de mensajes que se transmiten en el engranaje educativo.

En este marco, estudios relacionados con la educación indígena, la educación del cuerpo, de la mujer, de los sentidos adquieren visibilidad y presencia en los eventos de CIHELA. Paralelamente empiezan a tomar lugar investigaciones con un matiz diferente relacionado con la indagación por la cultura, los saberes y las disciplinas escolares, impulsadas desde las tesis de maestría, doctorado y proyectos de investigación que cada vez más profundizan sobre temáticas específicas sobre la enseñanza y sus efectos en la constitución de los sujetos y de la identidad nacional.

El interés por los estudios de saberes y disciplinas escolares denota una motivación por comprender la escuela en su interioridad, su cultura, sus rituales, sus hábitos y su potencia productiva. Es decir, estas investigaciones dan cuenta de la complejidad de la escuela, donde no solo circulan los contenidos preestablecidos en los manuales, sino que estos contenidos se reconstruyen y se apropian de acuerdo con las singularidades de la cultura escolar. Es por esto que el estudio de los saberes escolares ha permitido comprender discusiones alrededor del estatuto de los maestros quienes disputan su identidad entre el dominio de los saberes específicos y el de los saberes pedagógicos, la tensión entre la modernización y la tradición, entre lo laico y lo religioso. Además, permiten advertir otros saberes que se producen en el interior de la escuela para responder a la singularidad de su contexto o momento histórico, como

⁶¹ En Colombia, participaron en el Proyecto La Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Antioquia, en este marco se gestaron investigaciones que permitieron entender elementos como la cultura aldeana y las bibliotecas públicas, las estrategias de formación de maestros y las finalidades de la formación a través de los contenidos de los libros escolares.

lo muestra Parra,⁶² quien presenta que alrededor de la enseñanza de las matemáticas se han producido disputas que se enmarcan en unos tiempos y espacios particulares: la escuela. Es así, como el uso de la noción de saber para estudiar las disciplinas escolares, no solo ha permitido comprender lo que se enseña y cómo se enseñan, sino cómo se configura un saber delimitado por la práctica pedagógica.

En este sentido, el estudio de los saberes escolares en Colombia ha permitido comprender la escuela como un espacio dispuesto no solo para la circulación y reproducción, sino como un escenario de producción de saberes, que incluso hacen aportes a los saberes de referencia. Es el caso de las ciencias sociales escolares, la orientación educativa, la educación del medio ambiente, entre otros. Es así como las contribuciones sobre los saberes escolares, manuales y libros de textos aportan a la comprensión de la escuela, del maestro y de la sociedad. La investigación sobre el saber ha permitido ir más allá del manual como objeto de estudio y profundizar en la comprensión de la cultura escolar como espacio de producción de saber.

En el caso de México el estudio sobre los libros de texto y manuales escolares se impulsó desde las instituciones de las que provenían los investigadores que fundaron el Comité Académico Interinstitucional para el Fomento y Desarrollo de la Historia de la Educación, quienes plantearon el V Encuentro Nacional y I Internacional (Puebla, 1994) en el que se discutieron diferentes problemas relacionados con el tema del libro de texto. Para el 2001 en el VIII Encuentro Nacional y IV Internacional de Historia de la Educación se abordaron once ponencias que apuntaban a problemas relacionados con los actores que habían sido ignorados en este vínculo: autores, lectores y comunidades de lectores como los protestantes. Siguió tratándose los métodos para aprender la lectura, los contenidos de textos de historia sin olvidar el análisis de los libros de texto gratuito. Durante el IX Encuentro de Historia de la Educación, realizado en Colima-México en 2004, aumentó el número de ponencias a 24 y los temas comenzaron a diversificarse. Se presentó una nueva generación de libros de lectura en Argentina —traducidos y adaptados— así como la enseñanza de las lecciones de cosas, la historia, la geografía,

⁶² Gustavo Adolfo Parra, «Enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria en Colombia (1845-1894)», en *XII CIHELA* (Medellín, 2016), 1249.

la enseñanza del inglés, la transmisión del franquismo y el holocausto, la enseñanza en el medio urbano y rural, la educación sexual y la doméstica en niñas y mujeres, además del estudio del libro de texto gratuito instituido en México desde 1959. Durante el X Congreso de Investigación Educativa (Mérida, Yucatán 2007) disminuyó considerablemente el interés y solamente se presentaron 3 ponencias que discutían nuevamente sobre la enseñanza de las matemáticas, la geografía y la lectura. El estudio de la imagen en los libros de texto también se discutió en espacios nacionales como el II Coloquio Internacional Interdisciplinario sobre Cultura Visual (Veracruz, septiembre 2011). La representación de la patria a través del discurso normalista de las fotografías entre 1898-1940 y el de las ciencias en los libros de telesecundaria, un nivel de estudios que poco se ha abordado en la historiografía mexicana.⁶³

En lo que respecta a las discusiones en los congresos internacionales es importante señalar avances de los temas tratados en diferentes foros. Varias de las ponencias que fueron presentadas en el Congreso ISCHE Alcalá de Henares, España (2000) sirvieron de base para una publicación en la que se abordaba a la lectura y a los lectores para subrayar el papel de los impresos en la conformación de una cultura. El libro como objeto de estudio en el que aprendieron a leer varias generaciones (cartillas, catones, catecismos, silabarios, libros de lectura, historia, manuales para señoritas, etc.) que conformaron un sistema de valores y normas sociales de la niñez a la juventud, desde finales de la época colonial hasta principios del siglo XX. Un dispositivo que fue usado por un grupo diverso de lectores: católicos, niñas, mujeres, campesinos e indígenas en el que jugaron un papel importante, los autores de libros de texto, los *escritores didácticos* de una época.

Como lo señalamos, una mención especial merece los Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA) porque resultó ser un espacio privilegiado para avanzar en la discusión sobre el libro de texto a nivel latinoamericano. Si en la primera reunión en Bogotá, Colombia en 1992, se presentó un solo trabajo mexicano, en

⁶³ En el II Coloquio Internacional Interdisciplinario sobre Cultura Visual al que convocó la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Veracruzana se presentaron dos trabajos de Lucía Martínez Moctezuma, *La representación de la patria en el discurso normalista, 1898-1940* y de Odilón Moreno Rangel, *Las imágenes del campo de las ciencias en los libros de texto de las asignaturas de ciencias en telesecundaria*.

las reuniones siguientes la participación fue así: 3 II en Campinas, Brasil (II CIHELA, 1994); 1 en Caracas (III CIHELA, 1996); 4 en Santiago de Chile (IV CIHELA, 1998); 5 en San José de Costa Rica (V CIHELA, 2001); 7 en San Luis Potosí, México (VI CIHELA, 2003); 23 ponencia en Quito (VII CIHELA, 2005) y 2 en Buenos Aires, Argentina (VIII, 2007).

Es importante señalar que, en la Congreso de 2003 (VI CIHELA, San Luis de Potosí), además de las 7 ponencias mexicanas, se discutieron diez más, cuyo espacio era Latinoamericano y se plantearon nuevos temas en este campo de estudio. Si bien se analizaban nuevamente los contenidos de los textos de lectura, historia, matemáticas o el libro didáctico y el manual pedagógico, los temas se diversificaron hacia el estudio de la nación, el ciudadano y el territorio, la dictadura y el autoritarismo, la pobreza, la exclusión y el conflicto social, la influencia francesa y la circulación de saberes. Para 2005, hubo 23 ponencias en torno al tema del libro de texto que provenían de investigadores de México, Brasil, Colombia, Argentina, España. Tres temas resultan relevantes: el análisis de la imagen, las bibliotecas y por primera vez se hace referencia al proyecto ALFA, PATRE-MANES de la UNED, al HISTELEA de Argentina y al mexicano con sede en CIESAS.

En la participación mexicana se observan diferentes cuestiones en las que resulta necesario reflexionar. La mayor parte de las veintitrés participaciones se orientaron al estudio de las disciplinas escolares como la historia, el civismo, la moral, la urbanidad y la lectura. Los destinatarios fueron los niños, las niñas, los maestros, y las mujeres que aprendían en dispositivos como cartillas, silabarios, catones y libros de texto, que lo convirtió en un tema recurrente (en 2001, 2003 y 2007). De los temas originales que se discutieron en estos espacios pueden citarse los libros de educación sexual, el estudio de las mujeres en la época socialista, así como el de las culturas indígenas en el libro de texto gratuito.

NOTAS FINALES

A partir de este balance historiográfico se pueden derivar varios elementos para la reflexión. Es importante anotar que el interés por el estudio de los libros de texto se debe particularmente en los tres países señalados al impulso surgido del vínculo con MANES, el cual se unió a la necesidad de resolver la ausencia de fuentes y formar equipos interinstitucionales

que trabajaran sobre el tema. De esta vinculación, se desprenden importantes aportes para comprender, entre otros, la relación entre escuela y Estado, y entre Iglesia y educación. El vínculo entre estas instituciones sociales ha marcado de manera singular los procesos educativos en América Latina, generando, en diferentes períodos, un currículo centralizado y controlado en permanente pugna por la autonomía y el reconocimiento de las singularidades de cada país.

Por otro lado, el interés por el estudio de los saberes y las disciplinas escolares ha puesto de manifiesto la tensión entre los saberes pedagógicos y los saberes específicos procedentes de las ciencias, las artes y las disciplinas del conocimiento. Esta tensión marca los procesos de formación de maestros quienes, en este contexto, participan en una lucha por su reconocimiento intelectual y profesional. Es ahí como el estudio histórico de los saberes y las disciplinas escolares en América Latina, conduce a comprender no solo los contenidos que circulan por la escuela, sino la institución escolar, su cultura, su relación con los contextos y la formación y desarrollo profesional docente.

Para los casos de Brasil, Colombia y México, se logra observar cómo los desarrollos de las disciplinas escolares se dieron con el impulso de temas como las disciplinas escolares propuesto por Goodson y otros autores europeos interesados en el estudio de la constitución de las disciplinas tales como Chartier, Chèrvel y los estudios de la cultura escolar propuestos por Viñao, Escolano y Julia. Estas procedencias teóricas y conceptuales permitieron incursionar en la comprensión de las disciplinas escolares en los países analizados, y permitieron profundizar en el utillaje metodológico e histórico para comprender las particularidades de cada país. Estos desarrollos adquirieron un lugar importante en el CIHELA, sobre todo después del 2005, cuando se designan paneles y mesas de trabajo específicas que abordan esta temática concreta en el Congreso. En este punto es importante resaltar las formas de apropiación de este utillaje teórico, el cual, enmarcado en la tradición investigativa de los países analizados permitió enriquecer una mirada sobre los saberes y disciplinas escolares produciendo nociones propias, grupos de investigación específicos y líneas de investigación que estudian las cuestiones nacionales desde una perspectiva enriquecida. Ejemplo de esto se encuentra el trabajo de Alejandro Álvarez de Colombia, Luz Elena

Galván y María Esther Aguirre en México y de Kazumi Munakata y otros en Brasil, tal como se señaló.

El balance final de los temas que se han desarrollado en este escrito muestra que se han diversificado los temas de estudio. Seguimos investigando sobre las disciplinas escolares tradicionales como la historia, el civismo y la geografía, así como las lecturas dirigidas a grupos de lectores clásicos como son los niños, las niñas y en general a los adultos, pero esta perspectiva se ha abierto a otros temas, con el fin de conocer cómo se ha concebido el cuerpo, las emociones y la salud, con contenidos dirigidos a mujeres, campesinos e indígenas.⁶⁴ No contamos aún con datos estadísticos que nos permitan hacer trabajos bibliométricos, como tampoco contamos con los archivos de las empresas editoriales que nos permitan construir al texto como una mercancía en la que se vinculen los intereses económicos de grupos editoriales con las políticas nacionales. Sin embargo, hay aproximaciones al tema, como por ejemplo en el caso mexicano donde se muestra la transición del dominio de las editoriales españolas al paso a lo local con la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos en la década de los años cincuenta, cuando se da importante reflexión orientada hacia la construcción de la identidad señalando los elementos racistas y estereotipados que circulan en los libros de texto de geografía, historia, civismo y lectura, similar ocurre en el caso colombiano y brasilero, donde el estudio de los libros escolares ha permitido hacer este cuestionamiento y abrir el debate de la autonomía curricular. Temas que esperamos poder discutir en el marco de un nuevo Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana.

Finalmente, cabe mencionar tres efectos del CIHELA en la consolidación de los estudios sobre historia de la educación en los países objeto de este estudio, a saber: a) la circulación de investigadores y la consolidación de líneas de trabajo sobre esta temática en cada país, lo que se puede constatar en líneas de formación posgradual, numerosas publicaciones y asistentes a los Congresos; b) la consolidación de alianzas interinstitucionales y de investigadores de diferentes países latinoamericanos que han emprendido estudios comparados, publicaciones colaborativas y

⁶⁴ Aún quedan por explorar algunas sugerencias del Proyecto MANES. Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina* (Madrid: UNED Ediciones, 2001), 30-34.

formación de estudiantes que circulan entre las diferentes naciones; c) conocimiento de las diferentes formas de trabajo que se dan en cada país, las diferencias y semejanzas en los debates por la construcción del currículo y la política educativa entre las naciones y la acumulación de saber producto del intercambio académico que se genera en cada CIHE-LA, sobre todo al incursionar la modalidad de paneles que exigió la integración de investigadores de diferentes países para dar cuenta de una temática específica, como lo atestiguan las memorias del Congreso. Queda camino por andar para seguir consolidando la comunidad de los historiadores de la educación en América Latina, así como para visibilizar los resultados de estos estudios y sus efectos en las políticas educativas de cada nación.

Notas sobre las autoras

LUCÍA MARTÍNEZ MOCTEZUMA es profesora investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM (México), doctora en historia por la Universidad de París Nanterre (Francia) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (México). Ha dirigido tesis de licenciatura y posgrado y los últimos años ha sido profesora visitante en el Institut National de Recherche Pédagogique (Francia) en el Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação de la Universidade Estadual de Campinas, São Paulo (Brasil).

MARIA DO CARMO MARTINS, profesora asociada a la Facultad de Educación, Conocimiento, lenguaje y Arte de la Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil, es doctora en Educación de la Universidade Estadual de Campinas, con estudios posdoctorales en educación en University of Brighton en Gran Bretaña en el año 2011 y en la Universidad del Valle, en Cali-Colombia en el año 2018. Sus áreas de interés y de trabajo académico están relacionadas con la historia de la educación, historia de las disciplinas escolares, memoria de la educación y de la escuela, historia de curriculum y formación de profesores. Alrededor de esto ha participado en la dirección de tesis de grado y de posgrado en Brasil y otros países de Latinoamérica.

ISABEL CRISTINA CALDERÓN-PALACIO es profesora e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá – Colombia. Es doctora en Educación de la Universidad del Valle, Cali – Colombia. Hace parte del Grupo de investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Participa en el comité editorial de la revista *Nodos y Nudos* de la Universidad Pedagógica Nacional. Su áreas de interés y de trabajo académico están centradas en la historia de la educación, las políticas educativas las disciplinas escolares y la formación del profesorado. Alrededor de estas temáticas ha dirigido trabajos de grado y de posgrado en la Universidad Pedagógica y en la Universidad de Antioquia.

REFERENCIAS

- Álvarez, Alejandro. «La gramática del saber escolar, Cultura, saberes y disciplinas escolares en Iberoamérica», *Revista ETD* 22, no. 4 (2020): 820-836.
- Álvarez, Alejandro. *Formación de nación y educación*. Bogotá: Siglo del Hombre, Grupo Historia de la práctica pedagógica, 2010.
- Bittencourt, Circe Maria Fernandes. «Disciplinas escolares: história e pesquisa». En *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*, orgs. por Marcus Aurélio Taborda de Oliveira y Serlei Maria Fischer Renzi, 9-38. Bragança Paulista, EDUSF, 2003.
- Bittencourt, Circe Maria Fernandes. «Alain Choppin e seu legado como historiador e educador». En *História do ensino de leitura e escrita*, orgs. por Maria do Rosário Mortatti e Isabel Cristina Alves da Silva Frade. São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014.
- Cassab, Mariana. «A produção da história das disciplinas escolares pela escrita dos pesquisadores brasileiros». *Revista Brasileira de História da Educação* 23 (2010): 225-251.
- Castañeda García, Carmen, Luz Elena Galvan Lafarga y Lucia Martínez Moctezuma, *Lecturas y Lectores en la historia de México*. México: CIESAS, UAEM, El Colegio de Michoacán, 2004.
- Chervel, André. «História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa», *RS: Teoria & Educação* 2 (1990):177-229.
- Chopin, Alain. «História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte». *Educação e Pesquisa* 30 no. 3 (2004): 549-566. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>
- Cortés, Amanda. «Entre la instrucción cívica y la educación ciudadana. La escuela colombiana en la segunda mitad del siglo XX». En *CIHELA VIII*, 29-30. Buenos Aires, 2007.

- Echeverri, Jesús Alberto. *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Colombia: Siglo del Hombre Editores, 2015.
- Echeverri, Jesús Alberto y Rafael Ríos. *Paradigmas y campo conceptual de la pedagogía en Colombia*, 1.^a ed. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle, 2021.
- Filgueiras, Juliana Miranda. «As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename». *História da Educação* 19, no. 45 (2015): 85-102.
- Fonseca, Maria Verônica, Marcele Xavier Torres, Caroline Vilela y Marcia Serra Ferreira. «Panorama da produção brasileira em história do currículo e das disciplinas acadêmicas e escolares (2000-2010): entre a História da Educação e a Sociologia do Currículo». *Revista Brasileira de História da Educação* 13, no. 1 (31), (2013): 193-225.
- Galvan Lafarga, Luz Elena y Lucía Martínez Moctezuma. *Las disciplinas escolares y sus libros*. México: CIESAS, UAEM, Juan Pablo Editor. 2010.
- Galvan Lafarga, Luz Elena, Lucía Martínez Moctezuma y Oresta López Pérez. *Mas allá del Texto: autores, redes del saber y formación de lectores*. México: CIESAS, UAEM, El Colegio de San Luis. 2016.
- Goodson, Ivor. «Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução». *RS, Teoria & Educação* 2 (1990): 230-254.
- Goodson, Ivor. *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Portugal: Porto Editora, 2001.
- González González, Enrique. «Sin la tiranía de las fuentes ni de los modelos». En *VI CIHELA*, 37-52. Caracas Venezuela, 1996.
- Guereña, Jean Louis, Gabriela Ossenbach y María del Mar del Pozo (dirs). *Manuales Escolares en España, Portugal y América Latina Siglos XIX y XX*. Madrid: UNED Ediciones, 2005.
- Hernández, Carlos, Marco Raúl Mejía, Felipe Rojas y Alberto Martínez. «El movimiento pedagógico». *Educación y Cultura* 50 (1999): 6-21.
- Herrera, Ximena. «Una nueva educación para la sensibilidad: la circulación de nuevos saberes sobre la educación del cuerpo en los comienzos del siglo XX en Iberoamérica, bajo los influjos de la escuela renovada». En *CIHELA IX*, 121-122. Río de Janeiro, 2009.
- Herrera, Martha, Alexis Pinilla y Luz Marina Suaza. *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia 1900-1950*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2003.
- Herrera, Martha Cecilia. «Manuales escolares de ciencias sociales y representaciones sobre la nación. Análisis de un texto sobre instrucción moral y cívica de 1907 en Colombia». En *VI CIHELA*, 92. San Luis de Potosí, 2003.
- Herrera-Restrepo, Sandra Milena. «La enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia durante la república liberal». En *IX CIHELA*, 126-127. Río de Janeiro, 2009.

- Herrera-Restrepo, Sandra Milena. *Entre métodos y textos escolares. Enseñanza de la lectura y la escritura en la primera mitad del siglo XX en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2012.
- Jaehn, Lisete y Marcia Serra Ferreira. «Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson y Thomas Popkewitz». *Currículo sem Fronteiras* 12, no. 3 (2012): 256-272.
- Julia, Dominique. «A cultura escolar como objeto histórico». *Revista Brasileira de História da Educação* 1 (2001): 9-43.
- Martínez Boom, Alberto. «Modos de asumir nuestro compromiso como historiadores de la educación Latinoamericana, Itinerario de combate». En *III CIHELA*, 19-27, Caracas, Venezuela, 1996.
- Martínez Boom, Alberto, Carlos Ernesto Noguera y Jorge Orlando Castro. *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio/Universidad Pedagógica Nacional, 2003.
- Martínez Moctezuma, Lucía. «Los libros de texto en el tiempo». En *Diccionario de historia de la educación en México*, compilado por Luz Elena Galván. México: Conacyt— CIESAS-DGSCA, UNAM, 1993. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_29.htm
- Martínez Moctezuma, Lucía. «Los libros de texto en el tiempo». En *Diccionario de historia de la educación en México*, coordinado por Luz Elena Galván, versión digital. México: Conacyt— CIESAS-DGSCA, UNAM, 2002. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_29.htm
- Martínez Moctezuma, Lucía. «Mujeres, niñas y deporte en el México rural, 1923-1940». En *XI CIHELA*, 78. Toluca – México, 2014.
- Martínez Moctezuma, Lucía. «La YMCA en México: un proyecto para el desarrollo físico de profesores y alumnos en los años 30». En *XIII CIHELA*, Uruguay, 2018.
- Martins, Maria do Carmo. «A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?». PhD diss., Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2002.
- Meira, Letícia Mara de. «Sobre a história do currículo: temas, conceitos e referências das pesquisas brasileiras». *Revista Brasileira de Educação* 5 (2020): 1-24.
- Munakata, Kazumi. «Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade». En *VI CIHELA*, San Luis Potosí, 2003.
- Munakata, Kazumi. «A legislação como fonte da história dos livros didáticos, em uma época em que supostamente não havia leis a respeito e muito menos a história dos livros didáticos». En *História do ensino de leitura e escrita*, editado por Maria do Rosário Mortatti, Isabel Cristina Frade y Alves da Silva, 315-332. São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014.
- Nadai, Elza, Leo Stampacchio, Selva Guimarães Fonseca y Valeria Trevisani. «Avaliação dos livros didáticos brasileiros de Estudos Sociais de 1a a 4a séries do ensino fundamental». En *II CIHELA*, 33-34. Campinas, SP, 1994.

- Ossenbach, Gabriela. «La investigación sobre manuales escolares en América Latina: la contribución del Proyecto MANES». *Historia de la educación* 19, (2000): 195-203.
- Ossenbach, Gabriela. «Historia de las disciplinas y manualística escolar». En *Educación, Historia y Sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao*, editado por Pedro L. Moreno Martínez, 133-145. Valencia: Tirant Humanidades, 2018.
- Ossenbach, Gabriela y Miguel Somoza. *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*. Madrid: UNED, 2001.
- Parra, Gustavo, «Enseñanza de las matemáticas en el Estado Soberano de Cundinamarca». En *IX CIHELA*, 60. Río de Janeiro, 2009.
- Parra, Gustavo Adolfo. «Enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria en Colombia (1845-1894)». En *XII CIHELA*, 1249-1260, Medellín, 2016.
- Pinilla, Alexis. «Manuales escolares de ciencias sociales y representaciones sobre la nación». En *VI CIHELA*, 131. San Luis de Potosí, 2003.
- Quintana, Lina Marcela. «Maestros escritores de la enseñanza de la lectura en Colombia 1924-1963». Tesis de maestría., Universidad de Antioquia, 2010.
- Ríos, Rafael y Alberto Echeverri. *Paradigmas y campo conceptual de la pedagogía*. Cali: Universidad del Valle, 2021.
- Riveros, Olga Lucía. «La biología escolar y la disciplina biológica: historia de una relación en el currículo colombiano». En *CIHELA IX*, Río de Janeiro, 2009.
- Rodríguez, Alba. «V Congreso iberoamericano de historia de la educación latinoamericana». En *V CIHELA*, 34-45, Costa Rica, 2001.
- Rodríguez, Lorena María. «Las matemáticas en la escuela primaria colombiana: contribuciones a una historia sobre su enseñanza». Tesis de maestría, Universidad de Antioquia, 2011.
- Saldarriaga-Vélez, Oscar. «Los manuales de filosofía neotomista en la educación secundaria colombiana Una matriz pedagógica del sentido común 1865-9165». En *VI CIHELA*. San Luis de Potosí, 2003.
- Sánchez de Molina, Zaida, «V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana». En *CIHELA*, 1-7. San José, Costa Rica, 2001.
- Santos, Lucíola Licínio de Castro Paixão. «História das disciplinas escolares: perspectivas de análise». *RS, Teoria & Educação* (1990): 21-29.
- Silva, Orlando. «Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia». *Revista Pedagogía y Saberes* 49 (2018): 81-93.
- Souza Junior, Marcílio y Ana Maria de Oliveira Galvão. «História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões». *Educação e Pesquisa* 31, no. 3 (2005): 391-408.
- Taborda de Oliveira, Marcus Aurélio. «Os estudos históricos sobre os currículos e as disciplinas escolares: das preocupações com as práticas escolares para

- o mundo da pesquisa acadêmica». *Pensar la Educación en Revista*. Curitiba/Belo Horizonte 3, no.1 (2017): 3-41.
- Vaughan, Mary Kay. *Estado, clases sociales y educación en México* (2 vols). México: 1982.
- Vazquez, Josefina. *Nacionalismo y Educación en México*. México: El Colegio de México, 1970.
- Viñao, Antonio. «A história das disciplinas escolares». *Revista Brasileira de História da Educação* 18 (2008): 174-215.
- Zuluaga, Olga Lucía. *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber*. Medellín: Siglo del hombre, Editorial Universidad de Antioquia, 1999.
- Zuluaga, Olga Lucía y Gabriela Ossenbach. *Bases para el avance de la historia comparada en Iberoamérica*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio, 2003.

CULTURA MATERIAL ESCOLAR: OBJETOS, FUENTES Y PATRIMONIO PARA LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

*The material culture of the school:
objects, sources and heritage for the history of education*

María Cristina Linares^a y Mariano Ricardes^b

Fecha de recepción: 20/09/2023 • Fecha de aceptación: 08/11/2023

Resumen. En este artículo pusimos el foco en la cultura material escolar y su abordaje en los diferentes Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA). Para ello hemos analizando las presentaciones realizadas en los distintos Congresos y, en algunos casos, los abordajes que se llevaron a cabo por fuera de ellos. Desde las décadas de 1980-1990, a partir del desarrollo del enfoque sobre cultura escolar, se multiplicaron en América Latina los objetos de investigación, las fuentes y las maneras de abordar los temas en Historia de la Educación. A partir del concepto de cultura material escolar, se incorporaron los objetos y las representaciones en las investigaciones. En los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana el tema de la cultura escolar está presente a partir de 1998, y el de cultura material escolar, con más presencia, a partir de 2007 mediante distintos objetos de análisis: las exposiciones universales, la industria, el mobiliario, el utillaje, la circulación y comercio, etc., o a través de la formación de colecciones como Museos y Centros de Memoria. El período de mayor número de presentaciones (2007–2014) que atienden a la cultura material coincide con el incremento de exposiciones en Museos o Centros de Memoria por el interés que se produjo sobre determinados objetos o la utilización de nuevas fuentes. Pero a partir de 2016 hay una disminución de las mismas, cuestión que puede ser explicada por la presencia cada vez mayor de Simposios, Jornadas y Encuentros específicos sobre el tema, externos

^a Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Williams 1741, CP 1686. Hurlingham, Buenos Aires, Argentina. 25cristinamaria@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-2949-0723>

^b Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Museo de las Escuelas. UNLu-Ministerio de Educación GCABA. Darregueyra 2470 2° C, CP1425. CABA, Argentina. marianoricardes@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-2811-219X>

a los CIHELA, organizados por asociaciones o redes conformadas en las últimas décadas.

Palabras claves: Cultura material escolar; Objetos; Fuentes; Patrimonio.

Abstract. *In this article we focused on school material culture and its approach in the different Ibero-American Congresses on the History of Latin American Education (CIHELA). To do this, we have analyzed the presentations made at the different Congresses and, in some cases, the approaches that were carried out outside of them. Since the decades of 1980-1990, with the development of the focus on school culture, research objects, sources and ways of addressing topics in the History of Education have multiplied in Latin America. Based on the concept of school material culture, objects and representations were incorporated into the investigations. In the Ibero-American Congresses on the History of Latin American Education, the topic of school culture has been present since 1998, and that of school material culture, with more presence, since 2007 through different objects of analysis: universal exhibitions, industry, furniture, tools, circulation and commerce, etc., or through the formation of collections such as Museums and Memory Centers. The period with the greatest number of presentations (2007–2014) that address material culture coincides with the increase in exhibitions in Museums or Memory Centers due to the interest that arose in certain objects or the use of new sources. But as of 2016 there has been a decrease in them, an issue that can be explained by the increasing presence of specific Symposiums, Conferences and Meetings on the topic, external to the CIHELA, organized by associations or networks formed in recent decades.*

Keywords: *School material culture; Objects; Sources; Heritage.*

PRESENTACIÓN

En este artículo vamos a poner el foco en la cultura material escolar y su abordaje en los diferentes Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA). Observaremos el tratamiento que hubo sobre la materialidad y las imágenes como objetos de estudio y fuentes de investigación. Por ser un tema amplio, vamos a centrar nuestra atención en las fotografías y la arquitectura, ya que fueron los más desarrollados en los CIHELA. También vamos a tomar en cuenta el tratamiento realizado sobre el patrimonio de los Museos y los Centros de Memoria ya que, en ellos, el interés por llevar a cabo colecciones estuvo y está íntimamente ligado a la emergencia del análisis de la cultura material escolar.

Para ello, estudiamos los trabajos que abordaron temas referidos a la cultura escolar y a la cultura material escolar en las actas de los CIHELA analizando las ponencias presentadas, aunque en algunos casos solo pudimos acceder a los resúmenes. Comenzaremos tomando en cuenta sintéticamente el camino abonado desde el concepto de cultura escolar hacia el abordaje de la cultura material escolar.

CULTURA ESCOLAR

Desde las décadas de 1980-1990 la historiografía de la educación ha sufrido cambios significativos, se multiplicaron los objetos de investigación, las fuentes y las maneras de abordar los temas. Colocando la acción de los sujetos como problemática, señalemos algunos cambios que labraron el paso hacia el interés por la cultura material escolar. En la década de 1980 Vincent analizó los textos de J.B. de la Salle sobre las escuelas urbanas de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, sus edificios y el mobiliario escolar, y también los libros de texto escolares, lo que

lleva a definir una forma de escuela, es decir, un espacio separado de todos los demás, incluidos los lugares de devoción; un espacio que se organiza para que docentes y alumnos puedan cumplir con sus funciones según las palabras de J.B de la Salle; tiempo que se rige por un horario que dota de orden más que de eficacia; [...] ejercicios donde la conformidad con los principios es más importante que los resultados; y finalmente medios de mantener este orden.¹

Agregaré que en el Occidente moderno durante el siglo XVI al XVIII la *forma escolar* de transmisión de saberes privilegia la escritura y que, «además, exige el sometimiento a unas reglas, a una disciplina específica que sustituya la antigua relación personal teñida de afectividad y que, por tanto, crea una nueva relación social».² Esta transformación en la

¹ Guy Vincent, *L'École primaire française. Étude sociologique* (Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1980), 263.

² Guy Vincent, «La socialisation démocratique contre la forme scolaire», *Éducation et francophonie*, 36, no. 2 (2008): 49.

educación está vinculada a otros cambios de carácter político, económico, jurídico, urbanístico u otros.³

Lo que se pretende es «investigar sobre aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida en determinadas formaciones sociales, en cierta época y al mismo tiempo que otras transformaciones, a través de un procedimiento tanto descriptivo como “comprensivo”». ⁴

El otro concepto que se va a difundir ampliamente es el de *gramática escolar* para referirse a las reglas tácitas de la escolarización.⁵ Tratando de explicar por qué las reformas escolares eran difíciles de aplicar en EEUU, Tyack y Tobin observan que poco ha cambiado en 150 años en cómo las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a las aulas, dividen el conocimiento en «temas» y otorgan calificaciones y «créditos» como evidencia del aprendizaje. La gramática escolar no impide lograr reformas, sino que muestra la necesidad de transformar progresivamente la escolarización a través de los propios actores, advirtiendo que «es mucho más difícil y gradual de lo que sospechan muchos reformadores, particularmente aquellos que creen que es posible, incluso necesario, cambiar todo a la vez». ⁶ No obstante, el análisis queda restringido a la organización de la institución.

Tanto el concepto de *forma escolar* como el de *gramática escolar* ponen el foco fundamentalmente en aquellas cuestiones que tienden al mantenimiento de las estructuras y a la resistencia al cambio. Respecto de los estudios sobre los aspectos culturales de la escuela que serían un obstáculo para el cambio escolar,⁷ en los ochenta y noventa las investigaciones sobre la *cultura escolar* llegaron al campo de la administración

³ Dominique Julia y Marie-Madeleine Compère, 1976; Vincent, 1980 y Vincent, 2008.

⁴ Guy Vincent, Bernard Lahire y Daniel Thin, «Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire», en *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, dir. Guy Vincent (Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994), 11-48.

⁵ David Tyack y William Tobin, «The 'Grammar' of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?», *American Educational Research Journal*, 31, no. 3 (1994): 453-479; David Tyack y Larry Cuban, *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas* (México: F.C.E., 1995).

⁶ Tyack y Tobin, «The 'Grammar' of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?», 478.

⁷ John Goodlad, *The Dynamics of Educational Change: Toward Responsive Schools* (New York: McGraw-Hill, 1975).

y gestión de la educación,⁸ el cambio educativo⁹ y la historia de la educación.¹⁰

A partir de mediados de los años noventa el concepto de *cultura escolar* se instaló como objeto histórico y como centro de interés para desvelar los «silencios» de la historiografía en las prácticas institucionales. La intención es reconocer los elementos perennes, pero también interrogarse por los cambios, hasta los más sutiles. El artículo de Dominique Julia publicado en la revista *Paedagogica Historica* en 1995, basado en la conferencia de clausura impartida por él en el XV ISCHE (1993) en Lisboa, con el título «La culture scolaire comme objet historique», se constituyó en el marco referencial para posteriores desarrollos. En su análisis articuló un debate que no era del todo nuevo, ya que existía la reflexión realizada en el seno del Institut National de Recherche Pédagogique (INRP–Francia) y, en particular, por el lingüista André Chervel, quien en un trabajo previamente publicado en la revista *Histoire de l'Éducation* ya había hecho uso del término «cultura escolar».¹¹

El concepto de cultura escolar se fue precisando¹² como «el conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos».¹³ Viñao Frago considera la cultura escolar como el conjunto de teorías, normas y prácticas que se materializan en los modos de pensar y actuar que proporcionan estrategias y

⁸ Terrence Deal y Kent Peterson, *The Principal's Role in Shaping School Culture* (Washington, DC.: Office of Educational Research and Improvement, 1990).

⁹ Ver M. Fullan, «El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje». *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2) (2002), 1-14; María Esther Elías, «La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo», *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)* 19 no. 2 mayo-agosto (2015): 285-301.

¹⁰ Dominique Julia, «La cultura escolar como objeto histórico». Traducción de Gizele de Souza de «La culture scolaire comme objet historique», *Paedagogica Historica. International journal of the history of education* (Suppl. Series; vol. I, coord. A. Nóvoa, M. Depaepe e E. V. Johanningmeier) (1995): 353-382; Antonio Viñao Frago, «Por una historia de la cultura escolar: cuestiones, enfoques, fuentes», en *Culturas y civilizaciones. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea* (Valladolid: Universidad de Valladolid, 1998): 167-183.

¹¹ Wiara Alcântara y Diana Gonçalves Vidal, «The material turn in the History of Education. El giro material en la historia de l'educació», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, no. 38, (2021): 11-32.

¹² Distintas definiciones sobre cultura escolar pueden ser revisadas en Elías (2015).

¹³ Julia, «La cultura escolar como objeto histórico», 131.

pautas para organizar y llevar la clase, interactuar con los compañeros y con otros miembros de la comunidad educativa e integrarse en la vida cotidiana del centro docente.¹⁴ Por otro lado, la cultura escolar es una cultura específica en su origen, en su génesis y en su configuración; los saberes o conductas generados en su interior llevan las marcas características de dicha cultura.¹⁵

Con ello, se destaca: a) el carácter relativamente autónomo de la cultura escolar: la escuela no se limita a reproducir lo que está fuera de ella, sino que lo adapta, lo transforma y crea un saber y una cultura propia; y b) la importancia de las disciplinas escolares en cuanto productos específicos o creaciones propias de la cultura escolar, y resultado de la mediación pedagógica en un campo de conocimientos.¹⁶

Pero, como advertían Depaepe y Simon, la historia de las prácticas culturales es la más difícil de reconstruir porque no deja huellas: estas conforman la «caja negra» de la historia de la educación al no permitir visualizar el cotidiano escolar.¹⁷

El tema de la cultura escolar aparece en los encuentros de CIHELA a partir de 1998 y con el tiempo va a ir tomando cada vez más protagonismo. El primer registro que encontramos es la presentación que realizaron Depaepe y Simon en el IV CIHELA (1998).¹⁸ En ella advertían que el nivel micro de las relaciones pedagógicas entre maestros y estudiantes no estaba suficientemente considerado. Rescatando el esfuerzo de Larry Cuban, destacaban que las fuentes que dan información del día a día escolar son raras, teniendo que recurrir a fuentes indirectas. También advertían que un acercamiento puramente etnológico, aunque es altamente recomendable, conlleva muchos problemas por la escasez de fuentes etnológicas como por ejemplo testimonios de primera mano.

¹⁴ Viñao, «Por una historia de la cultura escolar: cuestiones, enfoques, fuentes», 167-183.

¹⁵ Andre Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique* (París: Belin, 1998).

¹⁶ Antonio Viñao Frago, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios* (Madrid: Morata, 2002), 57.

¹⁷ Marc Depaepe y Frank Simon, «Is there any place for the history of education in the History of Education?», *Paedagogica Historica* XXX-1, no. 10 (1995): 9-16.

¹⁸ Frank Simon y Marc Depaepe, «Classroom history», en *IV CIHELA* (Santiago de Chile: 1998), 236.

Discutiendo sobre las fuentes para una historia del aula (incorporando prensa educacional como ejemplo), también problematizan los fines de la investigación, definiendo la historia del aula como insuficiente, pero con un objetivo circunscripto que ocupa un lugar entre la intención pedagógica y los efectos sociales, sin separarla de las estructuras y de las estrategias.

Poco tiempo después, en el VI CIHELA (2003) se anunció la conferencia de Agustín Escolano Benito sobre «Las culturas escolares como construcciones históricas».¹⁹ Para Escolano Benito, las dimensiones que constituyen la cultura escolar eran al menos tres: la empírica-práctica, construida por los enseñantes dentro de la escuela; los saberes producidos por la investigación en instituciones de educación superior; y, por último, el discurso y las prácticas de carácter político-institucional, asociadas a entornos administrativos y burocráticos.²⁰

CULTURA MATERIAL ESCOLAR

Los nuevos objetos de estudio incorporaron otro tipo de fuentes para la investigación, las fuentes materiales «excluidas hasta no hace muchos años del patrimonio educativo por su subestimación frente a los testimonios de la cultura letrada».²¹ Los objetos pasaron a ser concebidos como un texto que puede ser «leído», comprendido, interpretado en sus contextos de producción, circulación y apropiación; como «artefactos culturales» que encuentran significado y sentido en un proceso histórico.

Podemos preguntarnos por qué la materialidad comenzó a ser estudiada como objeto o como fuente para la investigación. Dussel²² entiende que esta perspectiva proviene de distintas corrientes: la historia social de los objetos (Appadurai), la perspectiva foucaultiana sobre la microfísica del poder (Foucault) y la Teoría del Actor en Red (Latour),

¹⁹ Agustín Escolano Benito, «Las culturas escolares como construcciones históricas», en VI CIHELA (San Luis de Potosí: 2003), 21.

²⁰ Agustín Escolano Benito, «Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros», *Revista de Educación*, MEC, no. Extra, (2000): 201-218.

²¹ Agustín Escolano Benito, *La cultura material de la escuela, en el centenario de la Junta para la Ampliación de los Estudios 1907-2007* (Salamanca: Varona, 2007), 15.

²² Inés Dussel, «La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico», *Educar em Revista* (2019): 13-29.

así como de una nueva sensibilidad sobre las texturas y detalles de la cultura que toma su impulso de la obra de Walter Benjamin y de la historia multisensorial.²³ Este marco referencial posibilitó el análisis de objetos de estudio variados y olvidados por la Historia de la Educación.²⁴ Los objetos y las representaciones, junto con las fuentes escritas u orales, se constituyeron en objetivos en la estrategia de recuperación patrimonial de la sociedad.

Dentro de la cultura escolar, la «cultura material» puede aportar significaciones culturales a una historia de la escuela. «La escuela nos ha legado todo un utillaje material, un ajuar ergológico (como dirían los antropólogos) que es reflejo de su cultura empírica, de la tradición corporativa adscrita al oficio de enseñante, y en parte también de los discursos teóricos y normativos que se han proyectado sobre la educación formal».²⁵ Sin adherir al concepto de «reflejo», ya que los objetos, a pesar de permanecer en el tiempo, van cambiando sus significados y usos, queremos resaltar la idea de que las escuelas son lugares donde se construyen culturas materiales y tecnológicas específicas,²⁶ pero también las escuelas son receptoras (no pasivas, por cierto) de culturas producidas fuera de ellas. Y es en las relaciones sociales donde hay que buscar la significación de los hechos materiales.²⁷ Históricamente, quienes han asignado mayor interés a la cultura material son los arqueólogos, antropólogos, historiadores de la tecnología, geógrafos culturales o museólogos. Pero el principal problema que se presentaba es que, por lo general, se interpretaban fuera de sus contextos y fuera de los discursos que los producían, separándolos como elementos no humanos y sin tener en cuenta que los usuarios, de alguna manera, son conformados a su vez

²³ Ian Grosvenor, «Back to the future ortowards a sensory history of schooling», *History of Education* 41 no.5 (2012): 675-687; Diana Gonçalves Vidal y Vera Lucía Gaspar da Silva, «Por una historia sensorial de la escuela y de la escolarización», *Anuario Historia de la Educación*, 14, no. 1 (2013): 1-18.

²⁴ Por ejemplo, el trabajo de Dussel sobre los uniformes escolares «Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela», en *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela* Gvirtz, S., (Buenos Aires: Santillana, 2000), 105-132.

²⁵ Escolano, *La cultura material de la escuela*, 17.

²⁶ Lawn Martin y Ian Grosvenor(Eds), *Materialities of Schooling design, technology, objects, routines* (Oxford: Symposium books, 2000).

²⁷ Ismael Sarmiento Ramírez, «Cultura y cultura material: aproximaciones a los conceptos e inventario epistemológico», en *Anales del Museo de América* no. 15 (2007): 217-236.

por los objetos, ya que estos son diseñados para producir ciertas acciones. Consideramos que las personas, los objetos y las prácticas están estrechamente relacionados.

A lo largo de los años observamos cambios producidos en las investigaciones sobre la cultura material: de una mirada local, a una dimensión transnacional; de la atención a los objetos tomados como índices de innovación de prácticas dentro de las escuelas, a la percepción de las presiones externas sobre la escuela y los mecanismos internos colocados por agentes comerciales e industriales dentro del escenario de la educación de masas; de un análisis de la materialidad considerado genéricamente, a la profundización en el estudio de un objeto único.²⁸

El estudio de la cultura material escolar se hizo presente también en los congresos. En el VIII CIHELA (2007) Dussel²⁹ analiza la participación de la Argentina en las Exposiciones Internacionales, observando cómo se presentó la experiencia educativa argentina, qué objetos se seleccionaron y por qué; qué audiencia se diseñaba y qué narrativa le subyacía. También observa cómo la industria y la pedagogía coexisten en los objetos y muestras elegidas; qué tipo de relaciones se establecen entre forma y contenido, y cómo se afirma una narrativa nacional.

En el IX CIHELA (2009) Gonçalves Vidal³⁰ analiza la confluencia entre el crecimiento de una industria centrada en la escuela, la participación en Exposiciones Universales como estrategia para la difusión de productos y la apertura de mercados internacionales, la elaboración de una legislación escolar que prevé la enseñanza obligatoria, y la actividad de las asignaturas educativas en la creación y/o traducción/apropiación de objetos para uso escolar. Otros dos ponentes analizan el cotidiano escolar tomando cada uno casos locales,³¹ y hay una presentación que,

²⁸ Alcántara y Gonçalves Vidal, «The material turn in the History of Education», 11-32.

²⁹ Inés Dussel, «Argentina en las Exposiciones Internacionales (1868-1911). Huellas de la cultura material de la escuela en la constitución de un orden escolar digno de ser mostrado», en *VIII CIHELA* (Buenos Aires: 2007), 97.

³⁰ Diana Gonçalves Vidal, «Circulación internacional de modelos, sujetos y objetos pedagógicos en los ochocientos: preguntas de investigación y problemas teórico-metodológicos», en *IX CIHELA* (Río de Janeiro: 2009), 170.

³¹ Valeria Alves Melo Silva, «O cotidiano o Colegio Nossa Senhora das Graças: Cultura escolar e disciplinamento de hábitos», en *IX CIHELA* (Río de Janeiro: 2009), 47. María de Lourdes Porfirio Ramos Trinidad Dos Anjos, «Cultura escolar: as vivencias cotidianas, as práticas educativas e a

no está el resumen publicado, aborda cuestiones teóricas sobre la cultura material escolar como reza en su título.³²

En el XI CIHELA (2014) Ballín Rodríguez presenta algunas de las propuestas para modernizar los espacios escolares, útiles y muebles que se discutieron en el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 en México, tomando como eje los objetos, la materialidad, para llegar a los conceptos higiénicos.³³ En el XIII CIHELA (2018) Wiara Alcântara,³⁴ al abordar el surgimiento de la industria del mobiliario escolar en São Paulo entre fines del siglo XIX y principios del XX, se coloca en la misma línea de los que analizan la industria, el comercio y la circulación de materiales escolares. El interés por la circulación de materiales educativos ha sido cada vez mayor también en investigadores que analizaron casos en España y Portugal. Ideas, objetos, industria, patentes, comercio nacional e internacional están en el foco de las investigaciones.³⁵ A partir del interjuego de escalas, estos trabajos entrelazan y conectan dinámicas a través de prácticas sociales dispersas, a la vez que atienden a las traducciones culturales en términos de la creación y/o traducción/apropiación de objetos para uso escolar. La historicidad de los objetos llevó a prestar más atención a lo particular, a las perspectivas situadas, a las prácticas, las experiencias, las interacciones, las apropiaciones y las resistencias. Prácticas que se reconfiguran y objetivan en los discursos y los objetos.

formação das secistas no seminário de educadoras cristãs», en *IX CIHELA* (Río de Janeiro: 2009), 84.

³² Ana María Conaçalves Bueno de Freitas y María José Dantas, «Cultura material escolar: Abordagens e Fontes», en *IX CIHELA* (Río de Janeiro: 2009), 72.

³³ Rebeca Ballín Rodríguez, «Propuestas para modernizar los espacios escolares, útiles y muebles en el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882», en *XI CIHELA* (Toluca: 2014), 389.

³⁴ Wiara Alcântara, «Da importação à “terceirização”: a emergência da indústria de mobiliário escolar em São Paulo (1895-1910)», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), 3.

³⁵ Eduardo Galak, Ana Abramowski, Agustín Assaneo, Ignacio Frechtel (Comp.). *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación*. (Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, 2021); Rachel Duarte Abdala, «A função das imagens na venda de materiais escolares: análise de catálogos no Brasil, na França e na Itália (1914-1939)», en *XIV CIHELA* (Lisboa: 2021), 86 y Alcântara y Gonçalves Vidal, «The material turn in the History of Education», *Educação e História: Revista d'História de l'Educação* no. 38 (2021): 11-32; Wiara Alcântara, y Diana Gonçalves Vidal, «The Syndicat Commercial du Mobilier et du matériel d'Enseignement and the transnational trade of school artefacts (Brazil and France in the late nineteenth and earlytwentieth centuries)», en *Paedagogica Historica*, no. 2 (2022): 84-98.

Las referencias en los CIHELA al análisis de la cultura material escolar tienen mayor presencia a partir de 2007, y su tratamiento en revistas educativas o de Historia de la Educación ha sido cada vez mayor, sobre todo en los casos de Brasil y Argentina. A ello tenemos que sumar que, con la creación de Museos y Centros de Memoria, los investigadores que tenían o tienen relación con ellos se vieron compelidos a abordar temas relacionados con el patrimonio y no siempre sus producciones suelen presentarse en congresos sobre Historia de la Educación. Como veremos más adelante, el surgimiento de publicaciones y encuentros específicos sobre la cultura material escolar proporcionó espacios de intercambio que antes no existían.

Dentro del campo de estudio sobre la cultura material vamos a observar el tratamiento de las fotografías y la arquitectura, ya que son los dos temas más desarrollados en los CIHELA.

La imagen como fuente histórica

La reflexión sobre los usos de la fotografía como fuente histórica reviste un interés cada vez más significativo a partir de mediados de la década de 1990.

Los primeros trabajos que consideran a las imágenes como registro privilegiado para conocer las prácticas o procesos educativos centran su atención en las conceptualizaciones y metodologías para su interpretación. Se registran consideraciones sobre las particularidades de la imagen en tanto registro del pasado, recaudos metodológicos, identificación de las diferencias del registro visual con la palabra —en tanto lo que cada una de ellas dice y a la vez silencia en sus formas de representación—, apelación a la intertextualidad necesaria en los análisis, y la inclusión de diferentes autores que teorizan sobre las imágenes y la cultura visual (Barthes, Benjamin, Borges, Burke, Cardoso, Chartier, Dubois, Dussel, Le Goff, Muad, Paiva, etc.).³⁶ Más adelante se incorporan en los

³⁶ Maria Ciavatta, «A fotografia como fuente histórica: conceitos, teorias e métodos fundamentais para a interpretação da imagem fotográfica», en *IV CIHELA* (Santiago de Chile: 1998), 241; Patricia Lessa Dos Santos, «A imagem enquanto fonte de pesquisa: a fotografia publicitária», en *V CIHELA* (San José: 2001), sin foja, en adelante (s/f); Maria Ciavatta y Ana Margarida Campello, «A formação do “cidadão produtivo” fragmentos de uma história fotográfica da educação profissional», en *VII CIHELA* (Quito: 2005), 121; Luz Ayuso y Nicolás Arata, «Imágenes y narrativas sobre la cultura escolar en la capital, las provincias y los territorios nacionales (1934-1968)», en *VIII CIHELA* (Buenos

análisis elementos multimedia como fuente contemporánea para la Historia de la Educación.³⁷

Conjuntamente a estas reflexiones, un corpus cada vez mayor de presentaciones aborda diferentes temas de análisis a partir del registro fotográfico. El uso de imágenes como fuentes aportó nuevas posibilidades de análisis histórico, permitió correr los límites del archivo documental recuperando espacios, escenas, experiencias, actores, etc., que componen la cultura escolar, antes analizados solo en los registros escritos, y permitió inaugurar un nuevo repertorio de temas y miradas que fueron presentados en distintos CIHELA.

Los indicios que arrojan este tipo de fuentes convocaron al estudio de las instituciones escolares fotografiadas para exhibir en exposiciones y campañas visuales de distintas políticas públicas en educación. El análisis de edificios escolares en materiales impresos para encontrar sentidos y significados de la arquitectura escolar, observando qué está presente en su contenido y qué está ausente, la ubicación de la imagen en el impreso y la relación con la jerarquía existente entre las distintas escuelas, puede hablar de las formas utilizadas para afirmar la propaganda política. Martiarena de Oliveira y Gallegaro Tambara analizaron la publicidad del gobierno de Augusto Simões Lopes, intendente municipal de Pelotas por el Partido Republicano Rio-Grandense de 1924 a 1928, a partir de un conjunto de fotografías que involucraban temas alusivos a los edificios escolares de educación primaria, las imágenes de las escuelas rurales y las fotografías de los grupos escolares.³⁸ Ciavatta y Campello estudiaron el registro fotográfico de las escuelas técnicas federales y el impacto de la implementación de la reforma de la educación profesional en la década de 1990, prestando atención a la singularidad de la escuela estudiada, de su cultura, de la forma en que se

Aires: 2007), 138; Maurício De Oliveira a Silva, «Imagens fotográficas do Aprendizado Agrícola de Juazeiro da Bahia», en *IX CIHELA* (Río de Janeiro: 2009), s/f., Eje temático 4, Culturas escolares y sujetos de la educación.

³⁷ Jauri dos Santos Sá y Flávia Obino Corrêa Werle, «A fotografia na pesquisa historiográfica contemporânea: notas de investigação», en *XI CIHELA* (Toluca: 2014), 224; Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez, «Texto y contexto: la fotografía familiar en el estudio de la historia de la educación, en *XI CIHELA* (Toluca: 2014), 461.

³⁸ María Augusta Martiarena de Oliveira y Elomar Antonio Gallegaro Tambara, «Fotografías de predios escolares: a construcción de obras visíveis», en *VII CIHELA* (Quito: 2005), 114.

apropiaron y redefinieron las leyes y normas de implementación de la reforma de la educación profesional.³⁹ Maurício de Oliveira a Silva, atendiendo a las imágenes del Aprendizado Agrícola de Juazeiro del período de 1918 a 1931, conservadas en el Archivo Público del Estado de Bahía, analizó las representaciones de los estudiantes, docentes y cuerpo administrativo de la escuela con el objeto de identificar las particularidades de la cultura escolar conformada en una institución educativa agropecuaria.⁴⁰

En el marco del análisis de la cultura material escolar, a través del estudio de fotografías se observaron las prácticas de enseñanza, las jerarquías, las relaciones de poder, el vínculo de la escuela con la comunidad local, así como las poses y gestos, la vestimenta y uniformes, etc. Gonzaga Galvão⁴¹ estudió las prácticas escolares del Gabinete de Ciencias Naturales del Gimnasio Monseñor Messias —Itabirito, Brasil— utilizando registros fotográficos realizados en el período de 1940-1948. Posteriormente, junto a Batista de Oliveira Silva, llevaron a cabo un análisis multidisciplinar de registros, memorias fotográficas y fragmentos presente en los informes para el Ministerio de Educación y Salud para indagar en las clases de Educación Física en dicho Gimnasio. Observaron la disponibilidad de materiales para realizar deportes, limitando las clases a actividades con balones y algunos ejercicios de calistenia, así como la preparación física de los jóvenes varones para actuar como «defensores de la patria». La ropa usada por los estudiantes demuestra la preocupación por la higiene, la protección, la distinción de género y los preceptos de moral de la época. Por su parte, el uso del uniforme contribuye a crear el sentimiento de pertenencia a un colectivo y de representatividad de una élite cultural.⁴²

³⁹ Maria Ciavatta y Ana Margarida Campello, «A formação do “cidadão produtivo» fragmentos de uma história fotográfica da educação profissional», en *VII CIELA* (Quito: 2005), 121.

⁴⁰ Maurício de Oliveira a Silva, «Imagens fotográficas do Aprendizado Agrícola de Juazeiro da Bahia», en *IX CIELA* (Río de Janeiro: 2009), s/f.

⁴¹ Gláucia Gonzaga Galvão, «Fragmentos de memoria nas imagens fotográficas: as aulas de ciências do ginásio monseñor messias, Itabirito (1940-1948)», en *XI CIELA* (Toluca: 2014), 201.

⁴² Gláucia Galvão Gonzaga y Luzia Batista de Oliveira Silva, «Aulas, memórias fotográficas e fragmentos - educação física no Ginásio Monsenhor Messias em Itabirito/MG, de 1940-1948», en *XII CIELA* (Medellín: 2016), 167.

Con el objetivo de reflexionar sobre el uso de fotografías como una forma narrativa de la práctica docente, Lopes, Franchini y Silva Rabelo relevaron las prácticas educativas registradas por la profesora Alice Meirelles Reis en el Jardín de Infantes de la Escuela Normal Caetano de Campos, en São Paulo. Con respecto a la producción y los usos de la fotografía por parte de la docente, consideraron aspectos como la trayectoria formativa, las experiencias vividas en el jardín de infantes, los estudios sobre pedagogía, niñez, conocimientos sobre fotografía, referencias que circulaban en la época y, principalmente, elementos materiales y estéticos de las imágenes.⁴³

Desde un enfoque comparado entre Brasil y España, Álvarez Domínguez y Chaves Vasconcelos, indagaron en los retratos femeninos de la primera comunión, ritual al que las niñas eran sometidas por sus familias, como uno de los cinco sacramentos principales de la Iglesia Católica. Atendieron a distintos aspectos como la postura, la vestimenta, los objetos que complementaron la vestimenta, el mobiliario, la simbología religiosa presente y el marco elegido para el registro.⁴⁴

Tomando en cuenta no solo los discursos escritos sino también las imágenes se desarrollaron estudios relacionados con temas que dan cuenta de la otredad, de la llamada infancia anormal o infancia discapacitada, así como de las prácticas pedagógicas que derivan y que complementan a éstos. Padilla Arroyo examinó material fotográfico y textos escritos que se refuerzan con ilustraciones para estudiar las representaciones sociales de la discapacidad, en particular del cuerpo anormal, como soportes materiales que sirvieron como vehículos de circulación y difusión de saberes que se anclaron y arraigaron como lenguajes visuales que apoyan modos de ser y estar en el mundo de la discapacidad.⁴⁵

Desde una perspectiva de género Caldo se propuso ponderar los sentidos de las fotografías aportadas por las ex - alumnas y docentes como

⁴³ Ariadne Lopes; Fernanda Franchini y Rafaela Silva Rabelo, «Fotografias do jardim de infância: as narrativas imagéticas de Alice Meirelles Reis (1920 - 1930)», en *XIII CIEHLA* (Montevideo: 2018), s/f.

⁴⁴ Pablo Álvarez Domínguez y Maria Celi Chaves Vasconcelos, «A primeira comunhão feminina nas imagens fotográficas em meados do século XX: um ritual educativo religioso entre dois lados do oceano (Brasil e Espanha)», en *XIV CIEHLA* (Lisboa: 2021), 122.

⁴⁵ Antonio Padilla Arroyo, «Cuerpo anormal, cultura material y prácticas pedagógicas de la discapacidad en imágenes en la primera mitad del siglo XX», en *XI CIEHLA* (Toluca: 2014), 572.

fragmentos de la memoria escolar y como una construcción que reúne signos estimados como distintivos de una escuela exclusiva de mujeres fundada en el año 1938 en Centeno, Provincia de Santa Fe, Argentina.⁴⁶

El relevamiento de la materialidad y de las prácticas educativas registradas en las fotografías hizo que en forma cada vez mayor tomara relevancia la reflexión sobre la recuperación y organización de los archivos fotográficos escolares. En los trabajos presentados en la última década se reponen las prácticas de catalogación, indexación y digitalización de los archivos, así como la consideración de los sentidos de las fotografías como fragmentos de la memoria escolar. Ciavatta y Campello, a partir del concepto histórico de *lugar de memoria* propuesto por Pierre Nora,⁴⁷ definieron la escuela como un lugar de memoria. Las autoras proponen pensar la identidad que cada escuela y sus docentes, directivos, empleados y alumnos como un proceso dinámico, permanentemente sujeto a reformulación en relación con nuevas experiencias. Por otro lado, este proceso está fuertemente arraigado en la cultura del tiempo y lugar donde se insertan los sujetos sociales, y en la historia que se produjo a partir de la realidad vivida, la cual constituyó en sí misma un *lugar de memoria*.⁴⁸

Rodrigues Coelho presentó el trabajo de organización y preservación del acervo fotográfico del Movimento de Educação de Base (MEB), que se encuentra en la RádioEducação Rural en Tefé. El acervo fotográfico comprende aproximadamente 800 fotografías en color y en blanco y negro que se refieren a las acciones pedagógicas, culturales, políticas y religiosas del MEB en Tefé y en la región del Medio Solimões.⁴⁹

Da Silva, Rocha y Meloni expusieron los resultados parciales de una investigación que pretende preservar la memoria y comprender la cultura escolar de la Escola Estadual Raul Saddi da ciudad de Diadema (São

⁴⁶ Paula Caldo, «De escuela hogar a escuela profesional de mujeres. Una aproximación al estudio de las fotografías de una escuela de educación femenina, Santa Fe - Argentina, 1938-1980», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/f.

⁴⁷ Pierre Nora, *Los lugares de memoria* (Montevideo, Uruguay: Editorial Trilce, 2008).

⁴⁸ Maria Ciavatta y Ana Margarida Campello, «A formação do “cidadão produtivo” fragmentos de uma história fotográfica da educação profissional», en *VII CIHELA* (Quito: 2005), 121.

⁴⁹ Leni Rodrigues Coelho, «O acervo fotográfico do movimento de Educação de Base em Tefé/AM», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/f.

Paulo), a partir del análisis de su acervo fotográfico. Las fotografías fueron agrupadas en tres categorías: los protagonistas, divididos en profesores, alumnos y visitantes; las actividades prescritas en el currículo oficial, desarrolladas en las aulas o en la cancha polideportiva; otras actividades, como fiestas, graduaciones, desfiles cívicos, acciones de concientización del medio ambiente, actividades para promover un estilo de vida saludable y acciones de inclusión.⁵⁰

Con el objetivo de aportar al conocimiento del patrimonio histórico educativo de una institución y por tanto brindar elementos a la educación patrimonial en las escuelas de educación básica, Escalante Bravo y Hernández Ortiz presentaron los resultados de la investigación realizada en la Escuela Normal de San Luis Potosí en México, abordando el proceso de recuperación, conservación, catalogación y clasificación de 2.044 fotografías de la vida institucional de un periodo que abarca desde fines del siglo XIX hasta principios del siglo XXI. La organización del archivo histórico, el acervo antiguo y la construcción de un catálogo de fotografías mostraron aspectos de la cultura escolar de la institución y la construcción de la identidad de los profesores en una institución que ha formado docentes desde 1849.⁵¹

La relación entre la fotografía y la construcción de espacios de memoria admite a la imagen como una mediación y plantea la necesidad de entrelazar los registros visuales con los testimonios orales para el conocimiento del patrimonio histórico-educativo de cada institución y como aporte de elementos a la educación patrimonial en las escuelas. Hemos observado que en los encuentros de CIHELA se fue incrementando el uso de las fotografías como fuentes para el análisis de distintas prácticas, habiendo mayor cantidad de presentaciones al respecto en 2014 (XI CIHELA, Toluca) y en 2018 (XIII CIHELA, Montevideo), manteniendo su presencia en 2021 (XIV CIHELA, Lisboa). También hay que destacar que el uso de la fotografía se mantiene en muchas investigaciones como fuente complementaria en las mismas.

⁵⁰ Ivana Marta da Silva, Angélica Rocha y Reginaldo Alberto Meloni, «A cultura escolar de uma instituicao de ensino basico a partir do seu acervo fotográfico», en *XIV CIHELA* (Lisboa: 2021), 591.

⁵¹ María Guadalupe Escalante Bravo y Francisco Hernández Ortiz, «Las fotografías como detonantes de la memoria en la Escuela Normal de San Luis Potosí, en México», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/f.

La escuela como lugar

Como señalamos en el apartado anterior, hemos observado una utilización frecuente de las imágenes en los estudios histórico-educativos que analizan el espacio escolar. Pero específicamente la arquitectura escolar como objeto de estudio emerge en las actas de CIHELA a partir de mediados de los años 90, desde la mirada específica de los arquitectos sobre la espacialidad en distintos proyectos político-pedagógicos, analizando los edificios escolares, los estilos y localizaciones, las biografías de los arquitectos responsables de la construcción de escuelas, etc. Desde esta perspectiva se destacan los trabajos presentados en distintos Congresos por Marcus Bencostta. En el VII CIHELA (2005), Bencostta expuso un estudio sobre la trayectoria de dos importantes arquitectos contemporáneos que marcaron profundamente el patrimonio cultural arquitectónico de los países donde vivieron, Canadá y Brasil. El análisis de los edificios escolares construidos por Marchand —primer arquitecto canadiense graduado de la *École des Beaux-Arts de París* (1893-1902)— y Ramos de Azevedo —egresado de la *École Spéciale du Génie Civil et des Arts et Manufactures* de la Universidad de Gante, Bélgica (1875-1878)—, permite observar cómo estos arquitectos, con singularidades y diferencias en sus expresiones estilísticas, ponderaron el discurso modernizador sobre el papel de la educación de las autoridades educativas de principios del siglo XX. Este ejercicio de historia comparada de la arquitectura escolar contribuye a comprender la presencia de un vocabulario e ideas arquitectónicas europeizantes en las metrópolis americanas que traducen una estética que aún permanece a principios del siglo XX.⁵²

Bencostta y Fernandes, en el VIII CIHELA (2007), indagaron en las intersecciones e interacciones entre la historia de la educación y la arquitectura escolar. Desde una historia comparada analizaron las propuestas de construcción de edificios escolares en la Tercera República Francesa (1870-1940) y en Brasil a principios del siglo XX. Recurriendo a un conjunto diverso de fuentes publicadas entre los años 1880 y 1910, compuestas principalmente por decretos, reglamentos, circulares e

⁵² Marcus Bencostta, «Arquitectura Escolar en la Belle Époque: Jean Omer Marchand y Francisco de Paula Ramos de Azevedo Montreal (Canadá) y São Paulo (Brasil), 1894-1926]», en *VII CIHELA* (Quito: 2005), 132.

instructivos para la construcción y ubicación de edificios escolares de estas dos repúblicas, observaron que en la inversión en la construcción de nuevos edificios escolares sintonizaron el discurso de un mundo moderno y civilizador con las representaciones construidas intencionalmente por la gramática racional de los modelos arquitectónicos utilizados en sus países.⁵³

En el XI CIHELA (2014) Bencostta se propuso examinar la importancia de la *Bauhaus* en los diversos tipos de arquitectura contemporánea, en particular en la gramática arquitectónica escolar, principalmente porque crea patrones que están presentes hasta el día de hoy en la arquitectura moderna. Para ello analizó los facsímiles de varios catálogos de las exposiciones patrocinadas por la *Bauhaus*, fotografías y dibujos de fachadas y maquetas de edificios, planos de planta arquitectónica, diarios y reportajes de la escuela *Bauhaus*, así como una colección bibliográfica especial.⁵⁴

En los primeros Congresos de este nuevo siglo se observan los aportes específicos del campo de la educación al abordaje de este objeto de estudio. La recepción de los aportes de ViñaoFrago y Escolano Benito permiten, desde distintos enfoques interdisciplinarios, desplazar el foco del edificio al espacio escolar:

Y ello no solo desde una perspectiva teórica, social y antropológica, sino también desde un enfoque anclado en la comprensión de ambos aspectos —los espacios y tiempos escolares— como elementos constituyentes de la cultura escolar y de la organización y funcionamiento de las instituciones educativas en su conformación actual e histórica.⁵⁵

Este tipo de estudios tiene una fuerte presencia en CIHELA a partir de 2002 con representantes de Argentina, Brasil (la mayoría), México y Uruguay.

⁵³ Marcus Bencostta y Marina Fernandes Braga, «Historia y arquitectura escolar: un estudio comparado de los regimientos para construcción de los edificios de escuelas en Francia y en Brasil (1880-1910)», en *VIII CIHELA* (Buenos Aires: 2007), 131.

⁵⁴ Marcus Bencostta, «A arquitetura escolar da Bauhaus (1919-1933): breve histórico de uma linguagem de vanguarda», en *XI CIHELA* (Toluca: 2014), 310.

⁵⁵ Antonio Viñao Frago, «El espacio escolar como objeto histórico: una trayectoria intelectual», *Historia y Memoria de la Educación*, no. 13 (2021): 32.

García López propuso presentar una “recreación” de los espacios escolares mexicanos en gran parte del siglo XIX. En este período los lugares ocupados por las escuelas de instrucción elemental no fueron construidos para ese fin. Para la recreación de los espacios se basó en relatos sobre las escuelas recuperados en una amplia variedad de documentos escritos por los mismos preceptores o autoridades educativas, en los que describen los locales de las escuelas, el mobiliario o la falta de éste, la ubicación de los pupitres de los alumnos, la mesa del preceptor o los carteles en el salón. La escuela como lugar constituye un elemento muy importante de la cultura escolar, en tanto que el tamaño del aula, la disposición de los muebles, la decoración, expresan varios elementos de los procesos educativos en el aula que tienen que ver con la higiene, los métodos de enseñanza, el orden, la disciplina, la religiosidad, etc.⁵⁶

García Serrano reflexionó acerca de los objetos y espacios destinados a las niñas y los niños, y las relaciones que se establecieron en torno a ellos en vinculación con las representaciones de la infancia en la Ciudad de México a lo largo del periodo 1880-1934. Para ello analizó inventarios correspondientes a las escuelas Amigas, solicitudes de materiales generados por las escuelas de párvulos, presupuestos de trabajos en inmuebles destinados a los Kindergarten, así como listas de materiales y planos de las casas que ocuparon.⁵⁷

Sánchez Vargas, a través del rastreo e interpretación de los primeros inmuebles que ocupó la Escuela Nacional de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México, fundada en 1929, abordó la historia de la enseñanza superior de este arte, considerando a los lugares educativos (construidos o no para ese fin) portadores de significados sociales, en cuyos muros y diseños se registran los acontecimientos de la época, las políticas educativas, las visiones que sobre educación se tenían, así como las reivindicaciones transhistóricas producto de las necesidades sociales y las decisiones gubernamentales.⁵⁸

⁵⁶ Lucía García López, «Los espacios educativos y la enseñanza primaria en México en el siglo XIX», en *VI CIHELA* (San Luis Potosí: 2003), 80.

⁵⁷ Adriana García Serrano, «Objetos y espacios para la infancia: la creación de una materialidad escolar en las instituciones para niños pequeños en la ciudad de México 1880-1930», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/f.

⁵⁸ Florencia Sánchez Vargas, «Arquitectura escolar, fuente para la historia de la educación artística», en *VIII CIHELA* (Buenos Aires: 2007), 90.

Viviani analizó la prensa periódica para estudiar las iniciativas del médico brasileño Antonio Ferreira de Almeida Jr. en la década de 1930, para viabilizar proyectos de nuevas construcciones para albergar grupos escolares, donde la educación primaria se impartiría según preceptos higiénicos y pedagógicos asociados a propuestas educativas renovadas. Con la intención de mantener o modificar ciertas características arquitectónicas presentes en los edificios escolares cuyos proyectos fueron elaborados de acuerdo con la orientación de los educadores republicanos de finales del siglo XIX y principios del XX, Almeida Jr. promovió, en colaboración con otros profesionales del campo médico y educativo, la difusión del plan de construcción de escuelas realizado según preceptos de higiene y elementos de pedagogías renovadas.⁵⁹ Por su parte, Aragão de Sousa y da Silva Leão analizaron la arquitectura, la presencia de materiales y las prácticas contenidas en la organización del cotidiano escolar en el Instituto Gentil Bittencourt, indagando en los preceptos pedagógicos establecidos en la regulaciones de la educación pública en Pará a mediados del siglo XX.⁶⁰

En los estudios reseñados se puede observar el análisis de la cultura material escolar vertebrada por la organización del espacio entendido como lugar de ocupación y de relaciones humanas. La comprensión del espacio escolar como un lugar trajo a la luz la articulación de cosmovisiones, contenidos, valores, estímulos y sensibilidades existentes bajo el signo de la arquitectura escolar. Espacio que organiza el trabajo escolar y que es vivido y experimentado por los sujetos también como sentido en disputa y en negociación.

LAS COLECCIONES

La relevancia puesta sobre la cultura material escolar aumentó el interés por la recuperación de objetos, imágenes y documentos para su investigación y transmisión, ampliando el patrimonio histórico educativo.

⁵⁹ Luciana Viviani, «Higienismo e construções escolares na década de 1930: a atuação de Almeida Jr. no movimento educacional renovador de São Paulo», en *VIII CIHELA* (Buenos Aires: 2007), 109.

⁶⁰ Marlucy Aragão de Sousa y Daniel da Silva Leão, «História, artefatos e arquitetura escolar: reflexões sobre a cultura material no Instituto Gentil Bittencourt no Pará republicano», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/f.

Estos acervos reúnen colecciones que refieren al utillaje, mobiliario, materiales didácticos, documentación, etc. escolares. Para describirlos preferimos establecer distinciones entre los que llamaremos Museos Pedagógicos, Museo Escolar, Museo sobre la Educación o Centros de Memoria, no por el patrimonio que gestionan, sino por los fines propuestos y los públicos a quienes se dirigen, con la intención de interpretar las diferencias en distintos períodos y contextos históricos. Por este motivo partimos de las definiciones que utilizaremos con el fin de entender las diferencias.⁶¹

Los *museos pedagógicos* comenzaron a surgir a mediados del siglo XIX en Europa, bajo distintas denominaciones: museo de educación, museo pedagógico, museo escolar, exposición escolar permanente; acompañando la formación de maestros y la construcción de los sistemas educativos. Creados en pleno auge de la constitución de los Estados naciones, la idea de renovar los aspectos pedagógicos de la educación se asoció al objetivo de construcción de la nacionalidad y al desarrollo de la ciencia y la técnica para favorecer el desarrollo industrial. Con el triunfo del modo de enseñanza simultánea y graduada, la renovación pedagógica incluía el método intuitivo articulado con fragmentos del positivismo. Este tipo de museo no reducía su organización a la preservación y exposición de materiales pedagógicos, sino que solía disponer de bibliotecas, editaba publicaciones diversas y resultados de investigaciones, realizaba ciclos de conferencias pedagógicas, diseñaba materiales educativos, etc. Se proponía no solo cumplir con una función recopiladora, sino principalmente formativa e instituyente, apuntando al perfeccionamiento docente, a la actualización pedagógica y a la renovación de la cultura material escolar. A partir de la década de 1940, algunos museos pedagógicos cerraron y otros comenzaron un proceso de transformación, asumiendo otras funciones relacionadas con

⁶¹ María Cristina Linares, «Museos». En *Palabras clave en la historia de la educación argentina*, ed. José Bustamante Vismara y Flavia Fiorucci (Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria, 2019), 243. También puede verse en *Cadernos de História da Educação*, no. 21 (2022): 1-13, e104, Disponible en: http://educa.fcc.org.br/pdf/che/v21/en_1982-7806-che-21-e104.pdf. y en María Cristina Linares y Silvia Alderoqui, «El Museo de las Escuelas: una década de hacer museo», *Anuario de Historia de la Educación*, 14, no.1 (2013) Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772013000100014&lng=es&nrm=iso.

la guarda y el archivo. El carácter prospectivo e instituyente que tenían los museos pedagógicos ya no tenía mucha razón de ser, pues las bases de los sistemas educativos ya estaban constituidas y la intención de «modernizar» e «higienizar» las prácticas escolares a través de la arquitectura, el mobiliario u otro tipo de útiles escolares, junto con la difusión y puesta en práctica del método intuitivo, eran objetivos prácticamente logrados.

Diferentes a los anteriores, los *museos escolares* surgieron a fines del siglo XIX con una función didáctica: acompañar las lecciones. Estaban formados por una serie de «cajas enciclopédicas» que contenían objetos para la enseñanza de la Botánica, la Zoología, la Anatomía y la Mineralogía, clasificados en series y grupos. Cuando las escuelas ampliaron sus colecciones, las cajas se localizaban en un espacio especial en las escuelas o en algún armario de un aula, incorporando materiales de flora, fauna y minerales de distinta procedencia, modelos para las clases de anatomía, la historia natural y también otros objetos para ser utilizados en las «lecciones de cosas». Parte del material era aportado por los alumnos y docentes; otra parte era adquirida por compras a diversas instituciones, entre ellas, los museos pedagógicos de carácter estatal o empresas privadas. Muchos Centros de Memoria surgieron a partir de las colecciones que habían quedado en las instituciones, sobre todo en escuelas centenarias.

Los *museos sobre la educación*, desde la perspectiva de la Historia de la Educación, son museos históricos. La mayoría fueron creados a partir de la década de 1980; otros mantuvieron una continuidad institucional desde sus orígenes como museos pedagógicos, pero sus objetivos y funciones han sido modificados. Estos museos pueden o no compartir objetivos pedagógicos específicos, es decir, involucrarse en discusiones sobre la educación actual o proponer proyectos educativos. También pueden o no tener una plataforma virtual. Lo que los distingue es que sus exposiciones contemplan una mirada histórica sobre la educación en contextos amplios —nacionales y/o internacionales—.⁶²

⁶² Valen como ejemplos el Museo Pedagógico José Pedro Varela de Montevideo; el Museo de la Educación Gabriela Mistral de Santiago de Chile (ambos herederos del patrimonio de sus orígenes como

Los *Centros de Memoria* son archivos de una institución en particular, generalmente de escuelas normales centenarias, o están emplazados como centros de recursos para la investigación, generalmente en alguna universidad. La idea fundamental de estos centros es la de preservar, estudiar y difundir el patrimonio histórico-educativo, rescatando materiales y organizando archivos para la investigación histórica o para uso histórico-pedagógico de sus colecciones. Estos proyectos nacieron en su mayoría desde el campo específico de la Historia de la Educación, motivados por el interés y la necesidad de resguardar fuentes primarias para los trabajos de investigación y orientados a la exploración e interpretación de la cultura material, como soportes físicos constitutivos de las prácticas escolares. No necesariamente llegan a constituirse como museos, pero algunas veces surgen con la idea de llegar a serlo, y en ocasiones arman alguna sala de exhibición. A partir de la década de 2000 la creación de Centros de Memoria fue aumentando significativamente, sobre todo en países como Brasil, Chile y Argentina.⁶³

Museos y Centros de Memoria

Los Museos sobre la Educación y los Centros de Memoria fueron creados durante los últimos cuarenta o cincuenta años, para rescatar y preservar el patrimonio educativo.

La creciente formación de Museos y Centros de Memoria en América Latina, más el interés por el intercambio, ha llevado a estas instituciones a presentarse en ámbitos específicos que se organizan para encuentros y, en algunos casos, a asociarse. Vale como ejemplo la *Red Iberoamericana para la Investigación y la Difusión del Patrimonio Histórico-Educativo* (RIDPHE).

En este punto debemos preguntarnos sobre las posibles causas de la creación de este tipo de Museos y Centros a partir del último cuarto del siglo XX. Nombramos algunas que nos parecen relevantes:

Museos Pedagógicos); el Museo de las Escuelas de Buenos Aires; el Museo Pedagógico Colombiano de Bogotá, o el Museo Pedagógico de Galicia, en Santiago de Compostela (España).

⁶³ Valen como ejemplos el Archivo del Liceo Abate Molina de Talca, Chile; el Archivo Histórico del Liceo de Humanidades de Campos, Río de Janeiro; el Archivo y la Biblioteca de la Escola Normal de Campinas, Brasil; o los Espacios de Memoria de la Escuela Mariano Acosta en Buenos Aires.

- La decadencia de un modelo de escuela nacido en el siglo XIX y del cual comenzaron a borrarse las huellas a partir de la década de 1960. Ya para los años '90 una serie de objetos, textos y documentos pronto pasaron a ser obsoletos, no-didácticos, nostálgicos, raros. Muchos de ellos estaban en vías de desaparecer, otros ya se han perdido.
- El acercamiento del fin de siglo, con la mítica ilusión de finalización de una etapa y comienzo de otra. Los conceptos de memoria y rescate fluyeron por todo el mundo, acompañando exposiciones, conmemoraciones y creaciones de museos.
- En algunos contextos, fundamentalmente en Estados Unidos y Europa, el proceso creciente de urbanización y migración del campo a la ciudad trajo aparejado el cierre de escuelas unitarias, lo que fue aprovechado por comunidades locales para el establecimiento de museos (Peña Saavedra, 2004).
- La emergencia de diferentes nacionalismos debido a los conflictos étnicos nacionales y los procesos inmigratorios, sobre todo en América del Norte y en el continente europeo.
- La presencia de un movimiento expansivo de museologización integral de la realidad que, a partir de la década de 1980, diversificó el contenido de los museos. La atención se posó sobre los distintos aspectos de la vida cotidiana, cuestionando la reproducción de los intereses ideológicos dominantes, que las investigaciones sociológicas denunciaron.
- Relacionado con el punto anterior, la introducción del concepto de cultura escolar que, como ya expresamos, ubica a la escuela como una entidad productora de una cultura específica, original. Esto posibilita el análisis de objetos de estudio variados y olvidados por la historia de la educación. Muchos Museos o Centros de Memoria fueron creados a partir de iniciativas de investigadores de Historia de la Educación que revalorizaron el patrimonio escolar:

En virtud justamente de que los objetos de la escuela, y sus representaciones iconográficas, han llegado a constituirse en bienes y valores identitarios comunes en la estimativa que rige la

vida social y cultural de los pueblos, la cultura material, junto también con la inmaterial, alcanza un notorio interés público, y se constituye por tanto en objetivo central para las estrategias de recuperación y exhibición de un patrimonio que hay que preservar, estudiar y difundir.⁶⁴

- La difusión de los idearios y postulados de corrientes pedagógicas, museológicas y culturales renovadoras de fines del siglo XX, que resaltan el papel social del museo. (Peña Saavedra, 2004).

Hay que esperar al nuevo siglo para notar la presencia de Museos y Centros de Memoria en los encuentros de CIHELA. En el V congreso en Costa Rica (2002) Julio Ruiz Berrio presentó una ponencia sobre «Los museos de educación en la renovación de la enseñanza de la Historia de la Educación», y en el VII CIHELA (Quito, 2005) se conformó un panel sobre «Memoria de la pedagogía y pedagogía de la memoria. Los Museos Pedagógicos: de la conservación a la transformación de la Historia de la Educación y la Pedagogía», con representantes de Colombia, Argentina, Uruguay y Chile.⁶⁵ Respecto de los Centros de Memoria, estos se trataron con representantes de Brasil.⁶⁶

La presencia del tema en los congresos se fue incrementando. En el VIII CIHELA (Buenos Aires, 2007) se presentaron dos paneles cerrados. Por una parte, el panel «Acervos documentales disponibles en los Museos y Centros de Memoria y su importancia para la investigación histórica» (con representantes de España, Colombia, Argentina, Brasil). Este encuentro había sido impulsado en el VII Congreso en Quito (2005) con el fin de intercambiar diversas iniciativas y proyectos en marcha. Se presentaron los objetivos y potencialidades formativas y de futuro del Aula Museo instalada en la Universidad de La Laguna (Islas Canarias); desde el Museo de las Escuelas (Argentina) se hizo hincapié en la articulación del patrimonio con la narrativa de los visitantes, y desde el Museo

⁶⁴ Escolano, *La cultura material de la escuela*, 16.

⁶⁵ Ruiz Berrio, Julio «Los museos de educación en la renovación de la enseñanza de historia de la educación», en *V CIHELA* (San José: 2002), 70. Noguera Ramírez, Carlos Ernesto (Coord.), «Panel: Memoria de la pedagogía y pedagogía de la memoria. Los Museos pedagógicos: de la conservación a la transformación de la historia de la educación y la pedagogía», en *VII CIHELA* (Quito: 2005), 57-61.

⁶⁶ Marín Díaz, Dora Lilia. «Centro de Memoria en Educación y Pedagogía», en *VII CIHELA* (Quito: 2005), 60-61.

Pedagógico Colombiano de la Universidad Pedagógica Nacional se planteó la idea de ver al museo como escenario de reflexión, sobre todo pensando en la formación de maestros. Por otro lado, los representantes de la Universidad de Campinas, del Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais y de la Universidad de São Paulo mostraron sus proyectos de conformación de Centros de Memoria, poniendo el foco en la organización de archivos y procedimientos para la conservación preventiva del patrimonio para ponerlo a disposición de los investigadores.⁶⁷

Por su parte, en el panel «A constituição de lugares de memória para a história da educação: museus, arquivos e bibliotecas na reconstrução histórica das práticas educativas» estuvieron representantes de Brasil, España, Portugal y Argentina.⁶⁸ En este panel se pueden observar dos líneas de presentación. Por un lado, hubo exposiciones temáticas tomando algún aspecto de la cultura material escolar como fuente para el desarrollo de sus investigaciones. Los temas hicieron referencia al anarquismo, a las Exposiciones Internacionales, a la manualística escolar, al trabajo y la educación, y a los excluidos en los manuales escolares. Por otro lado, junto a dos presentaciones de representantes de Portugal con proyectos de Museos (en Porto y Paredes), y el proyecto de Centros de Memoria para las escuelas de Campinas, algo a resaltar fue la presentación por parte de Julio Ruiz Berrio de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE), que fue constituida en el año 2004. También hubo presentaciones individuales en la mesa de «Memoria e historia», con representantes de Brasil, Portugal y Colombia.⁶⁹

Las presentaciones sobre el tema fueron constantes en el transcurso de esta década. En el IX CIHELA (Rio de Janeiro, 2009), en el Panel «Preservação do patrimônio histórico educacional: iniciativas e experiências

⁶⁷ Noguera Ramírez «Panel: Acervos documentales disponibles en los Museos y Centros de Memoria y su importancia para la investigación histórica», en *VIII CIHELA* (Buenos Aires: 2007), 6-9.

⁶⁸ Rogério Fernandes y María Cristina Menezes (Coord.) «Panel: A constituição de lugares de memória para a história da educação: museus, arquivos e bibliotecas na reconstrução histórica das práticas educativas», en *VIII CIHELA* (Buenos Aires: 2007), 97-101.

⁶⁹ Diana Paredes Oviedo «El museo pedagógico: ¿Otro escenario para la activación de la memoria pedagógica en Colombia?», en *VIII CIHELA* (Buenos Aires: 2007), 18-19; Débora Pereira dos Santos y Raquel Colombo Oliveira «A escola normal Padre Anchieta: Lugar de memoria para uma História educacional paulista», en *VIII CIHELA* (Buenos Aires: 2007), 18; Margarida Felgueiras, Iomar Barboza Zaia y Marta Maria Carvalho, «Memória escolar e sua materialidade: a Valorização do patrimônio público documental em Portugal e no Brasil», en *VIII CIHELA* (Buenos Aires: 2007), 20-21.

ibero-americanas e suas contribuições as políticas públicas», participaron representantes de Brasil, España, Portugal y Argentina, miembros de RIDPHE, que llevan adelante proyectos de preservación del patrimonio escolar preocupados por la difusión de los acervos.⁷⁰ En las reuniones y sesiones especiales hubo dos mesas: «Instituições de história e memória. Acervos para a história da educação no Rio de Janeiro», y «Patrimônio histórico escolar: políticas de construção e preservação da memória e da história da educação».

En el XI Congreso en Toluca (2014) se puede apreciar el incremento de ponencias individuales que tratan sobre Centros de Memoria en Brasil,⁷¹ junto a dos paneles con representantes de Brasil, Argentina, Portugal y España: «Constituição de acervos de educação no Brasil e em Portugal: propostas e práticas»,⁷² y «Organização, estudo e difusão do patrimônio histórico educativo iberoamericano».⁷³

A partir del XII CIHELA (Medellín, 2016) observamos una disminución de presentaciones, solo seis,⁷⁴ y en el XIII CIHELA (Montevideo,

⁷⁰ María Cristina Menezes y Vicente Peña Saavedra (Coord.) «Panel: Preservação do patrimônio histórico educacional: iniciativas e experiências ibero-americanas e suas contribuições as políticas públicas», en *IX CIHELA* (Rio de Janeiro: 2009), 226.

⁷¹ Ana Luiza Grillo Balassiano, «Arquivo escolar: o olhar para a multidimensionalidade da instituição escolar», en *X CIHELA* (Toluca: 2014), 46; Dinamares Padilha, «Arquivos escolares e LDB 5692/71: retratos de controle na cultura escolar?», en *X CIHELA* (Toluca: 2014), 140; Iomar Zaia y Carmen Sylvia Vidigal Moraes, «A preservação da memória educacional no Brasil: a contribuição da universidade e o desenvolvimento de políticas públicas», en *X CIHELA* (Toluca: 2014), 212; Maria Susana Mikui Almeida y Celeida Maria Costa de Souza e Silva, «Tecendo a história: arquivos escolares e formação da memória educacional da escola estadual 26 de agosto em Campo Grande-MS (1936-1970)», en *X CIHELA* (Toluca: 2014), 343; Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida, «Patrimônio e cultura escolar: memória e narrativas e o corpus da pesquisa em História da Educação em Minas Gerais», en *X CIHELA* (Toluca: 2014), 344; Rogerio Santos, «Software em desenvolvimento e a organização de acervos escolares: contribuições para as pesquisas em história das disciplinas escolares», en *X CIHELA* (Toluca: 2014), 404; Rosa Fátima Souza, «Acervos digitais e preservação de fontes para a história da educação rural no Brasil», en *X CIHELA* (Toluca: 2014), 406.

⁷² Dóris Almeida Bittencourt (Coord.), «Panel: Constituição de acervos de educação no Brasil e em Portugal: propostas e práticas», en *X CIHELA* (Toluca: 2014), 501.

⁷³ Maria Cristina Menezes (Coord.), «Organização, estudo e difusão do patrimônio histórico educativo iberoamericano», en *X CIHELA* (Toluca: 2014), 585.

⁷⁴ Janilce Aparecida Conceição, Magalhães Marise Dias Gurgel do Amaral y Sônia Camara, «A Constituição do Centro de Memória da Escola Técnica Henrique Lage: considerações acerca da preservação documental para a História da Educação Profissional no Estado do Rio de Janeiro», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016), 66; Vanessa Campos, Mariano Ruckstadter y Janete Leiko Tanno, «História da educação e educação patrimonial: os arquivos escolares como possibilidade de preservação dos bens culturais», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016), 673; Jardel Costa Pereira y Rozângela

2018), solo cinco,⁷⁵ todas referidas a Centros de Memoria en Brasil. La participación mayoritaria de Brasil en los distintos encuentros puede ser explicada por varias razones, entre las que sin duda amerita la mayor cantidad de investigadores, escuelas, universidades y Centros de Memoria creados.

En el año 2021 el XIV CIHELA (Lisboa) incluyó un eje específico, «A escola como tradição: memórias e materialidades», que reunió ponencias sobre cultura material escolar en referencia a prácticas y objetos y, además, algunas presentaciones sobre Centros de Memoria y Museos. También se conformaron dos paneles en relación con la cultura material escolar, los Centros de Memoria y los archivos: «Escola como tradição e herança cultural/social: memória e materialidades» y «Sujeitos e artefactos: movimentos e vestígios».

Este pequeño recorrido por los distintos Congresos de CIHELA nos invita a realizar algunas reflexiones. Podemos observar una progresión de presentaciones que apenas se anuncia en el 2002 y que adquiere un volumen importante entre el 2007 y el 2014, pero que desciende a partir del 2016. Quizá ello se explique por la cada vez mayor presencia de simposios, jornadas y encuentros específicos sobre Museos y Centros de Memoria organizados por asociaciones o redes conformadas en las últimas décadas, empezando por el I Encuentro Iberoamericano de Museos Pedagógicos y Museólogos de la Educación, que se realizó en 2008 en el Museo Pedagógico de Galicia (Santiago de Compostela, España). La red RIDPHE organiza desde 2012 encuentros con otras instituciones a

Nascimento Pereira, «Entre a memória e o arquivo: o passado presente no memorial do colégio d. Bosco de petrolina pe (1996-2015)», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016), 253; Sueli Soares Santos Batista, «História da educação profissional e centros de memórias unidades escolares do centro Paula Souza: desenvolvimento de uma proposta para as faculdades de tecnologia de itu e de jun-diáí-sp», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016), 320; Estefane Francisca Gonçalves, Flávio Massami, Martins Ruckstadter y Marcela Cristina Gonçalves de Oliveira, «Trabalho de organizar arquivos escolares: o Colégio Estadual Rui Barbosa em Jacarezinho-pr e o curso de formação de professores», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016), 558.

⁷⁵ Tatiane Freitas Ermel y Lucas Grimaldi, «Histórias e memórias do Colégio Farroupilha (Porto Alegre/RS, 1886-1961)», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018) s/f; Maria Helena Camara Bastos, «Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha (Porto Alegre/RS, 1858-2008). Umbalço da pesquisa (2008-2018)», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018) s/f; Alice Rigoni Jacques, «A poética dos objetos na tessitura do Memorial do Colégio Farroupilha», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s/f; Dóris Bittencourt Almeida y Gabriela Matias de Castro, «A Imprensa Escolar nas memórias do Colégio Farroupilha: do “Das Band” ao “Clarim” (1929-1966)», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018). s/f.

través del *Simposio Iberoamericano de Historia, Educación y Patrimonio Educativo*.⁷⁶

Además de la red iberoamericana RIDPHE, dentro de algunos países latinoamericanos también se han formado redes, como el *Programa Nacional de Archivos Escolares y Museos Históricos*, de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros (Argentina), que tiene el objetivo de «gestar en las comunidades educativas una actitud comprometida con su patrimonio documental (archivos y museos), promoviendo su conservación y utilización, en el marco del fortalecimiento de su memoria institucional y pedagógica», como expresa en su página web. Podemos nombrar igualmente la fundación de la *Red de Archivos Históricos de las Escuelas Normales* de México, programa que se inició en 2008 y que para agosto de 2011 había logrado organizar doce archivos históricos en igual número de escuelas normales a nivel nacional.

Otras redes tienen alcance regional, como el programa *Huellas de la Escuela*, que acompaña a las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a identificar, organizar, conservar y difundir su patrimonio histórico educativo. Otros ejemplos son, en el caso de Brasil, el *Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Cultura Escolar e Cidadania* perteneciente a la Faculdade de Educação de la Universidade Estadual de Campinas, o en Chile el *Programa de Archivos Escolares*, cuyo objetivo es «levantar una red de liceos emblemáticos comprometidos con la conservación y difusión de su patrimonio documental a través del censo, recuperación y organización de sus archivos y colecciones históricas».⁷⁷

Las publicaciones a través de revistas también permiten la difusión e intercambio de diversas experiencias. Destacamos la *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, promovida por la RIDPHE, en la que participan investigadores de España, Portugal, México, Argentina y Brasil. La revista *Cabás. Patrimonio Histórico Educativo*, editada en

⁷⁶ El primero en 2012 (Civilis/FE/UNICAMP-Brasil); el II en 2013 (Buenos Aires); el III en 2014 (Morelos, México); el IV en 2015 (São Paulo, Brasil); el V en 2016 (San Sebastián, España); el VI en 2017 (UNICAMP, Brasil), y el VII en 2019 (Berlanga de Duero, Soria, España).

⁷⁷ Rodrigo Esteban Sandoval Díaz y María José Vial Lyon, «Archivos escolares que construyen identidad: el liceo público, historia y patrimonio de los chilenos», en *RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, Campinas, SP, 2, no. 2 (2016): 28.

España, publica también trabajos de investigadores latinoamericanos que tratan el tema del patrimonio histórico-educativo.

Museos Pedagógicos

Como expresamos anteriormente, los Museos Pedagógicos⁷⁸ comenzaron a surgir a mediados del siglo XIX, acompañando el triunfo del modo de enseñanza simultánea y graduada, la renovación pedagógica y la modernización de la cultura material escolar en su conjunto, acompañando la formación y perfeccionamiento en la docencia.

El tratamiento de los Museos Pedagógicos desde una mirada histórica no estuvo muy presente en los encuentros de CIHELA, y si eran nombrados lo hacían como antecedentes de los Museos sobre la Educación actuales, como en el caso de Uruguay. El primer registro que encontramos fue en el VII CIHELA (Quito, 2005), donde se presentó la ponencia: «¿Borrón y escuela nueva? 116 años del Museo Pedagógico “José Pedro Varela”». ⁷⁹ En este caso, se hace una breve reseña de la historia de la institución, que se inicia cuando el museo era un Museo Pedagógico a fines del siglo XIX, en vinculación con la reforma educativa que tuvo lugar a partir de 1877 en el país para la formación del magisterio. Luego desarrolla lo que representa el Museo después de los cambios en las concepciones museológicas, lo que entendemos como un Museo sobre la educación de carácter histórico.

Recién en el XIV CIHELA (Lisboa, 2021) se observa la presencia de un panel dedicado específicamente al tema «Museos Pedagógicos: diálogos ibero-americanos», en donde se abordaron los Museos Pedagógicos de España, Portugal, Argentina, Uruguay y Brasil.⁸⁰ Cada ponente fue relatando los orígenes de los Museos Pedagógicos, y en sus investigaciones se pueden observar coincidencias entre los distintos países como,

⁷⁸ No tratamos en este artículo lo que llamamos Museos Escolares, porque no hemos encontrado en los encuentros de CIHELA presentaciones al respecto.

⁷⁹ María Hortiguera, «¿Borrón y escuela nueva? 116 años del Museo Pedagógico “José Pedro Varela”», en VII CIHELA (Quito, 2005), 59.

⁸⁰ Lucia Gaspar Vera da Silva «Museus Pedagógicos: Diálogos Ibero-Americanos» en XIV CIHELA (Lisboa, 2021) 191-196. Algunos de estos trabajos fueron publicados posteriormente en Lucia Gaspar Vera da Silva «Museus Pedagógicos: Diálogos Ibero-Americanos». *Cadernos De História Da Educação* 21 (Continúa): e101. <https://doi.org/10.14393/che-v21-2022-101>.

por ejemplo, que se crearon para renovar la educación, colaborando con la formación docente. Otro punto de coincidencia es la implementación del método intuitivo, las lecciones de cosas y la necesidad de modificar la materialidad escolar bajo preceptos higiénicos y científicos.

Una posible explicación del porqué del prolongado período en donde no se presentaron ponencias sobre los Museos Pedagógicos decimonónicos puede ser que, por mucho tiempo, cuando se construían sus historias, no se daba cuenta de las diferencias entre aquellos museos y los museos actuales. Las diferencias que hemos podido observar entre los actuales Museos sobre la Educación y los Museos Pedagógicos surgidos a fines del siglo XIX no eran tomadas en cuenta por las investigaciones que abordaban la temática. Como expresamos anteriormente, preferimos establecer distinciones entre los llamados Museos Pedagógicos y los actuales, no por el patrimonio que poseen, sino por los fines propuestos y los públicos a quienes se dirigen, teniendo en cuenta los distintos períodos y contextos históricos.

REFLEXIONES FINALES

En este pequeño recorrido hemos visto que el campo de la Historia de la Educación amplió sus márgenes a partir del desarrollo del concepto de cultura material escolar, incorporando nuevos objetos de estudio o fuentes en las investigaciones, y también enriqueciendo áreas como la política educativa, la formación docente, el género, el currículum, etc.

Desde el IV CIHELA (1998) hemos observado que algunos temas se han ido instalando, como es el caso del uso de las fotografías como fuente histórica, que a fines de la década de 1990 se estimaba que era un tema poco explorado en el área de la educación. En los CIHELA cada vez mayor cantidad de presentaciones han abordado diferentes temas de análisis a partir del registro fotográfico, teniendo mayor presencia entre los años 2014 y 2021. Por su parte, en cuanto a un objeto de estudio en particular, el tema de la arquitectura escolar va teniendo a partir de 2002 cada vez mayor presencia en los CIHELA, desplazando el foco del edificio al espacio escolar.

Observando las presentaciones en general (utillaje, mobiliario, Exposiciones Universales, industria, comercio) podemos ver que el abordaje

de la cultura material escolar es más notorio a partir de 2007, y que con el tiempo los estudios que estaban enfocados en historias locales o regionales pasaron cada vez más al desarrollo de la circulación entre regiones o naciones. Esta lectura nos permite ver que el período de mayor cantidad de presentaciones relacionadas con la cultura material coincide con el tiempo de presentaciones relacionadas con Museos y Centros de Memoria. No es casualidad que el interés por la investigación de determinados objetos de estudio o la utilización de nuevas fuentes esté relacionado con la tarea de rescate y guarda de los mismos. A partir de la iniciativa de distintos equipos y profesionales del área de Historia de la Educación se inició la búsqueda, la recolección y la guarda de materiales y documentos, acciones que se intensifican con el nuevo siglo.

Tengamos en cuenta que los objetos/representaciones/documentos que pasaron a formar parte del patrimonio de un Museo o Centro de Memoria representando la cultura material escolar, no fueron concebidos «para los museos» o para ser resguardados en un archivo. Es el Museo o el Centro de Memoria el que los selecciona como objetos musealizables o archivables. Están allí porque ya no tienen las funciones para las que fueron concebidos; son resignificados y refuncionalizados para que, en algún caso, puedan llegar a tener un empleo similar a aquel para el que fueron pensados, pero en contextos y con objetivos diferentes.⁸¹

Es curioso pensar que, así como a fines del siglo XIX surgieron los Museos Pedagógicos en Iberoamérica, un siglo después, y en muchos casos con las mismas colecciones, surgen los Museos sobre la Educación y los Centros de Memoria. Su proliferación suscitó que se fueran incrementando y a la vez diversificando los medios de intercambio entre las distintas instituciones. Asociaciones, redes, simposios, encuentros y publicaciones proliferan, contribuyendo al campo de la Historia de la Educación.

Resaltemos finalmente dos cuestiones que nos parecen importantes. Por un lado, como dice Escolano Benito,⁸² a partir de los usos y la ubicación en las instituciones de los objetos estudiados, de las relaciones

⁸¹ M. C. Linares, «Educar con los objetos. Museos pedagógicos en la historia de la educación argentina (1880-2009)». (Tesis de doctorado en Ciencias Sociales y Humanas, UNLu, 2014).

⁸² Agustín Escolano Benito, «Etnohistória e cultura material da escola: a educação nas Exposições Universais», en *Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades*, ed. por Vera

entre ellos, con los sujetos y con las prácticas que ponen en marcha (agregamos, sus relaciones con la producción, el comercio y la circulación de los mismos) es posible estructurar una historia holística de la educación. Por otro lado, y no menos importante, el patrimonio escolar ha adquirido un papel público significativo para la sociedad en su conjunto, permitiendo reflexionar sobre el presente, analizar el pasado y pensar el futuro de la educación.

Notas sobre los autores

MARÍA CRISTINA LINARES es licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Luján (Argentina), magíster en Política y Gestión Educativa y doctorado por la misma institución, con Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades. Actualmente es profesora extraordinaria consulta de la Universidad Nacional de Luján. Dirigió el Proyecto de Investigación: «Accesos y exclusiones a la cultura escrita desde mediados del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX en el espacio territorial bonaerense», Departamento de Educación, Programa HISTELEA (Historia social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Argentina-UNLu). Tiene publicaciones relacionadas con la historia de los libros de lectura escolar y museos pedagógicos.

MARIANO RICARDES es profesor de Historia (IES N°1 Dra. Alicia Moreau de Justo) y actualmente se encuentra cursando la Maestría en Ciencias Sociales con mención en Historia Social (UNLu). Es director del Museo de las Escuelas (UNLu-MEGCBA) y se desempeña como docente en el Departamento de Educación de la UNLu. Es investigador en el Programa HISTELEA (Historia social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Argentina - UNLu). Integra la Comisión Directiva de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación. Ha publicado artículos y capítulos de libros referidos a los usos indígenas de la escritura; educación y pueblos indígenas; representaciones sociales en textos e imágenes escolares y a la recuperación y transmisión del patrimonio histórico educativo.

Lucia Gaspar da Silva, Gizele de Souza y César Augusto Castro. (Vitória, Brasil: EDUFES, 2018): 93-118.

REFERENCIAS

- Alcântara, Wiara y Diana Gonçalves Vidal. «The material turn in the History of Education. El giro material en la història de l'educació». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* no. 38 (2021): 11-32.
- Alcântara, Wiara y Diana Gonçalves Vidal. «The Syndicat Commercial du Mobilier et du matériel d'Enseignement and the transnational trade of school artefacts (Brazil and France in the late nineteenth and early twentieth centuries)». *Paedagogica Historica* 58, no. 2 (2022): 84-98.
- Alderoqui, Silvia et al. *Los visitantes como patrimonio. El Museo de las Escuelas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación GCBA, 2012.
- Alderoqui, Silvia y María Cristina Linares. «El Museo de las Escuelas: una década de hacer museo». *Anuario de Historia de la Educación* 14, no.1 (2013):1-16.
- Arata, Nicolás y Myriam Southwell (Comp.). *Ideas en la educación latinoamericana: un balance historiográfico*. Buenos Aires: UNIPE, 2014.
- Chartier, Roger, Dominique Julia y Marie-Madeleine Compère. *L'éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle*. Paris: Société d'édition d'enseignement supérieur, 1976.
- Chervel, André. *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin, 1998.
- Deal, Terrence y Kent Peterson. *The Principal's Role in Shaping School Culture*. Washington D.C.: Office of Educational Research and Improvement, 1990.
- Depaepe, Marc y Frank Simon. «Is there any place for the history of education in the History of Education?». *Paedagogica Historica* XXX-1, no. 10 (1995): 9-16.
- Dussel, Inés. «Historias de guarda polvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela». En *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, compilado por Silvia Gvirtz, 105-132. Buenos Aires: Santillana, 2000.
- Dussel, Inés. «La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico». *Educar em Revista* (2019): 13-29.
- Elías, María Esther. «La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo». *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)* 19, no.2 mayo-agosto (2015): 285-301.
- Escolano Benito, Agustín. «Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros». *Revista de Educación, MEC*, no. Extra (2000): 201-218.
- Escolano Benito, Agustín. «La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela». *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 18, (2008): 131-146.
- Escolano Benito, Agustín. «Etnohistória e cultura material da escola: a educação nas Exposições Universais»: En *Cultura material escolar em perspectiva*

- histórica: escritas e posibilidades*, editado por Vera Lucia Gaspar da Silva, Gizele de Souza y César Augusto Castro, 93-118. Vitória (Brasil): EDUFES, 2018.
- Escolano Benito, Agustín (Dir.). *La cultura material de la escuela, en el centenario de la Junta para la Ampliación de los Estudios 1907-2007*. Salamanca: Varona, 2007.
- Fullan, M. El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* 6, no. 1-2 (2002): 1-14.
- Galak, Eduardo, Ana Abramowski, Agustín Assaneo e Ignacio Frechtel (Comp.). *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, 2021.
- Gaspar da Silva, Vera Lucia, Gizele Souza y César Augusto Castro (orgs.). *Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades*. Vitória (Brasil): EDUFES, 2018.
- Gaspar da Silva, Vera Lucia. «Museus Pedagógicos: Diálogos Ibero-Americanos». *Cadernos De História Da Educação* no. 21 (Continúa):e101 (2022). <https://doi.org/10.14393/che-v21-2022-101>.
- Goodlad, John. *The Dynamics of Educational Change: Toward Responsive Schools*. New York: McGraw-Hill, 1975.
- Gonçalves Vidal, Diana. «Culturas escolares: entre la regulación y el cambio». *Propuesta Educativa*, 14 no. 28 (2007): 28-37.
- Gonçalves Vidal, Diana y Vera Lucia Gaspar da Silva. «Por una historia sensorial de la escuela y de la escolarización». *Anuario Historia de la Educación* 14, no. 1 (2013): 1-18.
- Grosvenor, Ian. «Back to the future or towards a sensory history of schooling». *History of Education* 41, no. 5 (2012): 675-687.
- Julia, Dominique. «La cultura escolar como objeto histórico». Traducción de Gizele de Souza de “La culture scolaire comme objet historique”, *Paedagogica Historica. International journal of the history of education* no. Suppl. Series, vol. I, coord. A. Nóvoa, M. Depaepe e E. V. Johanningmeier, (1995): 353-382.
- Julia, Dominique y Compère, Marie-Madeleine. *L'Éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle*. París: S.E.D.E.S., 1976.
- Lawn Martin e Ian Grosvenor (Eds.). *Materialities of Schooling design, technology, objects, routines*. Oxford: Symposium books, 2005.
- Linares, María Cristina. «Educar con los objetos. Museos pedagógicos en la historia de la educación argentina (1880-2009)». Tesis de doctorado en Ciencias Sociales y Humanas, UNLu, 2014.
- Linares, María Cristina. «Museos». En *Palabras clave en la historia de la educación argentina*, editado por J. Bustamante Vismara y F. Fiorucci. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria, 2019.

- Linares, María Cristina. «O Museu Pedagógico da Argentina: nascimento e vicissitudes de uma instituição renovadora (1883-1940)». *Cadernos De História Da Educação*, no- 21 (Contínua), e104 (2022). <https://doi.org/10.14393/che-v21-2022-104>.
- Menezes, María Cristina (Org). *Desafíos Iberoamericanos: O patrimônio histórico-educativo em rede*. San Pablo: CME/FEUSP – CIVILIS/FE/UNICAMP RIDPHE, 2016.
- Nora, Pierre. *Los lugares de memoria*. Montevideo: Editorial Trilce, 2008.
- Peña Saavedra, Vicente (Dir.). *Os museos da educación en Internet*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 2004.
- Ruiz Berrio, Julio. «El museísmo pedagógico en el mundo: pasado, presente y perspectivas de futuro». En *I Foro Ibérico de Museísmo pedagógico en España e Portugal: itinerarios, experiencias e perspectivas*, coordinado por Vicente Peña Saavedra, 55-72. Santiago de Compostela: MUPEGA, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia, 2003.
- Sandoval Díaz, Rodrigo Esteban y María José Vial Lyon. «Archivos escolares que construyen identidad: el liceo público, historia y patrimonio de los chilenos». *RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, Campinas, SP 2, no. 2 (2016): 22–36.
- Sarmiento Ramírez, Ismael. «Cultura y cultura material: aproximaciones a los conceptos e inventario epistemológico». *Anales del Museo de América*, no 15, (2007): 217-236.
- Tyack, David y William Tobin. «The ‘Grammar’ of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?». En *American Educational Research Journal* 31, no. 3 (1994): 453-479.
- Tyack, David y Larry Cuban. *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: F.C.E., 1995.
- Vincent, Guy. *L'École primaire française. Étude sociologique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1980.
- Vincent, Guy. «La socialisation démocratique contre la forme scolaire». *Éducation et francophonie* 36, no. 2 (2008): 47–62.
- Vincent, Guy; Bernard Lahire y Daniel Thin. «Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire». En *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, dirigido por Guy Vincent, 11-48. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994. Disponible en: <https://books.openedition.org/pul/9552?lang=es>
- Viñao Frago, Antonio. «El espacio escolar como objeto histórico: una trayectoria intelectual». *Historia y Memoria de la Educación*, no.13 (2021): 21-48.

Viñao Frago, Antonio. «Por una historia de la cultura escolar: cuestiones, enfoques, fuentes». En *Culturas y civilizaciones. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, 167-183. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1998.

Viñao Frago, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Madrid: Morata, 2002.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: CONSIDERACIONES A PARTIR DE LOS CASOS DE COLOMBIA, BRASIL Y ARGENTINA

*Research on the History of secondary education: Considerations
from the cases of Colombia, Brazil and Argentina*

Óscar Saldarriaga Vélez^α, María Fernanda Durán-Sánchez^β, Rosa
Fátima de Souza^γ y Felicitas Acosta^δ

Fecha de recepción: 25/12/2023 • Fecha de aceptación: 29/02/2024

Resumen. El artículo presenta un panorama sobre la investigación de la historia de la enseñanza secundaria en tres países de la región latinoamericana: Colombia, Brasil y Argentina. Se propone analizar la forma de circulación de la investigación sobre el tema a partir del relevamiento de las Memorias del Congreso Iberoamericano de Historia de la educación (CIHELA). Según los casos se consideran otras fuentes de relevancia para la cuestión. El análisis preliminar indica una tendencia general hacia la historia institucional al tratar la enseñanza secundaria, marcadas diferencias en los países en el grado de consolidación del objeto de estudio y los equipos de investigación y una ausencia de una perspectiva comparada que fortalecería su desarrollo.

Palabras clave: Enseñanza secundaria; CIHELA; Argentina; Brasil; Colombia.

^α Profesor Titular. Dpto. de Historia y Geografía, Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Carrera 7 N 40-62, Bogotá, Colombia; saldarri@javeriana.edu.co; <https://orcid.org/0000-0002-3661-0586>

^β Profesora Asistente. Dpto. de Historia y Geografía, Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Carrera 7 N 40-62, Bogotá, Colombia; maria.duran@javeriana.edu.co; <https://orcid.org/0000-0001-9817-9317> Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

^γ Dpto. de Educación. Área de Historia de la Educación, Facultad de Ciencias y Letras, Universidad Estadual Paulista. Rodovia Araraquara – Jau, Km. 01, Araraquara, São Paulo, Brasil; rosa.souza@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0002-3905-7317>

^δ Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Juan María Gutiérrez 1150, Buenos Aires, Argentina; facosta@campus.ungs.edu.ar; <https://orcid.org/0000-0002-7701-7762>

Abstract. *The article presents an overview of the research on the history of secondary education in three Latin American countries: Colombia, Brazil and Argentina. It seeks to analyse the circulation of research on the subject based on a review of the proceedings of the Ibero-American Congress on the History of Education (CIHELA). Other sources of relevance to the issue are considered depending on the case. Preliminary analysis indicates a general tendency towards institutional history when dealing with secondary education, marked differences between countries in the degree of consolidation of the object of study and research teams and an absence of a comparative perspective which would strengthen its development.*

Keywords: *Secondary education; CIHELA; Argentina; Brasil; Colombia.*

INTRODUCCIÓN

El artículo analiza las principales tendencias en la investigación sobre historia de la enseñanza secundaria en tres países de la región latinoamericana: Colombia, Brasil y Argentina. Esta elección permite contrastar tres niveles diferentes de investigación: incipiente (Colombia), mediano (Argentina) y avanzado (Brasil). Toma como fuente principal las memorias de los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA) con el objetivo de caracterizar la forma de circulación de este objeto de estudio en el ámbito de la conferencia que reúne a los historiadores de la educación desde 1992. Esta fuente se complementa con otras según el caso nacional.

La revisión de las memorias publicadas desde 1992 indica una presencia relativamente baja de este objeto de estudio: 126 ponencias para los términos educación secundaria y otros asociados tales como enseñanza media, bachillerato, liceo, colegio nacional, escuela normal. Podría decirse entonces que se trata de un objeto de estudio en construcción. El análisis de contenido de estas ponencias para cada uno de los países considerados indica semejanzas y diferencias relevantes para comprender dicha construcción. Para su análisis, se propone la agrupación en cinco temáticas: a) Contenidos curriculares y textos escolares, b) Disciplinas escolares, c) Reformas educativas y políticas públicas, d) Formación de maestros, escuelas normales y evaluación, e) Monografías de instituciones educativas.

LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN COLOMBIA EN EL SIGLO XX. UN BALANCE HISTORIOGRÁFICO

El nivel intermedio del sistema educativo no ha sido una prioridad para los investigadores colombianos. Este es el alarmante balance de lo producido en Historia de la Educación sobre la enseñanza secundaria en Colombia, durante las últimas tres décadas: hasta 1992, fecha de inicio de los CIHELA, disponíamos solo de un artículo precursor¹ y un libro dedicado al tema.² En 2023, constatamos un aumento relativo en los artículos, pero ningún otro volumen completo se ha publicado, así fuese una compilación de capítulos monográficos.

Un primer ejercicio de búsqueda de palabras clave en las memorias de CIHELA nos abocó a elaborar una selección según el grado de presencia o uso del tema de la enseñanza secundaria en las ponencias. El primer nivel, el más amplio, son trabajos cuyos objetos tocan el ámbito de la secundaria —los temas registrados son la cultura escolar, las políticas educativas, los maestros, el currículo, la pedagogía, la sexualidad y el género, la enseñanza religiosa, las disciplinas escolares—. Pero en estas investigaciones la enseñanza secundaria aparece diluida o sobreentendida bajo nociones generales como «la escuela», «la educación», o «el sistema educativo», utilizados como sustantivos universales.

En un segundo nivel agrupamos los trabajos en los que se registra la presencia de términos como «enseñanza secundaria», «educación media», «bachillerato», «enseñanza normalista», «colegios», o «preparatoria», pero su mención es indirecta o enumerativa: se le nombra usualmente como una prolongación de la enseñanza primaria.

El tercer nivel recoge trabajos cuyo objeto principal es la secundaria, un reducido número (21 ponencias) que son la materia de nuestro balance.

¹ Jaime Jaramillo, «El proceso de la educación, del Virreinato a la época contemporánea», en *Manual de Historia de Colombia* (Bogotá: Ministerio de Cultura Tercer Mundo, 1984), 249-338.

² Aline Helg, *La educación en Colombia 1903-1957* (Bogotá: Cerec, 1987).

Contenidos curriculares y textos escolares

Una investigación sobre la vida cotidiana en los colegios de la ciudad de Tunja³ afirma que solo hacia fines del siglo XIX se atenuó el ambiente autoritario y frío que caracterizaba los colegios, cuando fueron incorporados nuevos usos disciplinarios —sesiones solemnes, paseos a climas cálidos, representaciones teatrales y onomásticas— que dieron otro aire a las tradicionales fiestas colegiales de corte religioso, y modificaron las prácticas de castigo físico y de humillación.

Contrasta con éste, un trabajo sobre los libros de texto utilizados en escuelas normales y colegios de Ibagué,⁴ los cuales manifiestan la presencia hegemónica de la pedagogía católica, con una moral centrada en el valor de la castidad; una pedagogía de intolerancia que marcó, por lo menos, a tres generaciones escolares a lo largo de la primera mitad del siglo XX.

Otras dos ponencias se ocupan de la enseñanza de la Historia a través del análisis de textos escolares actuales. La primera, a propósito de la independencia política de Colombia y América Latina, registra una diferenciación pedagógica para cada nivel educativo. En la primaria predomina la versión de los contenidos y actividades que proponen los textos escolares, aunque aparecen algunas propuestas de corte etnográfico y de reconstrucción de la memoria social. En la secundaria, los manuales amplían las posibilidades de desarrollar proyectos y de establecer relaciones entre el pasado y el presente por medio de ejercicios de indagación, formulación de problemas, acercamiento a fuentes primarias y elaboraciones teóricas sobre la historia del país.⁵

La segunda ponencia enfoca el debate historiográfico sobre las figuras del indio y del negro en el manual clásico de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, *Historia de Colombia para la Enseñanza Secundaria*, elaborado en 1910 para la celebración del Centenario de la Independencia, y fue texto

³ Rosula Vargas, «La vida cotidiana en el colegio: Tunja, segunda mitad del siglo XIX», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016), 257.

⁴ Néstor Cardoso, «Castidad y cotidianidad a través de los textos utilizados en colegios de Ibagué, en la primera mitad del siglo XX», en *IV CIHELA* (Santiago: 1998), 247.

⁵ Wilson Acosta, «La historia escolar, la formación docente y las prácticas escolares sobre la independencia política de Colombia y Latinoamérica, en la coyuntura del bicentenario», en *IX CIHELA* (Río de Janeiro: 2009), s.p.

obligatorio hasta 1960, alcanzando más de 20 ediciones.⁶ Para nuestro interés, presenta brevemente el escenario educativo en la década del Centenario de la Independencia: 1. División de la enseñanza oficial en Primaria, Secundaria, Industrial, Profesional y Artística; 2. La enseñanza secundaria se encarga a la Nación, inspeccionada por la Rama Ejecutiva. Se divide en técnica y clásica. También se promovió la creación de escuelas normales; 3. La ley diferenció la instrucción secundaria, a saber: escuelas normales de hombres y mujeres, instrucción secundaria técnica —sin acceso a la universidad— e instrucción secundaria clásica o de filosofía y letras; 4. En la educación secundaria, el número de alumnos matriculados pasó de más de 14.000 alumnos en 1903 a cerca de 22.000 en 1906; los mayores incrementos se dieron entre 1911 y 1916, un crecimiento promedio de 12%. En la década siguiente no se logró mayor aumento de la matrícula en secundaria. Durante este período más del 70% de los alumnos se encontraban matriculados en establecimientos privados.

Disciplinas escolares

El balance de los trabajos en este tema revela un interés por la Filosofía escolar y por la Biología, aunque esta última aparece como un saber que circula en la «escuela», sin particularizar la secundaria. En este grupo aparece una comunicación que se pregunta si la religión, materia de enseñanza obligatoria en Colombia, puede convertirse en una disciplina escolar.⁷

El proceso de conformación del bachillerato moderno en Colombia entre 1890 y 1924, sostiene otra ponencia, implicó resolver el lugar de la Filosofía, heredado del sistema educativo colonial, reorganizándola en dos niveles: como ciencia universitaria y como asignatura de coronamiento del bachillerato.⁸ Para lo primero, se reorganizó la Facultad de Filosofía y Letras como unidad que otorgaba título profesional de doctor.

⁶ Ana Escobar, «La celebración del Centenario de la Independencia», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016), 51.

⁷ Gineth Álvarez-Satizabal, «La enseñanza de la religión en Colombia ¿un saber escolar o un acuerdo tradicional?», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016), 775.

⁸ Liliana Martínez, «La Filosofía como “disciplina escolar” en Colombia, primera mitad del siglo XX», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016), 799.

Funcionó en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario⁹, entre 1890 y 1930, primera institución nacional dedicada a la formación de una élite de profesores de bachillerato y/o funcionarios del sistema educativo. Con lo segundo, el modelo de bachillerato humanista no modificó su carácter tradicionalista hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX, a pesar de las reiteradas presiones para abrirlo a las ciencias y a las técnicas.

A partir de la institucionalización del bachillerato moderno en Colombia en 1892, otra comunicación aborda la Filosofía escolar en larga duración.¹⁰ Hasta esa fecha, la Filosofía formaba parte de las Facultades Menores, un nivel universitario que daba paso a las Facultades mayores conformadas por la Teología, la Jurisprudencia y la Medicina. A partir de la reorganización del sistema educativo como un continuo escalonado en tres niveles, la Filosofía se separó en dos: la enseñada en la secundaria y la Filosofía universitaria. En el caso colombiano, la Filosofía del bachillerato fue entregada a la Iglesia católica. Su filosofía oficial, el neotomismo, reactualizó para los dos cursos finales del bachillerato el canon establecido desde la reforma wolffiana del siglo XVIII, mientras que la Filosofía universitaria se fue alejando de su homónima enseñada en los colegios, secularizándose en medio de discusiones políticas, religiosas y epistemológicas. Esta Filosofía escolar se mantuvo hasta los años setenta del siglo XX, cuando vino a ser sustituida por el «régimen de verdad» de *las Ciencias Sociales escolares*.

Otro trabajo, circunscrito al departamento de Antioquia,¹¹ confirma el papel de la Filosofía escolar en el proceso de separación de los niveles secundario y universitario en la primera mitad del siglo XX. En este caso, las discusiones giraron alrededor del valor de esta asignatura clásica frente a las necesidades de formación científica para la industrialización del país.

⁹ María Clara Guillén, «El Colegio de Nuestra Señora del Rosario 1886-1892», en *IV CIHELA* (Santiago de Chile: 1998), 86.

¹⁰ Óscar Saldarriaga, «La Filosofía como saber escolar en Colombia: siglos XVIII a XX», en *XI CIHELA* (Toluca: 2014), s.p.

¹¹ Diana Paredes y Edgar Ocampo, «La Filosofía en Antioquia: análisis epistemológico social del currículo que organizó su enseñanza en secundaria y universidad (1903-1940)», en *IX CIHELA* (Río de Janeiro: 2009), s.p.

Un cuarto trabajo, en proyecto, sobre la Filosofía enseñada en la secundaria, proviene de los debates actuales sobre la educación propia demandada por los pueblos indígenas. Se pregunta por los elementos de la cosmovisión Nasa que pudieran ser retomados en un colegio indígena en Caldono, Cauca.¹²

Reformas educativas y políticas públicas

Este grupo de comunicaciones se divide entre estudios panorámicos y estudios de caso. Entre los primeros aparecen dos trabajos que continúan la investigación sobre las características de conformación del bachillerato y de la secundaria en Colombia, entre finales del siglo XIX y la segunda mitad del siglo XX.

La versión canónica de los historiadores europeos sobre el origen y la naturaleza del bachillerato es que este nivel educativo nació como un desprendimiento de los cursos más elementales de las Facultades de Filosofía y Letras.¹³ En general, esto es también cierto para Colombia, pero en este país las tensiones estructurales que debían resolverse para lograr las reformas necesarias tuvieron efectos paradójicos y fragmentados: la Facultad de Filosofía se mantuvo hasta fines del siglo XIX, en medio de tensiones entre el Estado y la Iglesia católica, las élites centrales y las élites locales, el sector privado y el sector público; atrapada entre las concepciones humanista-elitista y democrática-diversificada, alrededor de la financiación, la autonomía ideológica y la uniformidad pedagógica. El Estado, comprometido por un Concordato con la Santa Sede durante casi todo el siglo XX, sostuvo un sistema de bachillerato humanístico y selectivo, a la vez que intentaba una apertura a la educación secundaria técnica, normalista y comercial; pero estas permanecieron segmentadas en segundo rango, sin acceso a estudios universitarios. En ciertas coyunturas a lo largo del siglo surgieron varias propuestas

¹² Roberto Gaviria, Angélica Rodríguez y Jolyan Obregón, «La cosmovisión Nasa en diálogo con la enseñanza de la Filosofía en la educación media», en *XII CIHELA* (Medellín: 2014), 91.

¹³ Óscar Saldarriaga, «La conformación del bachillerato moderno en Colombia 1792-1892», en *IX CIHELA* (Río de Janeiro: 2009), s.p.

democratizadoras, sin embargo, el Estado y las élites intelectuales permanecieron refractarias a asumir estas propuestas como proyecto nacional.¹⁴

En cuanto a los estudios de caso, uno se ocupa de los orígenes político-ideológicos de la propuesta de reforma educativa elaborada por la Segunda Misión Pedagógica Alemana, llamada a Colombia en 1924 por el gobierno conservador de Pedro Nel Ospina.¹⁵ Aunque la presión de la jerarquía eclesiástica determinó que la misión estuviera conformada por tres profesores católicos, estos traían el espíritu de la Constitución de Weimar de 1919, de tendencia social-liberal. Las recomendaciones de la Misión Alemana proponían la declaratoria de obligatoriedad de la enseñanza primaria; la educación universal e igualitaria de la mujer; la centralización de la Universidad bajo el principio de autonomía de cátedra; la creación de una carrera docente pública, protegida por un escalafón y una política regulada de salarios; la creación de dos institutos nacionales de formación de maestros y maestras de secundaria y normalistas; la organización de colegios modelos en las capitales de los departamentos. Todas apuntaban a la recuperación del control estatal del sistema de enseñanza pública frente al monopolio religioso. En cuanto a la secundaria, la Misión propuso la creación de un bachillerato bifurcado en dos ramas: una clásica, preparatoria para la universidad, y una técnica, para «elear la cultura del pueblo». Las reformas democratizadoras fueron, unas, rechazadas por la Iglesia y otras, minimizadas por el poder ejecutivo; no obstante, entre 1930 y 1945 serían parcialmente retomadas por gobiernos liberales.

El segundo estudio de caso, sobre el INEM de Bucaramanga Custodio García Rovira, sostiene, a propósito de la creación de los llamados Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada (INEM) en 1969, que la transformación de la educación secundaria a partir de la segunda mitad del siglo XX fue determinada por las políticas de planeación y desarrollo de los organismos internacionales.¹⁶ En esta dirección,

¹⁴ Óscar Saldarriaga y Rafael Reyes, «El bachillerato en Colombia durante el siglo XX: saberes, instituciones y maestros», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018), s.p.

¹⁵ Ingrid Müller, «La Misión Pedagógica Alemana de 1924 en Colombia», en *I CIHELA* (Bogotá: 1992), 294.

¹⁶ Farid Sanabria, «El proceso de creación y apertura del INEM Custodio García Rovira en Bucaramanga 1956-1970», en *XI CIHELA* (Toluca: 2014), 171.

los nuevos currículos de la secundaria pusieron énfasis en la educación técnica y ocupacional, diferenciada del bachillerato clásico, en respuesta a las demandas de los sectores productivos. La experiencia del INEM de Bucaramanga muestra que, a pesar del intento de vincular la educación con el sector laboral, esta articulación ha fracasado ya que para ello se han debido atacar profundos problemas de orden social y económico.

Formación de maestros, escuelas normales y evaluación

A partir de 1920, el proyecto de educar a las mujeres y formarlas como maestras se materializó en la creación del Instituto Pedagógico Nacional (IPN).¹⁷ La característica central de dicha formación se fundó en la articulación entre la maternidad y el potencial educador de las mujeres. Se produjo un saber educativo por y para las mujeres, haciendo de la condición femenina un instrumento para el gobierno de la población, prácticas aún vigentes. Las maestras también empezaron a producir textos y manuales de diferentes saberes, aunque dicha producción haya sido invisibilizada hasta hoy.

Las escuelas normales eran catalogadas, desde 1903, como parte de la enseñanza secundaria, pero no daban paso a la universidad. En 1933, con el fin de darle estatuto universitario a la formación de maestros, se creó la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá, poniendo al saber pedagógico para la enseñanza secundaria bajo el concepto científico de especialización: cada maestro se encargaría de la enseñanza de una sola disciplina del currículo de bachillerato. Así, se crearon las secciones de Pedagogía, Ciencias Históricas y Geográficas, Ciencias Físicoquímicas, Biología, Filosofía y Letras, Matemáticas e Idiomas. Luego, en 1936, se creó la Escuela Normal Superior como reemplazo de esta Facultad, pero la sección de Pedagogía se suprimió en 1938. Este trabajo problematiza la tensión entre los saberes disciplinares y los saberes pedagógicos en la formación de maestros en Colombia, desde esta época.¹⁸

¹⁷ Carolina Ojeda, «Oficio y formación de maestras. La configuración de un cuerpo, el surgimiento de una voz», en *XI CIHELA* (Toluca: 2014), 95.

¹⁸ Rafael Ríos, «La apropiación de la Escuela Nueva en el proceso de formación de maestros en Colombia, 1925-1945. Una mirada a la escuela normal de institutores de Antioquia», en *VIII CIHELA* (Buenos Aires: 2007), 163.

La formación de docentes de secundaria en Colombia, en la Escuela Normal Superior-ENS (1936-1951) estuvo marcada por un grupo de profesores refugiados de la Guerra Civil española, calificados en distintas disciplinas, en particular en las Ciencias Sociales.¹⁹ La ENS contribuyó a la difusión de nuevas teorías científicas en los establecimientos de educación secundaria y universitaria. Con ello se buscó romper con la tradición del maestro como repetidor de conocimientos.

A partir de la Ley General de Educación de 1994 se reestructuraron las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación como instituciones encargadas de la formación de maestros.²⁰ A las Normales se les exigió producción de saber pedagógico, formación de los maestros en investigación e interdisciplinariedad. A pesar de que la investigación fue decretada como función sustantiva, se concluye que las Normales, en las prácticas de gestión, siguieron reguladas por los mismos criterios de las instituciones de educación básica y media, que no tienen tal demanda investigativa. Aunque se fortaleció el concepto de investigación formativa, las Normales no han logrado integrarse al sistema oficial de ciencia y tecnología del país.

Un trabajo aborda los problemas de la evaluación en los colegios públicos de Bogotá, instituciones que, en el caso colombiano, pueden albergar primaria y secundaria.²¹ Las pruebas estandarizadas aplican una metodología internacional de poder (sistema de rendición de cuentas y pago por mérito). Los autores concluyen que las evaluaciones tienen componentes jerárquicos e instrumentales que homogenizan las particularidades regionales, culturales y personales, presionan laboralmente a los docentes, y pierden su propósito pedagógico.

¹⁹ Martha Herrera y Carlos Low, «Los intelectuales españoles de 1930 a 1950 en Colombia», en *I CIHELA* (Bogotá: 1992), 182.

²⁰ Beatriz López, «Investigación en las Escuelas Normales Superiores en Antioquia. Trayecto de una década», en *XI CIHELA* (Toluca: 2014), 76.

²¹ Carlos Gómez, Claudia Rodríguez y Nancy Salazar, «Contribuciones de la evaluación anual de desempeño al desarrollo profesional docente de los profesores en el Distrito Capital», en *XII CIHELA* (Medellín: 2016), 290.

Monografías de instituciones educativas

Dos textos se concentran en dos prestigiosas instituciones privadas de enseñanza secundaria, el Gimnasio Moderno y el Colegio Helvetia. El primero investiga la influencia de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) de España en la formación de las características educativas del Gimnasio Moderno de Bogotá —colegio privado de élite, pionero de la Escuela Nueva en Colombia—, a través de las relaciones personales entre Agustín Nieto Caballero, su fundador, con reconocidos miembros de la ILE (Altamira, Posada y Cossío), y con el movimiento internacional escolanovista. Nieto pudo introducir algunas propuestas pedagógicas de Decroly, Montessori y Dewey, aunque no asumió, dada la situación confesional colombiana, sus postulados de laicidad y coeducación.²²

El segundo texto esboza una monografía histórica sobre el Colegio Helvetia, —colegio privado respaldado oficialmente por la Confederación Suiza—, pero enfoca las características que asume allí la enseñanza de la Historia, en un contexto intercultural (colombiano, suizo-francés y suizo-alemán). El colegio asume la organización curricular y pedagógica colombiana obedeciendo las directrices del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), pero se registra como Bachillerato Internacional y, además, otorga el grado de Matura reconocido por Suiza. La monografía señala que, a pesar de sus nexos con familias y con instituciones colombianas, funciona como un universo cerrado sobre sí mismo y sus comunidades constitutivas.²³

Consideraciones finales

A pesar de la variedad temática registrada, el balance de los trabajos reseñados da cuenta, como ya se señaló, de la ausencia de investigaciones que amplíen los hallazgos señalados por el único trabajo mayor publicado hasta el momento, el ya citado de Helg. Las tesis centrales de esta historiadora suiza se resumen en tres afirmaciones de fondo. En primer lugar, sostiene que desde el siglo XIX y hasta la década del

²² Olegario Negrín, «Influencia de la Institución Libre de Enseñanza en el Gimnasio Moderno de Bogotá», en *I CIHELA* (Bogotá: 1992), 306.

²³ Lilian Betancourt, «Enseñar la Historia en un contexto bicultural», en *VIII CIHELA* (Buenos Aires: 2007), 187.

sesenta del siglo XX, y bajo un régimen bipartidista excluyente, las instituciones de enseñanza secundaria fueron en su mayoría de carácter privado y confesional católico, en detrimento del sistema público de instituciones de educación media.

En segundo lugar, a finales de los años veinte del siglo XX, tras las recomendaciones de la segunda Misión Pedagógica Alemana para democratizar el sistema educativo colombiano a partir de la educación secundaria y cuando las élites tomaron conciencia de que las políticas migratorias no garantizarían el arribo de población extranjera, optaron por ampliar el sistema educativo público, pero fortalecieron, a su vez, «un sistema privado que evitara que sus hijos se mezclaran con los hijos de los pobres», manteniendo las diferencias sociales y raciales.²⁴

En tercer lugar, en las coyunturas en las que se plantearon reformas educativas democratizadoras de la secundaria, entre 1925 y 1970, y a despecho de sus divergencias partidistas, «intelectuales, eclesiásticos, pedagogos y políticos rehusaron incluso esta democratización parcial, con el pretexto de que reduciría el estatus del bachillerato en la sociedad».²⁵

Estas características de privatización y fragmentación, en ausencia de una política estatal comprometida con la educación pública, podrían también explicar la precariedad de la investigación sobre la enseñanza secundaria. Son, por una parte, condiciones institucionales: dispersión de los archivos, obstrucción del acceso a la información y ausencia de financiación. Y, por otra parte, condiciones intelectuales: una comunidad académica incipiente, escasos espacios e instituciones de investigación y divulgación, poca circulación de los trabajos de referencia internacional y, en fin, priorización de otros objetos de investigación.

Los análisis sobre los efectos actuales de esta anómala configuración histórica de la educación media han sido avanzados sobre todo por sociólogos y politólogos. El diagnóstico es dramático. Se trata de una «verdadera situación de *apartheid*: los hijos de los ricos estudian en colegios privados de buena calidad y los hijos de los pobres en colegios públicos

²⁴ Steven Navarrete y Paula Montoya, «Entrevista con Aline Helg: el oficio de historiadora, por una historia de los subalternos», en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 17, n° 24 (2015): 266-288.

²⁵ Helg, *La educación en Colombia*, 298.

o privados de regular a mala calidad».²⁶ El problema se revela más hondo si se considera que la segmentación estructural de la educación secundaria instituida desde el diseño del sistema educativo escalonado a comienzos del siglo XX —esto es, la discriminación entre una educación secundaria destinada a la universidad, y otra, técnico-tecnológica sin acceso a la educación superior— se ha profundizado y distorsionado aún más en las primeras décadas del siglo XXI: en lugar de diversificar y especializar las formaciones técnicas y profesionales de modo horizontal, se ha ahondado la brecha entre la formación instrumental para trabajadores y la formación profesional científica de las universidades clásicas. Se está lejos de lograr una cultura educativa pública y democrática que supere el ideal elitista que solo reconoce estatus social al bachillerato clásico conducente a títulos universitarios clásicos.²⁷ La historia de la educación secundaria tendría que aportar no pocas luces al urgente debate sobre esta realidad.

LA HISTORIOGRAFÍA DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN BRASIL

Antes de abordar específicamente la producción de investigaciones históricas sobre la enseñanza secundaria en Brasil, es necesario hacer una aclaración conceptual. Las reformas educativas establecidas por los primeros gobiernos republicanos a finales del siglo XIX y principios del XX consagraron el término enseñanza secundaria en su doble acepción: como etapa intermedia de escolarización y como un tipo de educación de carácter humanista. En 1942, la Ley Orgánica de Enseñanza Secundaria, conocida como Reforma Capanema, estructuró este tipo de enseñanza en dos ciclos, denominando al primero *curso ginasial* (de cuatro años de duración) y al segundo *curso colegial* (de tres años).²⁸

No obstante, la reforma llevada a cabo durante la dictadura cívico-militar (de 1964 a 1985), Ley 5.692/1971, alteró profundamente la

²⁶ Mauricio García, Leopoldo Fergusson y Juan Cárdenas, *La quinta puerta. De como la educación en Colombia agudiza las desigualdades en lugar de remediarlas* (Bogotá: Ariel, 2021).

²⁷ Víctor Gómez, Claudia Díaz y Jorge Celis, *El puente está quebrado...: aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2009).

²⁸ *Decreto-lei n° 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário*, en Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br) (consultado el 10-1-2023).

estructura de la educación brasileña. Se integró el primer ciclo de la enseñanza secundaria en la escolaridad obligatoria de ocho años, que pasó a denominarse 1º Grado, y el segundo ciclo (*curso colegial*) pasó a denominarse Enseñanza de 2º Grado. Por lo tanto, se puede afirmar que el término enseñanza secundaria estuvo vigente en el ordenamiento jurídico de la educación brasileña hasta 1971, y que la actual Enseñanza Media (última etapa de la Educación Básica, de tres años de duración) corresponde a los desdoblamientos institucionales del segundo ciclo de la antigua enseñanza secundaria.

También merece la pena aclarar que la historia de la enseñanza secundaria en Brasil está estrechamente relacionada con la historia de la escuela normal, ya que muchos establecimientos de enseñanza impartieron conjuntamente estos dos cursos (normal y secundario). Son muchas las investigaciones producidas en Brasil sobre la enseñanza normal, razón por la cual, dentro de los límites de este texto, hemos restringido nuestro análisis solo a los estudios que tratan específicamente de la enseñanza secundaria.

Los primeros estudios académicos sobre la historia de la enseñanza secundaria se produjeron a finales de la década de 1960, en el contexto del establecimiento en el país de los Programas de Posgrado y de la configuración del campo de la Historia de la Educación como área autónoma de investigación.²⁹ Esta primera historiografía sobre el tema siguió los cánones de la investigación empírica apoyada en amplios relevamientos de fuentes documentales inéditas y transitó por referencias teóricas tanto liberales como marxistas y entre dos dimensiones temáticas. Por un lado, se hicieron mapeos exhaustivos sobre las reformas y las políticas educativas, así como sobre la evolución y organización del sistema público de enseñanza. Por otro lado, se abordó la historia de las primeras instituciones de enseñanza secundaria, con una fuerte apelación al análisis de los propósitos sociopolíticos de estos establecimientos escolares y de la actuación de los actores políticos involucrados en su

²⁹ El análisis que se hace en este texto se basa en un estudio previo sobre la historiografía de la enseñanza secundaria. En el relevamiento de información llevado a cabo para ese estudio, que abarca únicamente las Tesis de Maestría y Doctorado producidas entre 1967 y 2016, sin incluir los estudios sobre la historia de las disciplinas escolares, se identificaron 116 trabajos (83 Tesis de Maestría y 33 Tesis Doctorales), 87 de ellos (75%) producidos a partir de la década de 2000. Ver: Rosa Fátima de Souza, «A investigação histórica sobre o ensino secundário no Brasil», en *O Ensino Secundário no Brasil: perspectivas históricas*, ed. Cesar Augusto Castro (São Luís: EDUFMA, 2019), 27-58.

creación e instalación. Algunos de los estudios producidos durante este período se han convertido en importantes referentes en la historia de la educación brasileña, como el libro de Maria de Lourdes Mariotto Haidar, *O Ensino Secundário no Império Brasileiro*, las Tesis de Maestría de C. Nunes y E. Nadai, y la Tesis Doctoral de T. Peres.³⁰

En la década de 1980 y principios de los años noventa floreció la investigación sobre la historia de las instituciones de enseñanza secundaria: los liceos creados en el siglo XIX y los primeros gimnasios republicanos.³¹

A partir de mediados de la década de 1990, la producción en historia de la educación secundaria se amplió significativamente y presentó importantes modificaciones por la influencia de la renovación de la interpretación histórica propiciada por la Nueva Historia y la Nueva Historia Cultural, así como por la adopción de una multiplicidad de referencias teóricas ancladas en el pensamiento de diversos autores como Chartier, Ginzburg, Thompson, Darton, Elias, Foucault, Bourdieu, entre otros, con importantes implicaciones para el campo de la Historia de la Educación. Otra característica de esta producción fue la utilización de diversas fuentes documentales, ya sean de archivos públicos o de archivos escolares.³²

Además del aumento significativo del número de investigaciones históricas sobre la enseñanza secundaria, también se produjo una fragmentación significativa de los temas, es decir, la enseñanza secundaria se investigó desde el punto de vista de la historia de las disciplinas escolares,

³⁰ Maria de Lourdes Mariotto Haidar, *O Ensino Secundário no Império Brasileiro* (São Paulo: Grijalbo, 1972); Clarice Nunes, «A modernização do ginásio e a manutenção da ordem» (Tesis de Maestría, Fundación Getúlio Vargas, 1979); Elza Nadai, «O Ginásio do estado em São Paulo: uma preocupação republicana (1889-1896)» (Trabajo Final de Maestría, Universidad de São Paulo, 1975); Tírsa Regazzini Peres, «Educação republicana: tentativas de reconstrução do ensino secundário brasileiro (1890 – 1920)» (Tesis Doctoral, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 1973).

³¹ Ver, entre otros: Carmem Sylvia Vidigal Moraes, «Ideário republicano e educação. O Colégio “Culto à Ciência” de Campinas (1869-1892)» (Tesis Doctoral, Universidad de São Paulo, 1981); Marcus Vinicius Cunha, «O Ginásio do Estado de Ribeirão Preto: educação e política (1907-1920)» (Trabajo Final de Maestría, Universidad de São Paulo, 1988); Mariza Guerra de Andrade, «A porta do céu: a educação exilada – Colégio do Caraça» (Trabajo Final de Maestría, Universidad Federal de Minas Gerais, 1992).

³² Norberto Dallabrida, «Estudo historiográfico sobre o ensino secundário em Santa Catarina (década de 1970-2015)», en *IX CBHE* (João Pessoa, 2017), 2.

las memorias de los profesores y los gremios docentes, la educación de las mujeres, las escuelas privadas confesionales, el currículo, los debates sobre la calidad de la enseñanza, el papel de los actores educativos, las publicaciones periódicas estudiantiles y la cultura juvenil, entre otros temas.

Los estudios sobre el papel del Estado y de la Iglesia tienen una presencia importante y han sido investigados desde una perspectiva más canónica, que incluye las finalidades, los planteamientos políticos y las repercusiones de las reformas. No menos importantes han sido las investigaciones sobre políticas específicas para la enseñanza secundaria, como la adopción de clases experimentales en la década de 1960, la Campaña Nacional de Establecimientos Educativos Gratuitos y el PREMEN —Programa de Ampliación y Mejoramiento de la Enseñanza.³³

Sin embargo, cabe destacar el gran número de estudios sobre la historia de las instituciones de enseñanza secundaria que reconstruyen la trayectoria de los liceos, gimnasios y colegios creados en las capitales de los estados e incluso en las ciudades del interior, investigados tanto desde la perspectiva de la Nueva Historia Cultural como desde la del materialismo histórico dialéctico.³⁴ En las distintas tendencias prevalece la categoría de cultura escolar.³⁵

Dentro del conjunto de esa producción multifacética, destacan algunos trabajos producidos en la última década que han tenido impacto en

³³ Como ejemplos de esa tendencia, ver, entre otros: Daniel Ferraz Chiozzini, «Os Ginásios Vocacionais: a (des)construção da história de uma experiência educacional transformadora» (Trabajo Final de Maestría, Universidad Estadual de Campinas, 2003); Benedita Severina Sousa, «As escolas do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN) em Teresina, 1982 a 2000» (Tesis de Maestría, Universidad Federal do Piauí, 2009).

³⁴ Esta preponderancia de la historia de las instituciones educativas fue corroborada por Rosa Fátima de Souza, «A investigação histórica sobre o ensino secundário no Brasil», 2019. Cabe destacar la importancia del trabajo del Grupo de Estudio e Investigación *História, Sociedade e Educação no Brasil*, conocido por las siglas HISTEDBR, coordinado inicialmente por el Professor Dermeval Saviani. Respecto a la producción de ese grupo, ver, entre otros: Dermeval Saviani, *Instituições escolares no Brasil* (Campinas: Autores Associados, 2007); Paolo Nosella y Ester Buffa, *Instituições Escolares: por que e como pesquisar* (São Paulo: Alínea, 2009).

³⁵ Ver Dominique Juliá, «A cultura escolar como objeto histórico», *Revista Brasileira de História da Educação*, 1 (2001). Un ejemplo de esta nueva historiografía de las instituciones educativas puede verse en los trabajos de Norberto Dallabrida, «Virtus et Scientia: o Ginásio Catarinense e a (re) produção das elites catarinenses na Primeira República» (Tesis Doctoral, Universidad de São Paulo, 2001); Aleluia Heringer Lisboa Teixeira, «"Uma escola sem muros". Colégio Estadual de Minas Gerais (1956 – 1964)» (Tesis Doctoral, Universidad Federal de Minas Gerais, 2011).

los estudios sobre el tema, ya sea por su amplitud y/o por su perspectiva analítica. De Souza destaca la interpretación de la historia de la enseñanza secundaria en Brasil con vistas a reconstruir las disputas sobre el currículo, considerando la preponderancia de la formación humanística hasta mediados del siglo XX y su sustitución por el currículo científico a partir de la década de 1960.³⁶ Eurize Pessanha y Décio Gatti Junior destacan la trayectoria de algunas escuelas consideradas emblemáticas que han tenido gran representación social en algunos estados brasileños.³⁷ En la compilación organizada por Norberto Dallabrida y Rosa Fátima de Souza, los autores proponen una interpretación histórica basada en la discusión sobre la transición de la escuela secundaria como escuela de élites a una escuela popular, y sus múltiples implicaciones políticas, socioculturales y educativas.³⁸ Otra compilación, *O Ensino Secundário no Brasil: perspectivas históricas*, coordinada por Cesar Augusto Castro, reúne reflexiones teórico-metodológicas sobre el tema.³⁹ Retomando la historia política desde una nueva perspectiva, Carlos Alberto Diniz problematizó la expansión de la enseñanza secundaria pública en el estado de São Paulo, tomando como referencia para su análisis la noción de campo de Bourdieu y examinando la actuación de los actores políticos (diputados estaduais).⁴⁰ También cabe destacar la colección de libros publicada en 2020, titulada *Uma Casa de Educação Literária: 150 anos do Atheneu Sergipense*, coordinada por Eva Maria Siqueira Alves, João Paulo Gama Oliveira y Rosemeire Macedo Costa, por la sistematización y organización del proyecto de reconstrucción de la historia de una institución centenaria.⁴¹ Más recientemente, dos proyectos nacionales

³⁶ Rosa Fátima de Souza. *História da Organização do Trabalho Escolar e do Currículo no Século XX* (São Paulo: Cortez Editora, 2008).

³⁷ Eurize Caldas Pessanha y Décio Gatti Junior, *Tempo de cidade, lugar de escola. História, ensino e cultura escolar em "escolas exemplares"* (Uberlândia: EDUFU, 2012).

³⁸ Norberto Dallabrida y Rosa Fátima de Souza, *Entre o ginásio de elite e o colégio popular: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931 - 1961)* (Uberlândia: EDUFU, 2014).

³⁹ César Augusto de Castro, *O Ensino Secundário no Brasil: perspectivas históricas* (São Luís: EDUFMA, 2019).

⁴⁰ Carlos Alberto Diniz, «A expansão dos ginásios oficiais e o campo político no estado de São Paulo (1947-1963)» (Tesis Doctoral, Universidad Estadual Paulista, 2017).

⁴¹ Esta colección se organizó como parte de las actividades conmemorativas del sesquicentenario de la primera institución de enseñanza secundaria del estado de Sergipe, el Atheneu Sergipense, y reunió 10 libros fruto de estudios sobre la historia de la institución, muchos de ellos utilizando fuentes documentales de la propia escuela, conservadas en el Centro de Educación y Memoria del Atheneu

movilizaron a un gran número de investigadores y dieron lugar a avances significativos en el conocimiento de la enseñanza secundaria en el país: el proyecto titulado *Ensino Secundário no Brasil em Perspectiva Histórica e Comparada (1942-1961)*, coordinado por Eurize Caldas Pessanha, y el proyecto sobre la experiencia de las Clases Experimentales, coordinado por Norberto Dallabrida.⁴²

Por lo tanto, se puede decir que la producción historiográfica brasileña sobre la enseñanza secundaria consiste en una producción de carácter nacional y marcadamente regional. Esta producción se ha intensificado en las dos últimas décadas, ofreciendo un gran número de estudios y abarcando diferentes temáticas. La mayor parte de las investigaciones se concentra en el período de 1930 a 1970, cuando la enseñanza secundaria se organizó sistemáticamente a nivel federal y se amplió la expansión de las escuelas secundarias públicas. En lo que se refiere a los trabajos presentados por investigadores brasileños sobre la historia de la enseñanza secundaria en los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación (CIHELA), se observa tanto la resonancia de la renovación del campo como la diversidad temática. Un examen de las actas de estos eventos reveló la presentación de 45 trabajos sobre el tema, en los que participaron 55 autores.⁴³ La mayor incidencia de trabajos sobre el tema se produjo a partir de 2005, coincidiendo con una expansión de los Programas de Posgrado en Educación en el país.

Contenidos curriculares y manuales escolares

Catorce trabajos presentados en el CIHELA problematizan diferentes contenidos impartidos en la enseñanza secundaria brasileña en los

Sergipense (CEMAS). Ver, entre otros, João Paulo Gama Oliveira, *Nas trilhas dos jovens anos escolares: itinerários de intelectuais sergipanos (1935-1945)* (Campinas: Mercado de Letras, 2020).

⁴² Ambos proyectos fueron financiados por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq). Los resultados finales de los dos proyectos fueron publicados en los siguientes libros: Eurize Caldas Pessanha y Fabiany de Cássia Tavares Silva, *Implantação e expansão regional do ensino secundário brasileiro* (Campo Grande: Editora Oeste, 2021); Rosa Fátima de Souza, Norberto Dallabrida y Eurize Caldas Pessanha, *Implantação e Expansão Regional do Ensino Secundário Brasileiro (1942 – 1961)*, v. 2. (Campo Grande: Editora Oeste, 2021); Norberto Dallabrida, *Brechas no monolito educacional: Classes secundárias experimentais e inovação do ensino secundário nos anos de 1950 e 1960*. (Curitiba: Appris, 2023).

⁴³ Para este relevamiento se tuvieron en cuenta los trabajos presentados en las siguientes ediciones de CIHELA: 1992, 1994, 1996, 1998, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009, 2012 y 2016.

siglos XIX y XX, fundamentando la discusión en la cultura escolar con énfasis en las prácticas educativas. La influencia francesa en la organización de la enseñanza secundaria brasileña en el siglo XIX fue retomada mediante el análisis de los manuales escolares, a través de un inventario de los manuales de historia utilizados en el Colegio Imperial Pedro II.⁴⁴ Otra forma de abordar la cultura escolar y las prácticas curriculares está presente en dos investigaciones. En la primera se analizaron los exámenes y las prácticas de clasificación de los alumnos, y en la segunda, los actos festivos y las celebraciones.⁴⁵

Desde una perspectiva más amplia, destaca la cuestión del polémico debate que tuvo lugar a lo largo del siglo XX en torno al humanismo imperante en la enseñanza secundaria y la necesidad de actualizar el currículo de cara al cientificismo. La modernización de la enseñanza secundaria implicaba una redefinición de la selección cultural y, en consecuencia, asignaturas como el griego y el latín se situaban en el centro de este debate, a menudo contestado, mientras que las ciencias físicas y biológicas (Física, Química, Historia Natural/Biología) se afianzaban.⁴⁶ A mediados del siglo XX se sumaron a este debate los resultados de la investigación educativa y las encuestas realizadas por el Ministerio de Educación.⁴⁷

Disciplinas escolares

Once trabajos presentados en el CIHELA muestran la atención prestada por los historiadores de la educación brasileños a la constitución de las disciplinas escolares en el siglo XIX. En una de las investigaciones el foco se puso en cómo esas ideas fueron constituyendo la disciplina de la

⁴⁴ Ariclê Vechia, «Os livros didáticos: a influência no ensino de História na escola secundária brasileira», en *VI CIHELA* (San Luis Potosí: 2003), 54.

⁴⁵ Maria Aparecida da Silva Cabral, «Rituais escolares: observar, classificar, prevenir e corrigir. As práticas educativas no interior do primeiro Gymnasio da capital, em São Paulo (1894-1925)», en *VII CIHELA* (Quito: 2005), 81.

⁴⁶ Pedro da Cunha Pinto Neto, «Humanismo ou cientificismo: os debates em torno do ensino secundário brasileiro nas primeiras décadas do século XX», en *VII CIHELA* (Quito: 2005), 165; Rosa Fátima de Souza, «A modernização do ensino secundário no Brasil (1952 – 1971)», en *IX CIHELA* (Rio de Janeiro: 2009), s.p.

⁴⁷ Katya Mistsuko Zequim Braghini, «O impacto do conceito de cultura sobre os indicadores de qualidade do ensino secundário brasileiro nos anos de 1950», en *VIII CIHELA* (Buenos Aires: 2007), 231.

Física.⁴⁸ Otro trabajo discute la influencia de las ideas pedagógicas francesas en la enseñanza de las ciencias, teniendo en cuenta las corrientes modernas del pensamiento científico y la forma en que estas fueron apropiadas en el Colegio Pedro II.⁴⁹

En relación con el siglo XX, algunos estudios han abordado el período de la dictadura cívico-militar, cuando se produjeron importantes cambios en el contenido de las disciplinas escolares de acuerdo a la ideología desarrollista vinculada a la seguridad nacional. Una investigación basada en los testimonios de profesores de Educación Física del estado de Paraná muestra las contradicciones en el ámbito de las prácticas,⁵⁰ mientras que un estudio sobre la enseñanza de la Historia, basado en el examen de informes de observación de la asignatura Práctica Docente, muestra prácticas cotidianas de utilización de libros de texto en detrimento de las sugerencias programáticas establecidas por las Guías Curriculares oficiales, prevaleciendo las interpretaciones de cada profesor y sus prácticas.

Reformas educativas y políticas públicas

Varios estudios (14) presentados en el CIHELA examinaron las reformas y políticas para la enseñanza secundaria. En relación con el siglo XIX, dos trabajos examinaron los dictámenes de Rui Barbosa presentados a la Cámara de Diputados al final del Imperio (1882-1883), destacando la innovación pedagógica condensada en ellos.⁵¹ La segunda investigación examina las posiciones de este jurista sobre la enseñanza técnica y la enseñanza secundaria de formación general, con miras al desarrollo del país.⁵²

⁴⁸ Luis Dário Sepulveda, «O ensino secundário público na cidade de Curitiba (Estado do Paraná, Brasil): a Física no Liceu de Curitiba», en *VI CIHELA* (San Luis Potosí: 2003), s.p.

⁴⁹ Karl Lorenz, «A influência francesa no ensino de ciências na escola secundária brasileira do século XIX», en *VIII CIHELA* (Buenos Aires: 2007), 47.

⁵⁰ Sergio Roberto Chaves Junior y Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, «Os espaços para educação física escolar no ensino secundário paranaense: um estudo comparativo entre os anos finais da ditadura Vargas e os anos da ditadura militar brasileiro pós 1964», en *VIII CIHELA* (Buenos Aires: 2007), 177; Eliane Mimesse Prado, «O ensino da disciplina história em escolas públicas da cidade de São Paulo (Brasil) nos anos da ditadura», en *VIII CIHELA* (Buenos Aires: 2007), 86.

⁵¹ Maria Cristina Gomes Machado, «Educação e desenvolvimento social na obra de Rui Barbosa», en *IV CIHELA* (Santiago de Chile: 1998), 346.

⁵² Fabio Alves dos Santos, «Un discurso pedagógico en el Brasil decimonónico: Rui Barbosa y las enseñanzas técnica y secundaria (1880-1885)», en *VII CIHELA* (Quito: 2005), 145.

En relación con el siglo XX, las dos reformas que tuvieron lugar durante el largo gobierno del presidente Getúlio Dornelles Vargas (1930 a 1945) han sido objeto de diversas investigaciones sobre el significado de esas medidas políticas para la estructuración de la enseñanza secundaria en el país. Uno de los trabajos presentados en el CIHELA comparó la cultura escolar prescrita en la reforma de 1931 con la de la reforma de 1942, con el fin de identificar continuidades y diferencias. Mientras que la primera reforma intentó incluir un mayor número de horas para las materias científicas, la reforma de 1942 retomó a las humanidades como precepto general para la formación de «las élites dirigentes del país».⁵³ En otra comunicación, el mismo investigador analizó la implantación de las clases experimentales de origen francés en Brasil (*classes nouvelles*), una experiencia breve, pero que tuvo un enorme impacto en la renovación de la enseñanza secundaria.⁵⁴

Formación de profesores

La formación de profesores de enseñanza secundaria ha sido poco investigada en Brasil y esto se refleja en los trabajos presentados en los CIHELA. Se identificaron apenas dos trabajos: el primero analiza la profesión docente en las escuelas militares en el siglo XIX, problematizando la práctica educativa del ejército, tema poco investigado en el país. El estudio revela las características del «ejército educador», es decir, la identidad construida al interior de la corporación, basada en el nacionalismo y en las ideas científicas.⁵⁵ El segundo se centra en el papel de las sociedades científicas y académicas como espacios de formación de profesores a finales del siglo XIX.⁵⁶

⁵³ Norberto Dallabrida, «Redefinições na cultura escolar do ensino secundário brasileiro na Era Vargas (1931 – 1945)», en *IX CIHELA* (Rio de Janeiro: 2009), 110.

⁵⁴ Norberto Dallabrida, «Modelos pedagógicos franceses e a renovação do ensino secundário brasileiro (década de 1950)», en *XI CIHELA* (Medellín: 2016), 111.

⁵⁵ Claudia Maria Costa Alves, «O ensino secundário e a profissão docente no exército brasileiro do século XIX», en *IX CIHELA* (Rio de Janeiro: 2009), 92.

⁵⁶ Ana Waleska Pollo Campos Mendonça y Renata Soares, «Sociedades científicas e académicas como espaços de formação docente: o caso dos professores do Colégio Pedro II (1885 – 1889)», en *XI CIHELA* (Medellín: 2016), 32.

Monografías sobre instituciones educativas

Aunque existe un número significativo de Tesis de Maestría y Doctorado sobre la historia de numerosas instituciones de enseñanza secundaria en Brasil, en las memorias de los CIHELA solo se identificaron cuatro estudios dedicados a instituciones educativas. Dos de esos trabajos se refieren a las primeras instituciones de enseñanza secundaria creadas en la ciudad de Uberlândia, en el estado de Minas Gerais. La historia del Liceo de Uberlândia, institución de enseñanza privada, es reconstruida a partir de reportajes en periódicos y revistas, destacando la importancia de la iniciativa privada en el vacilante proceso de democratización de la enseñanza secundaria en el país.⁵⁷ La otra institución investigada es la Escuela Estadual de Uberlândia. Este trabajo analiza las prácticas escolares, especialmente las derivadas de las medidas nacionalistas imperantes durante la dictadura del Estado Novo.⁵⁸

Consideraciones finales

A pesar de la diversidad temática, el conjunto de los trabajos presentados por investigadores brasileños en los CIHELA permiten identificar tendencias generales, como el marcado interés de los historiadores de la educación por la historia de las disciplinas escolares y por la historia de las instituciones educativas. La renovación historiográfica de la nueva historia cultural también es notoria en los trabajos analizados, aunque también están presentes otras referencias teóricas como el marxismo dialéctico. Igualmente, se constata una renovación de las prácticas de investigación histórica, con nuevas preguntas de investigación y un trabajo empírico más riguroso. Además de la ampliación del concepto de fuente, se ha producido también una revalorización de los archivos, entre ellos los archivos municipales y los fondos escolares, lo que ha dado lugar a su organización y preservación. Ello ha producido como resultado una valiosa contribución de la historia de la educación a la historia local/regional. Otro rasgo importante de esta producción es, sin duda, el

⁵⁷ José Carlos Souza Araújo, «Sociedade e instituição escolar no interior de Minas Gerais: o Liceu de Uberlândia (1928-1973)», en *VI CIHELA* (San Luis Potosí: 2003), 37.

⁵⁸ Giseli Cristina do Vale, «A presença do Estado Novo nas práticas escolares disseminadas na Escola Estadual de Uberlândia, em Minas Gerais, Brasil (década de 1930 e 1940)», en *VIII CIHELA* (Buenos Aires: 2007), 125.

paso de la historia política (de las reformas y normativas) a la historia de la cultura escolar, del funcionamiento interno de los centros, de las prácticas educativas y de la actuación de los sujetos de la educación.

Por último, es conveniente señalar las dificultades de escribir una historia de la educación en Brasil, dadas las dimensiones territoriales del país, la descentralización del sistema educativo y la diversidad y las desigualdades que marcaron la enseñanza secundaria en los diferentes estados de la federación. Además de la preponderancia de las historias locales y regionales, carecemos de estudios historiográficos sistemáticos en la línea indicada por Carlos Fico y Ronald Polito, es decir, «no solo el análisis de la producción del conocimiento histórico y de las condiciones de esta producción, sino también el estudio de sus condiciones de reproducción, circulación, consumo y crítica».⁵⁹ Son innumerables los desafíos a enfrentar y las temáticas que exigen la atención de los historiadores de la educación brasileños, como la formación de profesores de enseñanza secundaria y la articulación entre los análisis micro y macro. Son necesarias más investigaciones para reconstruir la historia política de la democratización de la enseñanza secundaria y sus implicaciones para la cultura juvenil y para el mercado de trabajo. Igualmente, es imprescindible prestar atención al debate en torno a la relación entre enseñanza secundaria y educación para el trabajo, así como a los cambios institucionales que sufrió la enseñanza secundaria en la segunda mitad del siglo XX con la afirmación del currículo científico y sus implicaciones formativas y socioculturales.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA SECUNDARIA EN ARGENTINA. NOTAS PARA SU ESTUDIO

Desde comienzos del siglo XX el estudio de la historia de la enseñanza secundaria en la Argentina presenta un recorrido continuo aunque poco sistemático, característica que se mantiene hasta la actualidad. Se propone en este apartado que la historiografía de la enseñanza secundaria en la Argentina pareciera presentar tres tendencias: una periodización ligada al despliegue de la política educativa, un desarrollo descriptivo

⁵⁹ Carlos Fico y Ronald Polito, *A história no Brasil (1980 – 1989). Elementos para uma avaliação historiográfica* (Ouro Preto: Editora UFOP, 1992).

sobre las características de la oferta con foco en la historia institucional y, en consecuencia, un abordaje parcial antes que sistémico-comprensivo.⁶⁰

En efecto, los primeros estudios estuvieron ligados a la forma que adoptó el desarrollo de este tipo de enseñanza, es decir, la descripción del modelo del colegio nacional. Se sumaron luego trabajos sobre otras ofertas institucionales que, con el tiempo, formaron parte de la enseñanza secundaria, como las escuelas normales, técnicas y comerciales. No se encuentran obras que ofrezcan una mirada de conjunto sobre la historia de este nivel del sistema educativo.

La historia de la educación argentina reconoce un hito inaugural de la enseñanza secundaria: la creación oficial del colegio nacional en Buenos Aires en 1863. A partir de ese momento, las instituciones de carácter preparatorio de origen colonial y pos-independentista fueron absorbidas por el modelo institucional creado por el Estado nacional, el que se extendió de manera progresiva en todo el territorio por más de 100 años. Estas escuelas fueron las encargadas de la formación de las clases dirigentes y se orientaban hacia la universidad. El carácter selectivo por las funciones que cumplía, así como el contenido humanista⁶¹ generalista fortalecieron la homogeneidad tanto de los alumnos como de las escuelas en relación con el modelo institucional.

En ese mismo período se fundaron las escuelas normales, las que inauguraron una vía de formación paralela a la de los colegios nacionales, aunque su finalidad era distinta ya que formaban para el ejercicio de la docencia. Sobre el final del siglo XIX se crearon también las escuelas comerciales e industriales, en algunos casos como desprendimientos de los colegios nacionales.

A mediados de los años treinta los documentos oficiales presentaron ya la noción de enseñanza *media* para referir a los cuatro tipos de oferta arriba reseñados, en donde la secundaria era en sentido estricto la oferta

⁶⁰ Esta caracterización surge de un relevamiento general en el repositorio de la Biblioteca Nacional de Maestros y en la revista *Anuario de Historia de la Educación*, de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza de Historia de la Educación (SAIEHE) para los términos de búsqueda: educación o enseñanza secundaria, bachillerato, liceo, colegio nacional, escuela normal, educación o enseñanza media.

⁶¹ Inés Dussel, *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)* (Buenos Aires: FLACSO/UBA (Oficina de publicaciones del CBC), 1997).

del colegio nacional.⁶² En consecuencia, como se destacó al comienzo, la primera producción de investigación histórica se centró sobre este tipo de oferta. A partir de 1940 se destacan trabajos sobre los colegios nacionales fundacionales. Estos estudios adoptaron, en términos generales, un estilo retrospectivo y, en algunos casos, su producción se asoció a la celebración de un aniversario institucional —los cincuenta o cien años del colegio—. En esta fase se produjo una asociación entre la periodización política, —la conmemoración de la creación de los colegios nacionales— y la historia institucional.⁶³

El estudio de Tedesco en los años ochenta inauguró una manera de comprender la enseñanza secundaria en la Argentina.⁶⁴ Su hipótesis respecto de la función política y la función económica, el peso de la primera sobre la segunda y la causa de esta incidencia centrada en el modelo elitista del colegio nacional atravesaron la agenda de la investigación sobre el tema. Críticas importantes, como las de Legarralde o Dussel,⁶⁵ y desde otra perspectiva, las de Puiggrós,⁶⁶ indican el peso de esas hipótesis. Ese trabajo constituyó una irrupción puesto que ofreció una mirada de conjunto del desarrollo de la escolarización —una perspectiva comprensiva— e

⁶² Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Proyecto de reformas a los planes de estudio de la enseñanza media* (Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1934).

⁶³ Julián Villardi, *La manzana de las luces y el Colegio Nacional de Buenos Aires* (Buenos Aires: Ferrari Hermanos, 1939); Horacio Sanguinetti, *Breve historia del Colegio Nacional de Buenos Aires* (Buenos Aires: Ediciones Macchi, 1984); Juan Antonio Solari, *Urquiza y su heredero: El colegio del Uruguay* (Buenos Aires: La Vanguardia, 1949); Antonio Sagarna, *El Colegio del Uruguay* (Buenos Aires: Imprenta López, 1949); Antonio Castro, *La fundación del Colegio del Uruguay: nuevas aportaciones* (Buenos Aires: Ministerio de Educación, 1949); Beatriz Bosch, *El Colegio del Uruguay. Sus orígenes. Edad de oro* (Buenos Aires: Impresores Peuser, 1949); Alfredo Gargaro y Carlos Bruchmann, *La instrucción primaria y el Colegio Nacional de Santiago del Estero* (Santiago del Estero: Talleres Gráficos Casa Amoroso, 1944); Alberto Leiva Castro, *Catamarca y su colegio nacional*, s/d; Oscar Rebaudi Basavilbaso, *Orígenes del colegio nacional de Jujuy* (San Salvador de Jujuy: Gutemberg, 1969); Rodolfo Cerviño, *Del colegio San Miguel al colegio Nacional. Dos etapas de cultura en Tucumán* (Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 1964); Carlos Alberto Lanzillotto, *Historia del Colegio Nacional de La Rioja* (La Rioja: Comisión Ejecutiva del Primer Centenario del Colegio Nacional de La Rioja, 1973); Enrique Martínez Paz, *El Colegio Nacional de Monserrat* (Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 1966).

⁶⁴ Juan Carlos Tedesco, *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)* (Buenos Aires: Ediciones del Solar, 1986).

⁶⁵ Martín Legarralde, «La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862 y 1887», *Propuesta Educativa* (1998): 38-43; Dussel, *Curriculum, Humanismo y Democracia*.

⁶⁶ Adriana Puiggrós, *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente* (Buenos Aires: Galerna, 2002).

introdujo en la reflexión historiográfica sobre la enseñanza secundaria una hipótesis que marcó las décadas siguientes.

Ya en la última parte del siglo XX y primeras décadas del siglo XXI se encuentran líneas de estudio en los bordes de las tendencias mencionadas al comienzo: cierto corrimiento de la periodización política y adopción creciente de una perspectiva sistémica. Un trabajo de relevancia es el de Dussel, acerca de la conformación del curriculum humanista como característica principal de la escuela secundaria tradicional.⁶⁷ En esta línea, la investigación de Legarralde sobre los colegios nacionales y la fundación de un modelo pedagógico constituyen un aporte importante.⁶⁸ Existen otros estudios históricos sobre las escuelas técnicas como los de Gallart y Pineau,⁶⁹ y sobre la creación de los profesorados de enseñanza media en el país.⁷⁰

El estudio de Bonantini sobre la evolución de la matrícula y la creación de oferta institucional en el nivel secundario a lo largo del siglo XX, dio cuenta de una mediana y larga duración.⁷¹ Desde una perspectiva sistémica puede señalarse la investigación de Schoo, centrada en el análisis de algunos aspectos de la organización institucional de cada tipo de oferta y la estructura académica de la escuela secundaria en el país.⁷² Los estudios de Iglesias sobre la reforma introducida en 1942 con

⁶⁷ Dussel, *Curriculum, Humanismo y Democracia*.

⁶⁸ Martín Legarralde, «Historia del colegio nacional de La Plata entre 1887 y 1918, y su articulación con los proyectos pedagógicos». *Informe anual proyecto de investigación*, UNLP.

⁶⁹ María Antonia Gallart, «La evolución de la educación secundaria 1916-1970», *Revista del Centro de Investigación y Acción Social XXXIII*, n° 330 (1983); María Antonia Gallart, *La construcción social de la escuela media: una aproximación institucional* (Buenos Aires: Stella, 1983); Pablo Pineau, «Peronism, Secondary Schooling and work (Argentina, 1944-1955): An Approach through Cultural Hierarchies», *Paedagogica Historica XL*, n° 1 y 2 (2004): 183-192.

⁷⁰ Daniel Pinkasz, «Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: Tensiones y conflictos», en *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*, ed. Cecilia Braslavsky y Alejandra Birgin (Buenos Aires: Flasco/Miño y Dávila, 1992), 59-82.

⁷¹ Carlos Bonantini, *Educación y Sociedad. Análisis histórico estructural de la escuela media argentina*. Tomos I y II (Buenos Aires: UNR Editora, 2000).

⁷² Susana Schoo, «Orígenes y desarrollo de la educación secundaria, normal y especial en la Provincia de Buenos Aires: iniciativas provinciales nacionalizadas (1852-1920)», *Anuario de Historia de la Educación*, 10 (2009): 37-68; Susana Schoo, «La organización de la educación secundaria, normal y especial en la Argentina», en *La estructura académica argentina: Análisis desde la perspectiva del derecho a la educación*, ed. Guillermo Ruiz (Buenos Aires: Eudeba, 2012), 91-138. Se sugiere también Myriam Southwell, «La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato»,

la creación de un ciclo curricular común de tres años para los colegios nacionales y las escuelas normales, también se acercan más a esa perspectiva.⁷³ Con foco en una perspectiva histórica y sistémica, las investigaciones de Acosta propusieron la hipótesis de la sistematización estatal modelizadora como patrón de configuración del nivel secundario en la Argentina y la segmentación centrada en la diferenciación institucional como forma de la expansión.⁷⁴

Quizá por el peso de esta dinámica institucional en los procesos de diferenciación educativa, la historia institucional pareciera mantenerse como una constante en los estudios históricos sobre la enseñanza secundaria. En este sentido, es posible identificar un conjunto de trabajos, algunos desde perspectivas historiográficas renovadas, que volvieron a poner el foco sobre la oferta institucional y, en particular, la indagación sobre los colegios nacionales a lo largo del país. En esta línea se encuentran investigaciones todavía centradas en los colegios nacionales fundacionales,⁷⁵ pero también se encuentran estudios que, aunque aportan una aproximación casuística al problema de la organización institucional de la enseñanza secundaria, presentan nuevos casos.

En este sentido se evidencia una ampliación en términos de espacialidades y temporalidades. Respecto de la espacialidad se encuentran los estudios de Carvalho y Colovini sobre los primeros tiempos del colegio Nacional de Rosario,⁷⁶ los aportes más renovados de Ramallo sobre el

en *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, ed. Guillermina Tiramonti (Buenos Aires: Homo Sapiens, 2011), 35-70.

⁷³ María Asunción Iglesias, «¿Quiénes enseñan?, ¿quiénes vigilan? La enseñanza media y sus regulaciones: profesores e inspectores (1930-1940)», *Anuario de Historia de la Educación* 21, n° 2 (2020): 5-23.

⁷⁴ Felicitas Acosta, «La sistematización estatal modelizadora y la segmentación en los orígenes y expansión de la escuela secundaria en la Argentina», *Revista del IICE*, 47 (2020): 23-40.

⁷⁵ Norma Ben Altabef, *El Colegio Nacional de Catamarca. Historia de sus treinta y cinco primeros años* (Buenos Aires: Editorial Dunker, 2008); Daniel Jiménez, «Colegio Nacional de Tucumán: orígenes y destinatarios», en *Estudios de Historia Social de Tucumán. Educación y Política en los Siglos XIX y XX. Volumen 2*, ed. Luis Bonano (Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 2001): 123-146; Alicia Méndez, *El colegio. La formación de una élite meritocrática en el Nacional Buenos Aires* (Buenos Aires: Sudamericana, 2013).

⁷⁶ Eduardo Carvalho y Jorge Colovini, *Colegio Nacional de Rosario. Orígenes, fundación y primeros tiempos. Crónica Documentada* (Rosario: Edición Asoc. Coop. Colegio Nacional n° 1, 2002).

colegio de Mar del Plata,⁷⁷ y de Cammarotta sobre el colegio nacional mixto de Morón, que amplían la indagación hacia otros sujetos sociales.⁷⁸ También es posible situar aquí la investigación del equipo de Acosta sobre las dinámicas de internacionalización presentes en la configuración de los colegios nacionales.⁷⁹

Respecto de las temporalidades, los estudios de Acosta y de Vismara y Schoo ofrecen una mirada sobre los colegios del período de la Confederación Argentina en un intento por ir más allá de la periodización política y el hito inaugural de 1863. Resulta aquí relevante el uso de las historias institucionales que realizan estos dos autores, en tanto les sirven para discutir las hipótesis sobre la homogeneización a partir del modelo del colegio de Buenos Aires.⁸⁰

La circulación de la historia de la enseñanza secundaria argentina en CIHELA

La revisión de las actas de CIHELA indica una circulación baja de trabajos sobre la enseñanza secundaria en la Argentina. Sobre un total de 126 ponencias sobre el tema en las actas de 1992 en adelante, 15 se refieren a Argentina. De estas, cinco aparecen bajo enseñanza media,

⁷⁷ Francisco Ramallo, «Los colegios nacionales y sus estudiantes. Mujeres, gringos e hijos de inmigrantes en la primera mitad del siglo XX (Mar del Plata, 1919-1929)», *Páginas* 8, n° 17 (2016): 140-154.

⁷⁸ Adrián Cammarota, *Somos bachiyeres. Juventud y cultura escolar en el colegio nacional mixto de Morón 1949-1969*, (Buenos Aires: Byblos, 2013).

⁷⁹ Felicitas Acosta, «La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX», *Cadernos de História da Educação*, 11 (2012): 31-144; Felicitas Acosta y Soledad Fernandez, «El Estado en la configuración de la escuela secundaria desde una perspectiva de internacionalización: una mirada desde la *Enquête Naón* de 1909 en Argentina y la *Enquête sur l'enseignement secondaire* de 1899 en Francia», *Anuario de Historia de la Educación*, 15, n° 2 (2014): 69-92; Felicitas Acosta y Alejandra Ochoa, «Circulaciones transnacionales y nacionales en la configuración del colegio nacional en la Argentina», en *Histórias da educação na Ibéria e na América. Fontes, experiências e circulação de saberes*, ed. Amarílio Ferreira et al. (Curitiba: Apris, 2022), 223-240.

⁸⁰ Susana Schoo, «Los colegios nacionales en el período fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888)», *Anuario de Historia de la Educación* 15, n° 2 (2015): 37-68; José Bustamante Vismara y Susana Schoo, «20 años entre la provincia y la nación. El Colegio de Concepción del Uruguay, 1850-1870», en *Historia, política y reforma educativa: Aportes Críticos y Prospectiva en el Espacio Educativo Argentino*, ed. Silvia Roitenburd y Juan Pablo Abratte (Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2015): 39-63; José Bustamante Vismara y Susana Schoo, «Estados y educación a través de un motín estudiantil: Concepción del Uruguay 1864», *Pro-historia* 24 (2015): 101-122.

siete para secundaria, tres para escuela normal. El resto se dividen en trabajos sobre libros de texto (dos), uno sobre enseñanza de disciplinas, uno sobre educación técnica, y uno sobre educación rural. La clasificación adoptada para el relevamiento en los casos de Colombia y Brasil no arroja densidad para cada uno de los temas, por lo que se agrupan de manera condensada.

Contenidos curriculares, textos y disciplinas escolares

Libros de texto y disciplinas escolares suelen ir de la mano en la historia de la enseñanza secundaria. En las primeras ediciones de *CIHELA* se encuentra la ponencia de Ashur y Mas sobre las imágenes de nativos y conquistadores en los libros de Historia, y la de María Alejandra Bianco, con una lectura crítica sobre la imagen de la dictadura en la producción editorial a partir de 1983. Allí la autora pone el foco sobre los contenidos priorizados, la transformación de los textos y, en particular, las diferencias entre autores y editoriales. Ya en este siglo, y dentro de esta combinación entre textos y disciplinas, la ponencia de Cornejo y López Arriazu indaga sobre la enseñanza de la Física desde los manuales escolares en la escuela secundaria entre 1880 y 1930.⁸¹

Otros trabajos se centran de manera exclusiva sobre el desarrollo curricular. La ponencia de Erramuspe profundiza sobre los modelos de divulgación del conocimiento en la enseñanza de la Biología, con énfasis en las particularidades que esta disciplina supone. Por su parte, Acosta toma como unidad de análisis los planes de estudio de los colegios nacionales para analizar las tensiones entre la tendencia nacional homogeneizante y las prácticas socio culturales particulares de cada colegio.⁸²

⁸¹ Ethel Mas y Arturo Ashur, «Imágenes del nativo y el conquistador en los libros de historia de enseñanza secundaria», en *II CIHELA* (Campinas: 1994); María Alejandra Bianco, «La última dictadura militar (1976-1983) a partir de los textos de Historia para la enseñanza media», en *IV CIHELA* (Santiago de Chile: 1998); Jorge Cornejo y Francisco López Arriazu, «La enseñanza de la Física en la escuela media argentina (1880-1930): un análisis desde los manuales escolares», en *IX CIHELA* (Buenos Aires: 2007).

⁸² Juana Beatriz Erramuspe, «Desarrollo científico-tecnológico y modelos de divulgación del conocimiento. La enseñanza de la Biología en la escuela media», en *IV CIHELA* (Santiago de Chile: 1998); Felicitas Acosta, «Poder estatal, curriculum y configuración de la escuela secundaria en la Argentina: la relación entre estado nacional y estados provinciales hacia fines del siglo XIX», en *XI CIHELA* (Toluca: 2014).

También desde el desarrollo curricular, aunque centrada de manera directa sobre las prácticas de enseñanza, se encuentra la ponencia de Fernández quien aborda la relación entre normas, curriculum y práctica educativa en la enseñanza secundaria argentina entre 1965 y 1975. A partir de la descripción de un modelo institucional fundacional, se contraponen normas y curriculum con el discurso de profesores en escuelas de la provincia de Buenos Aires para el período seleccionado. La autora concluye sobre la persistencia de un tipo de práctica docente fuertemente anclada en el carácter enciclopedista y elitista de la escuela secundaria, y en la pervivencia de un concepto de práctica como campo de aplicación.⁸³

Formación de maestros, escuelas normales

Sin duda, en el marco de CIHELA y en el caso de la historia de la educación secundaria, los estudios sobre las escuelas normales tuvieron un peso relativo importante. A los efectos de este relevamiento, cabe destacar que son muy pocos los que sitúan a ese tipo de oferta en la indagación histórica sobre la enseñanza secundaria. Así, hay ponencias relevantes sobre la historia del normalismo, aunque el foco es la relación con la escuela primaria o la alfabetización,⁸⁴ o con las políticas de escolarización y sus efectos más o menos homogeneizantes.⁸⁵

Una aproximación mayor a la relación con la enseñanza secundaria se encuentra en la ponencia de Méndez sobre la formación docente para este nivel educativo durante las reformas de la república conservadora entre 1900 y 1912. De manera más específica puede destacarse el trabajo de Southwell, quien a través de una indagación sobre los orígenes de los colegios nacionales y las escuelas normales, y sobre las características

⁸³ María Soledad Fernandez, «Las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria argentina en el período 1965-1975: entre la normativa y las características institucionales», en *XIII CIHELA* (Montevideo: 2018).

⁸⁴ Lucía Lionetti, «La maestra normal, el mejor agente para educar al soberano (1870-1920)» en *IV CIHELA* (Santiago de Chile: 1998); Ana María Foglino y Carina Bologna Liprandi, «La Escuela Normal Superior de Córdoba: el comienzo de una transformación disruptiva de la educación», en *IV CIHELA* (Santiago de Chile, 1998); Adriana Miguel, «La intervención pedagógica del Normalismo en el proceso de alfabetización masiva en la Argentina (1870-1930)», en *IV CIHELA* (Santiago de Chile: 1998).

⁸⁵ Flavia Fiorucci, «Debates sobre el normalismo durante la etapa de conformación del sistema de educación público en Argentina- (1890- 1930)», en *XI CIHELA* (Toluca: 2014); María Rosa Brumat, «Formación de maestros normales regionales en Argentina (1930-1970)», en *XI CIHELA* (Toluca: 1998).

de sus respectivos modelos institucionales, se pregunta acerca de la definición y construcción de sus destinatarios y los cambios en las definiciones fundacionales a comienzos del siglo XX.⁸⁶

Reformas educativas y políticas de expansión de la enseñanza secundaria

En esta clasificación temática también se encuentran varias ponencias. Por un lado, los trabajos de Acosta sobre la configuración de la escuela secundaria sobre la base de un modelo institucional de origen, el colegio nacional, los alcances y límites de dicho modelo, sus efectos sobre los procesos de desgranamiento y segmentación, así como sus vínculos con dinámicas regionales y transnacionales de escolarización. Por otro lado, se puede situar aquí la ponencia de Southwell, centrada en los años sesenta del siglo XX y los cambios clave que supuso en términos de la expansión del formato de origen, sus persistencias pero, sobre todo, sus variaciones en un escenario de modernización pedagógica.⁸⁷

Podrían situarse aquí ponencias vinculadas con modalidades de la oferta de enseñanza secundaria, como el estudio de Pineau sobre la expansión de la enseñanza técnica durante la proscripción del Peronismo (1955-1973) y, de manera más reciente, trabajos sobre la participación de actores no estatales en la configuración del nivel secundario: el lugar de la sociedad civil relevado por Rozas en el caso de Santa Cruz entre 1921 y 1957, o el de las comunidades rurales y los movimiento campesinos en el norte de la provincia de Córdoba en los años setenta, por Cragnolino. Ambas dan cuenta de una mirada que busca descentrarse de la historiografía estadocéntrica al explicar los orígenes y desarrollo de la oferta institucional. Finalmente, el trabajo de Meschiany sobre los lineamientos de cambio institucional durante el tercer peronismo (1973-1976) en los

⁸⁶ Jorge Méndez, «Educación secundaria y formación docente en las “reformas de la República” Conservadora de Argentina 1900-1912», en *IX CIHELA* (Buenos Aires: 2007); Myriam Southwell, «Sujetos sociales y escuela secundaria en Argentina entre fines del siglo XIX y comienzos del XX: ¿A quiénes y con quienes educar?», en *IX CIHELA* (Buenos Aires: 2007).

⁸⁷ Felicitas Acosta, «Incorporación y expulsión en la configuración de la escuela secundaria de masas en la Argentina: hipótesis acerca de una dinámica», en *IX CIHELA* (Buenos Aires: 2007); Felicitas Acosta, «Entre dinámicas transnacionales y nacionales: El caso de la educación secundaria en la Argentina entre los años '50 y '60», en *XIV CIHELA* (Lisboa: 2021); Myriam Southwell, «Expansión del formato de la escuela media. Tendencias y contrapuntos sobre la modernización pedagógica en Argentina en la década del '60», en *XIII CIHELA* (Medellín: 2016).

colegios dependientes de la Universidad Nacional de La Plata introducen también nuevas dimensiones en el estudio de las políticas hacia la enseñanza secundaria, en particular la relación entre las lógicas políticas propias de la época, las dinámicas de cambio institucional y la mediación de los actores (estudiantes y profesores).⁸⁸

Consideraciones finales

A modo de reflexión final sobre la historia de la enseñanza secundaria en la Argentina, se vuelve sobre la idea presentada al comienzo del apartado: una producción continua aunque poco sistemática. El peso central, por la propia configuración de este nivel de enseñanza y por los orígenes de su historiografía, estuvo y pareciera continuar en la historia institucional centrada en el colegio nacional. Aún en el caso de estudios de proyección sistémica, como el de Juan Carlos Tedesco, la importancia adjudicada a la función política y al peso del modelo institucional de origen confluyó en la construcción de un objeto de estudio en directa relación con su funcionalidad extra educativa —las variables políticas y económicas— y en la pertinencia del modelo para el cumplimiento de esas funciones y sus efectos en términos de diferenciación social e institucional.

Sin embargo, la construcción de esa historia se nutre cada vez más de distintas perspectivas y dimensiones de estudio —la ampliación de temporalidades y espacialidades—. Producciones sobre los colegios centenarios pero también sobre aquellos que se crearon conforme avanzó la extensión de la oferta. Trabajos que incorporan otros sujetos o colectivos sociales —las mujeres, las organizaciones de la sociedad civil, los movimientos campesinos— así como zonas geográficas más alejadas de los centros urbanos tradicionales dan cuenta de ello. En algún sentido, la circulación de esta producción en CIHELA sintetiza estas nuevas características del objeto de estudio bajo análisis: periodizaciones y territorios que se corren de los marcos fundacionales.

⁸⁸ Pablo Pineau, «Soñar el futuro negando el pasado: la educación técnica en Argentina entre 1955 y 1973», en *IV CIHELA* (Santiago de Chile: 1998); Elisa Cragnolino, «De la escuela ajena a la escuela propia. Construcción social, sentidos, apropiaciones y disputas de escuelas secundarias en zonas rurales del norte de Córdoba, Argentina», en *XI CIHELA* (Toluca: 2014); Talia Meschiany, «Politización en la escuela media. Estudiantes y profesores de la Universidad Nacional de La Plata entre 1973 y 1976», en *XI CIHELA* (Toluca: 2016).

CONCLUSIONES

El desarrollo del estudio de la historia de la enseñanza secundaria en los tres países considerados para este artículo permite delinear un recorrido sobre este objeto de análisis. Se distinguen tres situaciones diferenciadas. Por un lado el caso de Brasil, con una producción comprensiva a través de varios estudios sobre la historia de la enseñanza secundaria en diferentes períodos. También con la consolidación sólida de equipos de investigación abocados a este objeto de estudio dentro de la comunidad de historiadores de la educación. Si bien buena parte de la producción que aparece reseñada y que circula en CIHELA responde a una historia institucional, se produce desde una perspectiva renovada a partir de los aportes de la nueva historia cultural de la educación y de otras referencias teóricas como el marxismo histórico.

También se constata la renovación de las prácticas de investigación histórica. Además de la ampliación del concepto de fuente, se ha producido una revalorización de los archivos, entre ellos los archivos municipales y los fondos escolares, lo cual ha producido como resultado una valiosa contribución de la historia de la educación a la historia local/regional. Otro rasgo importante de esta producción es, sin duda, el paso de la historia política (de las reformas y normativas) a la historia de la cultura escolar, del funcionamiento interno de los centros, de las prácticas educativas y de la actuación de los sujetos de la educación.

La situación de Colombia pareciera ubicarse en el otro extremo. El balance del caso arroja como resultado la situación incipiente de la investigación histórica sobre las transformaciones recientes del viejo sistema de bachillerato clásico humanista. Se dispone de una historia social y política, de cubrimiento nacional, para el período entre 1903 y 1957, justo cuando inicia el proceso de modernización y diversificación del nivel secundario. Al mismo tiempo, las condiciones institucionales e intelectuales para la investigación histórica sobre la enseñanza secundaria no promueven la priorización de este objeto de estudio en términos de la concentración de recursos financieros y humanos que permitan consolidar equipos a tal fin.

A pesar de ello, actualmente emerge una veta sobre historia de las disciplinas escolares que incorpora avances de la historia intelectual y de la cultura escolar, y apunta a conectarse con las historias globales del

currículo; pero se requiere todavía asimilar una perspectiva comparada e internacional para profundizar en los métodos, conceptualizaciones y enfoques desarrollados por otras historiografías en la región, en particular la brasileña.

Podría decirse que la situación de la producción sobre la historia de la enseñanza secundaria en la Argentina se encuentra a medio camino entre uno y otro caso. Tal como se describió en el apartado correspondiente, existe una producción continua a lo largo del siglo XX, aunque no se expresa en la existencia de equipos consolidados. Más bien, y a tono con los focos de interés, se materializa en las líneas de algunos investigadores e historiadores de la educación, generalmente centrados en el estudio de la configuración de origen: el colegio nacional. Existen diálogos con otros focos —por ejemplo, distintas ofertas institucionales y modalidades dentro de la enseñanza media, la definición de los sujetos de la educación, u otras expresiones regionales— situación que se evidencia más en la circulación de la producción en las conferencias de CIHELA. Esto da cuenta de una presencia sostenida, aunque con ritmos diferentes y, en menor medida, variada pese a la persistencia de objetos e hipótesis fundacionales.

Ahora bien, respecto del análisis específico de la producción vinculada a CIHELA, los estudios sobre Brasil y Colombia tienen un peso relativo más importante. De hecho, si se consideran las temáticas propuestas para la clasificación —Contenidos curriculares y textos escolares; Disciplinas escolares; Reformas educativas y políticas públicas; Formación de normales y evaluación; Monografías de instituciones educativas— los trabajos de Argentina tienen un alcance menor, aún para la última temática, que constituye el foco tradicional. Mirados en conjunto, los tres casos muestran una prevalencia de los estudios sobre las reformas en la educación secundaria, cuestión que probablemente se asocie a la extensión más lenta, en relación con otros países de Occidente, de ese nivel educativo en la región. El estudio de los contenidos y las disciplinas ocupa un lugar importante en Brasil y Colombia.

La consideración de los tres casos permite formular algunas apreciaciones sobre la situación actual y el porvenir. En términos generales, se destaca la falta de circulación regional y transnacional tanto en la perspectiva de indagación sobre la enseñanza secundaria en cada caso en sí, como en el entrecruzamiento. No se observan estudios comparados

sobre la historia de la enseñanza secundaria, a diferencia del caso de las reformas educativas o los libros de texto. Este aspecto llama la atención: la historia institucional constituye un foco temático de importancia en los tres casos, pero no se registran estudios regionales en esta orientación. Por ello, se considera que un uso mayor y más sistemático de estudios en una perspectiva de circulación regional y transnacional consolidaría a la historia de la enseñanza secundaria como objeto de estudio al tiempo que fortalecería la trayectoria de sus equipos. Sería deseable encaminar el espacio de CIHELA hacia esa dirección.

Notas sobre los autores

ÓSCAR SALDARRIAGA VÉLEZ es profesor titular en el Departamento de Historia y Geografía de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Historiador, doctor en Filosofía y Letras-Historia por la Université catholique de Louvain-Bélgica. Profesor del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, CINDE-U de Manizales. Ha sido profesor visitante en Paris VII-Diderot. Es miembro del comité científico de la Revue d'histoire et géographie ecclésiastique, Leuven/Louvain. Miembro fundador del Grupo de Investigación Historia de la práctica pedagógica en Colombia, desde 1982. A la historia arqueológica de la pedagogía incorpora dos temas cruzados: la historia epistemológica de los saberes sobre lo social y la reconfiguración de la filosofía católica como saber en Colombia, entre finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX.

MARÍA FERNANDA DURÁN-SÁNCHEZ es profesora asistente en el Departamento de Historia y Geografía de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Trabaja las líneas de Historia de la ciencia en Colombia, la Historia de la educación, la Enseñanza de la historia y los problemas de la América Latina decimonónica. Magíster en Estudios Sociales de la ciencia, de la Universidad Nacional de Colombia, ha investigado acerca de la construcción social del sujeto enfermo, la epidemia de gripa de 1918 en Bogotá y la Historia de la medicina en Colombia. Actualmente es estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, en Bogotá, Colombia y su investigación se ocupa de la construcción del adolescente como sujeto escolar y de la Historia de la educación secundaria en Colombia.

ROSA FÁTIMA DE SOUZA CHALOPA es docente de la Universidad Estadual Paulista (UNESP) – Brasil e investigadora del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq). Es vicepresidente de la Asociación Nacional de Estudios de Posgrado e Investigación en Educación-ANPED, Región Sudeste (gestión 2023-2025). Fue presidenta de la Sociedad Brasileña de Historia de la Educación (2019-2022) y vicedirectora de la Facultad de Ciencias y Letras de la Unesp, campus Araraquara. Se desempeña como miembro del Comité del Área de Ciencias Humanas y Sociales de la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de São Paulo (FAPESP). Tiene una maestría en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP), una pasantía en el extranjero en la Universitat Autònoma de Barcelona, un doctorado en Educación de la Universidad de São Paulo y un posdoctorado en la Escuela de Educación de la Universidad de Wisconsin-Madison / EE.UU. Fue profesora invitada en la Universidad de Santiago de Compostela, la Universidad de Lisboa y el Colegio de San Luis, Centro Público de Investigación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México. Investiga los siguientes temas: cultura escolar, historia de la educación (historia de la educación primaria y secundaria e historia del currículo) y patrimonio histórico escolar.

FELICITAS ACOSTA es investigadora docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento y profesora regular de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Es profesora de Historia General de la Educación y Educación Comparada. Sus temas de investigación se vinculan con la expansión de la escolarización en perspectiva histórica y transnacional. Se ha especializado en estudios sobre la educación secundaria tanto en el ámbito latinoamericano como en el europeo. Es, además, consultora de organismos internacionales como CEPAL, IPE UNESCO, NORRAG, UNESCO, UNICEF y OEI/EUROsoCIAL. Obtuvo en 2019 el premio Margaret Sutherland en Educación Comparada otorgado por la Sociedad Europea de Educación Comparada (CESE). Es miembro electo del Comité Ejecutivo de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) y de la Junta Directiva de la Comparative and International Education Society (CIES). Es coordinadora regional de la red NORRAG para América Latina y el Caribe hispanohablante.

REFERENCIAS

- Acosta, Felicitas. «Entre dinámicas transnacionales y nacionales: El caso de la educación secundaria en la Argentina entre los años '50 y '60». En *XIV CIHELA*. Lisboa: 2021.
- Acosta, Felicitas. «La sistematización estatal modelizadora y la segmentación en los orígenes y expansión de la escuela secundaria en la Argentina». *Revista del IICE*, 47 (2020): 23-40.
- Acosta, Felicitas. «Poder estatal, curriculum y configuración de la escuela secundaria en la Argentina: la relación entre estado nacional y estados provinciales hacia fines del siglo XIX». En *XI CIHELA*. Toluca: 2014.
- Acosta, Felicitas. «La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX». *Cadernos de História da Educação* 11 (2012): 31-144.
- Acosta, Felicitas. «Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina». *Revista HISTEDBR* 42 (2011): 3-13.
- Acosta, Felicitas. «Incorporación y expulsión en la configuración de la escuela secundaria de masas en la Argentina: hipótesis acerca de una dinámica». En *IX CIHELA*. Buenos Aires: 2007.
- Acosta, Felicitas y Alejandra Ochoa. «Circulaciones transnacionales y nacionales en la configuración del colegio nacional en la Argentina». En *Histórias da educação na Ibéria e na América. Fontes, experiências e circulação de saberes*, editado por Amarílio Ferreira *et al.*, 223-240. Curitiba: Apris, 2022.
- Acosta Felicitas y Daniel Pinkasz. «La escuela secundaria como objeto de estudio: lecturas desde la Historia de la Educación». En *XVIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2014.
- Acosta, Felicitas y Soledad Fernández. «El Estado en la configuración de la escuela secundaria desde una perspectiva de internacionalización: una mirada desde la *Enquête Naón* de 1909 en Argentina y la *Enquête sur l'enseignement secondaire* de 1899 en Francia». *Anuario de Historia de la Educación*, 15, n° 2 (2014): 69-92.
- Acosta, Wilson Armando. «La historia escolar, la formación docente y las prácticas escolares sobre la independencia política de Colombia y Latinoamérica, en la coyuntura del bicentenario». En *IX CIHELA*, s.p. Río de Janeiro: 2009.
- Álvarez-Satizabal, Gineth. «La enseñanza de la religión en Colombia ¿un saber escolar o un acuerdo tradicional?». En *XII CIHELA*, 775. Medellín: 2016.
- Alves, Claudia Maria Costa. «O ensino secundário e profissão docente no exército brasileiro do século XIX». En *IX CIHELA*, 92. Río de Janeiro: 2009.

- Andrade, Mariza Guerra de. «A porta do céu: a educação exilada – Colégio do Caraça». PhD diss., Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1992.
- Araújo, José Carlos Souza. “Sociedade e instituição escolar no interior de Minas Gerais: o Liceu de Uberlândia (1928-1973)”. En *VI CIHELA*, 37. San Luis Potosí: 2003.
- Basavilbaso, Oscar. *Orígenes del colegio nacional de Jujuy*. San Salvador de Jujuy: Gutemberg, 1969.
- Ben Altabef, Norma. *El Colegio Nacional de Catamarca. Historia de sus treinta y cinco primeros años*. Buenos Aires: Editorial Dunken, 2008.
- Betancourt, Lilian. «Enseñar la Historia en un contexto bicultural». En *VIII CIHELA*, 187. Buenos Aires: 2007.
- Bianco, María Alejandra. «La última dictadura militar (1976-1983) a partir de los textos de Historia para la enseñanza media». En *IV CIHELA*. Santiago de Chile: 1998.
- Bonantini, *Educación y Sociedad. Análisis histórico estructural de la escuela media argentina*. Tomos I y II. Buenos Aires: UNR Editora, 2000.
- Bosch, Beatriz. *El Colegio del Uruguay. Sus orígenes. Edad de oro*. Buenos Aires: Impresores Peuser, 1949.
- Braghini, Katya Mistsuko Zequim. «O impacto do conceito de cultura sobre os indicadores de qualidade do ensino secundário brasileiro nos anos de 1950». En *VIII CIHELA*, 231. Buenos Aires: 2007.
- Braslavsky, Cecilia. *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1985.
- Brumat, María Rosa. «Formación de maestros normales regionales en Argentina (1930-1970)». En *XI CIHELA*. Toluca: 1998.
- Bustamante Vismara, José y Susana Schoo, «Estados y educación a través de un motín estudiantil: Concepción del Uruguay, 1864». *Prohistoria* 24 (2015): 101-122.
- Bustamante Vismara, José y Susana Schoo. «20 años entre la provincia y la nación. El Colegio de Concepción del Uruguay, 1850-1870». En *Historia, política y reforma educativa: Aportes Críticos y Prospectiva en el Espacio Educativo Argentino*, editado por Silvia Roitenburd y Juan Pablo Abratte, 39-63. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2015.
- Cabral, Maria Aparecida da Silva. «Rituais escolares: observar, classificar, prevenir e corrigir. As práticas educativas no interior do primeiro Gymnasio da capital, em São Paulo (1894-1925)». En *VII CIHELA*, 81. Quito: 2005.
- Camarrota, Adrián. «Consideraciones sobre la educación media humanística bajo el primer peronismo (1946-1955): expansión de la matrícula secundaria, inversión estatal y orden educativo meritório». *Revista Temas de Historia Argentina y Americana*, 19 (2011).

- Cammarota, Adrián. *Somos bachiyeres. Juventud y cultura escolar en el colegio nacional mixto de Morón 1949-1969*. Buenos Aires: Byblós, 2013.
- Cardoso, Néstor. «Castidad y cotidianidad a través de los textos utilizados en colegios de Ibagué, en la primera mitad del siglo XX». En *IV CIHELA*, 247. Santiago de Chile: 1998.
- Carvalho, Eduardo y Jorge Colovini. *Colegio Nacional de Rosario. Orígenes, fundación y primeros tiempos. Crónica Documentada*. Rosario: Edición Asoc. Coop. Colegio Nacional no1, 2002.
- Castro, Antonio. *La fundación del Colegio del Uruguay: nuevas aportaciones*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 1949.
- Castro, César A. (Org.). *O Ensino Secundário no Brasil: perspectivas históricas*. São Luís: EDUFMA, 2019.
- Cerviño, Rodolfo. *Del colegio San Miguel al colegio Nacional. Dos etapas de cultura en Tucumán*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 1964.
- Chaves Junior, Sergio Roberto y Marcus Aurelio Taborda de Oliveira. «Os espaços para educação física escolar no ensino secundário paranaense: um estudo comparativo entre os anos finais da ditadura Vargas e os anos da ditadura militar brasileira pós 1964». En *VIII CIHELA*, 177. Buenos Aires: 2007.
- Chiozzini, Daniel Ferraz. «Os Ginásios Vocacionais: a (des)construção da história de uma experiência educacional transformadora». PhD diss., Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- Cornejo, Jorge y López Arriazu, Francisco. «La enseñanza de la Física en la escuela media argentina (1880-1930): un análisis desde los manuales escolares». En *IX CIHELA*. Buenos Aires: 2007.
- Cragolino, Elisa. «De la escuela ajena a la escuela propia. Construcción social, sentidos, apropiaciones y disputas de escuelas secundarias en zonas rurales del norte de Córdoba, Argentina». En *XI CIHELA*. Toluca: 2014
- Cunha, Marcus Vinicius. «O Ginásio do Estado de Ribeirão Preto: educação e política (1907-1920)». PhD diss., Universidade de São Paulo, 1988.
- Dallabrida, Norberto. *Brechas no monolito educacional. Classes secundárias experimentais e inovação do ensino secundário nos anos de 1950 e 1960*. Curitiba: Appris Editora, 2023.
- Dallabrida, Norberto. «Estudo historiográfico sobre o ensino secundário em Santa Catarina (década de 1970-2015)». En *IX CBHE*, s.p. João Pessoa: 2017.
- Dallabrida, Norberto. «Modelos pedagógicos franceses e a renovação do ensino secundário brasileiro (década de 1950)». En *XI CIHELA*, 111. Medellín: 2016.
- Dallabrida, Norberto. «Redefinições na cultura escolar do ensino secundário brasileiro na Era Vargas (1931-1945)». En *IX CIHELA*, 110. Rio de Janeiro: 2009.
- Dallabrida, Norberto. «Virtus et Scientia: o Ginásio Catarinense e a (re)produção das elites catarinenses na Primeira República». PhD diss., Universidade de São Paulo, 2001.

- Dallabrida, Norberto y Rosa Fátima de Souza. *Entre o ginásio de elite e o colégio popular: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931-1961)*. Uberlândia: EDUFU, 2014.
- Diniz, Carlos Alberto. «A expansão dos ginásios oficiais e o campo político no estado de São Paulo (1947-1963)». PhD diss., Universidade Estadual Paulista, 2017.
- Dussel, Inés. *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO/UBA (Oficina de publicaciones del CBC), 1997.
- Erramuspe, Juana Beatriz. «Desarrollo científico-tecnológico y modelos de divulgación del conocimiento. La enseñanza de la Biología en la escuela media», en *IV CIHELA*. Santiago de Chile: 1998.
- Escobar, Ana Cecilia. «La celebración del Centenario de la Independencia». En *XII CIHELA*, 51. Medellín: 2016.
- Fernández, María Soledad. «Las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria argentina en el período 1965-1975: entre la normativa y las características institucionales». En *XIII CIHELA*. Montevideo: 2018.
- Fico, Carlos y Ronald Polito. *A história no Brasil (1980-1989). Elementos para uma avaliação historiográfica*. Ouro Preto: Editora UFOP, 1992.
- Fiorucci, Flavia. «Debates sobre el normalismo durante la etapa de conformación del sistema de educación público en Argentina (1890-1930)». En *XI CIHELA*. Toluca: 2014.
- Fogolino, Ana María y Carina Bologna Liprandi. «La Escuela Normal Superior de Córdoba: el comienzo de una transformación disruptiva de la educación». En *IV CIHELA*. Santiago de Chile: 1998.
- Gallart, María Antonia. «La evolución de la educación secundaria 1916-1970». *Revista del Centro de Investigación y Acción Social XXXIII*, n° 330 (1983).
- Gallart, María Antonia. *La construcción social de la escuela media: una aproximación institucional*. Buenos Aires: Stella, 1983.
- García, Mauricio, Leopoldo Fergusson y Juan Cárdenas. *La quinta puerta. De como la educación en Colombia agudiza las desigualdades en lugar de remediarlas*. Bogotá: Ariel, 2021.
- Gargaro, Alfredo y Carlos Bruchmann. *La instrucción primaria y el Colegio Nacional de Santiago del Estero*. Santiago del Estero: Talleres Gráficos Casa Amoroso, 1944.
- Gaviria, Roberto, Angélica Rodríguez y Jolyan Obregón. «La cosmovisión Nasa en diálogo con la enseñanza de la Filosofía en la educación media». En *XII CIHELA*, 91. Medellín: 2014.
- Gómez, Carlos, Claudia Rodríguez y Nancy Salazar. «Contribuciones de la evaluación anual de desempeño al desarrollo profesional docente de los profesores en el Distrito Capital». En *XII CIHELA*, 290. Medellín: 2016.

- Gómez, Víctor Manuel, Claudia Milena Díaz y Jorge Enrique Celis. *El puente está quebrado...: aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Sociales, 2009.
- Guillén, María Clara. «El Colegio de Nuestra Señora del Rosario 1886-1892». En *IV CIHELA*, 86. Santiago de Chile: 1998.
- Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: Editora Grijalbo, 1972.
- Helg, Aline. *La educación en Colombia 1903-1957*. Bogotá: Cerec, 1987.
- Herrera, Martha y Carlos Low. «Los intelectuales españoles de 1930 a 1950 en Colombia». En *I CIHELA*, 182. Bogotá: 1992.
- Iglesias, María Asunción. «¿Quiénes enseñan?, ¿quiénes vigilan? La enseñanza media y sus regulaciones: profesores e inspectores (1930 -1940)». *Anuario de Historia de la Educación* 21, n° 2 (2020): 5-23.
- Jaramillo, Jaime. «El proceso de la educación, del Virreinato a la época contemporánea». En *Manual de Historia de Colombia*, 249-338. Bogotá: Ministerio de Cultura Tercer Mundo, 1984.
- Jiménez, Daniel. «Colegio Nacional de Tucumán: orígenes y destinatarios». En *Estudios de Historia Social de Tucumán. Educación y Política en los Siglos XIX y XX*. Volumen 2, editado por Luis Bonano, 123-146. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 2001.
- Julia, Dominique. «A cultura escolar como objeto histórico». *Revista Brasileira de História da Educação*, 1 (2001): 1-35.
- Lanzillotto, Carlos Alberto. *Historia del Colegio Nacional de La Rioja*. La Rioja: Comisión Ejecutiva del Primer Centenario del Colegio Nacional de La Rioja, 1973.
- Legarralde, Martín. «La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862 y 1887». *Propuesta Educativa* (1998): 38-43.
- Legarralde, Martín. «Historia del colegio nacional de La Plata entre 1887 y 1918, y su articulación con los proyectos pedagógicos». *Informe anual proyecto de investigación*, UNLP.
- Leiva Castro, Alberto. *Catamarca y su colegio nacional*, s/d.
- Lionetti, Lucía. «La maestra normal, el mejor agente para educar al soberano (1870-1920)». En *IV CIHELA*. Santiago de Chile: 1998.
- López, Beatriz. «Investigación en las Escuelas Normales Superiores en Antioquia. Trayecto de una década». En *XI CIHELA*, 76. Toluca: 2014.
- Lorenz, Karl. «A influência francesa no ensino de ciências na escola secundária brasileira do século XIX». En *VIII CIHELA*, 47. Buenos Aires: 2007.
- Machado, Maria Cristina Gomes. «Educação e desenvolvimento social na obra de Rui Barbosa». En *IV CIHELA*, 346. Santiago: 1998.
- Martínez Paz, Enrique. *El Colegio Nacional de Monserrat*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 1966.

- Martínez, Liliana. «La Filosofía como “disciplina escolar” en Colombia, primera mitad del siglo XX». En *XII CIHELA*, 799. Medellín: 2016.
- Mas, Ethel y Arturo Ashur. «Imágenes del nativo y el conquistador en los libros de historia de enseñanza secundaria». En *II CIHELA*. Campinas: 1994.
- Méndez, Alicia. *El colegio. La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*. Buenos Aires: Sudamericana, 2013.
- Méndez, Jorge. «Educación secundaria y formación docente en las “reformas de la República” Conservadora de Argentina 1900-1912». En *IX CIHELA*. Buenos Aires: 2007.
- Mendonça, Ana Waleska Pollo Campos y Renata Soares. «Sociedades científicas e acadêmicas como espaços de formação docente: o caso dos professores do Colégio Pedro II (1885 – 1889)». En *XI CIHELA*, 32. Medellín: 2016.
- Meschiany, Talía. «Politización en la escuela media. Estudiantes y profesores de la Universidad Nacional de La Plata entre 1973 y 1976». En *XI CIHELA*. Toluca: 2016.
- Miguel, Adriana. «La intervención pedagógica del Normalismo en el proceso de alfabetización masiva en la Argentina (1870-1930)». En *IV CIHELA*. Santiago de Chile: 1998.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Proyecto de reformas a los planes de estudio de la enseñanza media*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1934.
- Moraes, Carmem Sylvia Vidigal. «Ideário republicano e educação. O Colégio “Culto à Ciência” de Campinas (1869-1892)». PhD diss., Universidade de São Paulo, 1981.
- Müller, Ingrid. «La Misión Pedagógica Alemana de 1924 en Colombia». En *I CIHELA*, 294. Bogotá: 1992.
- Nadai, Elza. «O Ginásio do estado em São Paulo: uma preocupação republicana (1889-1896)». PhD diss., Universidade de São Paulo, 1975.
- Navarrete, Steven y Paula Montoya. «Entrevista con Aline Helg: el oficio de historiadora, por una historia de los subalternos». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 17, n° 24 (2015): 266-288.
- Negrín, Olegario. «Influencia de la Institución Libre de Enseñanza en el Gimnasio Moderno de Bogotá». En *I CIHELA*, 306. Bogotá: 1992.
- Nosella, Paolo y Ester Buffa. *Instituições Escolares: por que e como pesquisar*. São Paulo: Alínea, 2009.
- Nunes, Clarice. «A modernização do ginásio e a manutenção da ordem». PhD diss., Fundação Getúlio Vargas, 1979.
- Ojeda, Carolina María. «Oficio y formación de maestras. La configuración de un cuerpo, el surgimiento de una voz». En *XI CIHELA*, 95. Toluca: 2014.
- Oliveira, João Paulo Gama. *Nas trilhas dos jovens anos escolares: itinerários de intelectuais sergipanos (1935-1945)*. Campinas: Mercado de Letras, 2020.

- Paredes, Diana y Edgar Ocampo. «La Filosofía en Antioquia: análisis epistemológico social del currículo que organizó su enseñanza en secundaria y universidad (1903-1940)». En *IX CIHELA*, s.p. Río de Janeiro: 2009.
- Peres, Tirsia Regazzini. «Educação republicana: tentativas de reconstrução do ensino secundário brasileiro (1890-1920)». PhD diss., Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 1973.
- Pessanha, Eurize Caldas y Décio Gatti Junior. *Tempo de cidade, lugar de escola. História, ensino e cultura escolar em "escolas exemplares"*. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- Pessanha, Eurize Caldas y Fabiany de Cássia Tavares Silva. *Implantação e expansão regional do ensino secundário brasileiro*, Volumen. 1. Campo Grande: Editora Oeste, 2021.
- Pineau, Pablo. «Soñar el futuro negando el pasado: la educación técnica en Argentina entre 1955 y 1973». En *IV CIHELA*. Santiago de Chile: 1998.
- Pineau, Pablo. «Peronism, Secondary Schooling and work (Argentina, 1944-1955): An Approach through Cultural Hierarchies». *Paedagogica Historica XL*, n°1 y 2 (2004): 183-192.
- Pinkasz, Daniel. «Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: Tensiones y conflictos». En *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*, editado por Cecilia Braslavsky y Alejandra Birgin, 59-82. Buenos Aires: Flacso/Miño y Dávila, 1992.
- Pinto Neto, Pedro da Cunha. «Humanismo ou cientificismo: os debates em torno do ensino secundário brasileiro nas primeiras décadas do século XX». En *VII CIHELA*, 165, Quito: 2005.
- Prado, Eliane Mimesse. «O ensino da disciplina história em escolas públicas da cidade de São Paulo (Brasil) nos anos da ditadura». En *VIII CIHELA*, 86. Buenos Aires: 2007.
- Puiggrós, Adriana. *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna, 2002.
- Ramallo, Francisco. «Los colegios nacionales y sus estudiantes. Mujeres, gringos e hijos de inmigrantes en la primera mitad del siglo XX (Mar del Plata, 1919-1929)», *Páginas 8*, n° 17 (2016): 140-154.
- Ramallo, Francisco y María Victoria Crego. *Memoria e identidad de un colegio. Pasado y presente del Colegio Nacional de Mar del Plata*. Buenos Aires: Instituto de Estudios Filosóficos y Sociales (IDEFYS)-Gráfica Armendho, 2011.
- Ríos, Rafael. «La apropiación de la Escuela Nueva en el proceso de formación de maestros en Colombia, 1925-1945. Una mirada a la escuela normal de institutores de Antioquia». En *VIII CIHELA*, 163. Buenos Aires: 2007.
- Sagarna, Antonio. *El Colegio del Uruguay*. Buenos Aires: Imprenta López, 1949.
- Saldarriaga, Óscar. «La Filosofía como saber escolar en Colombia: siglos XVIII a XX». En *XI CIHELA*. Toluca: 2014.

- Saldarriaga, Óscar. «La conformación del bachillerato moderno en Colombia 1792-1892». En *IX CIHELA*. Río de Janeiro: 2009.
- Saldarriaga, Óscar y Rafael Reyes. «El bachillerato en Colombia durante el siglo XX: saberes, instituciones y maestros». En *XIII CIHELA*. Montevideo: 2018.
- Sanabria, Farid. «El proceso de creación y apertura del INEM Custodio García Rovira en Bucaramanga 1956-1970». En *XI CIHELA*, 171. Toluca: 2014.
- Sanguinetti, Horacio. *Breve historia del Colegio Nacional de Buenos Aires*. Buenos Aires: Ediciones Macchi, 1984.
- Santos, Fabio Alves. «Un discurso pedagógico en el Brasil decimonónico: Rui Barbosa y las enseñanza técnica y secundaria (1880-1885)». En *VII CIHELA*, 145. Quito: 2005.
- Saviani, Dermeval. *Instituições escolares no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- Schoo, Susana. «Los colegios nacionales en el período fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888)». *Anuario de Historia de la Educación* 15, n° 2 (2015): 37-68
- Schoo, Susana. «La organización de la educación secundaria, normal y especial en la Argentina». En *La estructura académica argentina. Análisis desde la perspectiva del derecho a la educación*, ed. Guillermo Ruiz, 91-138. Buenos Aires: Eudeba, 2012.
- Schoo, Susana. «Orígenes y desarrollo de la educación secundaria, normal y especial en la Provincia de Buenos Aires: iniciativas provinciales nacionalizadas (1852-1920)». *Anuario de Historia de la Educación*, 10 (2009): 37-68.
- Sepulveda, Luis Dário. «O ensino secundário público na cidade de Curitiba (Estado do Paraná, Brasil): a Física no Liceu de Curitiba». En *VI CIHELA*. San Luis Potosí: 2003.
- Solari, Juan Antonio. *Urquiza y su heredero: El colegio del Uruguay*. Buenos Aires: La Vanguardia, 1949.
- Sousa, Benedita Severina. «As escolas do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN) em Teresina, 1982 a 2000». PhD diss., Universidade Federal do Piauí, 2009.
- Southwell, Myriam. «Expansión del formato de la escuela media. Tendencias y contrapuntos sobre la modernización pedagógica en Argentina en la década del '60». En *XII CIHELA*. Medellín: 2016.
- Southwell, Myriam. «La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato». En *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, editado por Guillermina Tiramonti, 35-70. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2011.
- Southwell, Myriam. «Sujetos sociales y escuela secundaria en Argentina entre fines del siglo XIX y comienzos del XX: ¿A quiénes y con quienes educar? ». En *IX CIHELA*. Buenos Aires: 2007.

- Souza, Rosa Fátima. «A investigação histórica sobre o ensino secundário no Brasil». En *O Ensino Secundário no Brasil: perspectivas históricas*, organizado por Cesar Augusto Castro, 27-58. São Luis: EDUFMA, 2019.
- Souza, Rosa Fátima. «A modernização do ensino secundário no Brasil (1952-1971)». En *IX CIHELA*. Rio de Janeiro: 2009.
- Souza, Rosa Fátima. *História da Organização do Trabalho Escolar e do Currículo no Século XX*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- Souza, Rosa Fátima, Norberto Dallabrida y Eurize Caldas Pessanha. *Implantação e expansão regional do ensino secundário brasileiro*. Vol. 2, Campo Grande: Editora Oeste, 2021.
- Tedesco, Juan Carlos. *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones del Solar, 1986.
- Teixeira, Aleluia Hengler Lisboa. «“Uma escola sem muros”. Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964)». PhD diss., Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.
- Triana, Alba Nidia. «Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14, n° 18 (2012): 93-118.
- Vale, Giseli Cristina. «A presença do Estado Novo nas práticas escolares disseminadas na Escola Estadual de Uberlândia, em Minas Gerais, Brasil (década de 1930 e 1940)». En *VIII CIHELA*, 125. Buenos Aires: 2007.
- Vargas de Castañeda, Rosula. «La vida cotidiana en el colegio: Tunja, segunda mitad del siglo XIX». En *XII CIHELA*, 257. Medellín: 2016.
- Vechia, Ariclê. «Os livros didáticos: a influência no ensino de História na escola secundária brasileira». En *VI CIHELA*, 54. San Luis Potosí: 2003.
- Villardí, Julián. *La manzana de las luces y el Colegio Nacional de Buenos Aires*. Buenos Aires: Ferrari Hermanos, 1939.

EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD Y MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES EN LA HISTORIA DE AMÉRICA LATINA: ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA HISTORIOGRAFÍA DE LOS SIGLOS XX Y XXI

Education, University, and student movements in the history of Latin America: some considerations on the historiography of the 20th and 21st centuries.

Pablo Toro-Blanco^a, Nicolás Dip^b y Ana Lucía Álvarez^c

Fecha de recepción: 29/08/2023 • Fecha de aceptación: 02/04/2024

Resumen. En el artículo se identifica al campo de lo universitario como uno de los asuntos que han sido tratados por la historia de la educación latinoamericana, definida ésta mediante una de sus manifestaciones principales: la existencia de un espacio comunitario y científico que se ha expresado regularmente a través de los encuentros continentales de historia de la educación, siendo los CIHELA (Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana) eventos masivos y permanentes en las últimas tres décadas. Se presenta una panorámica de las discusiones sobre historia de las universidades presentes en dichos encuentros científicos, a partir de lo que se sostiene que, pese a la relevancia del fenómeno universitario, su presencia ha sido comparativamente más leve en correlación con los estudios dedicados a la enseñanza escolar. Dada la amplitud y complejidad del ámbito de la educación terciaria como espacio de investigación, en una segunda parte de este texto se propone dar cuenta de los avances de una perspectiva temática específica del ámbito universitario: la historia de los movimientos estudiantiles,

¹ ^a Universidad Alberto Hurtado. Departamento de Historia. Alameda Bernardo O'Higgins 1869, Santiago de Chile. Correo electrónico: ptoro@uahurtado.cl.  0000-0001-8754-5692

² ^b Centro de Investigación y Docencia Económicas A.C. División de Historia. Carretera México-Toluca 3655, Col. Lomas de Santa Fe. Distrito Federal, CP 01210. México Correo electrónico: nicolasdip@filos.unam.mx.  0000-0001-6565-7319

³ ^c Universidad Iberoamericana. Prolongación Paseo de Reforma 880, Lomas de Santa Fe, Distrito Federal, México. Correo electrónico: analucialvarez1@gmail.com.  0000-0003-4776-2013

Cómo citar este artículo: Toro-Blanco, Pablo, Nicolás Dip y Ana Lucía Álvarez. «Educación, universidad y movimientos estudiantiles en la historia de América Latina: algunas consideraciones sobre la historiografía del siglo XX y XXI». *Historia y Memoria de la Educación* 20 (2024): 429-459

la que es tomada como un espacio que permite reconocer y discutir posibles nuevos ejes de análisis que se encuentren más estrechamente alineados con las preocupaciones académicas y políticas del tiempo reciente.

Palabras clave: Historia de la educación latinoamericana-Historia de las universidades latinoamericanas-Historia de los movimientos estudiantiles en América Latina.

Abstract. *The article identifies the university field as one of the issues that have been addressed by the history of Latin American education, defined by one of its main manifestations: the existence of a community and scientific realm that has been regularly expressed through continental meetings on the history of education, the CIHELA (Ibero-American Congresses on the History of Latin American Education) being the most massive and permanent events in the last three decades. An overview of the discussions on the history of the universities present in these scientific meetings is presented, based on which it is maintained that, despite the relevance of the university phenomenon, its presence has been comparatively milder in correlation with the studies dedicated to school teaching. Given the breadth and complexity of the field of tertiary education as a research space, the second part of this text is proposed to account for the advances of a specific thematic perspective of the university field: the history of student movements, which is taken as a space that allows us to recognize and discuss possible new axes of analysis that are more closely aligned with the academic and political concerns of recent times*

Keywords. *History of Latin American Education-History of Latin American Universities-History of student movements in Latin America.*

INTRODUCCIÓN

La universidad ha suscitado un profundo interés como problema multidimensional en la historia de la educación en América Latina, constituyéndose en un campo con sus propias agendas de investigación, categorías de análisis y redes de trabajo. Los trayectos de las instituciones coloniales o de los procesos de conformación de sistemas nacionales de educación superior se han ofrecido como campo fértil para análisis de orden general, que han vinculado la existencia de los planteles universitarios con el devenir de los procesos históricos regionales y nacionales. En ese sentido, se ha generado un rico acervo en constante expansión gracias a los nuevos enfoques, la exploración de fuentes tradicionales e incorporación de otras nuevas.

Prueba de ello son las investigaciones que abordan el trayecto de la universidad hispanoamericana o colonial. Sin ánimo alguno de exhaustividad y a título de mero reconocimiento de algunos trazos cruciales en este ámbito, cabe considerar, por ejemplo, los trabajos desarrollados desde 1976 por investigadores, tanto mexicanos como de otros países, prohijados al amparo del Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU)¹. Simultáneamente, han proliferado iniciativas de investigación sobre la universidad colonial, en el marco de encuentros específicos sobre la historia de las universidades.

La formación de los cuadros dirigentes republicanos, por ejemplo, ha sido objeto de atención por parte de la historiografía y de la comunidad de investigadoras e investigadores en historia de la educación, reunidos en torno a los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación en América Latina (CIHELA). Muestra de ello es, por ejemplo, que la historia de las universidades haya sido el tema central que convocó a quienes, en un número superior a doscientos participantes como ponentes y conferencistas, concurrieron en julio de 2012 a la Universidad de Salamanca, bajo el lema general de *Formación de Élités y Educación Superior (siglos XVI-XXI)*, en el marco del décimo encuentro de CIHELA.²

Otro tanto podría señalarse sobre problemas tales como la adopción y circulación de modelos organizacionales de orden global (desde la universidad napoleónica o humboldtiana del siglo XIX hasta la neoliberal de fines del XX e inicios de la presente centuria) o el ensamble de las instituciones universitarias con los modelos de desarrollo económico o de cambio social (dilema que ha empujado procesos reformistas intensos en períodos como, por ejemplo, las décadas de 1920, 1960 o 1990).

Dado que este es un campo académico extenso y difícil de abordar en un texto de carácter panorámico como este, en las siguientes páginas se ha optado por presentar dos miradas al fenómeno universitario latinoamericano desde una perspectiva histórica. En primera instancia, se hace referencia, de manera general, a la atención que las y los investigadores

¹ Téngase como ejemplo el texto Margarita Menegus y Enrique González González (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes* (México: CESU-UNAM, 1995).

² Una descripción general de esta versión del congreso es proporcionada por José María Hernández Díaz, en «Formación de Élités y Educación Superior (Siglos XVI-XXI)» en *X CIHELA* (Salamanca: 2012), 295-300.

en historia de la educación han prestado al ámbito universitario, haciendo un recorte que supone atisbar la presencia de éste en el campo disciplinar recién señalado, pese a tener en cuenta que lo universitario, en general, y su dimensión histórica, en particular, han recibido atención desde un amplio espectro de disciplinas que han enriquecido su análisis.

A partir de ello es que en estas páginas se privilegia el análisis de encuentros académicos y publicaciones histórico-educacionales, entendiendo que el asunto que concita nuestra atención rebasa, por supuesto, ese ámbito acotado. Posteriormente, en el afán de ilustrar acerca de la potencialidad que ofrece el campo de estudio sobre el mundo universitario en América Latina, se propone una perspectiva temática específica vinculada a los movimientos estudiantiles, la que es tomada como un espacio para discutir posibles nuevos ejes de análisis que se encuentren más estrechamente alineados con las preocupaciones académicas y políticas del tiempo reciente. Por último, se esbozan algunas reflexiones de cierre.

UNA IDEA GENERAL SOBRE LA UNIVERSIDAD EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA

Desde la década de 1970, el fenómeno universitario ha despertado el interés de diversos académicos, entre ellos los historiadores. A decir de Carmen García, esto sucedió en un contexto en el que varios países Latinoamericanos optaron por el modelo desarrollista, en el que se daba especial relevancia a la educación superior, por lo que muchos de estos trabajos fueron una apuesta por entender la universidad a partir de la teoría de la dependencia, su relación con los aparatos ideológicos y la manera en la que se habían creado las universidades en América Latina.³

El diálogo entre la historia de la educación y la historia de los fenómenos universitarios constituye una línea interesante en el marco de la disciplina histórica en América Latina. Es una zona de contacto que ha sido espacio de tránsito para generaciones de investigadoras e investigadores que han podido identificar, con mayor o menor énfasis, su tarea como un hábitat en el que lo universitario no se determina radicalmente

³ Carmen García Guadilla «La Investigación sobre la universidad Latinoamericana desde la segunda mitad del siglo XX» en *Educación Cultura y Política, ensayos para comprensión de la Historia de la Educación en América Latina*, Universidad Central de Venezuela (Caracas: 1996), 428-434.

de manera distinta a lo educacional, lo que tiene sentido dada la confluencia de funciones que se aprecia, a simple vista, entre algunas de las labores de la enseñanza terciaria y las de los sistemas escolares, sin desconocer también sus singularidades. Esas confluencias han permitido problematizar a lo universitario y lo escolar desde diferentes espacios.

Si hablamos exclusivamente de las investigaciones presentadas en el CIHELA, se puede percibir el incremento de estudios relacionados con el fenómeno universitario con el pasar de los años. Por ejemplo, en la primera muestra en 1992, fueron publicadas solo dos investigaciones enfocadas a dicha temática.⁴ Sin embargo, seis años después se presentaron más de 27 ponencias en las que académicos y académicas de Argentina, Colombia, Venezuela, Chile, México y Brasil pusieron en la mesa temas como las reformas universitarias, finanzas, los procesos de secularización en las máximas casas de estudios, la relación entre universidad, sociedad y conocimiento, los intentos de fundaciones de algunos espacios terciarios en Brasil y la universidad latinoamericana frente a la globalización.⁵

El tema de la universidad frente a la globalización también fue abordado en 2001. En ese momento, varios pedagogos/as, psicólogos/as y demás estudiosos/as de temas relacionados con la enseñanza, buscaban implementar nuevos modelos de educación básica, además, pusieron en la mesa una agenda de género. Curiosamente, en los albores del nuevo milenio disminuyeron notablemente en CIHELA los trabajos relacionados a la universidad, aunque, esto dio un vuelco en la edición de Buenos Aires en 2007. En esa ocasión se trataron temas como autonomía universitaria, intelectualidad, reforma universitaria y renovación de la enseñanza, acceso a la formación terciaria y trayectoria de la educación.⁶

Otra cuestión que resulta interesante es que, en 2007, solo hubo una ponencia sobre Venezuela, frente a las seis que se habían presentaron en 1998, y al mismo tiempo se incrementaron las investigaciones realizadas en Brasil y Argentina. Sumado a ello, en esa misma edición incursionó

⁴ Ensayos sobre historia de la educación en América Latina, Universidad Pedagógica Nacional Colombia, (Bogotá: 1995).

⁵ «Resúmenes» IV CIHELA, (Santiago de Chile, 1998).

⁶ «Resúmenes», VIII CIHELA, (Buenos Aires, 2007).

por primera vez en el CIHELA el estudio de la universidad utilizando como herramienta la historia oral con el tema «La Historia oral en la Historia reciente de la Universidad: resguardado y disposición a 50 años de la carrera de psicología en la UBA». Además, se plantearon las relaciones en la escuela superior de agricultura en Brasil con Norte América, así como la peronización y desperonización en algunas universidades argentinas.

Esta tendencia continuó en la VIII edición del CIHELA, en la que solo del siglo XX se presentaron 82 ponencias relacionadas con la educación superior, divididas en tres líneas: la educación superior en Iberoamérica después de la Segunda Guerra Mundial (1945-1990); la educación superior en Iberoamérica en la era de la información y la comunicación (1990-2011); y la Historia de la educación superior en Iberoamérica.⁷ Dos años más tarde, otro de los temas que se introdujo con fuerza fue el de «Los estudiantes como sujetos de acción política», un espacio en el que se analizaron asociaciones estudiantiles de España, México, Argentina y Brasil.⁸ Todo esto sin perjuicio de indicar que, en el contexto general de los temas propuestos en las catorce versiones del congreso, el interés principal de las ponencias ha estado dirigido a los sistemas educativos primario y secundario.

En este marco, es importante dar cuenta que la divergencia de caminos organizacionales y académicos que se provocó con la configuración, más o menos en paralelo, de CIHELA como espacio regular de participación periódica y de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) también tuvo algún impacto sobre el lugar de los estudios sobre historia de las universidades. En el caso de la segunda organización señalada, establecida en 1994, la línea de investigación sobre temas universitarios permaneció de modo más explícito como eje articulador durante las décadas siguientes, muy probablemente en sintonía con la participación que en esa red sostuvieron académicas dedicadas al área como, por ejemplo, Cristina Vera de Flachs, Diana Soto Arango o Lourdes Alvarado y a las vinculaciones institucionales que se mantuvieron durante años posteriores con entidades como el Instituto

⁷ «Formación de Élités y Educación Superior (Siglos XVI-XXI)» *X CIHELA* (Salamanca: 2012).

⁸ «Libro de resúmenes» *XI CIHELA*, (Toluca 2014).

de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (IISUE-UNAM).⁹

De acuerdo con lo anterior, es posible apreciar que, en el conjunto de los congresos iberoamericanos de historia de la educación, el tema universitario ha tenido una presencia secundaria en comparación con miradas al sistema escolar. Han sido episodios específicos los que han permitido que las temáticas universitarias emerjan con más fuerza y mayor cantidad de ponencias. Es el caso, por ejemplo, de lo sucedido entre el 28 de febrero y el 3 de marzo de 2018, cuando se llevó a cabo el XIII congreso de CIHELA en Montevideo. La convocatoria volvió a poner en el centro el tema universitario al titularse «Políticas, espacio público y disputas en la historia de la educación en América Latina. A 100 años de la Reforma de Córdoba».

Resultaba probablemente ineludible no considerar el fenómeno universitario como uno de los ejes de discusión, dada la potencia simbólica que posee la memoria compartida acerca del evento reformista de 1918. De tal manera, el eje 6 del programa del congreso, titulado «Las disputas en torno a la idea de Universidad. Pasado y presente de la reforma de Córdoba: influencias en América Latina», recibió la contribución de ponencias provenientes de Argentina, Uruguay, Brasil y México, que nutrieron la discusión de varios paneles, tanto sobre aspectos propios de procesos de reformas institucionales de los planteles principales de esos países, como también movimientos estudiantiles y formas de participación en el marco universitario.

Otra temática que ha emergido recientemente es el estudio de la universidad popular. Quizá uno de los trabajos pioneros en este campo es el dossier publicado por la revista *Historia Caribe*, que lleva por nombre «Universidades Populares y experiencias de extensión educativa en América Latina en la primera mitad del siglo XX» en el que, como afirman Gabriela Ossenbach y Gabriel Scagliola, se aborda el tema desde espacios distintos al movimiento estudiantil y se toma en cuenta el papel que los obreros tuvieron en la construcción de las universidades populares.

⁹ Diana Elvira Soto-Arango, José Pascual Mora-García y José Rubens Lima-Jardilino, «La historia de la educación en América Latina: contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana - SHELA (1994-2015)», *História da Educação*, 21, no. 51 (2017): 351-375. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/66357>.

Por medio de estudios de caso enfocados en Buenos Aires, Uruguay, Cuba, y Guatemala, se prefiguran redes, abordan espacios rurales y se muestran las rupturas y continuidades entre la educación del siglo XIX y el XX.¹⁰

Por otra parte, la separación o presencia reducida de la historia de las universidades respecto al conjunto del campo de la historia de la educación en América Latina puede constatarse a través de otros medios. Por ejemplo, teniendo a la vista que, en publicaciones emblemáticas del área, como la revista *História da Educação*, solamente 26 artículos tematizan asuntos del ámbito universitario, en un universo de 27 volúmenes de una publicación cuatrimestral con más de medio millar de artículos. Por otra parte, en el *Anuario de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación* (SAIHE), publicación con 23 volúmenes, el número de artículos que contienen como su materia principal a la universidad son solamente 10.

Ello ayuda a dimensionar que el campo de estudios históricos sobre la universidad, ha tenido un desarrollo más bien paralelo que convergente con el de la historia de la educación, en lo que a América Latina se refiere. Sería interesante determinar las razones que explican esta situación, más allá de la que señalábamos párrafos atrás. Posiblemente la divergencia tenga que ver con tradiciones y espacios de análisis que se planteen diferenciados a partir del hecho de que, para el caso de América Latina, una buena parte de la producción en historia de la educación se encuentra asociada al campo de la formación de profesoras y profesores y que su cultivo ha proliferado sobre todo en espacios académicos de programas de educación, mientras que la atención al campo universitario parece provenir de otros espacios de origen, ligados especialmente a las ciencias sociales. Con todo, es un análisis que merecería mayor discusión.

Otros espacios en los que se ha podido nutrir los debates en torno a la universidad es a través de diversas sociedades que se han formado en Latinoamérica. Por ejemplo, en 1995 se creó la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, cuatro años más tarde la Sociedade Brasileira

¹⁰ «Universidades Populares y experiencias de extensión educativa en América Latina en la primera mitad del siglo XX» *Historia Caribe*, Vol. 16, Núm. 38 (2021): Enero-Junio.

de História da Educação, mientras que en Chile se conformó la Sociedad Chilena de Historia de la Educación y en México la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. En resumen, la historia de las universidades en América Latina ha experimentado cambios en su visibilidad y estudio a lo largo de las décadas, reflejando las transformaciones en las agendas académicas, políticas y sociales. La relación entre la historia de la educación y los fenómenos universitarios sigue siendo un terreno en constante evolución, abordado desde diversas perspectivas y metodologías en el marco de congresos y publicaciones especializadas.

EJES PARA UNA MIRADA HISTÓRICA SOBRE LOS MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES LATINOAMERICANOS

Una dimensión relevante para considerar es que en la actualidad tanto el campo más amplio vinculado a la historia de la educación, como el más específico abocado a la historia de las universidades, están acompañados por una creciente preocupación por los movimientos estudiantiles, en tanto actores históricos, políticos y educativos específicos. El interés por este sector en la historia latinoamericana suele aumentar en épocas de conflictos educativos y/o en los aniversarios de hechos significativos asociados a protestas o cambios institucionales de envergadura. Hace pocos años se cumplió esta aseveración, al celebrarse en 2018 simultáneamente el centenario de la Reforma Universitaria de Córdoba y el cincuentenario de las protestas sociales y estudiantiles de 1968. Los numerosos eventos académicos, libros, dossiers y artículos publicados, reavivaron las controversias académicas a partir de nuevas ópticas, facetas menos conocidas o la relectura de tópicos ya transitados.¹¹

Estos intercambios, que se sumaron a un considerable corpus bibliográfico acumulado previamente, permitieron poner en debate numerosas

¹¹ Por solo nombrar algunos ejemplos, se pueden citar trabajos como la colección en siete tomos que publicaron Natacha Bacolla, Diego Mauro y Alejandro Eujanian titulado *Dimensiones del reformismo universitario* (Rosario: Humanidades y Artes Ediciones – HyA Ediciones, 2018), el libro de Pablo Bonavena y Mariano Millán *Los '68 latinoamericanos* (Buenos Aires: UBA, 2018); el libro de Mario Santiago y Denisse Cejudo titulado *Revisitando el movimiento estudiantil de 1968* (México: UNAM, 2018), el libro de Héctor Jiménez Guzmán *El 68 y sus rutas de interpretación* (México: FCE, 2018). Un diagnóstico en perspectiva del doble aniversario de 2018 se puede encontrar en el dossier coordinado por Nicolás Dip y María Eugenia Jung que publicó el volumen 12 de la *Revista Contemporánea. Historia y problemas del siglo XX* titulado «La universidad en disputa. Política, movimientos estudiantiles e intelectuales en la historia reciente latinoamericana» (2020).

dimensiones sobre los avatares político-educativos que constituyen a la historia de los movimientos estudiantiles latinoamericanos en los siglos XX y XXI.¹² A pesar de estos avances, todavía quedan muchas deudas y temas pendientes en dicha historiografía, la cual, sin duda, constituye un núcleo importante dentro de la más general que refiere a la educación latinoamericana. Hacer un balance exhaustivo y en profundidad sobre los estudios académicos que abordan la historia del activismo estudiantil requiere de trabajo colaborativo a nivel regional, como el que en la actualidad lleva a cabo la Red de Estudios sobre Conflictos Universitarios y Movimientos Estudiantiles en América Latina (RECUME).

Frente a dicha realidad, en esta sección de profundización temática del artículo se busca otorgar un panorama general de la historiografía sobre el activismo estudiantil de los siglos XX y XXI, a partir de cuatro ejes de debate que presenta en la actualidad la agenda de estudio sobre este actor colectivo en la región. Esos tópicos dan el nombre a cada una de las subsecciones en las que se divide este segundo apartado. Para abordarlos se consideran, sobre todo, experiencias de activismo estudiantil que trascurren entre mediados de la centuria pasada y el tiempo reciente. Además, en buena medida el estado de la cuestión que acompaña cada eje es reconstruido a partir de contribuciones empíricas y analíticas realizadas por investigadoras e investigadores jóvenes. Desde ya cabe señalar que está lejos de las pretensiones de este artículo presentar una enumeración exhaustiva de estos temas y los estudios existentes. Más bien su propósito es dejar algunas líneas y tópicos importantes de la agenda de discusión actual sobre los movimientos estudiantiles en la historia de América Latina.

La preeminencia del 68 y el debate sobre las temporalidades oficiales

La primera cuestión que alerta el estado del campo de estudio sobre la historia de los movimientos estudiantiles en América Latina, es la necesidad de desmarcarse de la preeminencia de 1968. La excesiva atención a

¹² Un caso señero que representa la preocupación por la historia de los movimientos estudiantiles latinoamericanos, abordando tanto el siglo XX como períodos anteriores, se encuentra en la colección de cinco tomos coordinada por Renate Marsiske *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*. (México: IISUE-UNAM, 1999, 2002, 2006, 2015 y 2017).

ese año emblemático ha limitado muchas veces la pesquisa tanto de las décadas del sesenta y setenta en su conjunto, como de temporalidades que preceden o son posteriores a esa etapa de la historia reciente. El conjunto de la historiografía contemporánea sobre los activismos estudiantiles ha demostrado una tendencia a sobrevalorar el fenómeno de 1968. Incluso esta actitud ha tenido como resultado el engarce causal o de “influencia”, usualmente difícil de sostener sin mayor análisis, entre las movilizaciones universitarias en entornos metropolitanos (la más emblemática y sobrevalorada de ellas, por supuesto, el Mayo Francés) y lo acontecido en los principales nodos universitarios latinoamericanos.¹³

Cuando en 2018 se cumplió el cincuentenario de 1968, uno de los principales aportes de las intervenciones y producciones académicas realizadas en el marco del aniversario, consistió en la idea de no concebir a esa fecha como un simple año en un calendario que está signado por protestas estudiantiles simultáneas en países como México, Brasil y Uruguay, sino como una serie de controversias y núcleos problemáticos que atravesaron en su conjunto a la sociedad, la política y la cultura de los países de América Latina en las décadas del sesenta y del setenta.

Entre esos distintos nudos temáticos que surcaron esa etapa de la historia reciente de América Latina, pueden encontrarse los debates sobre los vínculos entre movimientos estudiantiles y organizaciones armadas, los cuales reactualizan los viejos intercambios que hacían énfasis en la relación entre la Reforma Universitaria de 1918 y la formación de partidos de izquierda y nacional-populares. En este marco, investigaciones recientes abordan experiencias estudiantiles como la Juventud Universitaria Peronista (JUP) en vinculación con Montoneros en Argentina;¹⁴ el Movimiento Universitario de Izquierda (MUI) en conexión con el

¹³ Una lectura crítica frente a esta forma de enlazar el Mayo Francés y movimientos estudiantiles universitarios surgidos en otros marcos contextuales y nutridos de propósitos bastante diferentes a los de los jóvenes parisinos se encuentra en el texto de Yanko González Cangas: «Sumar y no ser sumados: culturas juveniles revolucionarias. Mayo de 1968 y diversificación identitaria en Chile». *Alpha*, 30, (2010).

¹⁴ Nicolás Dip, *Libros y alpargatas. La peronización de estudiantes, docentes e intelectuales de la UBA (1966-1974)* (Rosario: Prohistoria, 2018). También se pueden consultar trayectorias biográficas vinculadas a la JUP y Montoneros en Sergio Friedemann, *La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires: la reforma universitaria de la izquierda peronista, 1973-1974* (Buenos Aires: Prometeo Libros, 2021) y Sandra Carli, *La universidad como espacio biográfico. Itinerarios académicos, intelectuales y políticos en humanidades y ciencias sociales* (Buenos Aires: Prometeo Libros, 2023).

Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR) en Chile;¹⁵ y «Los Enfermos» de la Universidad Autónoma de Sinaloa, agrupación que tuvo un gran protagonismo en la formación de La Liga Comunista 23 de Septiembre, la organización guerrillera más relevante de México en los años setenta.¹⁶

Por otra parte, la excesiva atención a 1968 en tanto fecha particular, ha limitado el estudio de años precedentes y posteriores o de otras décadas que no se reducen a los años sesenta y setenta. En México, un ejemplo de ello sucede con el movimiento estudiantil que se desarrolló en Nuevo León entre 1969 y 1971, cuyo punto más álgido fue la matanza estudiantil del 10 de junio de 1971.¹⁷ Los escasos textos que se centraron en este acontecimiento, en comparación al de 1968, fueron escritos al calor del proceso como una herramienta de denuncia¹⁸ o en formatos monográficos surgidos en el seno académico.¹⁹ En años más recientes -precisamente en el cincuenta aniversario de la matanza en 2021- fue publicado un libro colectivo en el que se aborda de forma más sistemática y profunda el tema desde las sensibilidades estudiantiles, los antecedentes de la protesta, las representaciones, los testimonios, los archivos, las narraciones y las memorias.²⁰

Si tomamos como eje etapas más recientes, puede encontrarse en la bibliografía académica un creciente interés por profundizar los estudios sobre los movimientos estudiantiles latinoamericanos de la década del ochenta. En esos años, la región estuvo signada por la aparición de activismos estudiantiles que enfrentaron gobiernos militares y autoritarios en distintos países, como Argentina, Chile, Brasil, Guatemala, El

¹⁵ Javier Andrés Duharte Solís, *Movimiento Universitario de Izquierda (Universidad de Concepción, 1962-1973)* (Chile: Ediciones Escaparate, 2021).

¹⁶ Sergio Arturo Sánchez Parra, *Estudiantes en armas. Una historia política y cultural del movimiento de los enfermos (1972-1978)* (Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa, 2012).

¹⁷ Óscar Flores Torres, *La autonomía universitaria 1968-1971* (Nuevo León: Universidad Autónoma de Nuevo León, 2011).

¹⁸ Manlio Tirado, José Luis Sierra, y Gerardo Davila, *el 10 de junio y la izquierda radical* (México: Heterodoxia, 1971).

¹⁹ Enrique Condés Lara, *El 10 de junio no se olvida* (Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Dirección General de Fomento Editorial, 2001). Orlando Ortiz, *Jueves de Corpus* (México D.F.: Jus, 2015).

²⁰ Marisol López Menéndez, Jorge Mendoza García, y Amílcar Carpio Pérez, eds., *10 de junio no se olvida: organización estudiantil, narraciones y memoria del Halconazo de 1971* (México: Univesidad Iberoamericana, 2022).

Salvador, Paraguay y Uruguay, entre otros. Además, jugaron un papel importante en los procesos de democratización de esos regímenes políticos y en el restablecimiento de los órganos representativos del estudiantado, los cuales habían sido clausurados por políticas represivas que, en varios casos, implicaron la desaparición sistemática de personas y la violación de derechos humanos.²¹

La preeminencia de 1968 en los lentes de análisis no solo limitó los abordajes de otras temporalidades, sino que incluso erigió a esa fecha como un hito desde el cual se evalúan a los activismos estudiantiles ulteriores, sobre todo a los más contemporáneos. En especial, es llamativa esta cuestión en la literatura de México, donde algunos trabajos actuales reproducen dicho sesgo al instituir al 68 como un modelo de lucha por la democracia y la participación política en un sentido teleológico. Desde ese tipo ideal son ponderadas las experiencias más recientes, como el #YoSoy132 de 2012 y el movimiento de protesta por la desaparición forzosa de los 43 estudiantes en Ayotzinapa en 2014.²²

El problema de este tipo de ópticas consiste en que muchas veces las memorias y las herencias de 1968 en los movimientos estudiantiles contemporáneos son dadas por supuesto. De esta manera, es recurrente encontrarse estudios en los que se sostiene que esa fecha es un símbolo que

²¹ Pablo Toro Blanco, «Prensa y movimiento estudiantil universitario en Chile a fines de la dictadura e inicios de la transición democrática (c.1988-c.1998)», *História da Educação*, 22 (2018). Leticia Pogliaghi «Estudiantes en la reconstrucción democrática argentina» *Cien años de movimientos estudiantiles* ed. Imanol Ordorika, Roberto Rodríguez-Gómez y Manuel Gil Antón (México: UNAM, PUEES, 2019) 195-2016. Gabriela González Vaillant y Vania Markarian (coord.) *El río y las olas: cuatro ciclos de protesta estudiantil en Uruguay* (Montevideo: AGU, 2021). Imanol Ordorika «Student Movements and Politics in Latin America: A Historical Reconceptualization» *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research* 83 (2021). Elvio Darío Monasterolo, «La democracia en tensión. Prácticas y estrategias de la militancia estudiantil en la década de 1980, el caso de la UNLPam (1982-1988)» (Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de la Pampa, 2020). Valeria Manzano «“Por una universidad agradable y eficiente”: las agrupaciones estudiantiles liberales en la década de 1980» *La reforma universitaria cuestionada* coord. Diego Alejandro Mauro y José Zanca, (Rosario: HyA ediciones, 2018). Laura Luciani, *Juventud en dictadura: representaciones, políticas y experiencias juveniles en Rosario (1976-1983)* Argentina: FaHCE, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2017). Luciana Arriondo. «Universidad y Política: el movimiento estudiantil en los 80», *Centro Cultural de la Cooperación* 11, (2011). Rodrigo Touza, «El movimiento estudiantil universitario de Mendoza, entre 1983 y 2000, UNCuyo», *El movimiento estudiantil: historias con presente* eds. Pablo Augusto Bonavena y Mario Ignacio Millán (Buenos Aires: Ediciones Cooperativas, 2007).

²² El movimiento estudiantil #YoSoy132 surgió inesperadamente en 2012, tras las protestas en la Universidad Iberoamericana contra el entonces candidato presidencial del Partido Revolucionario Institucional (PRI), Enrique Peña Nieto.

traspasa tiempos y fronteras y por eso revive en las jóvenes generaciones. O ideas que dan a entender que experiencias como la del #YoSoy132 y Ayotzinapa retoman la “tradición asamblearia” del activismo estudiantil mexicano que se remonta hasta el 68’. Este tipo de supuestos, obturan la pregunta sobre cuáles son las apropiaciones y resignificaciones que hacen los movimientos estudiantiles contemporáneos de esas experiencias precedentes. Indagar en los distintos usos de 1968 podría generar aportes para conocer facetas menos conocidas sobre el #YoSoy132, la lucha estudiantil en Ayotzinapa como un proceso de largo aliento, e incluso el papel que jugaron los estudiantes en Ciudad Juárez durante la guerra contra el narcotráfico en México o las protestas que se dieron en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey en ese mismo periodo.

De la misma forma, si se toman en consideración los activismos feministas actuales, donde se cuestionan los clásicos liderazgos masculinos del estudiantado mexicano, los sentidos y las reapropiaciones sobre el 68 pueden ser muy distintos a los casos anteriormente citados. En esta sintonía, puede ser fructífero conectar esa mirada retrospectiva particular con los repertorios de acción para conocer más sobre las continuidades y rupturas con las experiencias precedentes. Estudios actuales alertan sobre esta veta de análisis al sostener que las colectivas de estudiantes universitarias que surgen en México desde 2014 retoman y resignifican prácticas de la tradicional organización feminista de los años setenta (grupos de autoayuda, encuentros separatistas y el acompañamiento a las mujeres víctimas de violencia) y, a la vez, impulsan acciones políticas de confrontación y de protesta novedosas, como el escrache, el tendadero de la denuncia y la conmemoración a los feminicidios de estudiantes en el día de muertos.²³

EL REDUCCIONISMO GEOGRÁFICO EN LAS ÓPTICAS SOBRE LOS ACTIVISMOS ESTUDIANTILES

Un sesgo existente en buena parte de la bibliografía sobre los activismos estudiantiles en la historia reciente de América Latina está relacionado a las pesquisas analíticas y estudios empíricos excesivamente

²³ Daniela Cerva, «Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres», *Revista de la Educación Superior*, 49 (2020).

preocupados por dinámicas que suceden en las ciudades capitales de cada país. En buena medida, este panorama reproduce el clásico esquema de “centros” y “periferias”, donde las “metrópolis” establecen relaciones de dominación y subordinación que, en ocasiones, son interpeladas con crítica y recelo por diversos actores locales. Esta óptica conlleva el peligro de generalizar o extrapolar lógicas que funcionan para movimientos estudiantiles anclados en ciudades capitales, pero no para otros escenarios que presentan dinámicas político-educativas diferentes.

En los últimos tiempos, no obstante, existe una expansión de investigaciones que buscan escapar a ese reduccionismo geográfico desde dos vías. La primera, mediante el abordaje de dimensiones regionales o transnacionales que indagan en controversias político-educativas más amplias que circularon por distintos países y/o zonas de América Latina.²⁴ La segunda operación, en cambio, consiste en escudriñar escalas locales donde intervienen sectores del activismo estudiantil, que tienen complejas interacciones con actores radicados en los centros capitalinos.²⁵

²⁴ Entre otros, se puede consultar: Nicolás Dip, *Movimientos estudiantiles en América Latina. Interrogantes para su historia, presente y futuro* (Buenos Aires: CLACSO / IEC – CONADU, 2023). Ordorika «Student Movements and». Andrés Donoso Romo, «Movimientos estudiantiles en América Latina: bases para una aproximación sociohistórica» *Perfiles Latinoamericanos*, 30 (2022). Laura Luciani, «Movimientos estudiantiles latinoamericanos en los años sesenta», *Revista Historia Y MEMORIA*, 18 (2019). Vania Markarian, *Movimientos estudiantiles del siglo XX en América Latina* (Rosario: Humanidades y Artes Ediciones – HyAediciones, 2018). Jaime Pensado, *México Beyond 1968: Revolutionaries, Radicals, and Repression During the Global Sixties and Subversive Seventies*. (Estados Unidos: University of Arizona Press, 2018). Pablo Bonavena, y Mariano Millán *El '68 latinoamericano. A 50 años de Tlatelolco. Movimientos estudiantiles, política, cultura, historia y memoria*. (Buenos Aires: Clacso/IIGG, 2018).

²⁵ En este segundo grupo, se encuentran trabajos como: Javier González Alarcón, «El movimiento estudiantil de los 60 en el Gran Concepción» en *Los largos años 60 en el Gran Concepción 1959-1973* ed. Danny Monsálvez, (Chile: Editorial Al Aire Libro, 2020). Kevyn Simon Delgado, «El “parteaguas” a nivel local. El movimiento del 68 en la Universidad Autónoma de Querétaro», *Escripta*, diciembre (2019). Sara Musotti y Deise Lisbeth García Niño. «Memoria de los márgenes: trayectorias de mujeres de Baja California desde la militancia político-estudiantil al feminismo, en las décadas de 1960 y 1970», *Esboços: histórias em contextos globais* 29 no. 51 (2022). Cuitláhuac Alfonso Galaviz Miranda, «Breve historia de las movilizaciones de 1970-1973 en la Universidad de Sonora», *Cuadernos Fronterizos* 50 (2021). Ana Lucía Álvarez Gutiérrez, «El 68 en la Universidad de Nuevo León», en *El 68: Escrituras de Historias*, ed. Sergio Arturo Sánchez Parra, Nicolás Dip, y Luis Carlos López Ulloa (Tijuana, Baja California: Cámara de Diputados, 2020). Denisse de Jesús Cejudo Ramos, *La universidad en el naufragio: el comité estudiantil de la universidad de Sonora y el conflicto por la modernización, 1991-1992*. (Sonora: Universidad de Sonora 2020). María Eugenia Jung Garibaldi, «El Movimiento pro Universidad del Norte de Salto. Del reclamo localista a la ofensiva de las derechos (1968-1973)», *Passagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica* 7 (2015). Natalia Vega «El movimiento estudiantil santafesino durante el Onganiato», *Contenciosa. Revista sobre violencia política, represiones y resistencias en la historia iberoamericana*, 3 (2015).

Ambos caminos, el de ampliar la óptica a nivel latinoamericano como el de afinar la mirada hacia esferas particulares, han permitido acrecentar el conocimiento de casos poco estudiados y generar, a su vez, nuevos interrogantes para revisar desde otras ópticas experiencias ya transitadas. Por otra parte, este tipo de visiones permiten estudiar el flujo de ideas entre los mal llamados “centros” y “periferias”, como un intercambio mutuo y no como imposición de unos sobre otros.

En este marco, es relevante resaltar el esfuerzo que se viene realizado en la bibliografía sobre la historia reciente argentina, por mostrar una cartografía amplia de los activismos estudiantiles. Dentro de este campo, pueden encontrarse varias investigaciones que escapan a las pesquisas que solo quedan ancladas en las universidades más “tradicionales” y recuperan casos radicados en distintas provincias y localidades del país.²⁶ No obstante, el reduccionismo geográfico en los lentes de análisis no solo se expresa en el abordaje de naciones particulares. También existen ópticas que solo tienen en cuenta un puñado de países de América Latina en detrimento de otros Estados con menor visibilidad. En relación con este punto, por lo general, es más común encontrarse con historias sobre movimientos estudiantiles de Argentina, Brasil, Chile y México que de naciones como Paraguay o zonas como los Estados andinos (Bolivia, Perú y Ecuador) y América Central.

En la bibliografía actual, si tomamos el último ejemplo, pueden encontrarse estudios que abordan el año 1968 en países como Guatemala²⁷ o que reconstruyen protestas estudiantiles centroamericanas que expresan grandes debates vinculados a las décadas del sesenta y setenta en su conjunto. Una investigación destacada es la de Randall Chaves Zamora sobre el movimiento estudiantil de la Universidad de Costa Rica (UCR)

²⁶ Martín Omar Aveiro, *Peronización estudiantil en Argentina: la experiencia de la Universidad del Sur (1960-1970)*. (Rosario: Prohistoria Ediciones, 2022). María Lourdes Murri, «El movimiento estudiantil en el “Mendozazo” (1972): Disputa historiográfica y registros memoriales», *Estudios del ISHIR*, 12 (2022). María Cristiana Viano y Laura Luciani (coords.). *La Facultad de Filosofía y Letras: de la Universidad Nacional del Litoral a la Universidad Nacional de Rosario. Estudios sobre su Historia*. (Rosario: FyH Ediciones, 2021). Mariano Millán, «Las movilizaciones estudiantiles en Corrientes y Resistencia durante la “Revolución Argentina” 1966-1973.» *Folia Histórica del Nordeste*, 29, (2017). Nérida Diburzí y Natalia Vega “El movimiento estudiantil universitario santafesino en los ’60. Espacios, redes, discursos y prácticas sociales” *Historia Regional*, 17, (2004).

²⁷ Rodrigo Veliz, y Johann Loesener, «“Muy parecido al infierno”: las circunstancias alrededor del movimiento estudiantil guatemalteco en 1968”» *Latinoamérica*, 75, (2022).

de 1970. En abril de ese año, se desató una cadena de protestas masivas encabezada por la Federación de Estudiantes Universitarios de Costa Rica (FEUCR), contra la instalación en el país de la empresa estadounidense Aluminium Company of America (Alcoa). Esas movilizaciones, con una fuerte tónica soberanista y antiimperialista, finalmente fueron dispersadas mediante la fuerza policial, pero en la actualidad son parte del calendario oficial costarricense, al celebrarse desde hace más de medio siglo el “Día del Estudiante Universitario” cada 24 de abril. No obstante, en los últimos tiempos, estas conmemoraciones son objeto de críticas por silenciar o dejar en un segundo plano a la biografía de muchas mujeres que participaron en las acciones juveniles de abril de 1970, como el caso de Iris Navarrete Murillo, quien fue una destacada militante de la FEUCR.²⁸

El reduccionismo en las identidades políticas y la necesidad de recuperar redes sociales complejas

La asociación casi exclusiva de los movimientos estudiantiles con tendencias de izquierda o “progresistas” es otro de los lugares más transitados en América Latina. Incluso, muchas veces, se equipara a la historia de las izquierdas con la historia de los activismos del estudiantado. No obstante, como lo demuestra la evidencia histórica, los militantes estudiantiles pueden enarbolar banderas de cambios revolucionarios, pero también ser baluartes de orientaciones conservadoras. Esta interpretación general es útil para señalar que las identidades políticas de los estudiantes no solo se reducen a las izquierdas, sino que pueden incluir una alta gama de posicionamientos: desde orientaciones de derecha, hasta vertientes políticas que no son claramente identificables dentro de esos binomios clásicos.

En la actualidad, numerosos estudios muestran la relevancia que ostentan las derechas dentro de los activismos estudiantiles latinoamericanos. Desde sus orígenes, la propia Reforma de 1918 fue cuestionada por grupos de esa tendencia política e incluso puede pensarse en una deriva entre reformismo y antirreformismo de derechas a lo largo del siglo

²⁸ Randall Chaves Zamora, *Rebeldía en la memoria. El movimiento estudiantil contra Alcoa (Costa Rica, 1968-1970)*. (San José: EUNED. 2021).

XX.²⁹ En este campo, sobresalen diagnósticos que muestran el carácter propositivo que pueden tener los sectores de derecha, lejos del prejuicio de que solo poseen una agenda política reactiva y conservadora. El año 1968 en Uruguay es un caso ejemplar en esta cuestión. En esa fecha se creó el Movimiento pro-Universidad del Norte (MUN) en la ciudad de Salto.³⁰ Esta agrupación contó con un fuerte protagonismo estudiantil, que logró articular un conjunto de sectores de derecha tanto a nivel local como nacional e internacional. Su propuesta era la creación de una institución de educación superior que rompiera con el monopolio de la Universidad de la República ubicada en Montevideo. Esta iniciativa finalmente no prosperó, pero es un caso que permite abordar al 68 uruguayo como algo más complejo que las imágenes que solo lo asocian al fervor de la militancia estudiantil de izquierda vinculada a la Coordinadora de Estudiantes de Secundaria (CESU) y a la Federación de Estudiantes Universitarios (FEUU), con su epicentro más importante en la capital del país.

A su vez, producciones actuales sostienen de manera audaz la necesidad de considerar a los activismos estudiantiles dentro de redes sociales más amplias y complejas. El trabajo en elaboración de Mónica Naymich López Macedonio titulado «Antes de Ayotzinapa. Apuntes para explicar cómo los estudiantes normalistas rurales se convirtieron en sujetos prescindibles del Estado mexicano», estudia en profundidad el itinerario cambiante del proyecto educativo de las escuelas normales rurales en vinculación con experiencias de politización de ese ámbito, como el de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM). Además, su análisis muestra cómo estudiantes y egresados de las Escuelas Normales Rurales que participaron de estos debates, junto a otros de universidades públicas, tuvieron un gran protagonismo en el surgimiento de las agrupaciones guerrilleras durante los años sesenta y setenta del siglo XX en México, como el caso de Lucio Cabañas Barrientos, quien fue ex secretario de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) entre 1961 y 1963.³¹

²⁹ Diego Mauro y José Zanca, *La reforma universitaria cuestionada*. (Rosario: Humanidades y Artes Ediciones 2018).

³⁰ Jung, «El Movimiento pro-Universidad»

³¹ También se puede consultar Mónica Naymich López Macedonio, «Los estudiantes de las Escuelas Normales Rurales en el conflicto internacional de la guerra fría», *Secuencia*, 108, (2020).

Además, en años recientes han surgido en México un cúmulo de historias regionales en las que se hace patente la participación de las normales rurales en la vida política nacional, su relación con el Partido Comunista, la lucha agraria y la guerrilla rural durante la segunda mitad del siglo XX. Sumado a ello, muestran la forma en la que el Estado mexicano implementó políticas por medio de las cuales intentó desarticular al movimiento estudiantil rural. Una de ellas fue la reforma de 1969 que hizo obligatorio cursar el nivel secundario para poder acceder a un puesto en una de las normales rurales, medida que implicó un duro golpe a la vida política de esas instituciones.³²

Así mismo, se han abierto nuevas líneas de investigación como religión y movimientos sociales, en el que la participación de los creyentes en el activismo estudiantil se puede leer a través de la fe. Una prueba de ello es el trabajo de Carlos Torres sobre los protestantes o Jaime Pensado sobre los católicos en México.³³ Sumado a esto, es relevante entender el papel de la jerarquía eclesiástica, así como los diferentes niveles de acción que emprendió la iglesia por medio de la educación, dado que ayudan a llenar diversos vacíos en cuanto al accionar estudiantil, como lo hace Bonar Hernández Sandoval para el caso de Guatemala.³⁴

Las memorias y las historiografías masculinizadas sobre los movimientos estudiantiles

En la actualidad, cada vez más voces advierten la visión masculinizada que impregna a las historias y memorias sobre los movimientos estudiantiles latinoamericanos. Esto hace referencia a perspectivas que ocultan y silencian la intervención de las mujeres en las experiencias

³² Sergio Ortiz Briano, «Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano. Del Cardenismo a la apertura democrática. Una mirada desde Cañada Honda, Aguascalientes 1920-1979» (Tesis de Doctorado en Historia, Universidad Autónoma de Zacatecas, 2011); Yessenia Flores Méndez, «Escuela Normales Rurales en México: movimiento estudiantil y guerrilla», *Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, diciembre (2019).

³³ Jaime Pensado, «El Movimiento Estudiantil Profesional (MEP): una mirada a la radicalización de la juventud católica mexicana durante la Guerra Fría», *Mexican Studies/Estudios Mexicanos* 3 (2015); Carlos Enrique Torres Monroy, «Una cuestión tabú: jóvenes evangélicos ante el movimiento estudiantil de 1968», en *El 68 mexicano: medio siglo de voces y memorias*. eds. Jorge Mendoza García, Amilcar Carpio Pérez, Manuel González Navarro (Universidad Pedagógica Nacional 2021).

³⁴ Bonar Hernández Sandoval, *Guatemala's Catholic Revolution a history of religious and social reform, 1920-1968* (Indiana: Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 2019).

políticas del estudiantado. Frente a esta obturación, varias investigadoras han elaborado nuevas miradas que escapan a esos sesgos de género. Vale la pena destacar los abordajes novedosos sobre tres fechas emblemáticas en la historia estudiantil latinoamericana: 1908, 1918 y 1968. En la primera fecha se realizó el Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos en Uruguay. Este evento fue un antecedente central de la Reforma Universitaria iniciada en Argentina diez años después, dado que planteó una de sus demandas principales: la necesidad de garantizar la participación de los estudiantes en los órganos de gobierno de las instituciones educativas.

A pesar de las animadversiones que generaba en esa época el ingreso de las mujeres a la educación superior, desde fechas tempranas lucharon por ampliar su presencia y tener un mayor protagonismo. En el propio congreso de 1908 que derivó en la creación de la Liga de Estudiantes Americanos, destacó la participación de la estudiante de abogacía Clotilde Luisi, quien formó parte de la delegación uruguaya. Su hermana, Paulina Luisi, obtuvo en 1908 el primer título en medicina otorgado a una mujer por la Universidad de Montevideo, mientras la propia Clotilde fue la primera graduada en abogacía tres años después. Ambas hermanas provenían de una familia de inmigrantes liberales y eran defensoras de una educación laica e igualitaria para las mujeres.³⁵

En América Latina correspondió a las universitarias feministas la defensa de las demandas que buscaban garantizar su acceso a la educación superior. Sin embargo, fue un camino arduo y plasmado de obstáculos. La propia Reforma de 1918 no contempló entre sus demandas el ingreso de las mujeres a las universidades. A pesar de que entre la segunda y la tercera década del siglo XX ya existían varias estudiantes y graduadas, así como espacios feministas que luchaban por sus derechos, se registran escasas mujeres dentro del listado de dirigentes reformistas en la región. Según estudios actuales, la Reforma ocurrida en Cuba en 1922 fue la más destacada en ese aspecto. Ese año la estudiante Ofelia Paz asumió la presidencia de la Asociación de Farmacia y la de derecho, Sarah Pascual, se destacó como educadora de la Universidad Popular José

³⁵ Inés Cuadro Cawen, «Unidad estudiantil y participación en el gobierno universitario: el Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos en 1908», en *Movimientos estudiantiles en América Latina*, coord. Vania Markarian (Rosario: Humanidades y Artes Ediciones, 2018).

Martí. Esta institución fue fundada a instancias del mismo proceso reformista que encabezó Julio Antonio Mella.³⁶

El año 1968, otro de los hitos en la historia del activismo estudiantil latinoamericano, tampoco está exento de relecturas. Un caso relevante por su magnitud es el del 68 mexicano. Frente a las historias y memorias que resaltan asiduamente el protagonismo de los líderes masculinos, surgieron en los años noventa y en décadas recientes otras ópticas que cuestionan esas visiones con sesgo de género. Gracias a ellas, sabemos que durante 1968 en México las mujeres no solo actuaron como líderes reconocidas en el Consejo Nacional de Huelga (CNH), como lo demuestran la biografía de Roberta Avendaño (“La Tita”) y Ana Ignacia Rodríguez (“La Nacha”). También ellas se integraron en todos los niveles de la lucha estudiantil y participaron en las actividades de agitación, diseño y propaganda que realizaban las instancias de base (conocidas como “brigadas”) y en las redes de apoyo que buscaban contener y liberar a los presos políticos del movimiento. De esta manera, el 68 mexicano puede ser leído como una protesta en post de democratizar un Estado cooptado por el partido oficial y, a la vez, como una experiencia más amplia que desafió los valores patriarcales. Las activistas jugaron un papel fundamental dado que cuestionaron su relego a la esfera privada del hogar y exigieron que se las reconociera como ciudadanas, con los mismos derechos y obligaciones políticas que los hombres.³⁷

Sin embargo, aún quedan espacios por investigar, como por ejemplo el destacado papel que jugaron las mujeres, entre ellas María de la Paz Quintanilla, en la Universidad de Nuevo León durante el proceso de autonomía y posterior lucha por la instauración de la ley orgánica entre 1969 y 1971 o el papel de María Emilia Caballero dentro de la UNAM. Aunque sus nombres son mencionados en algunas investigaciones, no se ha realizado un acercamiento desde una perspectiva de género y no sabemos, entre otras dimensiones, si en estas universidades la participación de las mujeres se hizo de manera orgánica, si tuvieron que

³⁶ Natalia Bustelo. *Todo lo que necesitas saber sobre la reforma universitaria* (Argentina: Paidós, 2018). Cristine Hatzky, *Julio Antonio Mella (1903-1929). Una biografía*. (La Habana: Oriente, 2008).

³⁷ Deborah Cohen y Lessie Jo Frazier «México 68: hacia una definición del espacio del movimiento. La masculinidad heroica en la cárcel y las mujeres en las calles» *Estudios Sociológicos*, 66 (2004). Alma Silvia Díaz Escoto «Las mujeres que deseaban cambiar el mundo: movimiento estudiantil de 1968» *Testimonios*, 5 (2016).

enfrentarse a estructuras patriarcales al interior del movimiento y en el seno familiar o si tuvieron el mismo peso político que los hombres.

En el marco de esta bibliografía, en Chile, en donde las feministas tomaron las calles de manera inicial en abril de 2018 y solo un mes después inundaron el espacio público y las redes sociales a nivel mundial, visibilizando la violencia de género dentro de las universidades y centros de estudios, la participación de las mujeres en los movimientos estudiantiles comenzó a ser un tema de estudio importante. Prueba de ello es el libro colectivo *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado*, coordinado por Faride Zerán, que muestra un activismo feminista vinculado desde sus inicios con el movimiento obrero y la lucha por los derechos civiles y políticos, así como también la militancia que emprendieron durante la dictadura militar y finalmente su reactivación en años recientes.³⁸ Por su parte, Luna Follegati Montenegro plantea una propuesta de lectura de los diversos feminismos frente a las revueltas sociales de octubre de 2019, utilizando una serie de fuentes que antes no existían como, por ejemplo, redes sociales como Instagram o blogs en internet.³⁹

Además, investigaciones realizadas por Casa Tomada buscan entender el feminismo actual como un espacio de politización que, como ellas mismas dicen, «se pone en diálogo con distintos movimientos político-sociales y con la realidad histórica, política y económica del país»⁴⁰ Otro esfuerzo importante para entender el feminismo en clave latinoamericana es el de *“Hasta que valga la pena vivir”: violencia y reproducción social como claves de emergencia feminista contemporánea en América Latina* en el que se analizan los feminismos emergentes, la violencia contra la mujer y los cuerpos feminizados.⁴¹ En otras latitudes, trabajos como el de Marcello Lanchi y Raquel Rojas estudian la participación de las mujeres en el movimiento estudiantil en Paraguay como un espacio

³⁸ Faride Zerán, *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado* (Santiago de Chile: LOM ediciones, 2018).

³⁹ Luna Follegati, Montenegro, «“Nos quitaron hasta el miedo!”: Los feminismos en las revuelta social chilena», *Lasa Forum*, 51 (2021).

⁴⁰ Ana Niria Albo y Camila Valdés León, eds., *Juventud y espacio público en las Américas* (La Habana: Casa de las Américas, 2016).

⁴¹ Luna Follegati Montenegro y Pierina Ferretti, «“Hasta que valga la pena vivir”: violencia y reproducción social como claves de emergencia feminista contemporánea en América Latina», *Anuario escuela de historia*, 32 (2020).

de empoderamiento femenino que repercutió en los movimientos sociales de inicios del siglo XXI.⁴²

REFLEXIONES FINALES

En un diagnóstico amplio e informado del estado de situación de la historia de la educación en América Latina a inicios del siglo XXI, Gabriela Ossenbach identificaba una brecha existente al interior del campo en lo que respecta a la disponibilidad de estudios referentes al ámbito universitario⁴³. Al revisar tanto reuniones científicas periódicas como publicaciones disciplinarias de las últimas décadas, el aserto en cuestión parece perdurar. La historia de las universidades figura como una rama no suficientemente robusta en el conjunto de la historia de la educación latinoamericana y ello podría obedecer a múltiples razones. Aventurábamos, a guisa de mera hipótesis, la diferencia de medios de origen de ambas disciplinas: la historia de las universidades más familiarizada con el ámbito de las ciencias sociales y la de la educación con programas disciplinares y organizaciones situadas en facultades y escuelas de educación. Tomando en cuenta esta divergencia, sugerimos e ilustramos en estas páginas una propuesta de interpretación de un ámbito específico (aunque no exclusivo) de la historia de las universidades: el desarrollo de los movimientos estudiantiles.

Las cuatro posibles entradas analíticas propuestas en esta breve mirada panorámica a la historia reciente de los movimientos estudiantiles en América Latina dan claro testimonio de las transformaciones mayores de orden conceptual que han experimentado la historia y las ciencias sociales en las últimas décadas, acompañando los cambios políticos, económicos sociales y culturales que han afectado a nuestra época y que han adoptado contornos específicos en los diferentes entornos nacionales y regionales. La provocadora afirmación que sostuvo en 1985 José Joaquín Brunner, experto chileno en estudios sobre los sistemas universitarios, buscó dar una panorámica de las últimas décadas de

⁴² Marcello Lachi y Raquel Rojas Scheffer, «Movimiento estudiantil secundario y empoderamiento de mujeres en Paraguay», *Observatorio Latinoamericano y caribeño*, 4 (2020).

⁴³ Gabriela Ossenbach, «Research into the history of education in Latin America: balance of the current situation», *Paedagogica Historica*, 36, no. 3 (2000): 841-867.

movilizaciones estudiantiles.⁴⁴ En su *dictum* «El movimiento estudiantil ha muerto. Nacen los movimientos estudiantiles», Brunner identificaba, al fragor de las luchas del movimiento estudiantil chileno contra la dictadura de Pinochet, la creciente disgregación de un movimiento tradicionalmente marcado por una cohesión granítica, enmarcado institucionalmente en federaciones nacionales, atento hermeneuta de los principios intangibles heredados de la Reforma de Córdoba y compañero frecuente de plataformas políticas de alcance regional y global. La masificación creciente del sistema universitario, su diversificación, estratificación, además de otros efectos todavía no percibidos o relevados en su profundidad en 1985 (como la transformación de la atmósfera comunicativa, debido a los cambios tecnológicos de la era digital) abrían las puertas a movimientos que se imaginaban en ese momento que serían determinados por otras aristas tales como la identidad, los cambios en las formas de participación y las estructuras de sus posibles alianzas con otros actores sociales.

Más allá del debate con la hipótesis de Brunner, es relevante reconocer que los movimientos estudiantiles recientes estén atravesados por coordenadas que ponen en juego su dimensión centralizada y los acercan a escalas locales y transnacionales desafiantes para su comprensión, al mismo tiempo que ejecutan formas de asociación que impugnan o reprocesan la relación con la esfera de la acción política, atendiendo a dimensiones de la experiencia que antes se hallaban subsumidas en el discurso, como las relaciones de género que emergen con más fuerza. Esta cuestión es un testimonio del carácter poliédrico de un fenómeno al cual la historiografía de la educación y las universidades debe prestar atención abriéndose de manera presta y llana al diálogo, como siempre, con las distintas ciencias sociales que enriquecen conceptualmente el análisis de estas experiencias. Los cuatro sesgos o desafíos que se han delineado en estas páginas son terreno fértil y provechoso para esa tarea, como da testimonio la bibliografía que, en acelerada expansión, tematiza día a día la experiencia estudiantil en América Latina.

⁴⁴ José Joaquín Brunner, *El movimiento estudiantil ha muerto. Nacen los movimientos estudiantiles*. Material de Discusión Flacso, 71, (1985).

Nota sobre los autores

PABLO TORO-BLANCO es doctor en Historia por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magister en Historia por la Universidad de Chile. Académico del Departamento de Historia en la Universidad Alberto Hurtado. Vicepresidente de la Sociedad Chilena de Historia de la Educación. Investigador responsable de proyectos Fondecyt (2009, 2014, 2020). Sus líneas de investigación se relacionan con historia de la educación en Chile, de los movimientos estudiantiles y la juventud e historia de las emociones. Ha participado como investigador visitante, conferencista invitado y/o panelista en actividades académicas en Reino Unido, España, Alemania, Hungría, Argentina, Brasil, México, Perú, Colombia, entre otros países. Entre sus publicaciones se cuentan los libros *Los muchachos de antes. Historias de la FECH 1973-1988*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado, Santiago, 2006 (en coautoría) y *La letra ¿con sangre entra? Percepciones, normativas y prácticas de disciplinas, castigos y violencias en el liceo chileno, c.1842-c.1912* (Premio Mención Honrosa en Concurso Tesis Bicentenario 2007). Comisión Bicentenario, Santiago, 2009, volumen II. Entre sus artículos recientes están “Estética escolar y regímenes emocionales en el Centenario de la Independencia (Chile, 1910)”. *Revista História da Educação*, v. 25, 2021, e106196. (SCOPUS); “Social imaginaries of violence and fear: the Chilean press and the 1968 global student movement”. *History of Education Review*. 2021. (SCOPUS). 2021. Es coeditor, junto a Heloísa Pimenta Rocha, de *Infância, juventude e emoções na história da educação* (Belo Horizonte [MG] : Fino Traço 2022).

NICOLÁS DIP es profesor e investigador. Trabaja temáticas vinculadas a la historia reciente de las izquierdas, las universidades y los movimientos estudiantiles de América Latina y el Caribe. Es autor de los libros: *Libros y alpargatas. La peronización de estudiantes, docentes e intelectuales de la UBA 1966-1974* (Prohistoria, 2018) y *Movimientos estudiantiles en América Latina. Interrogantes para su historia, presente y futuro* (CLACSO - IEC CONADU - Posgrados CLACSO, 2023).

ANA LUCÍA ÁLVAREZ GUTIÉRREZ es maestra en historia por el Colegio de San Luis y doctorante en Historia por la Universidad Iberoamericana. Su investigación está enfocada al análisis de grupos católicos en el movimiento estudiantil de la segunda mitad del siglo XX en México, así como

la labor que desempeñaron algunos católicos de izquierda en el trabajo popular y la Liga Comunista 23 de septiembre. Actualmente coordina el seminario de Religión y Movimientos Sociales junto con Dahiana Barrales y es profesora en la Universidad de Guanajuato.

REFERENCIAS

- Albo, Ana Niria y Camila Valdés León, eds., *Juventud y espacio público en las Américas*. La Habana: Casa de las Américas, 2016.
- Álvarez Gutiérrez, Ana Lucía. «El 68 en la Universidad de Nuevo León». En *El 68: Escrituras de Historias*, eds. Sergio Arturo Sánchez Parra, Nicolás Dip, y Luis Carlos López Ulloa, 71-90. Tijuana, Baja California: Cámara de Diputados, 2020.
- Arriondo, Luciana. «Universidad y Política: el movimiento estudiantil en los 80». *Centro Cultural de la Cooperación* 11 (2011).
- Aveiro, Martín Omar. *Peronización estudiantil en Argentina: la experiencia de la Universidad del Sur (1960-1970)*. Rosario: Prohistoria Ediciones, 2022.
- Bacolla Natacha, Diego Mauro y Alejandro Eujanian. *Dimensiones del reformismo universitario*. Rosario: Humanidades y Artes Ediciones – HyA Ediciones, 2018.
- Bonavena Pablo, Mariano Millán. *El '68 latinoamericano. A 50 años de Tlatelolco. Movimientos estudiantiles, política, cultura, historia y memoria*. Buenos Aires: Clacso/IIGG, 2018.
- Brunner, José Joaquín. *El movimiento estudiantil ha muerto. Nacen los movimientos estudiantiles*. Material de Discusión Flacso, 71, 1985.
- Bustelo, Natalia. *Todo lo que necesitás saber sobre la reforma universitaria*. Argentina: Paidós, 2018.
- Carli, Sandra. *La universidad como espacio biográfico. Itinerarios académicos, intelectuales y políticos en humanidades y ciencias sociales*. Buenos Aires: Prometo Libros, 2023.
- Cejudo Ramos, Denisse de Jesús. *La universidad en el naufragio: el comité estudiantil de la universidad de sonora y el conflicto por la modernización, 1991-1992*. Sonora: Universidad de Sonora, 2020.
- Cerva, Daniela. «Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres». *Revista de la Educación Superior* 49 (2020): 137-157.
- Chaves Zamora, Randall. *Rebeldía en la memoria. El movimiento estudiantil contra Alcoa (Costa Rica, 1968-1970)*. San José: EUNED, 2021.
- Cohen, Deborah y Lessie Jo Frazier «México 68: hacia una definición del espacio del movimiento. La masculinidad heroica en la cárcel y las mujeres en las calles». *Estudios Sociológicos* 66 (2004): 591-623.

- Condés Lara, Enrique. *El 10 de junio no se olvida*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Dirección General de Fomento Editorial, 2001.
- Cuadro Cawen, Inés. «Unidad estudiantil y participación en el gobierno universitario: el Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos en 1908». En *Movimientos estudiantiles en América Latina*, coordinado por Vania Markarian, 21-52 Rosario: Humanidades y Artes Ediciones, 2018.
- Díaz Escoto, Alma Silvia «Las mujeres que deseaban cambiar el mundo: movimiento estudiantil de 1968». *Testimonios* 5 (2016): 28-43.
- Diburzi, Nélica y Natalia Vega «El movimiento estudiantil universitario santafesino en los '60. Espacios, redes, discursos y prácticas sociales». *Historia Regional* 17, no.22 (2004): 25-33.
- Dip, Nicolás. *Libros y alpargatas. La peronización de estudiantes, docentes e intelectuales de la UBA (1966-1974)*. Rosario: Prohistoria, 2018.
- Dip, Nicolás. *Movimientos estudiantiles en América Latina. Interrogantes para su historia, presente y futuro*. Buenos Aires: CLACSO / IEC – CONADU, 2023.
- Dip, Nicolás y María Eugenia Jung. «La universidad en disputa. Política, movimiento estudiantiles e intelectuales en la historia reciente latinoamericana». *Contemporánea Historia y problemas del siglo XX* 12 (2020): 9-15.
- Donoso Romo, Andrés. «Movimientos estudiantiles en América Latina: bases para una aproximación sociohistórica». *Perfiles Latinoamericanos* 30 (2022):1-21.
- Duharte Solís, Javier Andrés. *Movimiento Universitario de Izquierda (Universidad de Concepción, 1962-1973)*. Chile: Ediciones Escaparate, 2021.
- Duharte Solís, Javier Andrés. *Ensayos sobre historia de la educación en América Latina*, Universidad Pedagógica Nacional Colciencias, Bogotá: 1995.
- Follegati Montenegro, Luna. «“Nos quitaron hasta el miedo!: Los feminismos en la revuelta social chilena»». *Lasa Forum* 51 (2021): 4-10.
- Follegati Montenegro, Luna y Pierina Ferretti, «“Hasta que valga la pena vivir”: violencia y reproducción social como claves de emergencia feminista contemporánea en América Latina». *Anuario escuela de historia* 32 (2020). DOI: <http://anuariodehistoria.unr.edu.ar/ojs/index.php/Anuario/index>
- Friedemann, Sergio (2021). *La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires: la reforma universitaria de la izquierda peronista, 1973-1974*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2021.
- Flores Méndez, Yessenia. «Escuela Normales Rurales en México: movimiento estudiantil y guerrilla». *Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* diciembre (2019): 205-226.
- Flores Torres, Óscar. *La autonomía universitaria 1968-1971*. Nuevo León: Universidad Autónoma de Nuevo León, 2011.
- Galaviz Miranda, Cuitláhuac Alfonso. «Breve historia de las movilizaciones de 1970-1973 en la Universidad de Sonora». *Cuadernos Fronterizos* 50 (2021): 19-22.

- García Guadilla, Carmen «La Investigación sobre la universidad Latinoamericana desde la segunda mitad del siglo XX». En *Educación Cultura y Política, ensayos para comprensión de la Historia de la Educación en América Latina*, 428-434. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1996.
- González Alarcón, Javier. «El movimiento estudiantil de los 60 en el Gran Concepción». En *Los largos años 60 en el Gran Concepción 1959-1973*, editado por Danny Monsálvez, Chile: Editorial Al Aire Libro, 2020.
- González Vaillant, Gabriela y Vania Markarian. *El río y las olas: cuatro ciclos de protesta estudiantil en Uruguay*. Montevideo: AGU, 2021.
- González Yanko Cangas. «Sumar y no ser sumados: culturas juveniles revolucionarias. Mayo de 1968 y diversificación identitaria en Chile». *Alpha*, 30, (2010): 111-128.
- Hatzky, Cristine. *Julio Antonio Mella (1903-1929). Una biografía*. La Habana: Oriente, 2008.
- Hernández Díaz, José María «Formación de Élités y Educación Superior (Siglos XVI-XXI)». En *X CIHELA*. Salamanca, 2012.
- Hernández Sandoval, Bonar. *Guatemala's Catholic Revolution a history of religious and social reform, 1920-1968*. Indiana: Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 2019.
- Jiménez Guzmán, Héctor. *El 68 y sus rutas de interpretación*. México: FCE, 2018.
- Jung Garibaldi, María Eugenia. «El Movimiento pro-Universidad del Norte de Salto. Del reclamo localista a la ofensiva de las derechas (1968-1973)». *Passagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica* 7 (2015): 391-426.
- Lachi, Marcello y Raquel Rojas Scheffer, «Movimiento estudiantil secundario y empoderamiento de mujeres en Paraguay». *Observatorio Latinoamericano y caribeño* 4 (2020): 189-209.
- López Macedonio, Mónica Naymich «Los estudiantes de las Escuelas Normales Rurales en el conflicto internacional de la guerra fría». *Secuencia* 108, (2020): 1-32.
- López Menéndez, Marisol, Mendoza García, Jorge y Carpio Pérez, Amílcar. *10 de junio no se olvida: organización estudiantil, narraciones y memoria del Halconazo de 1971*. México: Universidad Iberoamericana, 2022.
- Luciani, Laura. *Juventud en dictadura: representaciones, políticas y experiencias juveniles en Rosario (1976-1983)*. Argentina: FaHCE, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2017.
- Luciani, Laura. «Movimientos estudiantiles latinoamericanos en los años sesenta», *Historia y Memoria de la Educación* 18 (2019): 77-111
- Manzano, Valeria. «“Por una universidad agradable y eficiente”: las agrupaciones estudiantiles liberales en la década de 1980». En *La reforma universitaria cuestionada* coordinado por Diego Alejandro Mauro y José Zanca, Rosario: HyA ediciones, 2018.

- Marsiske, Renate. *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, México: IISUE-UNAM, 1999, 2002, 2006, 2015 y 2017.
- Markarian, Vania. *Movimientos estudiantiles del siglo XX en América Latina*. Rosario: Humanidades y Artes Ediciones – HyAediciones, 2018.
- Mauro, Diego y José Zanca, *La reforma universitaria cuestionada*. Rosario: Humanidades y Artes Ediciones, 2018.
- Menegus Margarita y González González Enrique (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*. México: CE-SU-UNAM, 1995.
- Millán, Mariano. «Las movilizaciones estudiantiles en Corrientes y Resistencia durante la “Revolución Argentina” 1966-1973.» *Folia Histórica del Nordeste* 29, (2017): 175-202. DOI: <http://dx.doi.org/10.30972/fhn.0292436>
- Monasterolo, Elvio Darío. «La democracia en tensión. Prácticas y estrategias de la militancia estudiantil en la década de 1980, el caso de la UNLPam (1982-1988)». Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de la Pampa, 2020.
- Murri, María Lourdes. «El movimiento estudiantil en el “Mendozaazo” (1972): Disputa historiográfica y registros memoriales». *Estudios del ISHIR*, 12 (2022). <https://doi.org/10.35305/eishir.v12i34.1705>
- Musotti, Sara y Deise Lisbeth García Niño. «Memoria de los márgenes: trayectorias de mujeres de Baja California desde la militancia político-estudiantil al feminismo, en las décadas de 1960 y 1970». *Esboços: histórias em contextos globais* 29, no. 51 (2022): 305-325.
- Ordorika, Imanol. «Student Movements and Politics in Latin America: A Historical Reconceptualization». *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research* 83 (2021): 297-315.
- Ortiz, Orlando. *Jueves de Corpus*. México D.F.: Jus, 2015.
- Ortiz Briano, Sergio. «Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano. Del Cardenismo a la apertura democrática. Una mirada desde Cañada Honda, Aguascalientes 1920-1979». PhD diss, Universidad Autónoma de Zacatecas, 2011.
- Ossenbach, Gabriela. «Research into the history of education in Latin America: balance of the current situation». *Paedagogica Historica* 36, no. 3, (2000): 841-867.
- Pensado, Jaime «El Movimiento Estudiantil Profesional (MEP): una mirada a la radicalización de la juventud católica mexicana durante la Guerra Fría». *Mexican Studies/Estudios Mexicnaos* 3 (2015): 156-192.
- Pensado, Jaime. *México Beyond 1968: Revolutionaries, Radicals, and Repression During the Global Sixties and Subversive Seventies*. Estados Unidos: University of Arizona Press, 2018.
- Pongliaghi, Leticia. «Estudiantes en la reconstrucción democrática argentina». En *Cien años de movimientos estudiantiles*, editado por Imanol Ordorika,

- Roberto Rodríguez-Gómez y Manuel Gil Antón, 195-215. México: UNAM, PUEES, 2019.
- «Resúmenes» *IV CIHELA*, Santiago de Chile, 1998.
- «Resúmenes», *VIII CIHELA*, Buenos Aires, 2007.
- «Libro de resúmenes» *XI CIHELA*, Toluca 2014.
- Santiago, Mario y Cejudo, Denisse *Revisitando el movimiento estudiantil de 1968*. México: UNAM, 2018.
- Simon Delgado, Kevyn. «El ‘parteaguas’ a nivel local. El movimiento del 68 en la Universidad Autónoma de Querétaro». *Escripta* 2 (2019):195-216.
- Sánchez Parra, Sergio Arturo. *Estudiantes en armas. Una historia política y cultural del movimiento de los enfermos (1972-1978)*. Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa, 2012.
- Soto-Arango, Diana Elvira, Mora-García, José Pascual y Lima-Jardilino, José Rubens, «La historia de la educación en América Latina: contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana - SHE-LA (1994-2015)». *História da Educação* 21(51), 2017, 351-375. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/66357>
- Tirado Manlio, José Luis Sierra, y Gerardo Dávila. *El 10 de junio y la izquierda radical*. México: Heterodoxia, 1971.
- Toro Blanco, Pablo. «Prensa y movimiento estudiantil universitario en Chile a fines de la dictadura e inicios de la transición democrática (c.1988-c.1998)». *História da Educação* 22 (2018): 135-153.
- Torres Monroy, Carlos Enrique. «Una cuestión tabú: jóvenes evangélicos ante el movimiento estudiantil de 1968». En *El 68 mexicano: medios siglo de voces y memorias*, editado por Jorge Mendoza García, Amílcar Carpio Pérez, Manuel González Navarro, 43-92. Universidad Pedagógica Nacional: México, 2021.
- Touza, Rodrigo. «El movimiento estudiantil universitario de Mendoza, entre 1983 y 2000, UNCuyo». En *El movimiento estudiantil: historias con presente*, editado por Pablo Augusto Bonavena y Mario Ignacio Millán, 247- 270, Buenos Aires: Ediciones Cooperativas, 2007.
- «Universidades Populares y experiencias de extensión educativa en América Latina en la primera mitad del siglo XX» *Historia Caribe, Vol. 16 Núm. 38 (2021): Enero-Junio*.
- Vega, Natalia. «El movimiento estudiantil santafesino durante el Onganiato». *Contenciosa. Revista sobre violencia política, represiones y resistencias en la historia iberoamericana* 3 (2015): 1-15.
- Veliz, Rodrigo y Johann Loesener, «“Muy parecido al infierno”: las circunstancias alrededor del movimiento estudiantil guatemalteco en 1968». *Latinoamérica* 75, (2022): 65-92.

Viano, María Cristiana y Laura Luciani (coords.). *La Facultad de Filosofía y Letras: de la Universidad Nacional del Litoral a la Universidad Nacional de Rosario. Estudios sobre su Historia*. Rosario: FyH Ediciones, 2021.

Zerán, Faride. *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado*. Santiago de Chile: LOM ediciones, 2018.

LOS LUGARES DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN HONDUREÑA Y PARAGUAYA

*Places in history of the Hondurean
and the Paraguayan education*

Andrés Eduardo García Laínez^α, Rodolfo Elías^β
y Ricardo Morales-Ulloa^γ

Fecha de recepción: 12/08/2023 • Fecha de aceptación: 16/12/2023

Resumen. ¿Existe una producción historiográfica de la educación en Honduras y Paraguay? ¿Cuáles son sus vehículos de divulgación? ¿A qué intenciones, políticas y contextos obedecen? ¿Qué tipo de historia de la educación es la que se produce? Son algunas de las preguntas que intenta responder este artículo al describir los lugares que ocupan las construcciones discursivas de la historia de la educación hondureña y paraguaya en obras del campo de las ciencias sociales, específicamente de sociología, lingüística e historia, destacando las obras que son propias del campo de la historia de la educación. El resultado de este ejercicio dio visibilidad no solo a las recurrencias de este tipo de construcción histórica de la educación en ambos países, sino, también, a la materialidad de los objetos consultados vinculada a su contexto histórico-político, ofreciendo, así, elementos de inteligibilidad para comprender la dispersa producción del campo en tales países. El artículo finaliza mostrando los esfuerzos recientes para la constitución de dicho campo así como la importancia de invertir en el estudio historiográfico de artículos académicos y memorias de eventos nacionales e internacionales ya sea desde la vía académica – oficial, como lo es el caso de la Dirección de Historia

^α Investigador del Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação (NEPHE) de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Avenida Marechal Rondon, 381, São Francisco Xavier, Rio de Janeiro – RJ – CEP: 20950-000. Correo electrónico: andres.segar@gmail.com/andres.garcia@se.gov.br  <https://orcid.org/0000-0003-0466-304X>

^β Docente investigador de Postgrado de la Universidad Iberoamericana (UNIBE). Calle 15 de Agosto esquina Ygatimi, Asunción. Correo Electrónico: rudi.elias@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-6845-5237>

^γ Investigador y director del Instituto de Cooperación y Desarrollo (INCODE), Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM). Colonia el Dorado, frente a Plaza Miraflores, 11101, Tegucigalpa M.D.C., Honduras, C.A. Correo electrónico: rmorales@upnfm.edu.hn  <https://orcid.org/0000-0001-8714-2754>

y Patrimonio (DIHIPA), órgano de la Secretaría de Educación de Honduras; o la vía académica, como lo es el caso de Paraguay con la conformación de su Sociedad de Historia de la Educación Paraguaya que organizará el XV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación (CIHELA) en 2023.

Palabras clave: Historiografía de la educación latinoamericana; Honduras; Paraguay.

Abstract. *Is there a historiographic production of education in Honduras and Paraguay? What are their dissemination vehicles? What intentions, policies and contexts do they obey? What kind of history of education is produced? These are some of the questions that this article tries to answer by describing the places occupied by the discursive constructions of the history of Honduran and Paraguayan education in works from the field of social sciences, specifically sociology, linguistics and history, highlighting the works that are from the field of educational history. The result of this exercise gave visibility not only to the recurrences of this type of historical construction of education in both countries, but also to the materiality of the objects consulted linked to their historical-political context, thus offering elements of intelligibility to understand the scattered field production in such countries. The article ends by showing the recent efforts for the constitution of the field of the history of education as well as the importance of investing in the historiographic study of academic articles and memories of national and international events, either from the academic-official path, as it is the case of the Directorate of History and Heritage (DIHIPA), a body of the Honduran Ministry of Education; or the Academic path, as is the case of Paraguay with the formation of its Society for the History of Paraguayan Education that will organize the XV Ibero-American Congress of the History of Education (CIHELA) in 2023.*

Keywords: *Historiography of Latin American education; Honduras; Paraguay.*

INTRODUCCIÓN

Existen varios motivos que fundamentan la realización de un trabajo historiográfico de la educación en dos países de latitudes diferentes del continente americano como lo son Honduras y Paraguay. Uno de estos motivos radica en que la historia de la educación podría estar constituida de otra manera, a pesar de la ausencia de sociedades o instituciones dedicadas específicamente a la producción del conocimiento en el campo. La ausencia de este tipo de espacios y su respectivo acervo en ambos

países nos hizo volver la mirada hacia los retazos narrativos que provienen de distintas áreas, datos dispersos de una historia general y cronologías que intentan dar inteligibilidad histórica a la experiencia escolar. Esta recurrencia compartida nos ayudó a juntar esfuerzos para diseñar un mapa exploratorio de los lugares que ocupa la educación en la producción historiográfica hondureña y paraguaya y desarrollar una línea comparativa de acontecimientos que enhebran la trama de este trabajo.

En términos metodológicos, la confección de este artículo nació del planteamiento de un breve cuestionario: ¿Existe una producción historiográfica de la educación en Honduras y Paraguay? De existir, ¿Cuáles son sus soportes o vehículos de divulgación? ¿A qué intenciones, políticas y contextos obedecen? ¿Qué tipo de historia de la educación producen? Las mismas intentarán ser respondidas en este artículo con la descripción de los lugares que ocupa la historia de la educación hondureña y paraguaya en libros, artículos académicos y memorias de eventos nacionales e internacionales. Para esto se ha tomado como marco general el análisis de la evolución histórica de los sistemas educativos de América Latina, España y Portugal desarrollado por Ossenbach.¹ Se trata, por tanto, tal como señala Gondra, de examinar cada producto consultado, combinando el estudio de las razones que fundamentan los destinos de estos artefactos y que tomamos como condición para analizar su orientación, finalidad y posición en la escala en que necesariamente se encuentran inscritos.²

Teniendo en cuenta lo anterior, este artículo utiliza como base documental un universo de obras de diferentes tipologías y formatos que muestran un primer mapa de investigaciones sobre el campo en ambos países tal como se muestra el cuadro 1:

¹ Gabriela Ossenbach Sauter, «Génesis histórica de los sistemas educativos», en *Educación, génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos ibero-americanos*, ed. José Luis García Garrido, Gabriela Ossenbach Sauter y Javier M. Valle (Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos - OEI, 2001), 13-60.

² José Gonçalves Gondra, «O desconhecimento de si. Reflexões acerca da historiografia da educação na América Latina», *Historia de la Educación. Anuario* no. 9 (2008): 81-105.

Cuadro 1. Trabajos sobre historia de la educación hondureña y paraguaya consultados

Tipos de Fuentes	Honduras	Paraguay	Total
Actas CIHELA ³	4	6	10
Revistas	12	5	17
Capítulos de libros	5	3	8
Libros y tesis	12	8	20
Total	33	22	55

Fuente: elaborado por los autores (2023).

De esta forma, tomamos como referencia los problemas y temas recurrentes de estudios específicos del campo de la historia de la educación hondureña y paraguaya consultando un total de 55 investigaciones: 33 hondureñas y 22 paraguayas localizadas en distintos formatos. En lo que respecta a los eventos, se tomó como referente las Actas del Congreso Iberoamericano de la Historia de la Educación (CIHELA) en las cuales se encontró el registro de 10 resúmenes de ponencias, 4 sobre la historia de la educación hondureña y 6 sobre la historia de la educación paraguaya. Por otro lado, al consultar varias revistas tanto nacionales como internacionales fue posible encontrar el registro preliminar de 17 artículos sobre historia de la educación de los cuales 12 eran hondureños y 5 paraguayos y accedimos a 20 libros y tesis, de las cuales 12 eran hondureños y 8 paraguayos. Este mapeo inicial permite ver en el repertorio de investigaciones consultadas los distintos modos o formatos de divulgación procurados por sus autores así como también una especie de equilibrio entre el número de publicaciones en fuentes periódicas y las publicaciones en soporte físico disponibles en las bibliotecas que permitieron su acceso.

En ese sentido, el resultado de este ejercicio dio visibilidad tanto a recurrencias de construcciones históricas de la educación en ambos países, como también, a la materialidad de los objetos consultados vinculada a su contexto histórico-político, ofreciendo, así, elementos de inteligibilidad

³ El acceso a este material se realizó gracias al esfuerzo en conjunto de una red de investigadores que han formado parte de distintas sociedades de historia de la educación y han organizado el Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana en estas últimas dos décadas.

para comprender la dispersa producción del campo organizando el texto en seis secciones. La primera aborda las referencias culturales compartidas entre habitantes en constante tránsito que crearon las condiciones para desarrollar su existencia en diferentes latitudes de la América Prehispánica. La segunda trata sobre la implementación de estrategias y mecanismos similares de procesos de evangelización, castellanización e instrucción pero con efectos diferentes en ambos países. La tercera da visibilidad al proyecto homogeneizador para civilizar e instruir a las poblaciones en los procesos emancipatorios. La cuarta comprende el análisis de los procesos de escolarización en tiempos de una aparente estabilidad política. La quinta aborda las condiciones de profesionalización de los docentes en tiempos de dictadura. La sexta trata meramente de las posibilidades por explorar de la producción historiográfica de la educación en ambos países. El artículo finaliza mostrando los esfuerzos recientes para la constitución del campo de la historia de la educación ya sea desde la vía académica-oficial, como el caso de la Dirección de Historia y Patrimonio (DIHIPA), órgano de la Secretaría de Educación de Honduras; o la vía académica-universitaria, como el caso de la conformación de la Sociedad de Historia de la Educación Paraguaya que organizará el XV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación (CIHELA).

CULTURA COMPARTIDA, TRÁNSITO Y CREACIÓN EN LA PREHISPANIDAD

Este primer escenario focaliza el tránsito de los pueblos prehispánicos en dos regiones culturales distintas de la América Prehispánica: la región Mesoamericana - Intermedia - Baja Centroamérica, donde se ha localizado Honduras, y la región Oriental-Occidental en el Paraguay. La cacería, recolección, pesca, agricultura y horticultura aparecen como referencias culturales compartidas en una época en la que los habitantes se encontraban en constante tránsito haciendo emerger grupos mucho más complejos que produjeron artefactos con distintos fines u objetivos, practicaron múltiples oficios en su cotidiano y constituyeron lenguas específicas con el paso del tiempo. Bajo este contexto, se intenta abordar una primera parte en que la América Prehispánica aparece como un espacio de tránsito y creación partiendo de estudios que ayudan a indagar en la heterogeneidad cultural, su producción y las condiciones en las

que el conocimiento empírico posiblemente fue tratado de una manera diferente a lo que en la modernidad conocemos como educación.

En Honduras, tanto habitantes antiguos como los más recientes inmigrantes en el período prehispánico compartían una tradición cultural constituida por sus hábitos alimenticios (maíz, frijoles y calabaza); deificación de fenómenos, panteones (Dios de la lluvia y Quetzalcóatl como el héroe civilizador) prácticas con objetivos religiosos (el juego de la pelota) la estratificación social, entre otros.⁴ La agricultura, un rasgo particular que demarcó la frontera norte de Mesoamérica, variaba en ciertas épocas alterando los límites de circulación como lo fue durante el dominio de Teotihuacán en el cual los cazadores recolectores del norte incursionaban en el territorio de los horticultores y agricultores del sur y viceversa. De esta forma, es posible encontrar registros de producción de bienes de consumo en el noroeste hondureño⁵ y, al mismo tiempo, artefactos arqueológicos de distintos períodos prehispánicos que indican la presencia de diferentes grupos. Del período preclásico, por ejemplo, se ha localizado la presencia de objetos Olmecas en las zonas de Los Naranjos, Copán, Playa de los Muertos entre otros y del período clásico es posible encontrar registros de influencia maya.⁶ No obstante, en la revisión de estos insumos culturales en el período posclásico, se ha encontrado una combinación de influencias de pueblos que provenían de las regiones del norte (mexicana) y del sur (Costa Rica) hasta el contacto en el siglo XVI.

Esta referencia cultural compartida y el constante tránsito de habitantes pueden ser localizados en el territorio paraguayo, específicamente en la Región Oriental. La migración hacia el sur de grupos pescadores-cazadores-recolectores que fueron desplazados, posteriormente por grupos cultivadores-ceramistas en dos olas de migración sucesivas. La primera ola estaba constituida por pequeñas comunidades de cultivadores subsistenciales que poseían utensilios de cerámica corrugada-imbricada y se desplazaban alrededor de pequeños ríos y afluentes. Durante su tránsito, este grupo iba ocupando las tierras de

⁴ Josué Flores Osorto, «Frontera y zona fronteriza en Mesoamérica prehistórica, el caso de Honduras», *Yaxkin* 9, no.1 (2000): 80.

⁵ Flores, «Frontera y zona fronteriza», 88.

⁶ Flores, «Frontera y zona fronteriza», 99.

grupos cazadores-recolectores con quienes establecían contacto ya sea de forma pacífica u hostil. La segunda ola estaba conformada por grupos que se establecían en aldeas, practicaban el cultivo intensivo, la fabricación de objetos con cerámica pintada y utilizaban canoas como medio de transporte. Ambas olas terminaron por constituir culturalmente a los grupos guaraníes los cuales basaban su estilo de vida en una búsqueda de tierra nueva y fértil para la agricultura marcada por el rumbo de los ríos, así como los aspectos ceremoniales y la guerra. Por otro lado, estas características eran compartidas por el grupo localizado en la región occidental del Paraguay denominado los chaqueños, conformado por cuatro grupos con diferentes lenguas: los Matakos, Guaycuru, Zamuco y Chané-Arawak y que poseían también una cultura de cazadores-pescadores-recolectores.⁷

Con lo anterior, es posible observar cómo el tránsito de las referidas poblaciones en un determinado territorio, así como la constitución de culturas específicas se torna una de las características compartidas en ambas regiones de la América Prehispánica. Los vestigios encontrados ofrecen la oportunidad de construir una dimensión histórica de tales pueblos y ayudan a indagar, al mismo tiempo, sobre los distintos procesos articulados al tratamiento de saberes empíricos entre grupos culturales y generaciones que les permitieron adaptarse a los múltiples entornos o espacios y crear las condiciones adecuadas para desarrollar su existencia.

En otras palabras, podríamos estar tratando de una forma de educar que coexistió con la referencia específica de los espacios constituidos para educar en una cultura ya asentada, como por ejemplo la Mexica y sus templos de educación: el *calmécac*, destinada para los nobles y el *telpochcalli*, destinada para las clases populares.⁸ De esta manera, la observación de la recurrencia de los oficios, ritos, artefactos y lenguas de estos pueblos originarios ayuda a inferir un tipo de ejercicio arqueológico sobre la educación en ese período que integra una serie de elementos de lo cotidiano que podrían haber enriquecido una cultura que se

⁷ Adelina Pusineri y Raquel Zalazar, «El período prehispánico», en *Historia del Paraguay*, ed. Ignacio Telesca (Asunción: CAPEL, 2011), 59-73.

⁸ Mónica Ruiz-Bañuls, Isabel María Gómez-Trigueros y Tania Itzel Nieto Juárez, «La educación prehispánica y novohispana en la formación pedagógica en México: un análisis de percepciones», *Revista mexicana de investigación educativa* 28, no. 96 (2023): 21-47.

adaptaba, creaba y transformaba en los múltiples espacios de circulación para la caza, la pesca, el cultivo y la producción de artefactos. Al final, es necesario seguir reconociendo el complejo y heterogéneo panorama cultural con el que se depararon los exploradores y colonizadores a partir del contacto en el siglo XVI, lo que llevó a implementar mecanismos homogeneizadores violentos, con el objetivo de cristianizar, castellanizar e instruir a los pueblos originarios y ejercer un determinado control sobre una desconocida multiplicidad de culturas.

EVANGELIZAR Y CASTELLANIZAR A PARTIR DEL PUNTO DE CONTACTO

Este mosaico de culturas en ambos países fue transformado completamente por medio de su desplazamiento gradual durante el periodo de la colonia con el proyecto civilizador del Imperio Español en el siglo XIX. Durante este proceso, las órdenes religiosas católicas jugaron un papel importante y en el que se resalta el proyecto misional de los franciscanos, dominicos, mercedarios y jesuitas entre los siglos XVI y XVIII. En ese sentido, la evangelización y castellanización de los pueblos originarios en ambos países se presenta como dos procesos que coexistieron de forma articulada que dependían de la centralidad de la Corona Española por medio de políticas lingüísticas. Tales políticas accionaron mecanismos estratégicos en espacios condicionados predominantemente por las órdenes religiosas de distintos modos. En primer lugar, hasta 1569 se observa el establecimiento de políticas monolingües para los pueblos basadas particularmente en la *Gramática Castellana* de Nebrija y el proceso de castellanización de las regiones árabes conquistadas por Castilla durante su constitución como imperio.⁹ Los requerimientos, encomiendas y reducciones fueron los mecanismos regulares que acompañaron a los procesos de castellanización y evangelización durante la colonia.¹⁰ No obstante, previo a la afirmación de estos mecanismos, los diarios y cartas de los invasores ya relataban la dificultad de comunicación que tenían los españoles con los pueblos originarios producto del mosaico de lenguas encontradas a partir del contacto. Esto llevó a

⁹ Atanasio Herranz, *Estado, sociedad y lenguaje: la política lingüística en Honduras* (Tegucigalpa: Guaymurás, 2000), 33.

¹⁰ Herranz, *Estado, sociedad y lenguaje*, 42.

implementar mecanismos de adiestramiento para que algunos habitantes sirvieran de traductores en la comunicación con otros pueblos, así como el aprendizaje de las lenguas de los pueblos originarios por parte de las misiones para facilitar y acelerar el proceso de evangelización.

En Honduras, siendo ya parte de una Centroamérica inscrita en el microcosmos de la América Española, al aplicarse estos mecanismos lo primero que se manifestó fue un decaimiento dramático de la población originaria en fecha temprana. El exceso de trabajo, maltrato y tráfico de esclavos fueron las primeras causas de este declive sumándole a ello la importación y propagación de enfermedades como la tifoidea, la plaga, la fiebre amarilla, la malaria, la viruela y el sarampión, estas dos últimas con registros de haber reducido poblados y áreas enteras a un tercio o la mitad de su población.¹¹ Al final los sobrevivientes fueron «absorbidos gradualmente por una población ladina en expansión».¹² En ese período, las órdenes predominantes en Honduras fueron los mercedarios y los franciscanos.¹³ Ambas misiones establecieron las denominadas reducciones, cuyo objetivo principal era congregar a comunidades para intentar convertir a los «indígenas paganos». No obstante, el proyecto misional se desarrolló al pie de los conflictos entre colonos y los pueblos originarios, obligando, en algunos casos, a separar a las poblaciones en grupos para intentar realizar un adoctrinamiento más específico, y en otros, a solicitar la intervención militar en las reducciones llegando a cobrar víctimas mortales.¹⁴

En consonancia con las políticas monolingües y su consecuente proceso de evangelización y castellanización, es posible encontrar en Honduras otro tipo de registro de tales procesos con la preocupación por la instrucción en la fe católica de un grupo considerado más amplio en el que se incluyen los pueblos originarios, ladinos, mestizos, negros y otros en condición de esclavitud. Lo anterior es visible en la correspondencia entre el Rey y el Gobernador de la Provincia de Higueiras y Cabo de Honduras entre 1540 y 1547. Tal correspondencia evidencia la habilitación

¹¹ Linda Newson, *El Costo de la Conquista*, (Tegucigalpa: Guaymuras, 2007), 25.

¹² Newson, *El Costo de la Conquista*, 22.

¹³ Newson, *El Costo de la Conquista*, 361- 362.

¹⁴ Newson, *El Costo de la Conquista*, 363.

de un efímero espacio particular para la instrucción en la fe católica de los hijos de *yndios* y de los *Christianos* de la ciudad¹⁵ muy similar a la referencia de otras escuelas costeadas por los padres de familia en Comayagua donde los niños aprendían a leer, escribir y contar en 1697.¹⁶

Por otro lado, en el Paraguay, según las crónicas de la época, los guaraníes tuvieron inicialmente un contacto amistoso con los españoles en la comarca de la actual ciudad de Asunción, sin embargo, se tienen registros de más de ciento veinte años de resistencia y rebeliones guaraníes en el Paraguay colonial. El contacto amistoso era apenas una estrategia para ir ganando terreno y establecer más conexiones que dieran acceso a determinados recursos durante el proceso. No obstante, el abuso de parte de los españoles tuvo sus respuestas como la rebelión del Jueves Santo en Asunción en 1539 y el alzamiento de Jejuí en 1543. Esto llevó a los españoles a aprovecharse de las tensiones locales y provocar luchas intestinas para agenciarse espacios estratégicos de control de recursos.¹⁷

En ese contexto, las reducciones también formaban parte de los mecanismos de evangelización y castellanización de los pueblos originarios. La orden con mayor protagonismo en esa época fue la jesuita, que logró construir unidades socioeconómicas con sus propias estructuras sociales, sistemas económicos y artísticos reuniendo en grandes pueblos a las aldeas guaraníes que estaban diseminadas en todo el territorio. No obstante, las rivalidades entre la administración jesuita y provincial desembocaron en la Guerra Guaranítica entre 1754-1756, consiguiendo la expulsión de los primeros del territorio paraguayo.¹⁸ También fue muy relevante la presencia de la orden de los franciscanos en el proceso de evangelización en lengua guaraní y en la creación de pueblos integrados por población indígena, con las primeras reducciones franciscanas

¹⁵ José Manuel Cardona Amaya, «Política de la educación católica-feudal en Honduras (1526-1759)», *Revista de las Ciencias Sociales* no. 3, (2017): 71-83.

¹⁶ Víctor Concepción Reyes Cruz, «La escuela de primeras letras en el Reino de Guatemala, el caso de la Provincia de Honduras», *Revista de Educação e Filosofia*, 10, no.20 (1996): 18.

¹⁷ Margarita Durán Estragó, «Conquista y colonización (1537-1680)», en *Historia del Paraguay*, ed. Ignacio Telesca, (Asunción: CAPEL, 2011), 75-100.

¹⁸ Ernesto Maeder, «Las misiones jesuíticas», en *Historia del Paraguay*, ed. Ignacio Telesca, (Asunción: CAPEL, 2011), 131-153.

establecidas en 1580.¹⁹ Otro aspecto importante se refiere a la instrucción elemental que fue impulsada en el gobierno de Domingo Martínez dedicada exclusivamente a la enseñanza de oficios impartida por algunos artesanos que llegaron en las primeras expediciones al Río de la Plata y curas doctrineros tanto en casas abiertas como en las reducciones entre 1542 y 1543. Para finales del siglo XVI las escuelas de primeras letras fueron expandiéndose por el campo donde los españoles establecían estancias y chacras.²⁰

En ambos ejemplos es posible notar distintas preocupaciones relativas a la formación de las poblaciones por medio de procesos de evangelización, castellanización e instrucción y sus mecanismos, así como estrategias articuladas a la conversión de individuos a la fe cristiana utilizando distintos mecanismos. De esta forma, las reducciones aparecen aquí como espacios destinados específicamente al adoctrinamiento de los pueblos originarios, ya sea imponiendo el castellano o utilizando las propias lenguas nativas aprendidas por los misioneros para facilitar la conversión al cristianismo. Las escuelas de instrucción elemental aparecen en un estadio más avanzado de las colonias, notando inclusive la preocupación por una conversión a la fe cristiana utilizando mecanismos homogeneizadores en el que son considerados distintos grupos en un solo espacio de instrucción. Sin embargo, a pesar de observar una aparente aplicación de estrategias homogeneizadoras similares de evangelización y castellanización en ambos territorios, sus efectos han sido totalmente diferentes. En el Paraguay, actualmente la lengua guaraní se utiliza como una de las lenguas de comunicación oficial en las diferentes camadas de su población, a diferencia de Honduras en el que el castellano se impuso desplazando y silenciando hasta hoy las lenguas de los pueblos originarios.

CIVILIZAR E INSTRUIR DURANTE LOS PROCESOS DE EMANCIPACIÓN

A finales del siglo XVIII e inicios del XIX, las colonias estaban marcadas por diversos grupos en diferentes camadas sociales, conformadas

¹⁹ Margarita Durán Estragó, «Reducciones franciscanas en Paraguay en el S. XVII» en *Actas del III Congreso Internacional sobre Los Franciscanos en el Nuevo Mundo (siglo XVII)* (Madrid: Editorial DEIMOS, 1989), 954 - 976.

²⁰ Durán Estragó, «Reducciones franciscanas en Paraguay en el S. XVII», 967.

por criollos, peninsulares, pueblos originarios, negros, personas esclavizadas y mestizos. La escolarización de las masas comenzaba a cobrar mayor fuerza en la medida en que las ideas de la Ilustración fueron siendo apropiadas por intelectuales que acompañaban los movimientos políticos de Europa durante la transición de siglo. La invasión de España por Napoleón se tornó un acontecimiento que alimentó los movimientos emancipatorios de las colonias españolas y junto con ello, la serie de propuestas civilizatorias relacionadas con la formación de las poblaciones divulgada por la vía impresa.

En Honduras este proceso está íntimamente articulado, lógicamente, con el proceso de emancipación centroamericano, territorio que se conocía antes de 1821 como Capitanía General de Guatemala, con su capital en Guatemala, siendo Honduras una de sus provincias. De esta forma, desde 1811 la región comenzó su proceso de emancipación por medio de una serie de levantamientos frustrados que fueron alimentados por otros movimientos como los ocurridos en Haití, Estados Unidos y México, al punto de obligar a las élites centroamericanas de aquella época a firmar un acta de independencia el 15 de septiembre de 1821 con la intención de evitar insurrecciones similares a las de dichas regiones. No obstante, casi de forma inmediata fue elevada la propuesta del Plan de Iguala, el cual invitaba y forzaba a la reciente región independiente a anexarse al territorio del Imperio Mexicano de Agustín Iturbide, hecho que se concretizó en febrero de 1822. Al caer el breve imperio en 1823, los grupos liberales de las provincias de Centroamérica celebraron su independencia absoluta el 1 de julio de ese mismo año. De esa manera, se creó la República Federal de Centroamérica en noviembre de 1824, que tuvo su declive en 1842, dando paso a los Estados Independientes de Centroamérica, proceso impulsado por los grupos ultraconservadores de la época.²¹

En ese contexto, el problema de la formación de las poblaciones en Hondurases visible con la constitución de una especie de contrato Pedagógico Fundacional a partir de 1830,²² pero que surge de la retomada de

²¹ Andrés Eduardo García Laínez, «Processos De Emancipação Na América Central: Civilizar, Educar E Instruir (1820-1821)», *Pro-posições* 34, (2023): e20210042. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0042>.

²² Ramón Ulises Salgado y Roger Soleno, *Reformas Educativas en Honduras desde 1990* (Tegucigalpa: UPNFM, 2002).

las ideas de la Ilustración²³ que de alguna manera fundamentaron las políticas educativas.²⁴ El andamiaje de esa construcción se vio fortalecida con la referencia de los debates relacionados con el papel de la educación en el ámbito político y su preocupación por la masificación de la instrucción primaria, así como una nueva relación entre Estado, sociedad y educación, situando figuras con peso discursivo como la del intelectual José Cecilio del Valle con su Memoria sobre la Educación o Francisco Morazán que impulsó profundos cambios, principalmente con la introducción de la agenda para la constitución de los principios de gratuidad, laicidad y obligatoriedad de la educación en suelo Centroamericano colocando como base el sistema Lancasteriano.²⁵ Estos elementos podrían ser considerados como marcadores iniciales del desarrollo y configuración del sistema educativo hondureño durante el período de constitución como Estado-Nación impulsados por iniciativas liberales, retomadas constantemente a lo largo de la historia.

En lo que respecta al proceso de emancipación del Paraguay, su independencia de la corona española es situada en 1811 y desde ese momento se inicia un proceso de construcción nacional pasando por distintas etapas hasta el final de la Guerra de la Triple Alianza (1870): La dictadura de Gaspar Rodríguez de Francia²⁶ ayudó a configurar la República como independiente y soberana con una política de aislamiento frente a las amenazas externas. El Dr. Francia fortaleció la nación paraguaya, subordinó la Iglesia católica al poder civil y amplió la educación básica en el territorio del Paraguay. Posteriormente, en el gobierno de Carlos Antonio López se avanzó en políticas de modernización, lo que implicó el crecimiento de su infraestructura a través de obras públicas, así como el establecimiento de relaciones internacionales. En el campo de la educación dicho crecimiento resultó evidente con la fundación de numerosas escuelas, la reapertura del Colegio San Carlos (institución de educación

²³ Víctor Concepción Reyes Cruz, *Pensamiento pedagógico y enseñanza de primeras letras en Centroamérica. El caso de Honduras. Una aproximación desde finales del siglo XVIII al XIX* (Tegucigalpa: Sistema Editorial Centroamericano, 2021).

²⁴ Cardona Amaya, «Política de la educación ilustrada en Honduras (1759-1845)», *Revista de las Ciencias Sociales* 4, (2018): 69.

²⁵ Longino Becerra, *Ideas pedagógicas de Morazán, vigencia de la educación popular* (Tegucigalpa: Baktun Editorial, 1993).

²⁶ Areces, Nidia, «De la Independencia a la Guerra de la Triple Alianza (1811-1870)», en *Historia del Paraguay*, ed. Ignacio Telesca, (Asunción: CAPEL, 2011), 171-224.

secundaria, clausurada durante el gobierno del Dr. Francia) y el envío de jóvenes a Europa para perfeccionar sus estudios.²⁷

Durante la Guerra contra la Triple Alianza de Argentina, Brasil y Uruguay (1865- 1870) el gobierno paraguayo estuvo bajo la conducción de Francisco Solano López, hijo del presidente anterior. Este conflicto armado tuvo una duración de cinco años y, como consecuencia, produjo en Paraguay la pérdida de una parte significativa de la población, de su territorio y la destrucción de un proyecto nacional. Al referirse a la situación escolar en esta etapa (periodo entre la Independencia Nacional, 1811 y el final de la Guerra de la Triple Alianza, 1870) Velázquez plantea como temas de análisis el intento fallido de imitar el modelo escolar y cultural europeo y la define como: «frustrada Ilustración», el tema de la lengua guaraní y la tensión entre su supresión y su realce en una visión nacionalista; la educación de las mujeres, y la formación para ejercer la ciudadanía o para el sometimiento (alumno-ciudadano *versus* alumno-vasallo).²⁸

En resumen, tanto en Honduras como en Paraguay se dieron en períodos similares los procesos independentistas de la corona española y la configuración de nuevas naciones. En ambos casos, estos procesos generaron fuertes disputas y conflictos con los países vecinos, con la intervención de potencias extranjeras hasta la conformación de los estados actuales. En Honduras, este elemento se manifestó en las luchas intestinas entre los Estados de la Federación Centroamericana y en el caso paraguayo desembocó en la Guerra de la Triple Alianza que implicó el final de un proyecto nacional iniciado con la independencia. En ese sentido, el acto de civilizar e instruir en ambas naciones estuvieron ligados a procesos particulares de propuestas y negociaciones políticas frustradas durante procesos emancipatorios inacabados con distintos rumbos y efectos. Por un lado, observamos como los proyectos y estrategias de unión de distintos territorios desembocaron en la disolución de una Federación y por otro, la manera en cómo una estrategia de aislamiento llevó a tensionar las relaciones con países homólogos al punto de desembocar en una guerra. En ese complejo panorama, lo recurrente en ambos países radica en

²⁷ Nidia Areces y Beatriz González de Bosio. *El Paraguay durante los gobiernos de Francia y de los López*. (Asunción: El Lector, 2008), 13-142.

²⁸ David Velázquez Seiferheld, *Mbo'ê: Introducción a la historia de la educación paraguaya* (Asunción: Diakonía, SERPAJ, Centro de Artes Visuales Museo del Barro, 2019), 27-65.

la reconfiguración de las políticas educativas que fueron desarrollándose a pasos lentos en un período inestable y conservador en Honduras desde 1842 hasta 1875 y en un período de restauración en Paraguay, a partir de 1870.

ESCOLARIZAR EN «TIEMPOS DE ESTABILIDAD» A FINALES DEL SIGLO XIX

El último cuarto del siglo XIX, tanto en Honduras como en Paraguay, se inició un proceso de desarrollo institucional y de modernización del Estado que mantuvo su impulso a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX. En ese periodo se amplió la escolarización con el crecimiento de las instituciones escolares primarias y secundarias y se comenzaron los proyectos para la formación de profesores con escuelas y secciones normales, sin olvidar la mirada y divulgación de los nuevos paradigmas que procuraban instaurar una enseñanza moderna con el método intuitivo u objetivo, lecciones de objetos entre otros. La etapa previa de inestabilidad política en ambos países posiblemente orientó a la toma de conciencia de los reformadores en mantener perennes los proyectos propuestos principalmente en lo que concierne a la educación. En Honduras, para el caso, la inestabilidad política se vio agudizada entre 1875 y 1876, ya que tuvo aproximadamente seis presidentes hasta agosto del 1876 cuando por medio de la lucha armada los militantes hondureños de la Reforma Liberal de Guatemala tomaron por asalto la ciudad de Tegucigalpa para comenzar un nuevo proyecto político. Fue así que se dio por terminado un largo periodo conservador de inestabilidad política desde 1842.

Esta nueva etapa de su historia contribuyó para el surgimiento de instituciones basada en la premisa del orden y progreso pregonado por los ideólogos de la reforma quienes se fundamentaban en los principios del positivismo en aquella época. Es así como encontramos a una escuela hondureña inmersa en el juego de reformas desde un plano cultural inscrita principalmente en los proyectos de construcción de los imaginarios nacionales²⁹ a finales del siglo XIX.³⁰ Junto a ello, se le suma el

²⁹ Jorge Alberto Amaya, «La Reforma Liberal y la Construcción de Francisco Morazán como imaginario de la nación», *Revista Paradigma* 31, (2011): 71-100.

³⁰ Ethel García Buchard, «La Mirada De Los Historiadores Liberales Centroamericanos Sobre Francisco Morazán y el imaginario nacional hondureño (1870-1892)», *Cuadernos Intercambio Sobre Centroamérica y El Caribe* 9, no. 10 (2012): 101-23.

surgimiento de instituciones consideradas modernas tales como escuelas, colegios, universidades, bibliotecas y archivos nacionales³¹ que terminaban por apoyar los proyectos homogeneizadores,³² tal como fue observado con la apropiación de las políticas educativas de la época en la zona norte del país.

No obstante, la manutención de esta reciente institucionalidad principalmente en el ámbito escolar demandaba una distribución de presupuesto en el que sus números pueden ofrecer pistas para pensar el lugar o importancia dedicado para la instrucción en época de Reforma Liberal. De esa manera, en la construcción del sector público y del Estado nacional,³³ es posible situar la comparación de la distribución del gasto de los ministerios en 1894, en el que el ministerio de Guerra se le adjudicaba un presupuesto del 30%, seguido por el ministerio de Fomento con un 16%; equiparando el de Instrucción y Justicia y Crédito Público con un 16%; Gobernación con 12%, Hacienda 8% y Asuntos Exteriores con 2%. Aparentemente al Ministerio de Instrucción Pública no se le atribuía un valor considerable dentro del presupuesto general de 1894. Las nuevas políticas educativas, así como las instituciones que surgieron bajo el matiz de la Reforma Liberal de 1876, se afianzaron en un conjunto de relaciones y tensiones necesarias para mantenerse en el escenario político de la construcción del Estado moderno. Para el caso, las relaciones entre centro-periferia resultaron fundamentales para la comprensión de una especie de articulación entre las instituciones creadas por el gobierno central y las viejas estructuras controladas por los gobiernos locales, principalmente en lo que se refiere al reclutamiento, contratación y pagos a los maestros y subvención de escuelas.³⁴

³¹ José Reina Valenzuela y Mario Argueta, *La Reforma Liberal en Honduras* (Tegucigalpa: Banco Central de Honduras, 1973), 173-186.

³² Elizet Payne Iglesias, «Identidad y nación el caso de la Costa Norte e Islas de la Bahía en Honduras, 1876-1930», *Mesoamérica* 22, no. 42 (2011): 94-96.

³³ Mario Posas y Rafael del Cid, *La construcción del sector público y del Estado nacional en Honduras, 1876-1979* (San José: Editorial Universitaria Centroamericana, 1983), 38.

³⁴ Andrés Eduardo García Laínez, «“Vosso nome será: luz, civilização e progresso!”: o impresso “La Instrucción Primaria” e o espinhoso apostolado do ensino em Honduras (1895-1903)» (Tesis Doctoral, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021).

Este aspecto de la profesión docente es visible en la serie de estadísticas construidas en aquel momento en la que los profesores se encontraban inscritos como parte de una mano de obra terciaria.³⁵ Esto puede ser conferido en el censo de 1881 practicado por Francisco Cruz, en el que se muestra una organización laboral dividida en tres tipos de actividades: primarias, secundarias y terciarias. En las actividades primarias, el censo incluye a los agricultores, pescadores, labradores y mineros. En las actividades secundarias se encuentran los albañiles, alfareros, carpinteros, coheteros, artesanos, fundidores, herreros, hilanderos, sastres y modistas, sombrereros, guarnicioneros y zapateros. Los profesores están localizados en las actividades terciarias junto con los profesionales liberales, abogados, notarios, farmacéuticos, ingenieros, médicos, eclesiásticos, comerciantes, vendedores ambulantes, dependientes, transportistas, marineros, planchadores, barberos, músicos, sirvientes, lavanderas y jornaleros.³⁶ Sin embargo, la formación de profesores en este período ocurrió de manera un tanto accidentada con la creación de escuelas normales efímeras³⁷ y la serie de mecanismos dedicados a la instrucción de los profesores y profesoras en ejercicio como las revistas pedagógicas,³⁸ asociaciones de maestros controladas por los gobiernos centrales,³⁹ reformas educativas,⁴⁰ y la implementación de disposiciones normativas homogeneizadoras.⁴¹ Todo ello sedimentado por una larga tradición de códigos y reformas confeccionados con la intención de dar forma a una profesión

³⁵ Mario Argueta, *El sector laboral hondureño durante la Reforma Liberal* (Tegucigalpa: Editorial Universitaria, 1981), 26-27.

³⁶ Argueta, *El sector laboral hondureño*, 25-26.

³⁷ Jesús Evelio Inestroza, *La Escuela Hondureña en el siglo XIX* (Tegucigalpa: Fondo Editorial de la UPNFM, 2003)

³⁸ Andrés Eduardo García Laínez y José Gonçalves Gondra, «Los maestros idóneos en el noble ministerio de la enseñanza. Un estudio sobre el impreso pedagógico La Instrucción Primaria (1895-1903)», *Paradigma: Revista de Investigación Educativa*, 27, no. 43 (2020): 31-66.

³⁹ Andrés Eduardo García Laínez, «A profissionalização dos Mestres idóneos na imprensa pedagógica hondurenha (1895-1903)», en *Histórias da Educação na Ibéria e na América: fontes, experiências e circulação de saberes*, ed. Amarilio Ferreira Neto, José Sooma Silva y Juliana Martins Cassani (Curitiba: Appris Editora), 2022, 289-308.

⁴⁰ Andrés Eduardo García Laínez, «Sangre, cruz y letras: la revista La Instrucción Primaria (1895-1903) y la configuración de una agenda educativa para la formación de profesores primarios a finales del siglo XIX », en *La Prensa Pedagógica de los Profesores*, ed. José Hernández (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2018), 451-458.

⁴¹ Andrés Eduardo García Laínez, «El control de las prácticas escolares en la educación primaria hondureña (1882-1899)», *Praxis & Saber: Maestría en Educación* 9, no. 19 (2018): 41-62.

docente⁴² cada vez más especializada y técnica en cuanto a su formación y ejercicio⁴³ llegando, incluso, a editar manuales o textos específicos sobre historia de la educación.⁴⁴

Por otro lado, es necesario mencionar el papel de los objetos culturales escolares que formaron parte del repertorio de instrumentos diseñados sobre la base filosófica del positivismo destinados principalmente a la formación de las poblaciones juveniles del último cuarto del siglo XIX. Tal es el caso del primer manual de historia de Honduras: el *Compendio de la Historia Social y Política de Honduras*, escrito por el padre Antonio R. Vallejo en 1882 destinado para los estudiantes de los colegios de segunda enseñanza.⁴⁵ De corte oficial, dicho manual era portador de una historia lineal y evolutiva que exaltaba los acontecimientos de la independencia de 1821, los proyectos de la República Federal de Centroamérica de 1824 y la Reforma Liberal Hondureña de 1876. Actualmente, el referido manual es considerado por la historiografía hondureña como la obra fundacional de la historia de Honduras.⁴⁶ De esta forma, instituciones, censos estadísticos y reformas aparecen como instrumentos para conocer y controlar el movimiento educativo de las poblaciones escolares del último cuarto del siglo XIX, iniciativas que descansaban sobre un aparente clima de estabilidad política entre 1876 y 1883 y entre 1895 y 1904.

En el Paraguay la post-guerra implicó un dificultoso periodo de reconstrucción de un país devastado. Como lo afirma Gómez Florentín, en los años posteriores a la Guerra se estableció un nuevo orden político con la realización de la Convención Constituyente, las elecciones de presidentes de la República, la negociación de la paz con los países involucrados en la Guerra, la fundación de partidos políticos y un nuevo orden económico que arranca con el empréstito con bancos londinenses para pagar deudas del Estado, la venta de tierras públicas y proyectos de

⁴² Andrés Eduardo García Laínez, «Sangue, cruz e letras: representação do professor hondurenho na revista *La Instrucción Primaria* (1895-1899)», en *Imprensa Pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*, ed. Ana Clara Bortoleto Nery y José Gonçalves Gondra (São Paulo: Alameda, 2018).

⁴³ Víctor Ardón, *Datos para la historia de la educación en Honduras: referencia especial a formación de maestros* (Tegucigalpa: Imprenta La República, 1957).

⁴⁴ Rafael Bardales Bueso, *Nociones de historia de la Educación* (Tegucigalpa: Impresora Aldina, 1957).

⁴⁵ Héctor Pérez Brignoli, *La Reforma Liberal en Honduras* (Tegucigalpa: Nuevo Continente, 1973), 5.

⁴⁶ Brignoli, *La reforma liberal en Honduras*, 14.

colonización europea.⁴⁷ Esto permitió desarrollar una nueva institucionalidad, aunque fue también una etapa marcada por conflictos internos y una nueva guerra internacional contra Bolivia (1932-1935).⁴⁸

El periodo de la post-guerra (que se inicia en 1870) es considerado como un periodo liberal y que ha tenido como aspecto resaltante la instalación de un sistema educativo nacional, el desarrollo de las primeras instituciones de educación secundaria y la creación de la Universidad Nacional de Asunción. La Reforma de 1924 impulsada por el pedagogo Ramón Indalecio Cardozo ha sido un hito en la historia educativa nacional. Cardozo promovió una educación pública laica, tomando los principios pedagógicos contemporáneos, impulsando en Paraguay la Escuela Activa. Cardozo es una de las principales referencias pedagógicas nacionales. Velázquez menciona algunos hechos relevantes como el Congreso Pedagógico de 1904 y la formación docente en el Normalismo. Velázquez muestra la relación entre el proyecto político y el educativo, que se puede reconocer en el proyecto colonizador, en la primera etapa de la independencia y de construcción de la nación, en el proyecto liberal de post guerra del setenta.⁴⁹

Con lo anteriormente expuesto, es posible notar que el último cuarto del siglo XIX y los inicios del siglo XX tanto para Honduras como Paraguay se han caracterizado como períodos en que la actividad política liberal se inclinó por desenvolver proyectos de modernización, de construcción institucional y de desarrollo de un Estado liberal. Lógicamente este proceso no estuvo libre de conflictos políticos y económicos en un clima de violencia e inestabilidad interna. En el caso hondureño la Reforma Liberal del 76 marcó una cierta estabilidad política durante cierto tiempo amenazada por conflictos internos que descontinuaban algunos proyectos escolares como lo fue el caso de las efímeras escuelas normales que duraron apenas un año, retomando su proyecto con diversos matices a finales del siglo XIX e inicios del XX. En el caso paraguayo como consecuencia de la desastrosa guerra de la Triple Alianza es posible notar la manera en que el proyecto político liberal se reflejó en

⁴⁷ Carlos Gómez Florentín, «*El Paraguay de la post guerra 1870 – 1900*». (Asunción: El Lector, 2008).

⁴⁸ Ricardo Scavonne Yegros, «Guerra internacional y confrontaciones políticas (1920-1954)», en *Historia del Paraguay*, ed. Ignacio Telesca, (Asunción: CAPEL, 2011), 253-296.

⁴⁹ Velázquez Seiferheld. *Mbo'ê: Introducción a la historia de la educación paraguaya*, 123.

una especie de interés por desarrollar un proyecto educativo en el que se pretendió el crecimiento del sistema escolar, la creación de instituciones de educación secundaria y la aparición de universidades.

PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN TIEMPOS DE DICTADURA

Los golpes militares, las guerras civiles, la represión política y las severas restricciones de la libertad y los derechos fundamentales caracterizaron a los países de América Latina durante una parte importante del siglo XX. Esto se puede ver claramente en la historia de Honduras y Paraguay. Estos contextos políticos definieron en gran medida las orientaciones y prácticas de los sistemas educativos nacionales con un matiz muy diferente a períodos anteriores en el que el concepto de reforma adquiere una verticalidad mucho más pronunciada. De esta manera, la presente sección toma como base contextual las dictaduras de Tiburcio Carias Andino (1933-1949) en Honduras y la de Alfredo Stroessner (1954-1989) en el Paraguay para abordar las condiciones de profesionalización de los docentes en periodos casi consecuentes en su temporalidad.

«¡Encierro, entierro y destierro!», frase célebre de un periodo oscuro de 16 años que transcurrieron durante de la primera mitad del siglo XX hondureño y que comprende los años de la dictadura militar de Tiburcio Carias Andino entre el 1933 y 1949. En febrero de 1933 Carias Andino asumió el poder de la nación después de una serie de intentos en el 1923 y 1928 saliendo victorioso en la primera elección, pero afectado por la guerra civil que se desató en ese mismo año y que fue ganada por su partido Nacional que lo excluyó de las negociaciones de la presidencia. El segundo intento ocurrió en 1928 perdiendo la presidencia con el candidato liberal. En las elecciones de 1932 resultó victorioso, sin embargo, amenazado por una nueva guerra civil que lo acompañó aun asumiendo la presidencia en febrero de 1933. En el año de 1936, lejos de preparar las condiciones para una nueva contienda electoral, Carías reformó la Constitución y extendió su mandato hasta 1949, ya como una dictadura. Las decisiones tomadas por la dictadura crearon un país dependiente del monopolio de las compañías bananeras; el servilismo de las políticas extranjeras de EE. UU.; la represión obrera y el autoritarismo sobre la población hondureña.⁵⁰

⁵⁰ Oscar Zelaya Garay, *La educación para la libertad y la democracia: moral, civismo y urbanidad en el régimen dictatorial, 1933-1949* (Tegucigalpa: Instituto Hondureño de Antropología e Historia, 2009), II.

En lo que se refiere a la educación durante este período, su aparato normativo sufrió una cuarta reforma sustancial, transformando su nomenclatura de Instrucción Pública para Educación Pública en 1947. El proceso de esta transformación a escasos tres años del fin de la dictadura fue parte de la agenda reformativa de la Secretaría de Instrucción Pública desde 1933 fundamentando sus propuestas sobre la sobredimensionada crisis educativa que preceden a las reformas escolares en los nuevos regímenes.⁵¹ No obstante, la agenda educativa de la dictadura basaba sus argumentos en una realidad que distaba, sobremanera, de las acciones que el régimen aplicaba a los que consideraba adversarios con respecto a su política de «encierro, entierro y destierro». En este ámbito, además de las inversiones relativas a la construcción de espacios escolares y adquisiciones de recursos didácticos, al parecer hubo apertura para nuevas metodologías de enseñanza, así como ideologías promulgadas por la Escuela Nueva para la solución fraterna de los problemas sociales por medio de una formación para la paz, el entendimiento y el amor.

De esta forma, la promoción de la moral, el civismo, la urbanidad y la obediencia eran consideradas como garantías para la formación de ciudadanos conocedores de sus derechos y respetuosos de la ley y la autoridad.⁵² Sin embargo, la contraparte de este proyecto se ve reflejada en las condiciones laborales y salariales de los maestros en tiempos de dictadura. Considerados como piedra angular de las transformaciones, mentores abnegados y apóstoles de la sociedad, los maestros cargaban el peso de esos epítetos con una serie de injusticias articuladas a los salarios inadecuados, la falta de remuneración que los llevaba a practicar el pluriempleo para sobrevivir la coyuntura bajo el manto de la sumisión por el temor a las consecuencias que podrían acarrear por cualquier acto de subversión⁵³ provocando, incluso, su deserción del oficio.⁵⁴

Por otro lado, en el caso de Paraguay la segunda mitad del siglo XX sufre la dictadura de Alfredo Stroessner (1954-1989). Los casi 35 años de dictadura dejaron una marca imborrable en la sociedad paraguaya. Con

⁵¹ Antonio Viñao Frago, *Sistemas Educativos, Culturas Escolares Y Reformas: Continuidades y Cambios* (Madrid: Ediciones Morata, 2006).

⁵² Garay, *La educación para la libertad...*, 3.

⁵³ Garay, *La educación para la libertad...*, 231.

⁵⁴ Garay, *La educación para la libertad...*, 85.

reconocida trayectoria militar y luego de derrocado el presidente Federico Chaves, Stroessner asume la presidencia como candidato único en agosto de 1954, manteniendo su cargo como comandante de las Fuerzas Armadas. Algunos autores dividen el largo régimen en fases: consolidación (1954-1967); expansión (1968-1981) y descomposición (1982-1989).⁵⁵ En ese período el gobierno militarista, autoritario utilizó el sistema educativo como una de sus herramientas para la sumisión y la legitimación de su gobierno por medio de la divulgación de un discurso de identidad nacional bajo el lema de la paz y el progreso, adaptando y manipulando la historia de la nación. Esta idea de paz y progreso puede ser visible en las diferentes representaciones del régimen vehiculadas en los textos escolares de Historia del Paraguay destinados a la escuela secundaria y que fueron editados en 1970⁵⁶ y que de alguna manera tuvo impacto en las modalidades y concepciones que prevalecieron en las instituciones formadoras de profesores en Paraguay desde los años cuarenta hasta la actualidad.⁵⁷

Entre 1940 y 1957 las modalidades eran tres: maestro asimilado, maestro rural y maestro normal. En la reforma de 1957 se inició un nuevo plan de estudio para la formación docente, que incluía tres años de formación básica y tres de formación humanística y profesional. A partir de la reforma del 1973 se crea un nuevo plan de estudios que incluye ocho años luego de la formación primaria.⁵⁸ En la misma línea, entre los años cincuenta y setenta la dictadura de Stroessner realizó una expansión sin precedentes de todos los niveles educativos, implementando reformas e innovaciones en el contenido y la infraestructura del sistema educativo paraguayo, con énfasis en la formación docente en el ámbito rural. No obstante, estas transformaciones se realizaron bajo el asesoramiento de organismos de cooperación estadounidenses, que implantaron similares líneas políticas en la región como parte de su proyecto

⁵⁵ Andrew Nickson, «El Régimen de Stroessner (1954-1989)», en *Historia del Paraguay*, ed. Ignacio Telesca, (Asunción: CAPEL, 2011).

⁵⁶ Sandra Alessandro de Valdez, «Una mirada crítica al discurso de los textos escolares sobre el stromismo», *Nuevo Mundo - Mundos Nuevos* (2014), 1-15.

⁵⁷ David Velázquez Seiferheld, *Relaciones entre autoritarismo y educación en Paraguay: 1869-2012*. (Asunción: SERPAJ, 2018), 1-144.

⁵⁸ María Berta Vásquez de González, «Las Instituciones formadoras de profesores en Paraguay durante los últimos sesenta años y los esfuerzos actuales», en *IV CIHELA* (Santiago de Chile: 1998), 78.

geopolítico del momento. Estas políticas educativas, al parecer, iban de la mano con la modernización de la estructura agraria del país.⁵⁹

Tanto en Honduras como en Paraguay las dictaduras militares impulsaron prácticas educativas autoritarias, que servían de base para legitimar y justificar las acciones represivas y antidemocráticas predominantes. Si bien existieron reformas educativas, con diferentes orientaciones pedagógicas, el proyecto político autoritario fue el principal factor que dominó los contenidos y las prácticas educativas en ambos países, que buscó formar individuos dóciles y sometidos a las dictaduras y no ciudadanos críticos y reflexivos. Al mismo tiempo, es necesario destacar el discurso promovido en ambos escenarios en el que la educación es pregonada bajo la bandera de la paz con el objetivo de construir una imagen limpia de la dictadura, cuyo trasfondo se encontraba mancillado por los efectos de sus mecanismos de violencia.

LA PRODUCCIÓN HISTORIOGRÁFICA DE LA EDUCACIÓN EN HONDURAS Y PARAGUAY

Hemos realizado un recorrido por determinados tópicos recurrentes de la historia de la educación hondureña y paraguaya tomando en consideración investigaciones históricas que fueron realizadas en épocas diferentes, abordando problemas un tanto homólogos que ayudaron a realizar un ejercicio de aproximación o comparación de dos realidades históricas y educativas localizadas en latitudes diferentes. De esa forma, fue posible analizar, en primer lugar, las distintas construcciones histórico-antropológicas con la intención de hacer visible una especie de educación en tránsito basada en la experiencia cultural en una heterogénea prehispanidad. En segundo lugar, la posibilidad de analizar mecanismos como las reducciones y las escuelas de primeras letras implementados en los procesos de evangelización y castellanización a partir del punto de contacto en el siglo XVI y durante la colonia, en la que ya se pueden apuntar múltiples elementos de un determinado proyecto homogeneizador que invisibilizó posteriormente a los pueblos originarios. En tercer lugar, el análisis de los actos de civilizar e instruir durante los procesos de emancipación que marcaron una aproximación a la modernidad y la

⁵⁹ Ana Portillo y Rodolfo Elías, «La formación de docentes rurales y el desarrollo agrario de la dictadura stronista», *Revista Historia De La Educación Latinoamericana* 18, no. 26 (2016): 203-217.

apropiación de esquemas culturales como forma de sobrevivir para algunas poblaciones sometidas en el siglo XIX. En cuarto lugar, el análisis de la escuela en aparentes periodos de estabilidad política en el que se destacan el surgimiento de instituciones educativas y los esfuerzos de profesionalización del oficio del maestro. En quinto y último lugar, analizamos las aproximaciones sobre las representaciones de la educación en contraposición de las condiciones profesionales de los maestros en tiempos de dictadura.

Con este ejercicio de exploración historiográfica de la educación de Honduras y Paraguay es posible percibir otros elementos de análisis a ser profundizados en trabajos próximos. Entre esos elementos, se destacan las particularidades relativas a las recurrencias encontradas sobre tratamiento de las fuentes, la organización de las narrativas, categorías de análisis y finalidades, que permitirían construir una especie de agrupamientos de obras según sus relaciones con otros campos y con la propia constitución de la historia de la educación en ambos países. En Honduras, por ejemplo, lo anterior se manifiesta en la inclinación de la mayoría de las obras para describir un modelo escolar basado en la homogeneización de una lengua y el reconocimiento de otras desde una perspectiva de dominación. Así mismo, es posible encontrar la determinación de una especie de fundación del sistema educativo nacional por medio de los mecanismos que marcaron la masificación de la instrucción, estructuración y tecnificación del sistema escolar desde el siglo XIX. Al mismo tiempo, desde el propio campo de la historia general fue posible notar la referencia a una historia de la educación que emerge dentro de una discursividad que articula la construcción de imaginarios sociales e institucionales y descripciones comparativas de jerarquías y presupuestos dentro del panorama cultural, colocando como telón de fondo una escuela en permanente crisis. De esta forma, el universo narrativo hondureño consultado ofrece insumos para pensar la relación de la descripción del movimiento escolar en informes, obras literarias e impresos pedagógicos que muestran las múltiples tensiones entre la normatividad y el campo de las prácticas escolares.

En el caso paraguayo, a partir de esta recopilación y análisis de su producción historiográfica puede ofrecer diferentes formas, contenidos y objetivos en los últimos cincuenta años en Paraguay, la misma ha sido abordada

desde diferentes disciplinas, como la sociología y la antropología y ha estado presente en los textos generales de historia paraguaya y también ha dado lugar a investigaciones específicas y a textos que abordan el tema educativo, generando textos de historia de la educación. Los textos analizados en la última sección, donde se vinculan a los procesos de reforma educativa en tiempos de dictadura, permiten conectar sus contenidos, abordajes y valoraciones al contexto en el cual fueron escritos. Cada texto tiene una perspectiva que, en algunos casos, fortalece y legitima las acciones presentes de reforma, y en otros puede servir para cuestionar ciertas políticas o lineamientos que se buscan promover desde las reformas.

La construcción histórica conduce, desde una situación de precariedad y de pobreza educativa, hacia un progreso interrumpido por acontecimientos históricos catastróficos (como las guerras), pero que desembocan finalmente en un presente de progreso y superación, impulsado por el gobierno nacional.⁶⁰ En otros, se alerta sobre vacíos y limitaciones de las propuestas actuales de reforma y se recuperan experiencias, generalmente ausentes en las narraciones oficiales, como son la educación en los pueblos indígenas guaraní y las escuelas campesinas autogestionadas por organizaciones locales. También se ilustran los problemas y tensiones no resueltas a lo largo de la historia y el riesgo de la reiteraciones y repeticiones de fórmulas que no han dado los resultados esperados en el pasado. Los textos de historia de la educación han estado presentes como un elemento relevante para pensar en nuevas políticas, partiendo del reconocimiento de las experiencias y modelos que se han desarrollado en la historia del país. Algunos de estos textos han venido al auxilio de las decisiones gubernamentales. Han buscado legitimar y justificar los cambios, dentro del modelo educativo y socioeconómico promovido. Otros textos han tratado de dar una voz de alerta ante el avance de una política educativa que desconoce los elementos histórico – culturales y responde a tendencias globales o de la repetición de las mismas fórmulas y estrategias del pasado.

⁶⁰ Luis G Benítez, *Historia de la educación paraguaya* (Asunción: Imprenta Comuneros, 1981), 275 -282.

CONSIDERACIONES FINALES

La exploración realizada en este trabajo ofreció la oportunidad de construir un panorama comparativo de temas o problemas recurrentes de la producción historiográfica de la educación hondureña y paraguaya localizada en libros, capítulos de libros, tesis, artículos de revista y resúmenes de eventos nacionales e internacionales. El escaso universo de estudios históricos de la educación alojados en los repositorios digitales, la burocracia que permea el acceso a las mismas de forma física, y la falta de redes especializadas dedicadas específicamente a construir la historia de la educación, son algunos de los motivos que alimentan el problema de una producción en cimientos en ambos países. No obstante, tal panorama ha llamado recientemente la atención de los órganos gubernamentales relacionados con la educación, impulsando iniciativas para la creación de instituciones y sociedades dedicadas exclusivamente a la producción de la historia de la educación como el caso de la reciente creación de la Dirección de Historia y Patrimonio (DIHIPA) y la constitución de la Sociedad Paraguaya de Historia de la Educación que organizó el XV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana en 2023.

Notas sobre los autores

ANDRÉS EDUARDO GARCÍA LAÍNEZ. Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação (NEPHE) Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Licenciado en Letras y Lenguas por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) (2009), una maestría (2017) y un doctorado (2021) en Educación por el Programa de Posgrado en Educación (ProPEd) de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) y especialización en Psicomotricidad Relacional (2019) y formación de adultos (2020) en el Centro Internacional de Análise Relacional (CIAR-Curitiba). Tiene experiencia en el área de Educación, con énfasis en la enseñanza de Español-Literatura; en el área de investigación en la línea de instituciones, prácticas educativas e historia; y en el área de intervención con cuidados terapéuticos profilácticos y clínicos con niños, adolescentes y adultos.

Actualmente se desempeña como profesor titular del Instituto Gubernamental Perla del Ulúa en la ciudad de El Progreso; investigador ad-honorem

de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán; colaborador ad-honorem en el área de educación y terapia de la ONG Caminho Azul en Río de Janeiro y miembro del Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação (NEPHE-UERJ).

RODOLFO ELÍAS, Universidad Iberoamericana de Paraguay (UNIBE), licenciado en Psicología por la Universidad Católica de Asunción y Máster en Psicología social por la Universidad de Guelph, Canadá. Actualmente está cursando el doctorado en ciencias sociales en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO/Argentina. Se desempeña como docente investigador de la Universidad Iberoamericana (UNIBE) y es coordinador de proyectos de FLACSO/Paraguay. Investigador categorizado de CONACY/Paraguay. Su área de investigación es el de las políticas educativas, el derecho a la educación, evaluaciones estandarizadas a gran escala y trabajo docente. También ha realizado investigaciones sobre historia de la educación paraguaya, particularmente sobre la educación durante la dictadura de Stroessner. Realizó trabajos de investigación y coordinación de proyectos en el Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos (CPES), el Instituto Desarrollo (ID), UNICEF/Paraguay, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y FLACSO/Paraguay. Ocupó el cargo de co-coordinador del Grupo de Trabajo (GT) Políticas Educativas y derecho a la educación de CLACSO (2019-2022), donde continúa como miembro. Es integrante de la Red Latinoamericana de estudios sobre el trabajo docente (Red Estrado). En Paraguay integra la Red por el Derecho a la Educación.

RICARDO MORALES-ULLOA tiene un doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Oporto, Portugal y una Maestría en Políticas Públicas y Desarrollo por la Universidad de Ciencias de la Administración Pública de Spira, Alemania, además realizó los cursos del Doctorado Educación y Sociedad en la Universidad Autónoma de Barcelona donde obtuvo Diploma de Estudios Avanzados y estudió Administración Pública en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. En más de dos décadas de experiencia laboral, trabajó como asesor técnico en la Agencia Alemana de Cooperación Técnica y el Banco Alemán de Desarrollo, en la actualidad es docente investigador en el Departamento de Educación Especial de la UPNFM y Director del Instituto de Cooperación y

Desarrollo, donde también es profesor en el postgrado. Sus líneas de investigación se concentran especialmente en las políticas educativas, las desigualdades y la educación y el desarrollo profesional docente. Recientemente ha publicado junto con Brent Edwards, Mauro Moschetti y Pauline Martin un libro cuyo título es *Education and Development in Central America and the Latin Caribbean* bajo el sello de la Bristol University Press. En su amplia experiencia internacional ha participado en diferentes redes académicas como coordinador de los equipos académicos de la UPNFM. También ha sido visitante en el Departamento de Educación de la Universidad de Augsburg, Alemania y en la Facultad de Management de la Universidad Politécnica de Lublin. Ha publicado diversos capítulos y artículos en revistas especializadas que pueden consultarse tanto en google scholar como en la red social científica academia.

REFERENCIAS

- Acuña Ortega, Victor Hugo. «Independencia y Educación: La Memoria sobre La Educación de José Cecilio del Valle». *Historia de la Educación* 29 (2010): 307-315.
- Amaya, Jorge Alberto. «La Reforma Liberal y la Construcción de Francisco Morazán como imaginario de la nación». *Revista Paradigma* 31 (2011): 79-100. DOI: <https://doi.org/10.5377/paradigma.v20i31.1409>
- Ardón, Víctor. *Datos para la historia de la educación en Honduras: referencia especial a formación de maestros*. Tegucigalpa: Imprenta La República, 1957.
- Areces, Nidia y González de Bosio, Beatriz. *El Paraguay durante los gobiernos de Francia y de los López*. Asunción: El Lector, 2008.
- Argueta, Mario. *El sector laboral hondureño durante la Reforma Liberal*. Tegucigalpa: Editorial Universitaria, 1981.
- Bardales Bueso, Rafael. *Nociones de historia de la Educación*. Tegucigalpa: Impresora Aldina, 1957.
- Becerra, Longino. *Ideas pedagógicas de Morazán: vigencia de la educación popular*. Tegucigalpa: Baktun Editorial, 1993.
- Benítez, Luis G. *Historia de la educación paraguaya*. Asunción: Imprenta Comunitarios, 1981.
- Cardona Amaya, José Manuel. «Política de la educación católica-feudal en Honduras (1526-1759)». *Revista de las Ciencias Sociales* 3 (2017): 71-83.
- Cardona Amaya, José Manuel. «Política de la educación ilustrada en Honduras (1759-1845)». *Revista de las Ciencias Sociales* 4 (2018): 69-76.

- D'Alessandro de Valdez, Sandra. «Una mirada crítica al discurso de los textos escolares sobre el stronismo». *Nuevo Mundo - Mundos Nuevos* (2014): 1-15. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.66824>
- Durán Estragó, Margarita. «Reducciones franciscanas en Paraguay en el S. XVII» Actas del III Congreso Internacional sobre Los Franciscanos en el Nuevo Mundo (siglo XVII) (Madrid: Editorial DEIMOS, 1989), 954 - 976.
- Flores Osorto, Josué. «Frontera y zona fronteriza en Mesoamérica prehistórica, el caso de Honduras». *Yaxkin* 19, no. 1 (2000): 77-118. <https://cdihh.ihah.hn/revistayaxkin/2000/FronterayzonafronterizaenMesoamerica.pdf>
- García Buchard, Ethel. «La mirada de los historiadores liberales centroamericanos sobre Francisco Morazán y el imaginario nacional hondureño (1870-1892)». *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe* 9, no. 10 (2012): 101-23. URL: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio/article/view/2976>.
- García Laínez, Andrés Eduardo. «El Control de las prácticas escolares en la educación primaria hondureña (1882-1899)». *Praxis y Saber: Revista de Investigación y Pedagogía* 9, no. 19 (2018): 41-62. DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n19.2018.7920>
- García Laínez, Andrés Eduardo. «Sangue, cruz e letras: representação do professor hondurenho na revista La Instrucción Primaria (1895-1899)». En *Imprensa Pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*, editado por Ana Clara Bortoleto Nery y José Gonçalves Gondra. São Paulo: Alameda, 2018.
- García Laínez, Andrés Eduardo. «Sangre, cruz y letras: la revista La Instrucción Primaria (1895-1903) y la configuración de una agenda educativa para la formación de profesores primarios a finales del siglo XIX». En *La Prensa Pedagógica de los Profesores*, editado por José Hernández, 451-458. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2018.
- García Laínez, Andrés Eduardo. «Trabalho, espaço, moral e disciplina: um estudo das representações do professor na literatura hondurenha do século XX (1900-1956)» Tesis de Fin de Máster, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.
- García Laínez, Andrés Eduardo. «“Vosso nome será: luz, civilização e progresso!”»: o impresso “La Instrucción Primaria” e o espinhoso apostolado do ensino em Honduras (1895-1903)» Tesis Doctoral, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021
- García Laínez, Andrés Eduardo. «A profissionalização dos Mestres idôneos na imprensa pedagógica hondurenha (1895-1903)». En *Histórias da Educação na Ibéria e na América: fontes, experiências e circulação de saberes*, ed. Amarílio Ferreira Neto, José Sooma Silva y Juliana Martins Cassani. Curitiba: Appris Editora, 2022, 289-308.

- García Laínez, Andrés Eduardo. «Processos De Emancipação Na América Central: Civilizar, Educar E Instruir (1820-1821)». *Pro-posições* 34 (2023): e20210042. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0042>.
- García Laínez, Andrés y José Gonçalves Gondra. «Los maestros idóneos en el noble ministerio de la enseñanza. Un estudio sobre el impreso pedagógico La Instrucción Primaria (1895-1903)». *Paradigma: Revista de Investigación Educativa* 27, no. 43 (2020): 31-65. DOI: <https://doi.org/10.5377/paradigma.v27i43.9875>
- Gonçalves Gondra, José «O desconhecimento de si. Reflexões acerca da historiografia da educação na América Latina». *Historia de la Educación. Anuario* no. 9 (2008): 81-85.
- Herranz, Atanasio. *Estado, sociedad y lenguaje: la política lingüística en Honduras*. Tegucigalpa: Guaymuras, 2000.
- Inestroza, Jesús Evelio. *La Escuela Hondureña en el siglo XIX*. Tegucigalpa: Fondo Editorial de la UPNFM, 2003.
- Maeder, Ernesto. «Las misiones jesuíticas». En *Historia del Paraguay*, editado por Ignacio Telesca, 131-153. Asunción: CAPEL, 2011.
- Newson, Linda. *El Costo de la Conquista*. Tegucigalpa: Guaymuras, 2007.
- Nickson, Andrew. «El régimen de Stroessner (1954-1989)». En *Historia del Paraguay*, editado por Ignacio Telesca, 297-329. Asunción: CAPEL, 2011.
- Ossenbach Sauter, Gabriela. «Génesis histórica de los sistemas educativos». En *Educación, génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos ibero-americanos*, editado por José Luis García Garrido, Gabriela Ossenbach Sauter y Javier M. Valle, 13-60. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos - OEI, 2001.
- Payne Iglesias, Elizet. «Identidad y nación el caso de la Costa Norte e Islas de la Bahía en honduras, 1876-1930». *Mesoamérica* 22, no. 42 (2001): 75-106. URL: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2422715.pdf>
- Pérez Brignoli, Héctor. *La Reforma Liberal en Honduras*. Tegucigalpa: Nuevo Continente, 1973.
- Portillo, Ana y Elías, Rodolfo. «La formación de docentes rurales y el desarrollo agrario de la dictadura stronista». *Revista Historia De La Educación Latinoamericana* 18, no. 26 (2016): 203-217
- Posas, Mario y del Cid, Rafael. *La construcción del sector público y del Estado nacional en Honduras, 1876-1979*. San José: Editorial Universitaria Centroamericana, 1983.
- Pusineri, Adelina Raquel Zalazar. «El periodo prehispánico». En *Historia del Paraguay*, editado por Ignacio Telesca, 59-73. Asunción: CAPEL, 2011.
- Reyes Cruz, Víctor Concepción. «La escuela de primeras letras en el Reino de Guatemala, el caso de la Provincia de Honduras». *Revista de Educação e Filosofia* 10, no. 20 (1996): 15-35. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v10n20a1996-922>

- Reyes Cruz, Víctor Concepción. *Pensamiento pedagógico y enseñanza de primeras letras en Centroamérica. El caso de Honduras. Una aproximación desde finales del siglo XVIII al XIX*. Tegucigalpa: Sistema Editorial Centroamericano, 2021.
- Ruiz-Bañuls, Mónica, Gómez-Trigueros, Isabel María y Nieto Juárez, Tania Itzel. «La educación prehispánica y novohispana en la formación pedagógica en México: un análisis de percepciones». *Revista mexicana de investigación educativa* 28, no. 96 (2023): 21-47. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662023000100021&lng=es&tlng=es.
- Salgado, Ramón Ulises y Roger Soleno. *Reformas Educativas en Honduras desde 1990*. Tegucigalpa: UPNFM, 2002.
- Scavonne Yegros, Ricardo. «Guerra internacional y confrontaciones políticas (1920 - 1954).» En *Historia del Paraguay*, editado por Ignacio Telesca, 253-296. Asunción: CAPEL, 2011.
- Telesca, Ignacio (Ed.). *Historia del Paraguay*. Asunción: CAPEL, 2011.
- Soto, Anahí y Velázquez Seiferheld, David. «Ramón Indalecio Cardozo (1876-1943). Pionero de la Escuela Activa paraguaya». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 21, no. 32 (2019): 15-34.
- Valenzuela, José Reina y Argueta, Mario. *La reforma liberal en Honduras*. Tegucigalpa: Banco Central de Honduras, 1973.
- Velázquez Seiferheld, David. *Mbo'è: Introducción a la historia de la educación paraguaya*. Asunción: Diakonía, SERPAJ, Centro de Artes Visuales Museo del Barro, 2019.
- Velázquez Seiferheld, David. *Relaciones entre autoritarismo y educación en Paraguay: 1869-2012*. Asunción: SERPAJ, 2018.
- Viñao Frago, Antonio. *Sistemas Educativos, Culturas Escolares Y Reformas: Continuidades y Cambios*. Madrid: Ediciones Morata, 2006.
- Zelaya, Oscar. *La educación para la libertad y la democracia: moral, civismo y urbanidad en el régimen dictatorial, 1933-1949*. Tegucigalpa: Instituto Hondureño de Antropología e Historia, 2009.

INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

EL MAGISTERIO VIZCAÍNO ANTE LOS TRIBUNALES MILITARES FRANQUISTAS (1937-1943)

Biscayan teachers at francoist military courts (1937-1943)

Karmele Artetxe Sánchez^α y Erik Zubiaga Arana^β

Fecha de recepción: 11/01/2023 • Fecha de aceptación: 14/11/2023

Resumen. El presente texto analiza el impacto de la represión de la jurisdicción militar sobre el magisterio vizcaíno durante la inmediata posguerra. La investigación aborda una cuestión historiográficamente no explorada, como es el estudio integral de los expedientes incoados contra las maestras y maestros de la red educativa de Bizkaia, atendiendo tanto a las penas, como al perfil político de los procesados. Asimismo, el estudio da cuenta, a modo de contextualización, de las características más relevantes tanto de los distintos centros correspondientes a la amplia red escolar vizcaína, así como de la instauración y funcionamiento de la principal maquinaria represiva implementada tras la victoria de los sublevados, como fueron los procesamientos tramitados por la jurisdicción militar. La investigación consigna un total de 588 casos (381 maestras y 207 maestros). Cabe destacar que, prácticamente, 7 de cada 10 expedientes terminaron en sobreseimiento, aunque esta circunstancia no evitó la imposición de sanciones accesorias. El perfil político más golpeado, los condenados a las penas más severas, correspondió a los militantes y simpatizantes izquierdistas y republicanos, seguidos de los nacionalistas vascos. A tenor de los resultados, concluimos que la jurisdicción militar no fue una herramienta prioritariamente dirigida a la represión del magisterio, sino que su objetivo

* Este trabajo forma parte de las investigaciones desarrolladas por dos grupos de investigación reconocidos por el Sistema Universitario Vasco del Gobierno Vasco: *Educación, cultura y desarrollo sostenible – Ikasgarai* (IT 1637-22) y *Nacionalización, Estado y violencias políticas. Estudios desde la historia social* (IT-1531-22). Asimismo, participa del proyecto *Microhistoria de la violencia nacionalista* [PID2022-138467NB-I00] del Ministerio de Ciencia e Innovación.

^α Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación de Bilbao, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Barrio Sarriena s/n, 48940 Leioa, España. karmele.artetxe@ehu.eus.  <https://orcid.org/0000-0002-7252-5098>

^β Dpto. de Historia Contemporánea, Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Barrio Sarriena s/n, 48940 Leioa, España. erik.zubiaga@ehu.eus.  <https://orcid.org/0000-0003-1670-8735>

tuvo un carácter más general, el castigo de aquellos considerados hostiles o peligrosos hacia el nuevo régimen, especialmente si estos habían desempeñado cargos de relevancia o se habían significado en el frente de guerra.

Palabras clave: Represión franquista; tribunales militares; Educación primaria; Magisterio; Bizkaia.

Abstract. *The present text analyzes the impact of the repression of the military jurisdiction on the Biscayan teaching staff during the immediate postwar period. The research deals with a historiographically unexplored issue, such as the integral study of the files opened against the teachers of the educational network of Bizkaia, taking into account both the sentences and the political profile of the defendants. Likewise, the most relevant characteristics of the different institutes corresponding to the wide Biscayan school network are studied, as well as the establishment and operation of the main repressive machinery implemented after the victory of the rebels, such as the prosecutions processed by the military jurisdiction. The research includes a total of 588 cases (381 female teachers and 207 male teachers). Practically 7 out of 10 cases ended in dismissal, although this did not prevent the imposition of accessory sanctions. The most severely punished political profile corresponded to leftist and republican militants and sympathizers, followed by Basque nationalists. According to the results, we conclude that the military jurisdiction was not primarily aimed at the repression of the teaching profession, but that its objective was more general, the punishment of those considered hostile or dangerous to the new regime, especially if they had held positions of relevance or had played a significant role on the war front.*

Keywords: *Franco's repression; Military courts; Primary education; Teachers; Biscay.*

INTRODUCCIÓN

La represión que padeció el magisterio tras la victoria de los sublevados cuenta con abundante bibliografía, si bien la mayor parte de la misma se centra el estudio de los procesos de depuración, esto es, los juicios de conducta a los que fueron sometidos los empleados públicos con el objeto de determinar su continuación en el desempeño profesional de su actividad.¹ Sin embargo, la represión puesta en marcha por los sublevados,

¹ Entre otros, María del Carmen Agulló Díaz, «Amputar, segar, limpiar e purificar: a depuración do maxisterio durante o franquismo», *Sarmiento* 21 (2017): 9-30; Josefina Cuesta Bustillo, *La depuración de funcionarios bajo la dictadura franquista (1936-1975)* (Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero, 2009); Juan Manuel Fernández-Soria, «Consequències de la Guerra Civil: la depuració i

como es conocido, se caracterizó por ejecutar una amplia batería de medidas coactivas que no se limitaban a la actividad depuradora.² Justamente el presente texto da cuenta de la represión jurídico militar que afectó al cuerpo docente en Bizkaia, una cuestión historiográficamente poco explorada.³ Así pues, en las próximas líneas se analiza el impacto de la represión jurídico militar franquista en el colectivo docente, centrándose en el estudio de los procesamientos incoados a las maestras y maestros que ejercieron profesionalmente en la provincia de Bizkaia.

l'exili interior del magisteri», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 12 (2008): 13-40; Carlos de Pablo Lobo, «La depuración de la Educación española durante el franquismo (1936-1975). Institucionalización de una represión», *Foro de Educación* 9 (2007): 203-228; Natalia Plaza Benimeli, «La depuración del magisterio como forma de control social» (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, 2015).

Historiográficamente la depuración ha sido ampliamente analizada desde diferentes perspectivas y criterios, tales como: a) La provincia o región autonómica del profesorado: para Asturias se puede consultar el trabajo de L. Borque, para Canarias a O. Negrín, para Cantabria a E. Menéndez y el estudio de este mismo investigador junto a E. Gudín de la Lama, J. Gutiérrez, F. Obregón, para Castellón a V. Vilanova y el estudio de este mismo investigador junto a R. Monlleó, para Castilla y León a E. Berzal de la Rosa, para Castilla-La Mancha varios trabajos de S. Ramos, para Córdoba F. Morente, para La Coruña a N. de Gabriel, para Guadalajara a A. Pont, para León a B. Mayo, para Murcia a R. Jiménez Madrid, para Salamanca a E. García Pérez, para Teruel a P. Abós, para Zamora a C. Ruiz González, para Valencia a J. M. Fernández-Soria y C. Agulló, etc. Por falta de espacio en esta nota a pie de página se han omitido las referencias bibliográficas completas. Una orientación imprescindible puesto que aporta una visión general y comparada del proceso de depuración en España que impide perderse entre los datos de cada región la ofrece la investigadora Sara Ramos Zamora con el trabajo «Maestros y maestras de primera enseñanza bajo la dictadura franquista. Depuración y represión», en *La depuración de funcionarios bajo la dictadura franquista (1936-1975)*, dir. Josefina Cuesta (Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero, 2009), 52-63; b) La ideología, por ser republicano de O. Negrín o el trabajo de A. Costa y U. Bolaño, por ser masón de J. Montaña, A. Sánchez o por ser sindicalista, como en el caso de la FETE realizado conjuntamente por R. Berruezo, J. J. Casanova, F. J. Ema; c) El género, en el que destacan los trabajos, entre otros de S. Ramos, J. M. Fernández-Soria y C. Agulló y M. I. Domenech; d) La corriente pedagógica, como en el caso de la depuración de los maestros freinetianos de J. M. Hernández Díaz y J. M. Hernández Huerta; e) Además, existen análisis particulares sobre la represión sufrida por maestros muy concretos, como el estudio de X. M. Cid sobre 5 maestros de Ourense o el trabajo de D. Durán sobre docentes viguesas, sin olvidar estudios municipales sobre las purgas a maestros nacionales, como en el caso Muros (Coruña) de N. de Gabriel o el caso de Morella (Navarra) de M. García Monfort, que pueden llegar a combinar perspectiva de género y análisis geográficos regionales como el estudio de R. Martínez Aznal sobre la ribera estellesa de Navarra.

² Nos referimos al entramado represivo de apariencia legal, como fueron las Comisiones de Incautación de Bienes, la Ley de la Represión de la Masonería y el Comunismo, la Ley de Responsabilidades Políticas o la jurisdicción militar, así como medidas como el envío a batallones de trabajadores, los destierros, las inhabilitaciones para el desempeño de cargos públicos o los castigos económicos, entre otros.

³ El trabajo de Leonardo Borque, *La represión violenta contra los maestros republicanos en Asturias* (KRK: Oviedo, 2010), que analiza los consejos de guerra a los que fueron sometidos los maestros republicanos en Asturias, es una excepción. Su análisis de corte cualitativo, focalizado en el estudio de las acusaciones vertidas contra estos maestros, es exponente de la arbitrariedad de la justicia militar franquista.

Asimismo, el estudio persigue conocer hasta qué punto el nuevo régimen necesitó ejecutar, además de la depuración profesional, otros mecanismos represivos, como es el de la jurisdicción militar, con el fin de garantizar el control profesional y la acción socioeducativa en la educación primaria en la provincia.

LA RED EDUCATIVA DE BIZKAIA

A través de la denominada Ley Moyano de 1857, aprobada por consenso entre liberales moderados y progresistas, el sistema educativo español consolidó las estructuras y propuestas gestadas por los liberales en los diversos informes, planes y leyes a partir de la promulgación de la Constitución de Cádiz de 1812. La citada ley de Instrucción Pública, aunque con la incorporación de modificaciones, fue, en esencia, la que estableció la estructura del sistema educativo español hasta la Ley General de Educación de 1970. Aunque el mencionado texto legal de 1857 no señala cuáles eran sus intenciones ideológicas, la escuela se convirtió en un aparato ideológico de primer orden para el proyecto liberal, no solo como promotor de nuevas lealtades políticas, sino también como instrumento de cohesión social y nacional.⁴

La Ley Moyano, además de universalizar la enseñanza elemental en España, reservó al Estado el diseño de los contenidos, lo que permitió al mismo establecer las orientaciones educativas del sistema:

Los programas escolares y los libros de texto estaban básicamente orientados a la formación de una ciudadanía respetuosa y responsable formada en los valores morales y religiosos y a su educación científica e industrial. Se velaba [...] por asentar los dos grandes pilares de la modernidad urbana: desarrollo industrial y asentamiento de los valores inherentes a una determinada manera de comprender la construcción del Estado liberal.⁵

La enseñanza primaria se articuló en cuatro grandes apartados: 1- la enseñanza de la religión, que quedó bajo el control de la Iglesia, y no del

⁴ Manuel de Puelles Benítez, «Estado y Educación en las Sociedades Europeas», *Revista Iberoamericana De Educación* 1 (1993): 35-57.

⁵ Maite Ruiz de Loizaga Vélez, *Primeras letras, «revolución social» y modernización en Bilbao (1876-1920)* (Bilbao: UPV/EHU, 2015), 387.

Estado; 2- la enseñanza de la lectura y la escritura en castellano; 3- la enseñanza de las Matemáticas; y, por último, 4- la enseñanza de la Geografía y la Historia. Todas estas materias tenían como objeto compartido la extensión de los ideales morales del nuevo ciudadano, que por aquel entonces eran la promoción de la identificación nacional-identitaria con la nación española, así como el fomento de la alfabetización destinada a la adaptación de los estudiantes al nuevo contexto económico-industrial.⁶

La débil consolidación del Estado liberal en España y los problemas de financiación de la Hacienda pública lastraron la correcta implementación de esta ley educativa. Los vaivenes políticos dificultaron su desarrollo íntegro y sostenido en el tiempo. Asimismo, la financiación del sistema educativo, sobre todo el correspondiente al nivel elemental, recayó principalmente en los municipios, que, salvo excepciones, carecían de capacidad para sufragar los gastos que implicaba el correcto cumplimiento de la ley. Las mejoras en la financiación del sistema educativo tuvieron lugar durante el primer cuarto del siglo XX, momento en el que el Estado fue asumiendo progresivamente su responsabilidad en el diseño de la red y la construcción de nuevas escuelas (R.D. del 28 de noviembre de 1920). Es en este contexto, concretamente mediante la Real Orden del 16 de febrero de 1912, cuando se asigna el sustantivo nacional a las escuelas públicas y, sobre todo, cuando se establece que los gastos del personal educativo sean costeados por el Ministerio de Instrucción Pública.

Las escuelas nacionales de primera enseñanza, aquellas «regidas por Maestros titulares que pertenezcan al Escalafón general del Magisterio» (R.D. de 18 de mayo de 1923), constituían la red educativa de referencia del país. El resto de los centros correspondían a las escuelas municipales, sostenidas exclusivamente con fondos del municipio, y a las fundacionales, de carácter privado, muchas de ellas, no todas, en manos de congregaciones religiosas. En vísperas del estallido de la Guerra Civil en 1936, Bizkaia contaba con alrededor de 490 centros escolares (escuelas unitarias, de párvulos, graduadas y municipales).⁷

⁶ Ruiz de Loizaga, *Primeras letras, «revolución social»*, 388.

⁷ Itziar Rekalde Rodríguez, «La construcción de escuelas en el País Vasco durante la II República (1931-1936)», *Aula* 11 (1999): 138.

La organización escolar municipal más importante en la provincia correspondía a las escuelas municipales de Bilbao. A la altura de enero de 1936, el número de alumnado escolarizado en estas escuelas municipales ascendía a 5.908.⁸ El Ayuntamiento de la villa bilbaína fue la institución encargada de la construcción y el mantenimiento de los edificios escolares, así como de sufragar los gastos correspondientes en el funcionamiento de los centros, como eran la dotación material o el pago de los sueldos de los docentes. En buena medida, la financiación fue posible gracias al desarrollo industrial en torno al Gran Bilbao, sobre todo a partir de las últimas décadas del siglo XIX. Fue en este escenario de industrialización y concentración urbana, cuando el Ayuntamiento de Bilbao puso en marcha una política educativa moderna y popular, aunque «dirigida desde arriba, destinada a impulsar una verdadera revolución social al servicio de la nueva sociedad industrial emergente».⁹

Además de las escuelas nacionales y municipales, semejantes en toda España, la red educativa en la provincia vizcaína dispuso de una red pública de escuelas creadas por la Diputación, denominadas Escuelas de Barriada. Estos centros surgieron oficialmente en el año 1919, cuando el diputado Juan Gallano, de tendencia liberal autonomista, presentó la moción para su creación en la institución foral. La organización de estos centros escolares, así como la elección de su cuerpo docente dependía de la Diputación, en aquel momento bajo la presidencia del PNV. La institución provincial, aunque en un principio no tenía prevista la construcción de más de 50 nuevas escuelas de este tipo, llegó a inaugurar algo más de un centenar en la provincia entre 1919 y 1936, y en los años 30 rebasó los 6.000 alumnos matriculados.¹⁰

La Junta de Instrucción de la Diputación se encargó de orientar, inspeccionar y coordinar todo el proyecto referente a las Escuelas de Barriada. Se definieron dos tipos de escuela, determinados por el predominio

⁸ Gregorio Arrien Berrojaetxebarria *et al.*, «Bizkaia. Educación y cultura», *Aunamendi Eusko Entziklopedia. Fondo Bernardo Estornés Lasa*. <https://aunamendi.eusko-ikaskuntza.eus/en/bizkaia-educacion-y-cultura/ar-18869/> (consultado el 29-10-2023)

⁹ Ruiz de Loizaga, *Primeras letras, «revolución social»*, 393.

¹⁰ Según dos trabajos de Gregorio Arrien Berrojaetxebarria, *Educación y escuelas de barriada de Bizkaia. (Escuela y Autonomía. 1898-1936)* (Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia, 1987) y *Las Escuelas de barriada: política educativa en la Diputación Foral de Bizkaia (1919-1994)* (Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia, 2021).

del idioma donde las mismas se asentaban: por un lado, las escuelas denominadas de categoría «A», ubicadas en la zona predominantemente vascófona, y las de categoría «B», situadas en zonas donde la hegemonía lingüística correspondía a la lengua castellana. Esta clasificación recogida en el plan inicial se mantuvo hasta 1938, aunque con la incorporación de algunas modificaciones.¹¹ En esencia, estos modelos trataban de responder a la realidad sociolingüística de cada zona de la provincia: una *euskaldun*, que abarcaba aproximadamente dos tercios del territorio, y la otra castellanoparlante. Esta circunstancia motivó que la Diputación exigiese la acreditación del dominio del euskera para los docentes adscritos a las escuelas sitas en la zona predominantemente vascófona. La inmensa mayoría de su cuerpo docente estaba compuesto por mujeres, en torno al 95% de la plantilla. El perfil de estas maestras era la de una persona joven (21-40 años), *euskaldun*, católica e ideológicamente próxima al nacionalismo vasco.

Tras las elecciones provinciales de 1921, la Diputación de Bizkaia quedó bajo control de las fuerzas monárquicas. La nueva dirección política modificó sustancialmente el reglamento interno de las Escuelas de Barriada, pues las escuelas de categoría A, limitadas a zonas de mayoría vascoparlante, dejaron de enseñar la lectura y la escritura de la lengua vasca y pasaron a impartir la docencia en castellano, a excepción de la materia de religión. El ascenso al poder del dictador Miguel Primo de Rivera en septiembre de 1923 implicó también cambios relevantes en el funcionamiento de estas escuelas, al quedar sujetas, como el resto de los centros educativos, al nuevo régimen general de enseñanza de las escuelas nacionales. Sin embargo, la gestión del profesorado no pasó a manos del Estado, sino que continuó bajo el control de la Diputación. Esta circunstancia evitó presumiblemente la depuración laboral de parte de su cuerpo docente, tal y como estaba aconteciendo en buena parte del conjunto de España, donde «las purgas a los profesores de las escuelas públicas y privadas fueron constantes durante toda la Dictadura».¹²

¹¹ Karmele Artetxe Sánchez, «Revisión y nuevos datos sobre las Escuelas de Barriada de Bizkaia (1920-1937)», *Historia y Memoria de la Educación* 12 (2020): 363-394.

¹² Alejandro Quiroga Fernández de Soto, «Maestros, espías y lentejas. Educación y Nacionalización de masas durante la Dictadura de Primo de Rivera», en *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización*, ed. Javier Moreno Luzón (Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007), 187.

Por lo que a los centros de iniciativa privada sitos en el País Vasco respecta, cabe destacar la contribución de *Euzko Ikastola-Batza* (Federación de Escuelas vascas. En adelante, EIB). Esta institución, creada en 1932 por iniciativa de las organizaciones *Euzko Gaztedi* y *Emakume Abertzale Batza*, ambas ligadas al PNV, nació para satisfacer las demandas educativas de las familias nacionalistas vascas, quienes reclamaban una educación confesional y bilingüe. EIB apostaba por la creación de una escuela (*Ikastola*) nacional vasca organizada en torno a un currículum fundamentado en los criterios fijados por la política educativa del PNV que, a su vez, se insertase dentro de las tendencias pedagógicas modernas europeas de la época.¹³ La mayoría de las escuelas impulsadas por EIB se instalaron en edificios ya existentes ubicados tanto en el área metropolitana de Bilbao (Barakaldo, Galdakao, Getxo, Portugalete, Sondika y Bilbao), como en otras localidades del interior de Bizkaia (Amorebieta, Elorrio y Ondarroa) y Gipuzkoa (Bergara). La Federación también erigió un grupo escolar de nueva planta en la capital vizcaína: el grupo de Errotatxueta.¹⁴

La depuración y la represión del profesorado de Bizkaia tuvo lugar tras la victoria sublevada en la Guerra Civil, con la instauración del régimen franquista. La caída de Bizkaia bajo control golpista, en junio de 1937, implicó que todos estos centros fueran rápidamente objeto de un proceso de depuración,¹⁵ en línea con lo que sucedió en el resto de los centros escolares del país (nacionales, municipales y privados).

Buena parte del profesorado de la red educativa vizcaína fue represaliado por el nuevo régimen. El mecanismo represivo más extendido entre el colectivo docente fue, sin lugar a dudas, el de la depuración, pero, como ya hemos mencionado, no fue el único, pues el régimen franquista se caracterizó por implementar una amplia batería de medidas coactivas. La jurisdicción militar fue la principal herramienta represiva implementada durante la inmediata posguerra. Aunque no fue un instrumento

¹³ Idoia Fernández Fernández, *Oroimenaren Hitza. Ikastolen Historia 1960-1975* (UEU: Bilbao, 1994), 24-27.

¹⁴ Gurutze Ezkurdia Arteaga, Begoña Bilbao Bilbao y Karmele Pérez Urraza, «Emakume Abertzale Batza Bilbon», *Euskalingua* 31 (2017): 14-27.

¹⁵ Aritz Ipiña Bidaurrezaga, *Represión y terror franquista en la Diputación de Bizkaia: fusilamientos y depuración (1936-1976)* (Bilbao: Pamiela, 2017), 190-217.

expresamente diseñado para la persecución del magisterio, muchos docentes, como veremos, padecieron los rigores de este mecanismo coercitivo.

REPRESIÓN JUDICIAL MILITAR EN BILBAO

La toma de Bilbao es la coronación de una primera etapa de las operaciones del norte. El pueblo de Vizcaya, esclavizado y explotado por el contubernio rojo-separatista, se entrega hoy con entusiasmo a la España nacional, y en las villas y en los caseríos es la bandera de España, la gloriosa, la única, la que ondea bajo la brisa del cantábrico¹⁶

rezaba el parte de guerra de los sublevados el 19 de junio, conscientes de la elevada importancia estratégica de tamaña conquista militar, pues además de pertrecharse de numerosos recursos militares materiales y humanos de gran valor, estrechaba el cerco sobre el resto de los dominios republicanos en el norte, reducidos ya a Cantabria y Asturias.¹⁷ Un día más tarde, 20 de junio, se decretó el bando declaratorio del estado de guerra en la provincia, acorde con el procedimiento seguido por los rebeldes tras la conquista de una nueva plaza, por el cual quedaban sometidos a la jurisdicción militar todos los delitos cometidos a partir del golpe de Estado, «sea cual fuere su naturaleza».¹⁸

El bando ratificaba prácticamente la muerte de la jurisdicción ordinaria sobre la militar, al quedar sometidas numerosas actividades propias de la esfera civil al procedimiento jurídico castrense. En esencia, los sublevados, valiéndose de la lógica del vencedor, establecieron una administración de la justicia ajustada enteramente a sus intereses. El objetivo no era otro que habilitar un mecanismo represivo destinado a la neutralización y el castigo del enemigo que complementase el proceder «extrajudicial» iniciado tras el golpe, esto es, el asesinato selectivo de los oponentes políticos mediante el ejercicio de sacas y paseos. Así lo

¹⁶ En Javier Nagore Yarnoz, *En la primavera de Navarra. Memorias de un voluntario navarro en Radio Requeté de Campaña* (Madrid: Movierecord ediciones, 1991), 46.

¹⁷ Las fuentes productoras, como lo eran la gran industria siderúrgica y metalúrgica de la margen izquierda, así como la minería de hierro bilbaína, de enorme valor militar, quedaron enteramente bajo control sublevado, siendo las mismas rápidamente militarizadas, y puestas al servicio de las necesidades bélicas.

¹⁸ El boletín de Bilbao, 20 de junio de 1937.

habían planificado los mandos militares responsables de la insurrección armada. El golpe debía ir acompañado de un «escarmiento ejemplar». De hecho, más del setenta por ciento de las víctimas mortales de la represión franquista de retaguardia tuvieron lugar entre los meses de julio y noviembre de 1936, durante el periodo conocido como el «terror caliente».¹⁹

A la altura de junio de 1937, momento en el que cayó Bilbao, la represión de los sublevados se canalizaba predominantemente, aunque no exclusivamente, a través de la jurisdicción militar. El fracaso parcial del golpe de Estado implicó un cambio de estrategia punitiva en el bando rebelde. Las circunstancias habían cambiado por completo, pues los frentes de guerra se habían estabilizado, presumiéndose a partir de aquel momento una contienda de larga duración, y las alianzas internacionales adquirirían una nueva relevancia, con la intervención de potencias extranjeras en la guerra. De modo que las matanzas producto del terror caliente de primera hora en buena parte de los lugares donde el golpe se impuso fueron gradualmente sustituidas por una política represiva reglamentada de carácter jurídico-militar, no tanto por una cuestión de ineficacia sino más bien de forma, de imagen.²⁰ No hay que pasar por alto que la consolidación del nuevo régimen dependía también del grado de aceptación alcanzado ante la opinión pública, sobre todo, la internacional.²¹ La propaganda jugó un papel determinante en este sentido. En esencia, trataban de legitimar su poder ante las potencias extranjeras, proyectando una imagen distorsionada de la guerra reducida a un choque entre la civilización y la barbarie.

Como apuntara Julio Aróstegui, el nuevo régimen debía «ser legitimado porque [no] era legítimo».²² No es de extrañar, por lo tanto, que buena parte de los esfuerzos propagandísticos de los rebeldes fuesen

¹⁹ Gutmaro Gómez Bravo y Jorge Marco Carretero, *La obra del miedo. Violencia y sociedad en la España franquista (1936-1950)* (Barcelona: Ediciones Península, 2011), 66-67.

²⁰ Pablo Gil Vico, *La noche de los generales. Militares y represión en el régimen de Franco* (Barcelona: Ediciones B, Barcelona, 2004), 29.

²¹ Pablo Gil Vico, «Derecho y ficción: la represión judicial militar», en *Violencia roja y azul, 1936-1950*, coord. Francisco Espinosa Maestre (Barcelona: Crítica, 2010), 272 y 277; y Gil, *La Noche de los generales*, 27-29 y 107-108

²² Julio Arostegui Sánchez, «Opresión y pseudo-juridicidad: De nuevo sobre la naturaleza del franquismo», *Bulletin d'Histoire Contemporaine de l'Espagne* 24 (1996): 41.

dirigidos a justificar la insurrección armada. Para ello, arrogándose la representación del ejército y también de la voluntad nacional, se sirvieron del bando declaratorio del estado de guerra, antes mencionado, para subvertir el orden constitucional. Sin embargo, pese a que la Ley de Orden Público, aprobada bajo el Gobierno presidido por Manuel Azaña el 28 de julio de 1933, otorgaba a la autoridad militar la posibilidad de dictar bandos, la misma no le permitía declarar el estado de guerra, pues esa facultad correspondía exclusivamente al Gobierno de la República (artículo nº 50).²³ Asimismo, tal y como han explicado distintos juristas, la legislación tampoco consentía la modificación ni ampliación de los delitos existentes, ni el agravamiento de las penas preestablecidas, tal y como ocurrió.²⁴ En términos estrictamente técnicos, la ilegitimidad del poder sublevado era notorio, pues su arquitectura jurídica transgredía toda la jurisprudencia vigente, rompiendo de forma manifiesta con el procedimiento constitucional.

De forma que, tal y como señalase el magistrado Francisco Tomás y Valiente, la «paradójica alteración de quién es el verdadero poder legítimo y quién es el verdadero rebelde implicó un cambio de papeles, según el cual quien el 17 julio era leal al gobierno de la República pasó por ser, en 1 de abril del 39, o durante los tres años intermedios en la España territorialmente ocupada por los militares que se alzaron, culpable de un delito de rebelión».²⁵ La victoria rebelde no implicó la redacción de un nuevo código militar, sino que se valieron del de la época, vigente con algunas modificaciones desde 1890, para enjuiciar como delito rebelión actitudes o posicionamientos contrarios a la insurrección armada.²⁶

²³ Gaceta de Madrid, 30 de julio de 1933. Número 211.

²⁴ Carlos Jiménez Villarejo, «La destrucción del orden republicano», *Hispania Nova* 7 (2007): 6; Mirta Núñez Díaz-Balart y Antonio Rojas Friend, *Consejo de guerra. Los fusilamientos en el Madrid de la posguerra (1939-1945)* (Madrid: Compañía literaria, 1997), 34; Francisco Espinosa Maestre, «La memoria del fiscal del ejército de ocupación», en *Tiempos de silencio. Actas del IV Encuentro de investigadores del franquismo*, coord. Alberto Gómez, Glicerio Sánchez, María Encarna Nicolás, Marc Baldó, Carme Molinero, Ana M. Aguado, Pere Ysas, Roque Moreno, Francisco Sevillano y Francisco Moreno (Valencia: Fundació d'Estudis i Iniciatives Sociolaborals, 1999), 34-39.

²⁵ Francisco Tomás y Valiente, «Discurso de clausura de las jornadas», en *Justicia en guerra. Jornadas sobre la administración de justicia durante la Guerra Civil española: Instituciones y fuentes documentales. Salamanca, del 26 al 28 de noviembre de 1987*, ed. Ministerio de Educación y Cultura y Deporte. Dirección General de Bellas Artes y de Conservación y Restauración de Bienes Culturales (Madrid: Ministerio de Cultura, Madrid, 1990), 627.

²⁶ Núñez y Rojas, *Consejo de guerra*, 97-98.

La realidad es que las nuevas directrices interpretativas de las figuras delictivas del código castrense generaron no pocas indecisiones en los miembros de los tribunales militares, encargados de dictar sentencia. De hecho, a tal efecto, los mandos militares hubieron de encargarse con urgencia un manual que clarificase las numerosas dudas existentes, el cual fue publicado en 1937 bajo el título de *Código de Justicia Militar con notas aclaratorias y formularios*²⁷. El delito de rebelión agrupaba distintas categorías ordenadas en función de la gravedad de los delitos imputados, que de mayor a menor eran los siguientes: rebelión en calidad de jefes, adhesión a la rebelión, auxilio a la rebelión y excitación a la rebelión. Cabe subrayar que en la tipificación de los delitos la arbitrariedad fue la norma, pues en no pocas ocasiones imputaciones de similar categoría fueron resueltas de forma totalmente diversa, algunas de ellas implicando un fatal desenlace, como podía ser la ratificación de pena capital.

Asimismo, la desnaturalización de las figuras delictivas supuso que las mismas abarcaran situaciones que nada tenían que ver con la severidad de las penas solicitadas, como se verá más adelante. A su vez, otras garantías procesales, como el derecho a defensa, tampoco fueron respetadas, pues la misma se encontraba totalmente mediatizada por el poder de los militares. Se trató de un mero formalismo, vacío de contenido, destinado a emular siquiera formalmente la representación de un estado sometido a derecho.²⁸

Dicho lo cual, sobre el papel, los delitos más graves, correspondientes a los de rebelión en calidad de jefes y adhesión a la rebelión, se castigaban con la pena capital o con treinta años de privación de libertad; mientras que los de auxilio a la rebelión y excitación a la rebelión podían suponer penas máximas veinte y doce años, respectivamente. La imposición de la pena dependía, en buena medida, de la interpretación que el tribunal militar realizase sobre las circunstancias agravantes o

²⁷ José María Dávila y Huguet, *Código de Justicia Militar con notas aclaratorias, formularios. Código Penal Común. Tablas para la aplicación de la penas y disposiciones complementarias* (Burgos: Aldecoa, 1938), 5.

²⁸ Juan José Del Águila Torres, «Las supuestas defensas en los consejos de guerra sumarísimos del franquismo, 1936-1945», en *VIII Encuentro de investigadores del franquismo*, ed. Carme Molinero y Javier Tébar (Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Centre d'Estudis sobre les Epoques Franquista i Democràtica, 2013), 1-24.

eximentes registradas en el expediente del procesado, en consonancia con lo recogido en el artículo 173 del Código de Justicia Militar.²⁹

La Auditoria del Ejército de Ocupación, trasladada desde Málaga, ciudad que fue ocupada en febrero de 1937, fue la encargada de organizar y dirigir el funcionamiento de la jurisdicción militar en Bilbao. Los antiguos establecimientos de la Audiencia Provincial de Vizcaya, el chalet de Escauriaza, así como las instalaciones de Hospital civil de Basurto fueron los lugares principales escogidos para despachar los miles de expedientes incoados.

A tenor de las memorias del fiscal Acedo Colunga, solamente durante los primeros seis meses de la ocupación de la villa los consejos de guerra sitos en Bilbao emitieron 5.199 sentencias.³⁰ Cabe señalar que buena parte de los primeros procesamientos fueron agrupados en causas multitudinarias, sin que obligatoriamente las imputaciones tuvieran relación entre sí. La celeridad en el procesamiento fue una de las premisas dictadas por el poder militar, acrecentada más si cabe tras la implementación del sumarísimo de urgencia, vigente desde el 31 de agosto de 1936 hasta el 12 de julio de 1940, momento en el que restablecieron el sumarísimo ordinario. No en vano, el nuevo régimen trataba de dar salida al ingente número de personas apresadas, que en palabras de Agustín Luna Morales, preso en aquel momento, Bilbao se sumergió en una «plena fiebre de detenciones».³¹ Los cálculos aproximados estiman que la población reclusa en aquellos primeros meses ascendió un número cercano a las 8.000 personas, que fueron encerradas en espacios habilitados, caracterizados, por elevados niveles de hacinamiento y escasas condiciones de salubridad, tal como ilustran las 1.327 muertes en cautividad registradas en la provincia.³²

²⁹ Dávila, *Código de Justicia Militar*, 98.

³⁰ Informe del Fiscal jefe del Ejército de Ocupación Felipe Acedo Colunga. Archivo Militar Territorial Segundo de Sevilla (sin catalogar). Documento consultado por cortesía de Francisco Espinosa Maestre.

³¹ Archivo Histórico del Nacionalismo Vasco (en adelante, AHNV), Fondo PNV, k.00241, C.3.

³² Cfr. Ascensión Badiola Ariztimuño, *Cárceles y campos de concentración en Bizkaia (1937- 1940)* (San Sebastián: Txertoa, 2011). Instituto de la Memoria, la Convivencia y los Derechos Humanos, *Víctimas mortales de la guerra civil en Euskadi* (Gobierno Vasco, 2021), 25.

Aunque el decreto número 55 del Código de Justicia Militar establecía que el tribunal militar debía estar compuesto prioritariamente por personal jurídico militar, los sublevados se vieron obligados a incorporar profesionales ajenos al estamento militar ante la dificultad de gestionar la ingente cantidad de expedientes abiertos³³. Como cabría suponer, los criterios de selección del personal jurídico, gremio previamente depurado, dependieron más del posicionamiento ideológico favorable a los insurrectos que de la aptitud profesional³⁴.

Me encontré con un tribunal compuesto de coroneles y comandantes, presidido por un marino de numerosos entorchados en la bocamanga. A la derecha, un capitán leía unos papeles; supe que sería el fiscal. A la izquierda del tribunal, un alférez de pelo ondulado me miraba indiferente. Le creí mi «defensor». En el centro estaba sentado yo, con un Guardia Civil a cada lado³⁵.

Estas palabras de Agustín Luna, procesado en Bilbao, sirven para ilustrar el escenario con el que se encontraban los procesados en las dependencias de la Auditoría durante los consejos de guerra.

La sesión daba comienzo con la lectura a viva voz del secretario judicial de los nombres de los encausados y los cargos delictivos atribuidos para después continuar, si es que el fiscal o la defensa lo requerían, con la comparecencia de los testigos³⁶. Las escasas comparecencias de testigos que tuvieron lugar se limitaron a reforzar aún más si cabe la posición de la acusación³⁷. Acto seguido era el fiscal quien tomaba la palabra para dar la lectura nuevamente de los cargos y la presentación de las peticiones, siendo habitualmente quien mayor dureza y severidad mostraba en sus exposiciones³⁸.

³³ BOE, 5 de noviembre de 1936. Mónica Lanero Taboas, *Una milicia de la Justicia. La política judicial del franquismo* (Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1996), 53.

³⁴ Gil, «Derecho y ficción», 83.

³⁵ AHNV, Fondo PNV, k.00241, C.3.

³⁶ Julius Ruiz, *La justicia de Franco. La represión en Madrid tras la Guerra Civil* (Barcelona: RBA, 2012), 146-147.

³⁷ Gil, *La noche de los generales*, 152-153.

³⁸ Núñez y Rojas, *Consejo de guerra*, 57.

Era el abogado defensor quien tomaba la palabra tras el fiscal. Por lo general, el cargo de la defensa lo desempeñaba un militar con escasos conocimientos jurídicos, que tras estudiar el auto resumen del juez instructor en apenas unas horas, se limitaba en la inmensa mayoría de las ocasiones a exigir clemencia para sus defendidos³⁹. «En cuanto a los separatistas vascos, ruego al tribunal sienta piedad por ellos, teniendo en cuenta su fondo cristiano, que es lo único que puede unirnos a ellos»⁴⁰. Las alusiones a la catolicidad del procesado se circunscribieron prácticamente a los ideológicamente afines al PNV, incluido el clero vasco. El procesado carecía de la posibilidad de libre defensa, puesto que a tenor de una lectura interesada del Código de Justicia Militar el nombramiento del defensor recaía sobre el estamento militar. En definitiva, como ya apuntara el magistrado Juan José del Águila, se trató de un simple formulismo vacío de contenido pero de gran utilidad para los intereses del régimen, al proyectar una imagen aseada, ajustada a derecho, del discurrir de la justicia en la zona «nacional»⁴¹.

El siguiente acto de la sesión estaba destinado teóricamente, no siempre tenía lugar, a la presentación de alegaciones por parte de los encausados. Tramitadas las alegaciones correspondientes se vaciaba la sala, los encausados era trasladados a sus correspondientes centros de reclusión, mientras que los miembros del tribunal se retiraban a deliberar en sesión a puerta cerrada. Así lo recordaba años después uno de aquellos procesados:

Ya estaba cansado, aunque todo iba muy rápido y era evidente que aquellos señores tenían mucha prisa en acabar. Para ellos el juicio era pura rutina casi diaria y había que juzgar a tantos en tan poco tiempo... nuestra indiferencia era absoluta porque de antemano conocíamos toda la trama del espectáculo por la versión dada por los que nos habían precedido en el juicio. Todo era igual y todo repetido. Un disco muy rayado por el uso. Yo tenía ganas de terminar⁴².

³⁹ Francisco Moreno, «La represión en la posguerra», en *Víctimas de la Guerra Civil*, coord. Santos Juliá, (Madrid: Temas de hoy, 1999), 320.

⁴⁰ Elozegi, *Quiero morir por algo*, 221.

⁴¹ Águila, «Las supuestas defensas en los consejos de guerra».

⁴² Elozegi, *Quiero morir por algo*, 222.

Finalmente, las sentencias tomadas por unanimidad eran remitidas para su ratificación a la cúpula de la autoridad castrense territorial de la zona correspondiente, la VI Región Militar en el caso de Bizkaia. Los encausados no podían interponer recurso alguno. En algunas ocasiones, en casos muy esporádicos, la discrepancia del general jefe del ejército de la Región Militar sobre alguna sentencia motivaba que la misma fuera remitida al Alto Tribunal de Justicia Militar, encargado de dirimir estas diferencias de criterio. Sea como fuere, era al juez instructor a quien correspondía la notificación de la pena a los interesados, a excepción de los condenados a pena capital, que quedaban a la espera de recibir la resolución del Cuartel General del Generalísimo.

EL PROCESAMIENTO JURÍDICO MILITAR DEL MAGISTERIO VIZCAÍNO

Los expedientes incoados por la jurisdicción militar del Ejército de Tierra se conservan en el Archivo Militar Regional Noroeste (AMRN en adelante) sito en Ferrol. El presente estudio se ha servido de una base de datos completa de los procesamientos judiciales incoados contra residentes vascos por la jurisdicción castrense en Bizkaia entre 1937 y 1943, que corresponden a un total de 26.405 expedientes (2.742 mujeres y 23.663 hombres).

Los expedientes judiciales, aunque no siempre completos y precisos, consignan diversa información relevante sobre los procesados, como es la edad, el lugar de nacimiento y de residencia, así como la filiación política o la profesión laboral desempeñada. Por lo que aquí nos ocupa, nuestra selección se ha centrado en las categorías profesionales vinculadas con el magisterio. Los resultados de esta búsqueda inicial se pueden consultar en la tabla 1.

La búsqueda preliminar dio como resultado un listado de 181 docentes dedicados a la enseñanza primaria en la provincia de Bizkaia. Sin embargo, comparando estos datos con el listado de 999 maestras y maestros depurados en la provincia⁴³ constatamos que los expedientes judiciales no reparaban en la profesión de muchos docentes, excluidos de ese primer listado. De forma que hemos completado la investigación

⁴³ Fueron depurados: 673 maestras y 326 maestros según Francisco Morente Valero, *La escuela y el Estado Nuevo. La depuración del magisterio nacional (1936-1943)* (Valladolid: Ámbito, 1997), 234.

incorporando a nuevos docentes tras cotejar los listados de depuración elaborados por tres investigadores.⁴⁴

Tabla 1. Número de casos de maestras y maestros de Bizkaia incoados por la justicia militar encontrados en el campo denominado «Profesión»

Categoría de búsqueda	Nº
Maestra	113
Maestro	66
Profesor(a) ⁴⁵	2
Docente	0
Total	181

Fuente: Base Datos del Instituto de Historia Social Valentín de Foronda (UPV/EHU).

De esta forma, gracias a la investigación documental exhaustiva del proceso de depuración en la provincia, logramos confeccionar un censo más amplio y completo del profesorado sometido a la jurisdicción militar, llegando a identificar a un total de 588 docentes que ejercieron en la amplia red escolar de la provincia (nacional, provincial y municipal) (cfr. tabla 2).

Tabla 2. Número de casos de maestras y maestros de Bizkaia incoados por la justicia militar

Expedientes identificados	Nº
Maestras nacionales, provinciales (de Escuelas de Barriada), y municipales	381
Maestros nacionales, etc.	207
Total	588

Fuente: elaborado a partir de los listados de magisterio de Morente (1997), Arrien Berrojaetxebarria (1987), Ipiña (2017) y Artetxe (2020).

⁴⁴ Uno, Gregorio Arrien Berrjoetxebarria «Educación y escuelas de barriada de Vizcaya, 1937-1939. (Su traspaso al Estado y deterioro de la enseñanza)» *Revista Internacional de Estudios Vascos* 31, no. 2 (1986); el segundo, Ipiña, *Represión y terror franquista en la Diputación de Bizkaia*; la tercera, Maitane Ostolaza Esnal, *El garrote de la depuración. Maestros vascos en la Guerra Civil y primer franquismo (1936-1945)* (San Sebastián: Ibaeta Pedagogía, 1996). Además, se ha consultado listado actualizado del profesorado de las escuelas de barriada de Bizkaia, elaborado por Artetxe, «Revisión y nuevos datos sobre las Escuelas de Barriada de Bizkaia (1920-1937)», 363-394.

⁴⁵ La búsqueda del término «profesor» arrojó 47 expedientes, de los que solo rescatamos 2, que correspondían a dos profesores que ejercieron en escuelas municipales. El resto de profesores eran de música o canto (10), otros de instituto (8), también sufrieron un proceso judicial profesores de la Escuela de Comercio o Escuela de Altos Estudios Mercantiles, náutica o de ingenieros.

A tenor de nuestros datos (cfr. tabla 3), la mayor parte de los casos instruidos finalizaron con el sobreseimiento de las causas, concretamente el 78% de los expedientes que correspondían al colectivo de las maestras y el 70% a la de los maestros, en otras palabras, la mayoría de los procesamientos incoados no fueron elevados a plenario (consejos de guerra). Los sobreseimientos, determinados para los casos en los que el auditor no encontraba responsabilidad delictiva en las diligencias sumariales, implicaban la concesión de libertad definitiva del procesado, aunque este hecho no evitaba la imposición de sanciones accesorias, como las pecuniarias, la incautación de bienes, la depuración laboral o el envío a batallones de trabajadores.⁴⁶

Tabla 3. Número de casos de maestras y maestros de Bizkaia incoados por la justicia militar

	Maestras		Maestros	
	Nº	%	Nº	%
Sobreseídos	286	78	136	70
Archivo/terminación de actuaciones y casos sin Consejo de Guerra	11		9	
Juzgados en Consejo de Guerra de Bilbao y con sentencia	84	22	62	30
Total	381	100	207	100

Finalmente, conviene señalar que no todas las causas vistas por los consejos de guerra terminaron con el encarcelamiento o la inhabilitación del procesado, pues una parte importante recibió una sentencia absolutoria (cfr. tabla 4). Es habitual encontrar en los expedientes

⁴⁶ A continuación, se muestran tres ejemplos de establecimiento de penas accesorias. 1- «El Auditor acuerda el sobreseimiento, por carecer los hechos de relevancia penal (Bilbao 26/11/1938). Se dispone que quede en libertad definitiva. Se remitirá testimonio a la Jefatura de Primera Enseñanza del Ministerio de Educación Nacional, “indicando que de lo actuado en esta causa aparece la procesada como de antecedentes izquierdistas”» (cfr. María Nieves Gastón nº de causa 11464/38 Bilbao) 2- «El Auditor acuerda el sobreseimiento, por carecer los hechos de relevancia penal (Bilbao 01/08/1938). Se dispone que quede en libertad definitiva. “Desprendiéndose de los diferentes informes que obran en autos, los antecedentes izquierdistas y separatistas de la encausada”, se remitirán copias de los mismos a la Comisión Provincial de Incautación de Bienes y al Ministerio de Educación Nacional, “a los efectos que sean del caso”» (cfr. Eloisa Arteta nº de causa 12205/38 Bilbao). 3- «El Auditor acuerda el sobreseimiento, por carecer los hechos de relevancia penal (Bilbao 30/06/1938). Queda a disposición de la Comisión Clasificadora de Prisioneros y Presentados, que anteriormente le clasificó como comprendido en el Apartado B de la Orden de 11/03/1937.» (cfr. Francisco Zacarías Egaña nº de causa 11535/38 Bilbao).

judiciales la fórmula «...continuó desempeñando voluntariamente su cargo al servicio de los rebeldes», que unido a la exigente de miedo insuperable o de carencia de medios para vivir, a menudo acababa con la absolucón.⁴⁷ Algunos de los fallos absolutorios, como ocurría también, en ocasiones, tras los sobreseimientos, se derivaban a otras instancias represivas, como eran los órganos de las comisiones depuradoras o de incautación de bienes.⁴⁸ Las citadas penas accesorias fueron dirigidas a ahogar económicamente a un sector del magisterio.

En el caso de las maestras de barriada sufrieron un durísimo proceso de depuración, que además fue doble. Pero aquellas que decidieron reincorporarse, antes o después, volvieron a ejercer como maestras en escuelas nacionales.⁴⁹ A tenor de Ipiña, de un total de 171 expedientes, el 61,74 % del magisterio de barriada fue represaliado: el 33,3 % fue destituido tras el proceso de depuración, mientras que el 28,4 % fue sancionado. Este dato ilustra la severidad ejercida contra este colectivo, ya que el porcentaje de maestros y maestras de escuelas nacionales depurados en la provincia fue del 29,8 %. Aún más bajo fue el porcentaje de docentes depurados en otras provincias de España, como en Cádiz con un 15,3 %, Córdoba con un 19,1 %... con la excepción de Asturias, que es la única donde la cifra es superior a la de Bizkaia, con un 33,3 %.

⁴⁷ Este el caso, por ejemplo, de la causa de María Nieves Gomeza, absuelta por su estado necesidad: «Maestra de la barriada de Astelarra, en Múgica. Al iniciarse el “Movimiento” se hallaba accidentalmente en Medina de Pomar (Burgos), quedando en Astelarra una hija suya de 9 meses al cuidado de una sirvienta por hallarse su padre ausente. En diciembre de 1936 consiguió con auxilio de la Cruz Roja Internacional venir de territorio “liberado” a su domicilio, desempeñando la escuela de la que era titular. Eximente de estado de necesidad, pues el cuidado de su hija menor hacía necesarios el regreso a su domicilio y el desempeño de su cargo. Esta sentencia absolutoria no impide la depuración gubernativa de la conducta de la procesada por la Comisión Depuradora del Magisterio, a la que se dará conocimiento.» (cfr. María Nieves Gomeza, nº de la causa 707/37 Bilbao)

⁴⁸ Un expediente remitido a la Comisión de Incautación de Bienes fue el caso de Elisa Uriarte. En el resultando de su expediente se menciona: «Afilada al PNV como “emakume”, formaba parte de la Directiva de la sección femenina en Bermeo. No se acredita que haya tomado parte en actos de la “sublevación rojo-separatista”. Los hechos no son constitutivos de delito, ya que no hay participación en “actos de rebeldía”. La mera filiación política de la procesada puede encajar “perfectamente” en una sanción de tipo gubernativo, en cuanto el PNV es opuesto al “Movimiento”. Se llama la atención de la Autoridad Judicial por si fuera procedente interesar de la Gubernativa la imposición de alguna sanción de este tipo. Así como también se llama la atención de la Autoridad por si cree procedente que se le siga expediente de incautación de bienes.» (Exp. Elisa Uriarte, nº de la causa 331/37 Bilbao)

⁴⁹ Las maestras de Escuelas de Barriada fueron sometidas a dos: uno por parte de la Diputación Foral de Bizkaia, y otro por parte del Ministerio de Educación. En el trabajo de Aritz Ipiña se puede consultar el año de incorporación de cada maestra (cfr. Ipiña, *Represión y terror franquista en la Diputación de Bizkaia*, 190-217).

Tabla 4. Relación de penas de maestras y maestros de enseñanza primaria

Penas del tribunal de Bilbao		Maestras		Maestros	
		nº	%	nº	%
Absolución	Sin reclusión	53	84,5	23	58
Absolución y propuesta de sanción gubernativa		8		3	
Inhabilitación cargos públicos: 6 años y 1 día		2		3	
Inhabilitación especial por 6 años y 1 día		8		7	
6 meses y un día	Reclusión	4	15,5	-	42
9 meses		1		-	
2 años		-		1	
6 años y un día		4		1	
12 años y un día		2		10	
15 años		-		2	
18 años		-		1	
20 años		-		1	
30 años		-		3	
Reclusión perpetua/30 años		2		9	
Muerte		-		1	
Total				84	

Así pues, la represión del magisterio de la provincia parece que reca-
yó sobre todo sobre las Comisiones de Depuración de la provincia.

Consejo de guerra al magisterio

A tenor de las últimas investigaciones, un total de 544 personas fue-
ron ejecutadas tras ratificación de la pena capital en Bizkaia.⁵⁰ Cabe des-
tacar que ninguna de las penas de muerte ratificadas y falladas en Bilbao

⁵⁰ Cabe considerar que esta cifra corresponde a los ejecutados judiciales en Bizkaia, esto es, se inclu-
yen a los condenados a muerte trasladados desde otras provincias y se omiten las penas de muerte
falladas en Bilbao, pero ejecutadas fuera de la provincia. Informe del Instituto de la Memoria, la

formaba parte del colectivo del magisterio de primaria de la provincia. El único caso de imposición de pena de muerte contra este colectivo correspondió a Cleto Rojo, un maestro nacional ocupado en las Escuelas de San Pedro de Deusto (Bilbao) que, a su vez, ejercía de profesor en la Embajada Rusa. Este docente, que militaba en la FETE-UGT (Federación de Trabajadores de la Enseñanza), fue acusado de realizar actos de persecución contra personas de derechas. La pena capital fue finalmente conmutada por la pena de rango inferior, 30 años de reclusión. El procesado aparece retratado como un «entusiasta propagandista, a fuer de falsedades, de la causa marxista», entre cuyas actividades se encontraba la impartición de lecciones sobre la organización de las escuelas de la URSS.⁵¹ Este caso demuestra que el factor ideológico-político fue determinante a la hora de procesar al magisterio vizcaíno, aunque no fue la única variable decisiva, puesto que ni todas las personas procesadas y catalogadas como *marxistas* o similar fueron condenadas a prisión, ni tampoco la ausencia de filiación política garantizaba un fallo más benévolo. Un hecho que se puede atribuir a la arbitrariedad de la justicia franquista y a la falta de asunción de criterios punitivos claros.⁵²

La tabla 5, referente a la militancia política de los maestros, indica que las filiaciones políticas izquierdista y republicana fueron las más castigadas en este colectivo, seguida de la nacionalista vasca. El 61,2 % de los maestros catalogados como izquierdistas fueron sancionados con penas de prisión, mientras que entre los nacionalistas vascos esa cifra se

Convivencia y los Derechos Humanos del Gobierno Vasco, *Víctimas mortales de la Guerra Civil en Euskadi*, 23.

⁵¹ cfr. Cleto Rojo, nº de la causa 16267/38 Bilbao

⁵² La orden de Presidencia de 25 de enero de 1940 reconocía expresamente la arbitrariedad y la ausencia de criterios definidos en muchas de las sentencias falladas por los tribunales militares hasta la fecha. «Es propósito fundamental del nuevo Estado —decía la orden— liquidar las responsabilidades contraídas con ocasión de la criminal traición que contra la Patria realizó el marxismo al oponerse al alzamiento del Ejército y la Causa nacional, con el fin de alejar, en lo humanamente posible, desigualdades que pudieran producirse y que de hecho se han dado en numerosos casos, en que por diversas causas ha faltado la uniformidad del criterio para enjuiciar y sancionar con penas iguales delitos de la misma gravedad». BOE, 26 de enero de 1940. Esta orden, ampliada y complementada en los meses posteriores, creó un sistema encargado de revisar de oficio todas las penas falladas por los tribunales militares franquistas entre el 18 de julio de 1936 y el 1 de marzo de 1940, a excepción de las condenas de muerte ejecutadas, las penas de prisión cumplidas y las sentencias de muerte conmutadas a 30 años. Fue una medida que favoreció la excarcelación progresiva de la mayoría de los presos de guerra (cfr. Erik Zubiaga Arana, *La huella del terror franquista. Jurisdicción militar, políticas de captación y actitudes sociales (1937-1945)* (Leioa: UPV/EHU, 2017), 133-154).

situó en el 36,3 %. Las inhabilitaciones para desempeñar cargos públicos, por el contrario, afectaron más a la militancia *jeltzale*.

La información recopilada indica que los tribunales militares fueron especialmente expeditivos (cfr. tabla 6) con las maestras que profesaban ideologías de izquierda y/o republicanas y nacionalistas vascas. Según nuestros datos, el 72,6 % de las docentes izquierdistas y el 63,1 % de las nacionalistas fueron represaliadas con prisión o inhabilitación.

Las tablas 5 y 6 muestran a un total de once enseñantes, dos maestras y nueve maestros condenados a la pena más severa de prisión, fijada en 30 años.⁵³ Estimamos reseñable el hecho de que tan solo los expedientes de tres de estos once docentes condenados consignan información sobre la filiación ideológica. Son los casos de Dolores Dilla, Estanislao González y Serafín Marrodán. A los tres se les acusaba de instruir bajo la óptica política enemiga. Concretamente a Dilla, identificada como «acérrima rojo-separatista», se le acusó de implementar una «enseñanza separatista» en la instrucción docente,⁵⁴ mientras que a González, descrito como izquierdista, de realizar propaganda contra la causa «nacional» en la escuela⁵⁵. Por su parte Marrodán es retratado como un marxista que educaba a los niños en dichas ideas «haciéndoles levantar el puño y cantar himnos anti-patrióticos»⁵⁶. Estas evidencias sobre la supuesta falta de celo profesional, muestran el interés del tribunal por castigar a aquellas personas a las que atribuía la capacidad de alterar el orden social y obstruir la acción socioeducativa requerida por el nuevo Estado. Las sentencias de los restantes condenados a 30 años de prisión no incorporan imputaciones relacionadas con su práctica docente, sino que las mismas descansan sobre actividades y/o complicidades políticas y/o militares desarrolladas fuera de la escuela.

⁵³ Maestras: Dolores Dilla, Maximina Hernández. Maestros: Antonio Allue, Cesar Belandia, Nicasio Fernández, Estanislao González, Francisco López, Serafín Marrodán, Santiago Rodríguez, Fortunato Vencedor y Tomás Villar

⁵⁴ cfr. Dolores Dilla, nº de la causa 548/37 Bilbao

⁵⁵ cfr. Estanislao González, nº de la causa 936/37 Bilbao

⁵⁶ cfr. Serafín Marrodán, nº de la causa 17658/38 Bilbao

Tabla 5. Relación entre la filiación política y sindical de los maestros, la acusación y la sentencia recibida

Filiación política y/o sindical conocida por el Tribunal		Acusación	Penas	
2	Derechista	Auxilio a la rebelión: 1 Continuación desempeño cargo al servicio rebeldes: 1	Absolución: 1 Absolución y propuesta de sanción gubernativa: 1	Reclusión: 0 (0 %) Inhabilitación: 0 (0 %)
31	Izquierdistas, PSOE, PCE y/o FETE (UGT), Asociación nacional del magisterio, Trabajadores de la enseñanza	Rebelión militar: 1	18 años: 1	Muerte: 1 (3,2 %) Reclusión: 19 (61,2%) Inhabilitación: 5 (16,1 %)
		Adhesión a la rebelión: 8	Perpetua/30 años: 7 Muerte: 1	
		Excitación a la rebelión: 2	2 años: 1	
		Auxilio a la rebelión: 12	Absolución: 1 Absolución y propuesta de sanción gubernativa: 1 12 años y un día: 8 15 años: 1 20 años: 1	
		Aceptación de empleo de los rebeldes: 2	Inhabilitación cargos públicos por 6 años y un día: 2	
		Continuación desempeño cargo al servicio rebeldes: 5	Absolución: 2 Inhabilitación especial por 6 años y un día: 3	
		Sin determinar: 1	Absolución: 1	

Filiación política y/o sindical conocida por el Tribunal		Acusación	Penas	
11	Nacionalistas vascas, PNV, ANV y/o STV	Rebelión militar: 2	Absolución: 2	
		Adhesión a la rebelión: 1	Perpetua: 1	
		Auxilio a la rebelión: 4	Absolución: 1 12 años y un día: 2 15 años: 1	
		Aceptación de empleo de los rebeldes: 1	Inhabilitación cargos públicos por 6 años y un día: 1	
		Continuación desempeño cargo al servicio rebeldes: 3	Inhabilitación especial por 6 años y un día: 3	
		Reclusión: 4 (36,3 %) Inhabilitación: 4 (36,3 %)		
17	Sin determinar	Rebelión militar: 3	Absolución: 3	
		Adhesión a la rebelión: 3	Absolución: 2 Perpetua: 1	
		Auxilio a la rebelión: 2	Absolución: 1 Absolución y propuesta de sanción gubernativa: 1	
		Continuación en el desempeño: 6	Absolución: 5 Inhabilitación especial por 6 años y un día: 1	
		Sin determinar: 3	Absolución: 3	
		Reclusión: 1 (5,8 %) Inhabilitación: 1 (5,8 %)		

Tabla 6. Relación entre la filiación política y sindical de las maestras, la acusación y la sentencia recibida

Filiación política y/o sindical conocida por el Tribunal		Acusación	Sentencias	
6	Derechista	Rebelión militar: 3 Auxilio a la rebelión: 1 Continuación desempeño cargo al servicio rebeldes: 1 Aceptación de empleo de los rebeldes: 1	Absolución: 6	Reclusión: 0 (0 %) Inhabilitación: 0 (0 %)
11	Izquierdistas, PSOE, PCE y/o FETE (UGT), Asociación nacional del magisterio	Adhesión a la rebelión: 1	Perpetua/30 años: 1	Reclusión: 4 (36,3 %) Inhabilitación: 4 (36,3 %)
		Excitación a la rebelión: 1	6 años y un día: 1	
		Auxilio a la rebelión: 1	12 años y un día: 1	
		Proposición para cometer rebeldía: 1	9 meses: 1	
		Continuación de funciones: 1	Inhabilitación especial por 6 años y un día: 1	
Continuación desempeño cargo al servicio rebeldes: 6	Absolución: 2 Absolución y propuesta de sanción gubernativa: 1 Inhabilitación especial por 6 años y un día: 3			

Filiación política y/o sindical conocida por el Tribunal		Acusación	Sentencias
19	Nacionalistas vascas, PNV y/o STV	Rebelión militar: 1	Absolución: 1
		Adhesión a la rebelión: 3	Absolución: 2 Perpetua: 1
		Auxilio a la rebelión: 3	Absolución y propuesta de sanción gubernativa por determinar: 1 6 meses y un día: 1 12 años y un día: 1
		Inducción a la rebelión: 1	6 meses y un día: 1
		Excitación a la rebelión: 3	6 años y un día: 2 6 meses y un día: 1
		Aceptación de empleo de los rebeldes: 2	Inhabilitación cargos públicos por 6 años y un día: 2
		Continuación desempeño cargo al servicio rebeldes: 5	Absolución 2 Inhabilitación especial por 6 años y un día: 3
		Sin determinar: 1	Absolución y propuesta de sanción gubernativa por determinar: 1
			Reclusión: 7 (36,8 %) Inhabilitación: 5 (26,3 %)

Filiación política y/o sindical conocida por el Tribunal		Acusación	Sentencias	
48	Sin determinar	Rebelión militar: 15	Absolución: 15	
		Excitación a la rebelión: 1	6 años y un día: 1	
		Adhesión a la rebelión: 2	Absolución: 2	
		Auxilio a la rebelión: 4	Absolución: 2 Absolución y propuesta de sanción gubernativa: 1 6 meses y un día: 1	
		Continuación en el desempeño: 21	Absolución: 17 Absolución y propuesta de sanción gubernativa: 3 Inhabilitación especial por 6 años y un día: 1	
		Sin determinar: 5	Absolución: 4 Absolución y propuesta de sanción gubernativa: 1	
			Reclusión: 2 (4,1%) Inhabilitación: 1 (2 %)	

En el caso de las penas inferiores hemos encontrado seis casos entre los 62 expedientes de maestros en los que se menciona que se ha comprobado la influencia de su filiación ideológica en la labor docente. De los seis casos, tres son absueltos⁵⁷ y el resto son condenados a penas de

⁵⁷ En concreto tres maestros no mostraron una actividad docente condenable: 1- Andrés Arnáez, maestro de la escuela de Ereño, acusado de *auxilio a la rebelión*, «era de tendencias republicanas moderadas. no hizo en su escuela propaganda alguna contra las ideas de España», fue absuelto con propuesta de sanción gubernativa (cfr. Andrés Arnáez, nº de la causa 798/37 Bilbao); 2- Victoriano Gómez de Segura, acusado de *auxilio a la rebelión*, según su expediente, se menciona que «continuó ejerciendo sus funciones de maestro, “observando buena conducta”», por lo que finalmente fue absuelto. (cfr. Victoriano Gómez de Segura, nº de la causa 261/37 Bilbao); 3- Felipe Olazarán, maestro de Gautegiz Arteaga, acusado de *rebelión militar*, «no se ha comprobado que durante el periodo “rojo” dictara a sus alumnos textos contrarios al Movimiento» y pasó voluntariamente de las filas «rojas» a las «nacionales», un hecho que seguramente le valió la absolución. (cfr. Felipe Olazarán, nº de la causa 17640/38 Bilbao).

prisión,⁵⁸ debido a que además de participar en la contienda en contra del bando sublevado, tuvieron una actividad docente contraria a la ideología del nuevo régimen. En el caso de las maestras, en tres de las 84 causas, se han localizado referencias de este tipo, aunque ninguna de ellas llegó a participar en el frente, ni en los comités de cultura, ni tampoco en los de incautación de bienes o similares.⁵⁹

Como se ha podido observar en el análisis de los procedimientos incoados, las significaciones políticas que perdieron la guerra representaban una amenaza para la consolidación de los postulados del nuevo régimen. Así lo advertía la Junta de Defensa Nacional, sita en Burgos, ya en agosto de 1936 sobre el nuevo rumbo educativo a adoptar:

la escuela de instrucción primaria, que, como piedra fundamental del Estado, debe contribuir no solo a la formación del niño en el aspecto de cultura general, sino a la españolización de las juventudes de porvenir que, desgraciadamente, en los últimos años, han sido orientadas en sentido inverso a las conveniencias nacionales.⁶⁰

⁵⁸ En concreto fueron condenados: 1- Jesús Costumero, maestro izquierdista acusado de *auxilio a la rebelión*, según recoge el expediente, mantenía correspondencia con Indalecio Prieto, inculcó «a los educandos ideas marxistas», además durante la guerra participó en la misma. Fue condenado a 12 años y un día de prisión (cfr. Jesús Costumero, n° de la causa 10002/38 Bilbao); 2- Vicente Escudero, maestro seguramente de Erandio, acusado de *aceptación de empleo de los rebeldes*, el tribunal no obtuvo pruebas de un supuesto «proselitismo izquierdista dentro de la escuela entre sus discípulos», pero sí desempeñó actividades burocráticas y presidió una comisión de cultura, por lo que el tribunal le condenó a 6 años y un día de inhabilitación para cargos públicos. (cfr. Vicente Escudero, n° de la causa 10134/39 y 10560/39 Bilbao); 3- Segundo Juez, maestro en Kortezubi y secretario del PSOE, acusado de *auxilio a la rebelión*, se distinguió por su militancia socialista, y por «su propaganda disolvente entres sus alumnos». Por ello y por ser vocal secretario del Comité de Investigación e Incautación de Rentas de la localidad recibió una condena de 12 años y un día. (cfr. Segundo Juez, n° de la causa 17753/38 Bilbao).

⁵⁹ Es el caso de: 1- Elena Fernández Ugarte, maestra de la escuela de Artea, acusada de *excitación a la rebelión*, «hizo propaganda contra la causa “nacional”, tanto en la escuela como en sus conversaciones particulares», tal como también lo había hecho su marido Estanislao González que ya hemos mencionado más arriba. Por lo que fue condenada a 6 años y un día de cárcel. (cfr. Elena Fernández, n° de la causa 936/37 Bilbao); 2- María Candelas González González, maestra de Gorliz, acusada de *excitación a la rebelión*, «en la escuela hacía una labor antipatriótica entre los niños» además de que parece que denunció e insultó a personas de derechas, de orden y/o del Movimiento, lo que le trajo una condena de 6 años y un día de prisión. (cfr. María Candelas González, n° de la causa 11461/38 Bilbao); 3- Gloria González Viyuela, acusada de continuación en el *desempeño de cargo al servicio de los rebeldes*, de tendencia aparentemente izquierdista, no realizó proselitismo en el aula, pero se mantuvo en el cargo y «tuvo frases injuriosas para sus compañeros de significación españolista». Finalmente fue condenada a una inhabilitación especial de 6 años y un día. (cfr. Gloria González, n° de la causa 2251/37 Bilbao).

⁶⁰ BOE, n° 9, del 21 de agosto de 1936.

En líneas generales, pese a las múltiples sensibilidades políticas que albergaba el bando republicano, la figura del enemigo que construyó el nuevo Estado en Bizkaia, válido para el conjunto País Vasco, quedó reducido básicamente a dos categorías políticas: la de los «rojos» y los «separatistas». Así quedó recogido en numerosas manifestaciones públicas de dirigentes «nacionales» tras la conquista de capital vizcaína. Entre las más conocidas se encuentra la alocución de José María de Areilza, primer alcalde franquista de la villa, pronunciada el 8 de julio de 1937: «[...] Ha caído vencida para siempre esa horrible pesadilla siniestra y atroz que se llamaba Euzkadi y que era resultante del socialismo prietista, de un lado, y de la imbecilidad vizcainarra por otro».⁶¹

En definitiva, buena parte de los docentes catalogados dentro del colectivo de la anti-España, considerados alejados de «la sana y patriótica actitud del Ejército y pueblo español, que siente a España grande y única»,⁶² además de sufrir uno o varios procesos de depuración, padecieron los rigores de represión jurídico militar.

Por último, tal y como se observa en las tablas 3 y 4, la represión no afectó de igual manera a ambos sexos. En números totales, fueron las maestras las más castigadas, pues un mayor número de ellas fue sometida a consejo de guerra. Sin embargo, en cuanto a la severidad de las penas, la situación es otra. Los maestros, por lo general, recibieron un trato más expeditivo tanto en las acusaciones como en los fallos condenatorios. Este tratamiento diferencial pudo deberse al menor protagonismo que las mujeres desempeñaron en el frente, en los cargos políticos y militares relevantes, así como al carácter paternalista del nuevo régimen.

CONCLUSIONES

Los rigores represivos que padeció parte del magisterio durante la inmediata posguerra, al igual que el resto de los vencidos, fueron múltiples. La presente investigación acredita que el 58,8 % de los docentes depurados en Bizkaia fueron encausados por la jurisdicción militar.

⁶¹ El texto original se puede consultar en línea en <https://www.eusko-ikaskuntza.eus/PDFFondo/iruj/144.pdf> (consultado el 20 de mayo de 2022).

⁶² BOE, n° 9, del 21 de agosto de 1936

Colegimos que la represión canalizada a través de la justicia militar en la provincia no estuvo dirigida prioritariamente al castigo del magisterio en particular, ni tampoco al control de su acción socioeducativa, sino que más bien se trató de un instrumento empleado para el disciplinamiento ideológico de la población considerada hostil o peligrosa hacia el nuevo régimen. Puede que la falta de celo de los jueces instructores a la hora de averiguar la profesión de los encausados, tal y como hemos acreditado, esté relacionada con la circunstancia aquí descrita.

Un total de 588 docentes de la provincia fueron procesados por la jurisdicción castrense, siendo el 64,7% de los expedientes correspondientes a maestras. La mayor parte de los expedientes incoados contra el colectivo terminaron con el sobreseimiento del caso o la absolución, si bien este hecho no impidió la imposición de sanciones de tipo accesorio, como fueron, la inhabilitación al desempeño de cargos públicos o la incautación de bienes, por citar algunos.

El 42 % de los 62 maestros y el 15,5 % de las 84 maestras que sufrieron consejo de guerra fue sancionado con algún tipo de pena de prisión. Pese a que el número de maestras procesadas por los consejos de guerra fue mayor, cabe destacar que en números relativos el grado de severidad de las penas padecidas por los maestros fue más elevado, recayendo las sanciones más duras, sobre todo, sobre aquellos catalogados como izquierdistas, a quienes se les imputaban cargos relacionados con la realización de actividades en el frente y el desempeño de cargos militares y políticos. En este punto, en el hecho diferencial punitivo entre ambos sexos, habría que considerar también el carácter paternalista y profundamente católico del nuevo régimen, que pudo mitigar, de alguna forma, la intensidad represiva sobre las mujeres.

En resumidas cuentas, la represión jurídico-militar afectó sobre todo a los miembros políticamente más significados del magisterio, mientras que el resto, por lo general, pudo sortear los efectos coactivos más severos. Los tribunales militares franquistas en Bizkaia optaron por no encarcelar a la mayor parte del colectivo docente. De hecho, buena parte sus miembros, al quedar en libertad, pudieron reincorporarse a su ejercicio profesional, si bien sometiéndose a las directrices socioeducativas del nacionalcatolicismo, la nueva realidad educativa imperante. Esta

estrategia posibilitó la disposición de personal docente suficiente para cubrir la demanda escolar, sin necesidad de cerrar centros educativos, y el encuadramiento de miles de niños en el proyecto político educativo franquista.

Nota sobre la autora y el autor:

KARMELE ARTETXE SÁNCHEZ es profesora agregada del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Pertenece al grupo de investigación Ikasgarria (<https://ekoizpen-zientifikoa.ehu.eus/grupos/24656/detalle>) reconocido por el Gobierno Vasco. Sus principales líneas de investigación son: por un lado, el proceso de implantación de la educación superior en el País Vasco a lo largo del siglo XX y su relación con la modernización de la lengua vasca; y por otro, la introducción de la lengua vasca en la enseñanza primaria a lo largo del siglo XX. Ha publicado varias obras sobre el desarrollo de la cultura académica en el País Vasco Contemporáneo y sobre proyectos escolares como el colegio vizcaíno *Ikastetxea* de 1896 de Resurrección María Azkue y las escuelas de barriada de la Diputación de Bizkaia. En sus investigaciones se cruzan la historia cultural y social del País Vasco con la educación. Por otro lado, ha colaborado en diferentes proyectos de investigación relacionados con la inclusión socioeducativa, en los que ha investigado la trayectoria histórica de varias entidades y redes socioeducativas, con el objetivo de reflexionar en torno a la intervención socioeducativa y el desarrollo de la profesión de la Educación Social desde una visión histórica. A través de esta línea de investigación se ha centrado en el análisis de entidades, pioneros y pioneras y políticas sociales de largo recorrido dentro de la Educación Social en la Comunidad Autónoma Vasca.

ERIK ZUBIAGA ARANA es profesor agregado en el Departamento de Historia Contemporánea en la Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea. Anteriormente ha sido profesor Asociado y profesor Ayudante Doctor en la Universidad Pública de Navarra. Forma parte del grupo de investigación reconocido por el Sistema Universitario Vasco «Nacionalización, Estado y violencias políticas. Estudios desde la historia social» (IT-1531-22; IP Antonio Rivera) y del proyecto «Microhistoria de la

violencia nacionalista» [PID2022-138467NB-I00] del Ministerio de Ciencia e Innovación (Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia). Ha formado parte de distintos proyectos de investigación como Personal Investigador Contratado Doctor centrados, sobre todo, en el estudio de distintos episodios de violencia política acontecidos en la España contemporánea como, por ejemplo, la violencia y la represión franquista durante la guerra y la inmediata posguerra, así como el desarrollo e impacto del terrorismo en el País Vasco entre 1968 y 2011. Son en estos dos ámbitos donde se ubica el grueso de su actividad investigadora, fundamentalmente centrada en el estudio de la represión jurídico militar en el País Vasco y la extorsión económica ejecutada por ETA, entre otros. Ha realizado varias estancias internacionales: de investigación durante la etapa predoctoral en la Universidad de Leeds (UK), y con fines docentes en la Universidad Jan Dlugosz en Czeszochowa (Polonia).

REFERENCIAS

- Águila Torres, Juan José del. «Las supuestas defensas en los consejos de guerra sumarísimos del franquismo, 1936-1945». En *VIII Encuentro de investigadores del franquismo*, editado por Carme Molinero y Javier Tébar. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Centre d'Estudis sobre les Èpoques Franquista i Democràtica, 2013: 1-24. https://todoslosnombres.org/wp-content/uploads/2022/01/investigacion244_1.pdf
- Agulló Díaz, María del Carmen. «Amputar, segar, limpiar e purificar: a depuración do maxisterio durante o franquismo». *Sarmiento* 21 (2017): 9-30.
- Arostegui Sánchez, Julio. «Opresión y pseudo-juridicidad: De nuevo sobre la naturaleza del franquismo». *Bulletin d'Histoire Contemporaine de l'Espagne* 24 (1996): 31-46.
- Arrien Berrojaetxebarria, Gregorio. «Educación y escuelas de barriada de Vizcaya, 1937-1939. (Su traspaso al Estado y deterioro de la enseñanza)». *Revista Internacional de Estudios Vascos* 31, no. 2 (1986): 629-640.
- Arrien Berrojaetxebarria, Gregorio. *Educación y escuelas de barriada de Bizkaia. (Escuela y Autonomía. 1898-1936)*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia, 1987.
- Arrien Berrojaetxebarria, Gregorio. *Las Escuelas de barriada: política educativa en la Diputación Foral de Bizkaia (1919-1994)*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia, 2021.

- Artetxe Sánchez, Karmele. «Revisión y nuevos datos sobre las Escuelas de Barriada de Bizkaia (1920-1937)». *Historia y Memoria de la Educación* 12 (2020): 363-394. DOI: <https://doi.org/10.5944/hme.12.2020.25320>
- Badiola Ariztimuño, Ascensión. *Cárceles y campos de concentración en Bizkaia (1937- 1940)*. San Sebastián: Txertoa, 2011.
- Borque, Leonardo. *La represión violenta contra los maestros republicanos en Asturias*. Oviedo: KRK, 2010.
- Cuesta Bustillo, Josefina (dir.). *La depuración de funcionarios bajo la dictadura franquista (1936-1975)*. Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero, 2009.
- Dávila y Huguet, José María. *Código de Justicia Militar con notas aclaratorias, formularios. Código Penal Común. Tablas para la aplicación de la penas y disposiciones complementarias*. Burgos: Aldecoa, 1938.
- Elosegi, Joseba. *Quiero morir por algo. Impresionantes memorias de un gudari, testigo excepcional del bombardeo y destrucción de Guernica*. Plaza & Janes: Barcelona, 1977.
- Espinosa Maestre, Francisco. «La memoria del fiscal del ejército de ocupación». En *Tiempos de silencio. Actas del IV Encuentro de investigadores del franquismo*, coordinado por Alberto Gómez, Glicerio Sánchez, María Encarna Nicolás, Marc Baldó, Carme Molinero, Ana M. Aguado, Pere Ysas, Roque Moreno, Francisco Sevillano y Francisco Moreno, 34-39. Valencia: Fundació d'Estudis i Iniciatives Sociolaborals, 1999.
- Ezkurdia Arteaga, Gurutze, Begoña Bilbao Bilbao y Karmele Pérez Urraza. «Emakume Abertzale Batza Bilbon». *Euskalingua* 31 (2017): 14-27.
- Fernández Fernández, Idoia. *Oroimenaren Hitzak. Ikastolen Historia 1960-1975*. Bilbao: UEU, 1994.
- Fernández-Soria, Juan Manuel. «Conseqüències de la Guerra Civil: la depuració i l'exili interior del magisteri». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 12 (2008): 13-40.
- Gil Vico, Pablo. «Derecho y ficción: la represión judicial militar». En *Violencia roja y azul, 1936-1950*, coordinado por Francisco Espinosa Maestre, 251-368. Barcelona: Crítica, 2010.
- Gil Vico, Pablo. *La noche de los generales. Militares y represión en el régimen de Franco*. Barcelona: Ediciones B, 2004.
- Gómez Bravo, Gutmaro y Jorge Marco Carretero. *La obra del miedo. Violencia y sociedad en la España franquista (1936-1950)*. Barcelona: Ediciones Península, 2011.
- Instituto de la Memoria, la Convivencia y los Derechos Humanos. *Víctimas mortales de la Guerra Civil en Euskadi*. Gobierno Vasco, 2021. https://www.gogora.euskadi.eus/contenidos/informacion/gogora_dokumentuak/es_def/Informe-victimas-mortales-Guerra-Civil-Euskadi.pdf

- Ipiña Bidaurrazaga, Aritz. *Represión y terror franquista en la Diputación de Bizkaia: fusilamientos y depuración (1936-1976)*. Bilbao: Pamiela, 2017.
- Jiménez Villarejo, Carlos. «La destrucción del orden republicano». *Hispania Nova* 7 (2007): 1-30.
- Lanero Taboas, Mónica. *Una milicia de la Justicia. La política judicial del franquismo*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1996.
- Moreno, Francisco. «La represión en la posguerra». En *Víctimas de la Guerra Civil*, coordinado por Santos Juliá, 277-406. Madrid: Temas de hoy, 1999.
- Morente Valero, Francisco. *La escuela y el Estado Nuevo. La depuración del magisterio nacional (1936-1943)*. Valladolid: Ámbito, 1997.
- Nagore Yarnoz, Javier. *En la primavera de Navarra. Memorias de un voluntario navarro en Radio Requeté de Campaña*. Madrid: Movierecord ediciones, 1991.
- Núñez Díaz-Balart, Mirta y Antonio Rojas Friend. *Consejo de guerra. Los fusilamientos en el Madrid de la posguerra (1939-1945)*. Madrid: Compañía literaria, 1997.
- Ostolaza Esnal, Maitane. *El garrote de la depuración. Maestros vascos en la Guerra Civil y primer franquismo (1936-1945)*. San Sebastián: Ibaeta Pedagogía, 1996.
- Pablo Lobo, Carlos de. «La depuración de la Educación española durante el franquismo (1936-1975). Institucionalización de una represión». *Foro de Educación* 9 (2007): 203-228.
- Plaza Benimeli, Natalia. «La depuración del magisterio como forma de control social». PhD diss., Universitat de Barcelona, 2015.
- Quiroga Fernández de Soto, Alejandro. «Maestros, espías y lentejas. Educación y Nacionalización de masas durante la Dictadura de Primo de Rivera». En *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización*, editado por Javier Moreno Luzón, 183-205. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007.
- Puelles Benítez, Manuel de. «Estado y Educación en las Sociedades Europeas». *Revista Iberoamericana de Educación* 1 (1993): 35-57. <https://doi.org/10.35362/rie103006>
- Ramos Zamora, Sara. «Maestros y maestras de primera enseñanza bajo la dictadura franquista. Depuración y represión». En *La depuración de funcionarios bajo la dictadura franquista (1936-1975)*, editado por Josefina Cuesta Bustillo, 52-63. Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero, 2009.
- Rekalde Rodríguez, Itziar. «La construcción de escuelas en el País Vasco durante la II República (1931-1936)». *Aula* 11 (1999): 115-174.
- Ruiz de Loizaga Vélez, Maite. *Primeras letras, «revolución social» y modernización en Bilbao (1876-1920)*. Leioa: UPV/EHU, 2015.

- Ruiz, Julius. *La justicia de Franco. La represión en Madrid tras la Guerra Civil*. Barcelona: RBA, 2012.
- Tomás y Valiente, Francisco. «Discurso de clausura de las jornadas». En *Justicia en guerra. Jornadas sobre la administración de justicia durante la Guerra Civil española: Instituciones y fuentes documentales*. Salamanca, del 26 al 28 de noviembre de 1987, editado por el Ministerio de Educación y Cultura y Deporte. Dirección General de Bellas Artes y de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, 625-631. Madrid: Ministerio de Cultura, 1990.
- Zubiaga Arana, Erik. *La huella del terror franquista. Jurisdicción militar, políticas de captación y actitudes sociales (1937-1945)*. Leioa: UPV/EHU, 2017.

ANEXO 1. LISTADO DE MAESTRAS QUE EJERCIERON EN BIZKAIA Y QUE SUFRIERON PROCESAMIENTOS JUDICIALES EN LA JURISDICCIÓN MILITAR DE BILBAO (1937-1952)

1. Abad Vildósola, Isabel
2. Abendíbar Palacios, María Lorenza (Avendíbar Palacios)
3. Abendívar Areitioaurtena, Francisca (Avendíbar Areitioaurtena)
4. Abrisqueta Benguria, Jesusa
5. Achutegui Achutegui, Eusebia (Achotegui Achotegui)
6. Aguirre Alberdi, Modesta
7. Aguirreche Mendía, Amalia
8. Aguirregomezcorta, María
9. Álamo Alonso, María Patrocinio
10. Alberdi Martínez, Catalina
11. Aldana Uribe, Inés
12. Alegría Garrido, María del Carmen
13. Alonso Calvo, Enedina
14. Alonso Vázquez, Trinidad
15. Alti Zuazo, Petra
16. Álvarez Díaz, Etelevina
17. Álvarez Gallarreta, Amelia (Álvarez Galarreta)

18. Álvarez López, Carmen
19. Álvarez Muñoz, Agripina Juana
20. Amézaga Echevarría, Ángeles
21. Andrés, Honorina
22. Angulo Laucirica, Martina
23. Ansa Cipitria, Francisca
24. Antona Ayastuy, Josefa (Ayastuy, Josefa Antona)
25. Arana Ituarte, Romana
26. Aranguiz Acha, Julia (Luisa)
27. Arbazagoitia Corcuera, Carmen
28. Argaya Goicoechea, María Carmen
29. Arizaga Elgarresta, Elena
30. Ariznabarrieta Onagoitia, Atanasio
31. Armendia Eguía, Zoila
32. Arriaga Bengoechea, Pascuala (Arriaga Ibengoechea)
33. Arriaga Elexpe, Dolores
34. Arrieta Montoya, Aurora
35. Arsuaga Artola, Pía
36. Artadi Ugarte, Antonia
37. Artaraz Asla, María Rosario
38. Arteta Arana, Eloísa
39. Asteinza Apraiz, Isabel
40. Ausocoa Elorriaga, Juana
41. Axpe Lazcano, Aurora
42. Ayestarán Landabaso, Rosario
43. Azcuenaga Olascoaga, Eulalia
44. Azurmendi Elícegui, Francisca

45. Badiola Arroita, Lucrecia
46. Baldor Esturo, Rosa (Valdor Esturo)
47. Barbadillo Revuelta, María
48. Bardeci Martínez, Purificación
49. Barriocanal, Nehilda Esther
50. Barrón Egusquiza, María Jesús
51. Basabe Unzalu, Rosario
52. Basurto Gorordo, Elena (Basurto Gorrordo)
53. Benaya Zabala, Magdalena
54. Berdote Del Valle, Asunción
55. Bernardo Alonso, Teodosia
56. Berrojaechevarría Arricurriaga, Elisa
57. Bescos Lalueza, Carmen
58. Bilbao Castelao, María Rosario
59. Bilbao Inunciaga, María Luisa
60. Bilbao Iturriaga, Dolores
61. Bilbao Urrechaga, Virginia (Bilbao Urrechega)
62. Blanco Luna, Concepción
63. Burgos Ortega, María del Carmen
64. Bustinza París, Enriqueta
65. Butrón Escauriaza, Ángela
66. Cabeza Elices, María Cristina
67. Calvo Jiménez, Áurea
68. Calvo Ruiz, Emilia
69. Cámara Pinedo, Encarnación
70. Campo Castelao, Cándida
71. Campos Aguinaga, Soledad

72. Campos Fernández, Lucía
73. Cantera Villar, Beatriz
74. Cantero Fernández, María Covadonga
75. Capetillo Sierra, Escolástica
76. Carranza Recarte, Felipa
77. Casado Aizpuru, Nicolasa
78. Casals Alba, Ramona
79. Castiella Arroyabe, Carmen
80. Castro Jaureguibeitia, Patrocinio
81. Chomón Pereda, Eugenia
82. Ciga Churio, Casimira
83. Cirión Escauriaza, Carmen
84. Crespo Martínez, Porfiria
85. Cuadrado Herrador, Severina
86. Dañobeitia Urizarbarrena, Rosario (Dañobeitia Urizarbarrena)
87. Daries Toledo, Mercedes
88. Del Rosario Guridi Trujillo, Plácida
89. Derteano Landeta, María Bautista
90. Díaz de Corcuera, Martina
91. Díaz García, Javiera
92. Díez Ortiz, Generosa
93. Díez Ruiz, Eulalia (Díaz Ruiz)
94. Dilla Pintor, Dolores
95. Dúo Landeta, Purificación
96. Echave-Sustaeta Arilla, Carmen
97. Echeandía Lagos, Felisa
98. Echeandía Olea, Petra

99. Eguiguren Alberdi, Jesusa
100. Egusquiza Hormaeche, Petra (Egusquiza Ormaeche)
101. Elguezábal Ozollo, Margarita
102. Elordi Darroyet, Juana (Elordi Darroyen)
103. Elorza Aldueza, Emiliana (Emilio)
104. Elorza Andanondo, Juana
105. Escauriaza Asolo, Juana
106. Estefanía Gibaja, Lidia (Estefanía Jibaja, Lidia)
107. Estévez, María Luisa (Esteve, María Luisa)
108. Ezcurra Mendizábal, Julia
109. Ezcurra Mendizábal, María Dolores
110. Ezpeleta Viteri, Blanca
111. Fano Urquidi, María Luisa (María Elisa)
112. Fedriani Méndez, Josefa (Frediani, Fedeiani)
(Menéndez)
113. Felipe Ezquerro, Petra Lucía
114. Fernández Bilbao, María Teresa
115. Fernández de Aguirre Errasti, Ana
116. Fernández de la Fuente, María Concepción
117. Fernández Lorenzo, Concepción
118. Fernández Rubio, María
119. Fernández Trambarría, María Purificación
120. Fernández Ugarte, Elena
121. Fernández, Tomasa Natividad (Natividad
Fernández, Tomasa)
122. Fernando Alonso, Teodosia (Bernardo Alonso)
123. Frutos Galán, María
124. Fuentes Carrión, Clinia

125. Fuldain Azcárate, Trinidad
126. Gabiola Abascal, Eufemia (Gaviola Abascal)
127. Gaínza Mendizábal, Juana
128. Gaitán Lozón, María Nieves
129. Galindo Rivas, Ildefonsa
130. Gallastegui Arbulu, María Begoña
131. Garay Isusi, Enriqueta de
132. García Aguilar, Ana María (Cayo Aguilar)
133. García Cilleruelo, María
134. García Collado, Áurea
135. García de Salazar Zabaleta, Aurora
136. García García, Donaciana
137. García Pascual, Catalina
138. García Quintana, Rosario
139. García Sanosa, María del Pilar
140. García Sanz, Julia
141. Gardeazábal Solaberría, Cristina (Gardeazábal Solaverría)
142. Garreta Sastre, Flavia (Flavias)
143. Garrido Garrido, María del Carmen (Gómez Garrido)
144. Garrido Inchauandieta, María Rosario
145. Garrido Martínez, Carmen (Larredo Martínez)
146. Gaspar Elguezábal, Josefina
147. Gastón Lozón, María Nieves
148. Gila Miguel, Fausta
149. Goicoechea Barturen, Isidora
150. Goiri Pérez, Isidora
151. Goitisoló Mendizábal, Antonia

152. Gómez Blanco, Purificación
153. Gómez Jáuregui, María
154. Gómez Melón, Emilia
155. Gómez Moreno de Vio, María del Carmen
156. Gómez Omar, María
157. Gómez Pedrosa, Marcela
158. Gómez Salazar, María Luisa
159. Gomeza Echevarría, María Nieves
(Gomaza Echevarría)
160. González Astobiza, María Ascensión
161. González Astoliza, Amalia
162. González González, María Candelas
163. González Ibargüen, Natividad (González Ibarguen)
164. González Viyuela, Gloria
165. Gonzalo Gómez, María Cruz
166. Goyoaga Azpiri, Jesusa
167. Guericabeitia Aurrecoechea, María Teresa
168. Guericagoitia Díaz de Mendivil, María
169. Hernández Carasa, Damiana Carmen
170. Hernández Díez, Felisa
171. Hernández Hidalgo, Pura
172. Hernández Rodríguez, Maximina
173. Herreros Bengoa, Casilda
174. Hidalgo Sanz, Cástula
175. Hormaeche Bolívar, Juana
176. Huertas Gutiérrez, Natividad
177. Humaran Gil, María

178. Hurtado Laburu, Matilde
179. Ibarrondo Madariaga, María del Carmen
180. Inchausti Balseiro, María Presentación
181. Ipiña, Ceferina
182. Iriarte Azueta, María Paz
183. Isusi Sanz, María Juana
184. Iturralde Yullez, Felisa
185. Iza Solagaistúa, Josefa
186. Izaguirre Ciria, Felipa
187. Izarra Martínez, Benita
188. Juárez Suárez, Piedad
189. Julián Blázquez, Leonila Jacinta
190. Lacha Elorza, María Begoña
191. Lacunza Inchausti, Luciana
192. Landa Vidaurrazaga, Teresa
193. Landáburu Arenaza, Ana María
194. Landaluce Aranguren, Florencia
195. Landaluce Salmantón, Milagros
196. Landeta Rementería, Julia
197. Laorden Trincado, Victoria
198. Lapiedra Ollés, Asunción
199. Laspiur Azcárate, Fernanda
200. Leal, María Luisa
201. Lecue Amézaga, Josefa
202. Leibar, María Luisa
203. Lejarza Arastegui, Carmen
204. Leonet Iparraguirre, Justiniana

205. Liébana Bardece, Elvira
206. Lili Galdames, Encarnación María
207. Llorente Lasa, Luisa
208. Longarte Alayo, Ángeles
209. López Arbina, Rita
210. López Barangua, María Teresa (López Baranguan)
211. López de Castro, Luisa
212. López de Luzuriaga Iturri, Plácida Teresa
213. López García, Paz
214. López López, Blasa
215. López Ortiz, Victorina
216. Lores Gistán, Victoria
217. Madrid, Pilar
218. Malax-Echevarría Vidasolo, Evencia
219. Marcos Valle, Cunegunda
220. Marín Veiga, Marina
221. Martín Lozano, Onésima
222. Martín Peral, Germana
223. Martín Trigueros, Emilia
224. Martínez Alonso, Valentina
225. Martínez Díaz, Julia (Martínez Díez)
226. Martínez Fernández, Carmen
227. Martínez Fernández, María Guadalupe
228. Martínez González, Amelia
229. Martínez Izarzugaza, Alicia
230. Martínez López, María
231. Martínez Negrete, Carmen

232. Masa Valles, Julia
233. Mendiola Azcárate, Isabel
234. Merino Vidaña, María del Carmen
235. Mieces Ibáñez, María del Rosario (Micieces Ibáñez)
236. Miguel García, Cecilia
237. Miguel Larrumbide, Cándida de
238. Mihura Juanicotena, María
239. Miñambres Hoyos, Luisa
240. Mocoroa Múgica, María Lourdes
241. Molinero Díez, Ascensio (Ascensión)
242. Momeñe González, Ángela (Omeñe González)
243. Monedero del Val, Petra
244. Monforte Fernández, Paz
245. Monje Torres, Aurora
246. Montejo González, Elvira
247. Montejo Torren, Francisca
248. Montejo, María Manuela
249. Montoya Sara, María Paula
250. Moral Bereztain, Francisca del
251. Moral Beristain, Josefa del
252. Morales García, Pascuala
253. Morales García, Paula
254. Municha Castilla, Felisa
255. Muñoz Vicente, Tarsila
256. Navarro Gárate, María
257. Noriega de la Villa, Sara
258. Nugarde Asensio, Constanca

259. Núñez Aurteneche, Fermina
260. Ocerin Jáuregui, María Ángeles
261. Ojinaga Barrera, Lorenza Esperanza
(Ojenaga Barrera)
262. Olañeta Aranzábal, Saturnina
263. Olmos, Patrocinio
264. Oqueluri Padilla, María Amparo (Ogueruri Padilla)
265. Orbea Uruga, Celia
266. Orcasitas de las Herrerías, Oliva
267. Ordeñana Recacoechea, Feliciano
268. Ortiguela Pérez, Felisa (Hortigüela Pérez)
269. Ortiz Sáenz, Antonia (Ortiz Sáez)
270. Ozamiz Zarragoitia, Josefa
271. Ozollo, Benita
272. Palacios Martínez, Juana
273. Palacios Martínez, Piedad (Palacio Martínez)
274. Pasarón, María del Pilar
275. Pascual Abad, Carmen
276. Payás Cortés, María Asunción
277. Peña Angulo, Esther de la
278. Peña Angulo, Fé de la
279. Pereda, Pilar
280. Pérez Soto, Paz
281. Pérez Soto, Vicenta
282. Perote Carranceja, Luisa (Perote Carraceja)
283. Pina Arboleya, Magdalena (Pina Arboleda)
284. Piñeiro García, Encarnación

285. Presa Angulo, María de la
286. Presa Velasco, Carmen de la
287. Pujana Bernaola, María
288. Quincoces Simón, Anastasia
289. Quinto Muñoz, Josefina
290. Ramírez Ruiz, Antonia
291. Rebollo Henao, María del Pilar
292. Recalde Nugarde, Dolores
293. Recarte Aldueza, Carmen
294. Requejo de la Fuente, Gregoria (Requejo Lafuente)
295. Resa Elaño, Prudencia (Resa Flaña)
296. Retana Eguiguren, Victoria
297. Revilla Burgos, Inés
298. Reyes Menchaca, Milagros
299. Ricarte Urriza, Camino
300. Río Gutiérrez, Dominica del
301. Río Pulgar, Guadalupe del
302. Río, María Purificación del
303. Rivas Rivera, María Teresa (Rivas Riera)
304. Rivero Orcao, Petra Teresa
305. Rodríguez Angulo, Julia
306. Rodríguez Canseco, Concepción
307. Rodríguez Fernández, Marina
308. Rodríguez Manzanos, Eloína
309. Rodríguez Sáez, Eloísa
310. Rodríguez San Miguel, María
311. Romero Castroviejo, Lucía

312. Roncero García, Luisa (Aroncero García, Luis)
313. Ruano, Matilde
314. Ruiz Bóveda, Amelia
315. Ruiz Burgos, Consuelo
316. Ruiz López, Amelia
317. Ruiz Madrid, Pilar
318. Ruiz Rivero, María del Camino
319. Ruiz Rodríguez, Luciana
320. Ruiz, María del Pilar
321. Rupérez García, Catalina
322. Sáez Hernando, María Cruz
323. Sagües García, Epifanía (Sangües García)
324. Salazar San Martín, Emilia
325. Salinas Almendres, Ángeles
326. Salinas Hernández, Aurelia
327. Salinas Hernández, Valentina
328. San Juan del Val, Martiniana
329. San Juan Herrera, Rosario
330. Sánchez, Josefa Antonia
331. Sancho Benedic, Dolores
332. Santa Eulalia, Petra
333. Santamaría Ruiz, Felisa
334. Simón Equisuain, Felipa
335. Simón Equisuain, María
336. Soga Fernández, Vicenta
337. Solozábal Elorriaga, Hilaria
338. Suárez Aldazábal, María Concepción

339. Tamayo Amilibia, Florencio
340. Tejedor Telloeche, Dolores
341. Tellería Arrieta, María Carmen
342. Tijero Sanz, Celestina
343. Torres Balaunzarán, Sebastián
344. Torres Santaolalla, María del Carmen
345. Trigueros Aldaya, María Luisa
346. Unamuno Miztegui, Áurea Josefa
347. Unzueta Landeta, Basilisa
348. Uralde Gil, Humbelina
349. Uriarte Arriaga, Victoriana
350. Uriarte Elejalde, Rosalina
351. Uriarte Odriozola, Leona
352. Uriarte Ugalde, Elisa
353. Urizarbarrena, María Pilar
354. Urquidi Aldamiz, Eloísa
355. Urquijo Jáuregui, María
356. Urquiza Laría, María Ángeles
357. Urrutia Gandasegui, Sixta
358. Urruticoechea Gorostiza, Natividad
(Urriticoechea Gorostiza)
359. Usabel Uribe, María Carmen
360. Vallejo Martín, María Piedad
361. Vega Diaz, Eugenia de la
362. Vega, Carmen de la
363. Vega, María Gloria de la (Gloria de la Vega, María)
364. Velasco Novoa, Pilar

365. Vicente Lozano, María del Carmen
366. Vicente Manzano, María Esperanza
367. Vidal Aldecoa, Juliana
368. Vidaña Cantero, Eloísa
369. Viera López, Paulina
370. Viguri, Teresa
371. Villa Ortiz, Victoria
372. Villalón García, Eulalia
373. Villanueva Aramburu, María Valeriana
374. Villanueva Zúñiga, Francisca
375. Zabala Bengoa, Felisa
376. Zalduendo Moya, Concepción
377. Zamacona Urrutia, Eugenia
378. Zárate Frías, Emilia
379. Zárate Zurita, Victoria
380. Zubizarreta Luzuriaga, Natividad
381. Zurutuza Múgica, María

ANEXO 2. LISTADO DE MAESTROS QUE EJERCIERON EN BIZKAIA Y QUE SUFRIERON PROCESAMIENTOS JUDICIALES EN LA JURISDICCIÓN MILITAR DE BILBAO (1937-1952)

1. Acero Porras, Maximiano
2. Agustino Gómez, Román
3. Aisa Sánchez, Vicente
4. Álamo Martín, Tomás
5. Alcón Aulestiarte, Luciano (Halcón Aulestiarte)
6. Alonso Pérez, Paulino

7. Álvarez Acedo, Ricardo
8. Antón López, Emilio
9. Arco Navales, Félix del
10. Areitio Garduy, Roberto (Areitio Gardey, Areitio Garbey, Areitio Ygarduy)
11. Arenaza Pagalday, Ignacio
12. Aresti Mota, Bernardo
13. Armendáriz, Maximino
14. Arnáez Sáenz, Andrés
15. Arocena Echevarría, Luis
16. Arribas, Daciano
17. Asteinza Mendiguren, Juan
18. Atienza Ferradas, Ambrosio (Asteinza Ferradas)
19. Barba Martín, Francisco
20. Barbero Carrasco, Santiago
21. Bardeci Martínez, Miguel
22. Baroja Ortiz, Pedro Antonio
23. Barona Ibeas, Francisco (Varona Ibeas)
24. Basarte Hormaechea, Juan José (Basarte Ormaechea)
25. Bedialauneta Usante, José (Bedialauneta Osante)
26. Belandia Corcuera, César
27. Benito Martín, Andrés
28. Beotegui Uriarte José María
29. Bobadilla Viturín, David

30. Brull Valero, Emilio
31. Bustinza Ocerín, Carlos
32. Calixto García, Francisco
33. Calleja Alonso, Isidoro
34. Cámara Ortega, Alejandro
35. Carrasco Chico, Francisco
36. Carrillo Arnáez, Valentín
37. Castillo Barrasa, Amancio
38. Cebrián Heras, Plácido
39. Cisneros Martín, Teodoro
40. Costumero Luc, Jesús
41. Cuella Gómez, Jesús
42. Curras García, Santiago
43. Delgado Gutiérrez, Gumersindo
44. Díaz Recarte, Santiago
45. Díez Llanos, Eusebio
46. Díez Palomero, Eliseo
47. Dios Fernández, Onésimo de
48. Domínguez Vega, Manuel
49. Donado Santiago, Alfredo
50. Doñate, Juan José
51. Echániz Urruzono, Luis
52. Egaña Bastida, Francisco Zacarías
53. Elorriaga Amoriza, José María

54. Escudero Ariñaga, Vicente (Escudero Arinaga)
55. Espinel Serrano, Sabino
56. Esteban García, Fernando
57. Ezcurra Mendizabal, Ramón
58. Fernández Álvarez, Cayetano Ángel
59. Fernández Arce, Nicasio
60. Fernández Díez, Félix
61. Fernández Quintana, Silvano
62. Galán Fernández, Mauro
63. García Alonso, Juan
64. García Arribas, Nicomedes
65. García Iztueta, Claudio
66. García Ortiz, Antonio
67. García Pardo, José Antonio
68. García Pérez, Agustín
69. García Repila, Alfonso
70. Gil García, Valeriano
71. Gil Morales, Fructuoso
72. Giner Grau, Miguel (Giner Grao)
73. Gómez de Segura, Victoriano
74. Gómez del Val, Florencio
75. Gómez Espinosa, José
76. Gómez Vega, Flaviano
77. Gómez Vega, Julián

78. Gondra Carro, Jose
79. González Gutiérrez, Ernesto
80. González Martín, Damián
81. González Sarralde, Estanislao
82. González Valague, José
83. Gonzalo, Juan
84. Hermoso del Palacio, Emilio
85. Hernández Pérez, Mateos
86. Hidalgo Muñoz, Florián
87. Ibáñez, Constantino
88. Inchaurre Bengoechea, Félix
89. Irazu García de Jalón, Alejandro
90. Irusteta Acedo, Leopoldo
91. Jalón Casas, Teodoro
92. Jiménez Guerrero, Gerardo
93. Jimeno Sáez, José
94. Jorge Pérez, Fermín
95. Juez Ahedo, Segundo
96. Junquera Fernández, Teodoro
97. Junquera Lucas, Ángel
98. Lache Lafarga, Mariano (Lachen Lafarga)
99. Lamiquiz, Marcelo
100. Landa Gómez, Martín
101. Landa Labañen, Eulalio

102. Lázaro, Ángel
103. López Casado, Teodoro Primo
104. López López, Francisco
105. López Luzuriaga, Nicasio
106. López Villanueva, Tristán
107. Maeso Nicolás, Román
108. Manzaneda Rodríguez, Miguel
109. Marqués Rubio, Marciano
110. Marrodán Pérez, Serafín
111. Martín García, Marcos
112. Martín García, Salustiano
113. Martín Herranz, Daniel
114. Martín Latorre, José Felipe
115. Martín Martín, Eduardo
116. Martínez Bujano, Ramón
117. Martínez Díaz, Francisco
118. Martínez Martín, Eutimio
119. Martínez Martínez, Sebastián
120. Martínez Medina, Francisco
121. Mateo Usieto, Emilio
122. Meseguer Presculiz, Juan José
123. Mezquia Ortiz de Elguea, Eusebio
124. Montaner López de Letona, José
125. Moral Aguirre, Buenaventura

126. Morlas Giner, Andrés
127. Moro Carrancio, Arsenio
128. Morquillas Fernández, Teodoro Luciano
129. Navarro Cansape, Ángel
130. Negrete Torio, Eusterio
131. Núñez Gangoso, Toribio
132. Odiaga Murrieta, Luis
133. Olavarría Miranda, José
134. Olazarán Olabuenaga, Felipe
135. Ondarra Aguirre, Santiago
136. Ovejero García, José
137. Palencia Martínez, Ignacio
138. Pardo Ugarte, Pablo
139. Pastor Manso, Justo
140. Pedrosa Martín, Leoncio
141. Pérez Hernáiz, Desiderio
142. Pérez Prieto, Eutiquio
143. Pérez, Gregorio
144. Picaza Cordón, Manuel
145. Pinedo Sáinz, Víctor
146. Pipaón Fernández, Pedro
147. Plana Ortiz, Luis
148. Portero Díaz, Bernardo
149. Quevedo Torres, Fernando

150. Ramilla López, Manuel (Ramila López)
151. Ramsdem Mutiozabal, Tomás
152. Redondo Muñoz, Dionisio
153. Reparaz Beltrán, Juan
154. Rico Mallebrera, Juan
155. Río Tomás, Juan del
156. Ríos Ayneto, Antonio (Río Ayneto)
157. Rivera Tricio, Dionisio
158. Rodrigo Arizmendi, Isidoro
159. Rodríguez Ayala, Pablo
160. Rodríguez Caballero, Celestino
161. Rodríguez Camino, Pedro
162. Rodríguez García, Santiago
163. Rodríguez Ibáñez, Julián
164. Rodríguez Martín, Pedro
165. Rodríguez Rodríguez, Clodoaldo
166. Rodríguez Ruiz, Segundo
167. Rodríguez Turrión, Emilio
168. Rodríguez Turrión, Victoriano
169. Rojo Pérez, Cleto
170. Rolland Vellido, Segundo (Roilán Vellido)
171. Ruiz de Azúa, Francisco
172. Ruiz de Gauna, Francisco
173. Ruiz López, José

174. Sáez Zubizarreta, Fernando
175. Sáiz Mendibre, Cipriano
176. Salazar Ocio, Gabriel
177. San José Cardenal, César
178. San Millán Díez, Félix
179. Sánchez Azpuru, Pablo
180. Sánchez Marco, Juan M.
181. Sánchez Navajas, José
182. Santamaría, Norberto
183. Santibáñez Portillo, Dimas
184. Santo Domingo, Bruno
185. Santos Blanco, Sebastián
186. Sanz Gil, Benito
187. Saz Medina, Paulino del
188. Setién San Emeterio, Martín
189. Tabernero Anchueta, Demetrio (Tabernero Anchuela)
190. Tejero, Basilio
191. Tobera Arena, Manuel
192. Ugalde Barriocanal, Marcelino
193. Ujedo Civil, Agustín (Ugedo Civil)
194. Undabeitia Iturriaga, Alberto
195. Uribarren Ozaeta, Feliciano (Uribarán Ozaeta)
196. Urizar-Barrena Audicano, Juan
197. Valluerca Ruiz, Julio

198. Vencedor Quintanilla, Fortunato
199. Vergara Zubiaga, José
200. Vidal La Vega, Eufronio
201. Villagra León, Juan
202. Villar Hidalgo, Tomás
203. Viso Fadón, Manuel
204. Vivanco, Pascual
205. Zamora Martín, Laurentino
206. Zanduetta Landa, Nicolás
207. Zugazaga Altamira, Emiliano

LA EMERGENCIA DE LAS MUJERES COMO SUJETOS HISTÓRICOS: DECONSTRUYENDO LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA DE ESPAÑA DESDE LOS LIBROS DE TEXTO*

The emergence of women as historical subjects: deconstructing the history of Spain from textbooks

Matilde Peinado Rodríguez^a

Fecha de recepción: 04/03/2023 • Fecha de aceptación: 13/12/2023

Resumen. El trabajo que presentamos no es un análisis de la presencia de las mujeres en los libros de texto, una línea historiográfica muy fructífera desde la que se han publicado magníficos trabajos en los últimos años. La metodología es lógico-argumentativa y cualitativa, donde los contenidos escritos y visuales de los libros de texto son el pretexto para repensar/ deconstruir la Historia a la luz de la perspectiva de género. Partimos para ello de un análisis evolutivo de la presencia de las mujeres en los manuales en vigor de la asignatura de Historia de segundo de Bachillerato, correspondiente al periodo comprendido entre 1931 y 1975, para entender las claves de la inclusión/exclusión del colectivo femenino en el relato histórico y plantear cómo la concepción de la ciudadanía presente en la LOMLOE puede convertirse en un reto y una oportunidad para repensar y, consecuentemente reescribir, una asignatura que continúa en gran medida articulada desde el androcentrismo, el patriarcado y el clasismo, pese a que su principal misión es desarrollar el pensamiento crítico del alumnado y prepararlo para pensar históricamente y actuar socialmente. Presentamos, para ello, una propuesta conceptual que parte necesariamente de una deconstrucción epistemológica de la historia como ciencia. Para ello, hemos tomado como referencia una representación de las investigaciones publicadas en los últimos años que visibilizan la significatividad de las mujeres

* Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i "INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00)", financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/.

^a Departamento de Didáctica de las Ciencias, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de Jaén. Paraje de las Lagunillas s/n, 23071. España. mpeinado@ujaen.es.  org/0000-0002-3608-8724.

en el relato histórico, con el objetivo de perfilar las líneas temáticas que nos permitan transitar hacia historia libre de sesgos androcéntricos y patriarcales, donde las mujeres sean integradas y visibilizadas como sujetos históricos.

Palabras clave: Ciudadanía, LOMLOE, Perspectiva de género, Mujeres, Libros de texto, Sujeto histórico.

Abstract. *The work we present is not an analysis of the presence of women in textbooks, a very fruitful historiographical line from which magnificent works have been published in recent years. The methodology is logical-argumentative and qualitative, where the written and visual contents of the textbooks are the pretext to rethink/deconstruct History in the light of the gender perspective. We start from an evolutionary analysis of the presence of women in the current manuals of History of the second year of Baccalaureate, for the period from 1931 to 1975, to understand the keys to the inclusion/exclusion of the female collective in the historical narrative and to propose how the conception of citizenship present in the LOMLOE can become a challenge and an opportunity to rethink and, consequently, to rewrite a subject that continues to be largely articulated from androcentrism, patriarchy and classism, although its main mission is to develop the critical thinking of students and prepare them to think historically and act socially. We present, for this, a conceptual proposal that necessarily starts from an epistemological deconstruction of history as a science. For this, we have taken as a reference a representation of the research published in recent years that make visible the significance of women in the historical story, with the aim of outlining the thematic lines that allow us to move towards history free of androcentric and patriarchal biases, where women are integrated and made visible as historical subjects.*

Keywords: *Citizenship, LOMLOE, Gender perspective, Women, Textbooks, Historical subject.*

OBJETO DE ESTUDIO: MUJERES VERSUS HISTORIA

La Historia se instituye como disciplina escolar, en el sistema público de enseñanza de nuestro país, con la Ley de Instrucción Pública de 1857 (Ley Moyano), en un contexto curricular positivista que obedecía a los principios fundamentales del estado burgués decimonónico y a su mirada androcéntrica y patriarcal de la sociedad. ¿Es muy diferente la Historia que se enseña en el siglo XXI?

Para analizar la evolución de la asignatura desde la superación y/o pervivencia de sesgos androcéntricos y patriarcales vamos a establecer

una clasificación que responde a criterios no tanto cronológicos, puesto que las líneas historiográficas conviven e incluso convergen, como procesuales o consecutivos, es decir, vamos a tratar de contestar a tres preguntas clave desde la perspectiva epistemológica: 1) qué contenidos se analizan o se integran al discurso, 2) cómo se realiza dicho análisis o integración y 3) para qué, es decir, si los resultados de las investigaciones se han traducido en una modificación profunda de los contenidos de acuerdo a dichos parámetros.

La investigación en género desde los ámbitos de Historia de la Educación y Didáctica de las Ciencias Sociales se ha desarrollado fundamentalmente desde tres áreas o líneas historiográficas:

a) Área histórica-sociológica, que se ha centrado en el análisis de las aportaciones más relevantes de las mujeres a la Historia así como las barreras socio-institucionales que determinaron su discriminación. «La Historia de las Mujeres», cuyos primeros trabajos datan de los años 40 y 50, pero que se desarrolla fundamentalmente en los años 70, en el contexto de la conocida como «segunda ola feminista», ha realizado una labor insustituible de visibilización e inclusión de las mujeres en la historia y la literatura (Flecha, Núñez y Rebollo¹; Blázquez, Flores y Ríos²).

Sin lugar a dudas, se trata de la tendencia historiográfica que ha tenido un mayor reflejo y seguimiento en los libros de texto, puesto que la práctica totalidad de las editoriales han hecho un esfuerzo por incorporar algunas de las mujeres más significativas en el ámbito de la política, la literatura o el Arte, pero cuenta también con importantes críticas en las últimas revisiones llevadas a cabo desde la perspectiva de género, que inciden en dos riesgos fundamentales : hacer de nuevo una «historia desde arriba», de grandes mujeres, reconocidas como tal por ocupar espacios y ejercer roles masculinos y que, por tanto, no representan a su colectivo ni se identifican con él, y como segundo hándicap, siguiendo a Belvedresi,³ hacer de su producción un complemento de la historia tradicional, de nuevo, desde una perspectiva androcéntrica y refrendadora.

¹ Consuelo Flecha, Marina Núñez y M^a José Rebollo, *Mujeres y educación* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005).

² Norma Blázquez Graf, Fátima Flores Palacios y Maribel Ríos Everardo, *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (México DF: UNAM, 2010).

³ Rosa Belvedresi, «Historia de las mujeres y agencia femenina: algunas consideraciones epistemológicas», *Epistemología e Historia de la Ciencia* 3, no. 1 (2018): 5-17.

Hemos podido constatar ambas casuísticas en algunas de las editoriales analizadas. Así, las mujeres que se destacan en la Edad Moderna y Contemporánea son en su mayoría personajes de la realeza, la nobleza o las jerarquías eclesiásticas, la historia de las élites, pero no como un referente femenino, puesto que son ensalzadas precisamente por ejercer roles y ocupar espacios masculinos (Isabel la Católica, Santa Teresa, Juana de Arco),⁴ personajes que son idealizados en el periodo franquista y cuya trascendencia se fundamenta precisamente en un binomio masculinidad-feminidad articulado desde el androcentrismo y el patriarcado.

Sin embargo, queremos centrarnos en el periodo objeto de nuestro análisis (1931-1975) donde observamos cómo es un recurso generalizado en las editoriales (con honrosas excepciones a las que haremos referencia) recurrir al paratexto (en los márgenes del contenido principal) para referir brevemente algunos aspectos vinculados a su biografía donde se destaca bien la singularidad, en formato anecdótico y *naif* del papel ejercido en un contexto de hombres, o se llega incluso a incorporar comentarios paternalistas o complacientes con claro contenido sexista. Un ejemplo lo encontramos en el manual de la Editorial Bruño,⁵ que incorpora como paratexto una fotografía de Dolores Ibárruri, con un pie de página en el que expone: «se distinguió por una oratoria vibrante y una gran capacidad de decisión». En el bloque temático siguiente, centrado en la Guerra Civil, utiliza también el paratexto con foto y pie para Federica Montseny donde resalta entre sus virtudes

⁴ Investigaciones como la realizada por Joan Pagés y Eda Sant, «¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia», *Historia y Memoria* 3 (2011): 129-146, inciden en el hecho de que las mujeres con nombre propio que aparecen en ambos libros poseen un perfil masculino o conforman una élite: son reinas, intelectuales, como Olympe de Gauges o María Zambrano, mujeres «fuertes» como las feministas o que desempeñan un papel político relevante, como Clara Campoamor en su lucha por el voto de las mujeres, en un hemicycle de hombres o, en línea con la ocupación de espacios y roles masculinos o imágenes anexas, sin ningún tipo de análisis, de las milicianas en la Guerra Civil. (Tal es el caso de la Editorial Anaya [Fernando García de Cortázar (coord.), *Historia de España* (Madrid: Anaya, 2018), 291] o la Editorial Algaida [Virgilio Fernández Bulete, *Historia de España* (Madrid: Algaida, 2016), 357]. La ocupación de espacios, tiempos, roles o estética «de hombres» va a ser determinante para entender el ejercicio lo que hemos denominado «represión sexuada», en la que nos detendremos posteriormente.

Más acertada nos parece la incorporación de milicianas en García de Cortázar, *Historia de España*, 291, pues aunque igualmente recurre a un documento en paratexto, al menos incorpora un fragmento de la obra de George Duby y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres en occidente* (Madrid: Taurus, 2001), 215, donde se hace una sinopsis de las actuaciones de las mujeres en el bando republicano.

⁵ Jaime Prieto Prieto, *Historia de España. 2 de Bachillerato* (Madrid: Bruño, 2016), 286.

«destacó como oradora y organizadora». ⁶ Hemos revisado las biografías masculinas y no hemos observado que se destaquen este tipo de virtudes, no sabemos si porque se le presuponen al colectivo masculino o porque se entiende que deben subyacerse en el caso del colectivo femenino.

Otra dificultad que puede conllevar la singularización de determinados personajes es no profundizar en el contexto espacio-temporal que les tocó vivir y consecuentemente, no descender al análisis de las casuísticas políticas, económicas, sociales o ideológicas de su trayectoria. Así lo demuestra la oportunidad perdida por algunos de los manuales para trabajar en torno al debate y contexto del voto femenino en 1931 desde las figuras de Clara Campoamor, Margarita Nelken y Victoria Kent.

Así, en la editorial Algaida se limita a exponer que la constitución de 1931 estableció en 23 años la edad para votar y además concedió al voto a las mujeres, derecho que por primera vez ejercerían en 1933. ⁷ La editorial Oxford Education es la única que recoge que los diputados de 1931 fueron elegidos por sufragio masculino aunque se permitió a las mujeres ser elegidas, pero no profundiza en este aspecto tan relevante, que las mujeres pudieran ser votadas pero no votar ni votarse a sí mismas, un hecho desde el que podría haberse analizado las limitaciones legales así como los fundamentos del estado de derecho que deber ser reconocidos en el estatus de ciudadanía. ⁸ Igualmente, en la Editorial Bruño, por ejemplo, aparece una foto y datos biográficos de Clara Campoamor sin detenerse, al menos, en los fundamentos del debate del voto femenino. ⁹

La editorial Santillana sí lo incorpora en el apartado «para saber más», ¹⁰ e introduce brevemente las argumentaciones de las tres diputadas al respecto. También la Editorial Casals expone brevemente cual era la argumentación de Victoria Kent en 1931 para defender que no era el

⁶ Prieto Prieto, *Historia de España*, 90.

⁷ Fernández Bulete, *Historia de España*, 330.

⁸ Fernando Sánchez Rebanal, *Historia de España* (Madrid: Oxford Educación, 2016), 264.

⁹ Prieto Prieto, *Historia de España*, 260.

¹⁰ José Manuel Fernández Ros (coord.), *Historia de España* (Madrid: Santillana, 2015), 270.

momento del voto femenino, argumentaciones que igualmente deberían ser analizadas con rigor para que el alumnado pudiera entender las claves del universo e ideario femenino de la España de los años 30 del siglo XX.¹¹

El periodo franquista, donde se diluyen los protagonismos femeninos, más allá de los mandos de la Sección Femenina o las imágenes de Auxilio Social, la narración de los hechos está contada desde la perspectiva androcéntrica, patriarcal y clasista sobre la que se consolidó el propio estado franquista: las mujeres aparecen como un conglomerado social, un complemento decorativo, individual, como es el Caso de Carmen Polo o colectivo, como es el caso de las mujeres en los desfiles o en las grandes manifestaciones de apoyo al dictador,¹² en los carteles publicitarios pro-natalistas o como «reina del hogar» y usuaria de electrodomésticos en los años 60; siempre, en papeles secundarios y simplistas o apareciendo tímidamente en el mercado laboral desde los 60 pero en profesiones feminizadas,¹³ una imagen utilizada, de nuevo, para perpetuar el sesgo sexista.

b) Área didáctico-pedagógica

Se centra en la aplicación de la perspectiva de género en el campo de la investigación y la docencia. En ella se integran la mayoría de las investigaciones desde finales de los años 90 del siglo XX, centradas fundamentalmente en dos campos: el sexismo en los libros de texto y la evolución de los materiales en materia de género a la luz de las diversas leyes educativas, incorporando en los mismos recursos para el profesorado o pautas para la elaboración y revisión de los materiales atendiendo al principio de igualdad y desde la perspectiva de género.

¹¹ José Morato Fernández, *Historia de España* (Barcelona: Casals, 2020), 316.

¹² El NO-DO es un ejemplo paradigmático tanto del modelo de feminidad imperante como de la cosificación e invisibilización de las mujeres, un recurso poco utilizado en las aulas que sin embargo ofrece enormes posibilidades para entender el discurso ideológico, la propaganda franquista, pero fundamentalmente la cotidianidad social, y que está disponible en RTVE en abierto, lo que facilita su aplicabilidad en las aulas.

¹³ En Sánchez Rebanal, *Historia de España*, 332, se muestra una imagen de unos grandes almacenes donde aparecen varias mujeres a modo de ejemplo para ilustrar el crecimiento económico de los años 60 del siglo XX en España.

Vamos a destacar algunos de los trabajos más relevantes,¹⁴ preguntándonos para qué, es decir, si los resultados de dichas investigaciones se han traducido en una integración de la perspectiva de género en el discurso histórico o en caso contrario, la interpretación errónea de las conclusiones de las mismas por parte de diversas editoriales y cómo se ha plasmado en los manuales de texto.

Uno de los trabajos que sin lugar a duda ha sido un referente en el análisis del sexismo en los libros de texto fue el realizado por López Navajas,¹⁵ sin olvidar la trayectoria precedente realizada desde los años 70 en los libros de la antigua etapa de EGB (Folguera,¹⁶ Subirats¹⁷ y Blanco¹⁸ están entre los más importantes).

A partir del año 2000 las investigaciones en este campo intentan dilucidar si se está produciendo una evolución en el camino hacia la eliminación de sesgos genéricos, y si bien como expone María Vaillo la diversidad de metodologías hace que los datos no sean directamente comparables, ayuda a dibujar tanto los avances conseguidos a lo largo del tiempo como las cuestiones pendientes de resolver, incidiendo la mayoría de ellos en alertar de la insuficiencia de los cambios acaecidos y centrando el análisis en aspectos fundamentalmente cuantitativos, como la frecuencia de aparición de los personajes femeninos (a un nivel global), que solo había conseguido aumentar ocho puntos porcentuales respecto a los años 80.¹⁹ Igualmente se incrementa a partir de esta fecha la especialización de dichas investigaciones por etapas educativas, con

¹⁴ Una de las metodologías de análisis más recurrentes en este volumen de trabajos es la clasificación de Marina Subirats y Amparo Tomé, *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo* (Barcelona: Universidad, 1992): a) Los personajes aludidos en los textos y en el lenguaje iconográfico b) La importancia otorgada a las acciones realizadas por uno y otro sexo; c) Valores, comportamientos y actitudes atribuidos a cada sexo; d) Representación de la masculinidad y de la femineidad; e) Sexismo en el lenguaje.

¹⁵ Ana M^a López Navajas, «Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada», *Revista de Educación* 363 (2014): 282-308.

¹⁶ Pilar Folguera, «La construcción de lo cotidiano durante los primeros años del franquismo», *Ayer* 19 (2005): 165-188.

¹⁷ Marina Subirats (coord.), *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuestas de indicadores* (Madrid: Instituto de la Mujer, 1993).

¹⁸ Nieves Blanco, *Educación en femenino y en masculino* (Madrid: Akal, 2001).

¹⁹ María Vaillo, «La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género. ¿Hacia la renovación de los materiales didácticos?», *Tendencias pedagógicas* 27 (2016):97-124.

trabajos centrados en Educación Primaria (Espigado,²⁰ García Luque²¹) y Educación Secundaria (Peinado y García;²² Díaz López y Puig Gutiérrez;²³o Puerto Cruz.²⁴).

En cuanto a las investigaciones que estudian los contenidos a la luz de los contextos curriculares, es especialmente significativo el análisis que se ha llevado a cabo en el marco de la LOE y la LOMCE también desde la perspectiva comparada (García y Peinado,²⁵ Bel Martínez,²⁶ y García Luque²⁷) y han tenido un calado importante para evidenciar cómo han tratado de reflejar las últimas leyes la perspectiva de género, y consecuentemente, la necesidad de un cambio de perspectiva en los contenidos. Ahora bien, ¿se ha producido una transformación de los contenidos en clave de igualdad de género y con perspectiva de género? ¿Cuentan las editoriales con personal formado para entender las verdaderas dimensiones del proceso? ¿Está preparado el profesorado para seleccionar los materiales adecuados?

En términos generales consideramos que no. En primer lugar, porque se requiere un bagaje intelectual previo que no se ha realizado, pero también porque los resultados de las numerosas investigaciones publicadas en este campo se han entendido desde una perspectiva formal,

²⁰ Gloria Espigado, «Historia y genealogía femenina a través de los libros de texto», en *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*, coord. Carmen Rodríguez Martínez (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2004), 113-144.

²¹ Antonia García Luque, *Igualdad de género en las aulas de Educación Primaria: apuntes teóricos y guía orientativa de recursos* (Jaén: Universidad de Jaén, 2013).

²² Matilde Peinado y Antonia García, *Igualdad de Género en Educación Secundaria: propuestas didácticas audiovisuales* (Barcelona: Octaedro, 2015).

²³ Mónica Díaz López y María Puig Gutiérrez, «Análisis de la vigencia de una educación sexista en los libros de textos de Historia de 4º de la ESO», *Social and Education History* 9 (2020): 38-64.

²⁴ Yolanda Puerto Cruz, «Análisis de la narración de la contemporaneidad en los libros de texto de secundaria desde una mirada de género», *Unes. Universidad, Escuela y Sociedad* 13 (2022): 69-86.

²⁵ Antonia García y Matilde Peinado, «LOMCE: ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género?», *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 80 (2015): 65-72.

²⁶ Juan Carlos Bel Martínez, «El papel de las mujeres en la historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE», *Aula* 22 (2016): 219-233.

²⁷ Antonia García, «La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el s. XXI», *Revista Educación, Política Y Sociedad* 1 (2016): 100-124.

anecdótica y cuantitativa, fruto en gran medida de la perspectiva de análisis empleada, donde se ha dado gran protagonismo a la cuantificación de las mujeres y posteriormente a su clasificación en base a unos parámetros cualitativos que no siempre han sido contextualizados y reflexionados, de lo que se ha derivado la interpretación básica de que incrementando el número de mujeres en los libros de texto se incorpora la perspectiva de género y con ello se da cumplimiento a las últimas normativas curriculares al respecto.

Estas imágenes de mujeres, además, se incorporan mayoritariamente en el paratexto, en algunos casos con notas al pie sin contenido y en el mejor escenario asociadas a algunas actividades de búsqueda adicional de información;²⁸ de esta forma, la inserción y contextualización de las mismas de nuevo es secundaria y aleatoria, pues no forma parte de los contenidos importantes que son materia de estudio. Como ya exponía López Navajas,²⁹ los indicadores de presencia y recurrencia, por sí solos, no ofrecen datos significativos sobre la forma que tienen los contenidos de perpetuar los roles sociales.³⁰

Helena Rausell defiende, en esta línea, que la historia que se enseña sigue siendo una historia de hombres, y si bien la renovación formal de los manuales ha hecho más atractiva la documentación visual pero no el análisis e integración del colectivo femenino al devenir histórico, donde continúan sin estar las mujeres reales que hicieron historia.³¹

c) Área epistemológica: es una línea historiográfica que propone una deconstrucción de la disciplina por estar articulada desde una concepción patriarcal de la ciencia y la tecnología.

²⁸ En Roberto Blanco Andrés y Mariano González Clavero, *Historia de España* (Madrid: Editex, 2020), 302, se incorpora una actividad de investigación acerca del debate sobre el derecho al voto de la mujer, y se pide en ella que se haga un resumen de los argumentos de los que estaban a favor y en contra, además de redactar una breve biografía sobre Clara Campoamor y Victoria Kent.

²⁹ López Navajas, «Análisis de la ausencia de las mujeres», 289.

³⁰ Por otra parte, son numerosas las investigaciones que demuestran que el creciente aumento de la documentación iconográfica no lleva aparejado un nivel de análisis y de trabajo de las mismas cuanto menos similar al de los textos propuestos como fuentes a analizar.

³¹ Helena Rausell Guillot, «Los rostros de la historia. La enseñanza de la historia moderna en los manuales de secundaria a través de sus imágenes», *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 16 (2017): 24.

En la misma consideramos determinante el trabajo de Fernández Valencia,³² que pone el foco en la recuperación de las mujeres como sujeto histórico, inaugurando una oleada de fructíferos trabajos desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, Pagès y Sant,³³ Peinado,³⁴ Ortega-Sánchez y Pagès,³⁵ Marolla³⁶, entre otros, que tienen en común, como expone Ortega,³⁷ su inquietud por las formas en que las estructuras patriarcales han excluido a las mujeres y/o a las niñas, y a la diversidad de género en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Igualmente, coinciden con área didáctico-pedagógica en la necesidad de proponer el concepto de género como categoría de análisis social, entendida como un constructo social producido por epistemologías históricas articuladas a través de discursos, jerarquías, e inclusiones y exclusiones. El género y la femineidad son, en efecto, construcciones socialmente naturalizadas y/o normalizadas, que actúan en contraposición a las características atribuidas a las masculinidades.³⁸

La problematización de las representaciones sociales de género, a partir de la desconstrucción del estereotipo, del prejuicio y de las relaciones de dominación en las que se incardinan, exige partir de la reflexión sobre la naturaleza social e histórica de la desigualdad. Como reflexiona dicho investigador, en el ámbito educativo se hace necesaria, en consecuencia, la «contra-socialización» o «contra-normalización» identitaria desde la reflexión crítica y la acción social, que lleve a la

³² Antonia Fernández Valencia, «Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 18 (2001): 5-24.

Antonia Fernández Valencia, «La construcción de identidad desde la perspectiva de género», *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47 (2004): 33-44.

³³ Joan Pagès y Eda Sant, «¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia?», *Historia y Memoria* 3 (2011): 129-146.

³⁴ Matilde Peinado Rodríguez, «Mujeres en el franquismo: una propuesta didáctica desde la historia oral», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 28 (2014): 3-20.

³⁵ Delfín Ortega-Sánchez y Joan Pagès, «Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de Magisterio de Educación Primaria», *Investigación en la Escuela. Revista internacional de investigación e innovación educativa* 93 (2017): 1-16.

³⁶ Jesús Marolla, «La ausencia y la discriminación de las mujeres en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales», *Revista Electrónica Educare*, 23 (2019): 1-21.

³⁷ Delfín Ortega-Sánchez, «Las mujeres en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria» (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2017).

³⁸ Judith Butler, *Deshacer el género* (Barcelona: Paidós Ibérica, 2006).

visibilización de las relaciones género-poder. Esta jerarquía de poder es la que sigue determinando la inclusión anecdótica, plana y secundaria de las mujeres en la historia y los roles masculinizantes de las que sí están, por lo que las identidades femeninas continúan vinculadas a la alteridad subalterna; dónde está lo relevante y claramente qué es lo subsidiario, y todo lo vinculado al colectivo que constituye la mitad de la humanidad no está en el contenido que se estudia, que trasciende, que es relevante históricamente.

Es evidente que ha llegado el momento de dejar de transitar, siguiendo a Marolla,³⁹ por epígrafes o anexos específicos para construir un conocimiento integral y ello comienza por la comprensión de cómo se han construido las categorías patriarcales, subjetivas, y las jerarquías que han posicionado la historia de los hombres sobre las acciones y narrativas de las mujeres.

El proceso es ciertamente complejo, porque requiere superar las narrativas positivistas desde epistemologías que cuestionan los modelos económicos, los sesgos genéricos asociados a los espacios y los tiempos y consecuentemente, los roles genéricos que derivan de dicho proceso para hablar desde una historia situada,⁴⁰ y para ello proponemos fundamentar la deconstrucción del discurso en el concepto de ciudadanía, puesto que solo desde el mismo es posible «descosificar» y «desobjetivar» a las mujeres, desde su individualidad y pluralidad para incorporarlas a la narrativa histórica como sujetos, recuperar su significatividad histórica.

³⁹ Jesús Marolla, «¿Cómo podemos construir identidades para las mujeres desde la invisibilidad? Reflexiones en torno a las concepciones del profesorado chileno sobre la inclusión y ausencias de la Historia de las Mujeres», en *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global*, eds. Carmen Rosa García, Aurora Arroyo, y Beatriz Andreu (Las Palmas: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS), 2016), 425-432.

⁴⁰ Como defienden Carme Molet y Olga Bernart, «Políticas de género y formación del profesorado: diez propuestas para un debate», *Temas de Educación* 21 (2015): 119-136, las teorías positivistas ponen el énfasis en una supuesta objetividad que supone una clara separación entre sujeto y objeto de estudio, pues es imprescindible reconocer que el lugar (físico, epistémico y simbólico) desde donde miramos influye en el conocimiento que producimos; esta argumentación está relacionada con el concepto «empatía contextual» que integraremos en nuestra propuesta conceptual y que es determinante para entender las vivencias, decisiones, las presencias y ausencias de las mujeres en la historia, pero fundamentalmente para que el alumnado pueda reconocerse desde el presentismo con el que interpreta la realidad y consecuentemente la historia.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Este trabajo se posiciona en la línea historiográfica que se ha denominado «la historia desde abajo»,⁴¹ la *Grass Roots History*, entendiendo dicho posicionamiento como la incorporación al relato histórico de las personas que no han detentado a lo largo de la historia posiciones de poder o privilegio por razones de diversa índole (género, etnia, edad, poder adquisitivo, contexto espacio-temporal, etc) y que por ello han sido invisibilizadas por la historia oficial, y nos interesan fundamentalmente por dos razones: que el alumnado se reconozca a sí mismo como un ser transformado por la historia, pero también transformador y consecuentemente, genere sentimientos de identidad con las generaciones precedentes, con el relato histórico y con el devenir actual.

La participación del conjunto de la sociedad en el relato histórico actúa desde la ambivalencia de devolver a todo individuo su identidad como sujeto histórico y al mismo tiempo hablar de colectividades enriqueciendo con ello la historia centrada en los grandes personajes y la élite gobernante.

Por otra parte, esta línea historiográfica contempla no solo metodologías de trabajo relativamente recientes, como la historia oral, sino fundamentalmente el retorno a las fuentes primarias y secundarias desde una perspectiva plural e interdisciplinar, y las investigaciones realizadas en esta línea están generando nuevas argumentaciones para entender la historia social desde una perspectiva integrada.⁴²

Si queremos analizar qué Historia de España se está enseñando actualmente en las aulas, tenemos que partir necesariamente de los libros de texto, que continúan siendo el principal referente del cuerpo docente, bien como herramienta cotidiana de aula o como material de consulta.

⁴¹ El término fue propuesto por el historiador francés Georges Lefebvre (1874–1959) y fue desarrollado y popularizado por historiadores marxistas británicos, entre los que destacan Eric Hobsbawm (que la denominó «historia de la gente corriente»), Peter Burkman o Le Roy Ladurie, que se centran principalmente en la historia de los sectores trabajadores.

⁴² Es fundamental tener en cuenta que la historia desde abajo debe contextualizarse siempre a partir de producción científica precedente articulada desde la perspectiva macroanalítica. Burke argumentó en este sentido que «la historia de la gente corriente no puede divorciarse de la consideración más amplia de la estructura y el poder social» y, por lo tanto, el alcance de una historia desde abajo se determina por el grado de relación con dimensiones más amplias, lo que permite formalizar explicaciones de carácter político, social, económico y cultural.

Evidentemente, estos materiales no son neutros; aceptando como «mal menor» de partida su carácter eurocentrista, blanco, androcéntrico y occidental, hemos de considerar otros aspectos básicos como la persistencia de la historia positivista, del análisis economicista de la sociedad, ya sea en clave capitalista o marxista, y el presentismo, que articula el análisis del discurso histórico desde el ideario cultural, social e ideológico del contexto espacio-temporal que vivimos. Los textos que van a nutrir nuestras argumentaciones están seleccionados desde una metodología cualitativa naturalista o inductista, basada en el acercamiento interpretativo al aspecto objetivado como problema, en conjunción con la metodología de análisis de contenido, que es definida por Krippendorff como «la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto»,⁴³entendiendo por contenido tanto los textos, como los documentos iconográficos y sus pies de texto, los paratextos y las actividades propuestas.

El objetivo es dilucidar si los manuales analizados nos permiten abordar el estudio de la historia desde una perspectiva de género, como ya se recogía en la LOE, pues se elaboraron en dicho marco normativo y queda recogido igualmente en la LOMLOE, para lo cual hemos analizado los contenidos textuales y visuales de las siguientes editoriales:

Tabla 1. Editoriales analizadas y año de publicación

Editorial	Año de publicación
Akal	2009
Algaida	2016
Anaya	2018
Bruño	2016
Casals	2020
Editex	2020
McGrawHill	2009

⁴³ Klaus Krippendorff, *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*, (Barcelona: Paidós Ibérica, 1990), 28.

Editorial	Año de publicación
Oxford Educación	2016
Santillana	2015
Vicens vives	2017

Fuente: elaboración propia a partir de los manuales consultados⁴⁴.

Seguidamente nos hemos detenido en los aspectos de la normativa referidos al objeto de estudio para elaborar finalmente una propuesta conceptual que parte necesariamente de una deconstrucción epistemológica de la historia como ciencia que nos permita reescribir una historia libre de sesgos androcéntricos y patriarcales.⁴⁵

En base a todo lo expuesto anteriormente, articulamos nuestro trabajo en base a los siguientes objetivos:

- 1º Analizar la presencia actual del colectivo femenino en el relato histórico de los libros de texto.
- 2º Entender cuáles son los factores que continúan perpetuando el androcentrismo y el patriarcado y, consecuentemente, la invisibilidad y exclusión de las mujeres en los contenidos de historia.
- 3º Articular una propuesta de deconstrucción conceptual de la historia desde la perspectiva de género.
- 4º Visibilizar cómo los trabajos de investigación realizados en los últimos años son determinantes para establecer los fundamentos que deben regir la integración de las mujeres como sujetos históricos.

CIUDADANÍA Y PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA LOMLOE:

⁴⁴ Leandro Álvarez Rey, *Historia de España* (Madrid: Vicens Vives, 2017); Juan Avilés Farré (coord.), *Historia de España* (Madrid: Mc Graw Hill, 2009); Blanco Andrés y González Clavero, *Historia de España*; Fernández Bulete, *Historia de España*; Fernández Ros, *Historia de España*; García de Cortázar, *Historia de España*; Morato Fernández, *Historia de España*; Prieto Prieto, *Historia de España*; y Sánchez Rebanal, *Historia de España*.

⁴⁵ En esta propuesta, siguiendo a Marolla, «La ausencia y la discriminación de las mujeres», la deconstrucción se plantea desde las problemáticas de género enfocadas en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, generados desde el análisis de los discursos de la teoría crítica, la teoría feminista y la justicia social.

¿HA LLEGADO EL MOMENTO DE ENSEÑAR OTRA HISTORIA?

El desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad activo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas, la educación afectivo-sexual, adaptada al nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa.⁴⁶

Pensar la historia con las mujeres es mucho más que reivindicar el protagonismo de la mitad de la humanidad: es imposible enseñar a pensar históricamente y a desarrollar el pensamiento crítico desde un relato supuestamente acrítico, parcial, atemporal y acabado: la evolución desde el saber académico al saber científico se fundamenta en la investigación, y en la contingencia de una disciplina que está en permanente construcción, porque se cuestiona, retroalimenta y evoluciona. Sin embargo, continuamos anclados en gran medida a un saber académico que vive de espaldas a los avances científicos, y ello es especialmente significativo si queremos entender por qué la perspectiva de género sigue sin ser una herramienta transversal en la narrativa histórica, pese a ser una de las líneas de investigación más reveladoras y potentes en los últimos treinta años. La LOMLOE pone de relieve en la competencia específica ocho la importancia de concebir la disciplina como un saber en permanente investigación y construcción:

...El alumnado debe conocer que la historia se concibe como un proceso abierto y en constante revisión que se interpreta en función de las preocupaciones e intereses de la sociedad en cada momento. Así, investigando los fines, intereses y usos que, por parte de diferentes entidades e instituciones han condicionado el conocimiento histórico a lo largo del tiempo, se enriquece el conocimiento del pasado.⁴⁷

⁴⁶ Artículo 1, apartado 1 de la LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE), que entró en vigor el 19 de enero de 2021, pero no estará completamente aplicada hasta el curso 2023-2024.

⁴⁷ Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. (2022), 181.

Desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional se presenta la LOMLOE como «un avance sin precedentes en la incorporación de la igualdad de género en la educación», realizando una referencia específica a la obligatoriedad por parte de las administraciones educativas de promover que los currículos y los libros de texto fomenten el igual valor de mujeres y hombres y no contengan estereotipos sexistas o discriminatorios: la inclusión de esta disposición en la legislación evidencia no solo que los contenidos de Historia que se están impartiendo en la actualidad no pueden fomentar la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres sino que desde dichas asignaturas, y en concreto en Historia de España de segundo de bachillerato, estamos transmitiendo una visión del mundo androcéntrica, lineal, sesgada y marginal con respecto al colectivo femenino, lo que no solo es una injusticia social, sino una falta de rigor científico, como han demostrado numerosas investigaciones cuya validez y solvencia es incuestionable.⁴⁸

En línea con esta argumentación la legislación contempla en la competencia específica siete la incorporación de la perspectiva de género en el análisis de la España actual y su historia a través de la contextualización histórica de fuentes literarias y artísticas y la investigación sobre el movimiento feminista, para reconocer su presencia en la historia y promover actitudes en defensa de la igualdad efectiva de mujeres y hombres.⁴⁹

Barton y Levstik ya denunciaron en 2004 que la enseñanza de la Historia en Educación Primaria no preparaba al alumnado para ejercer una ciudadanía democrática participativa,⁵⁰ y en la misma línea Seixas y Morton exponían que no se dota al alumnado de herramientas fundamentales para pensar la historia como cambio-continuidad, empatía o perspectiva histórica,⁵¹ a las que podríamos añadir diversidad *versus* desigualdad, poder-suministración, visibilidad-invisibilidad o presencias-ausencias: la perspectiva

⁴⁸ Real Decreto 243/2022, 181. punto 83 que modifica la disposición adicional vigésima quinta de fomento de la igualdad efectiva de hombres y mujeres).

⁴⁹ Real Decreto 243/2022, 83.

⁵⁰ Linda Barton y Lawrence Levstik, *Teaching History for the Common Good* (New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004).

⁵¹ Peter Seixas y Thom Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts* (Toronto: Nelson College Indigenous, 2013).

de género proporciona argumentos para construir la historia integrando todas estas variables y conectando con los problemas sociales más relevantes, potenciando las competencias narrativas del alumnado para generar habilidades de pensamiento histórico que los capaciten en el ejercicio de una ciudadanía global, diversa, inclusiva y participativa.

...La perspectiva de género responde a una exigencia ética en las sociedades contemporáneas y tiene por objeto comprender cuál es la situación real de la igualdad entre mujeres y hombres en la España actual, valorar los avances conseguidos y plantear los retos del futuro. Incorporar esta visión a los estudios históricos permite al alumnado situar en un lugar central nuevos conceptos en el estudio de las relaciones sociales, analizando los mecanismos de dominación, control, subordinación y sumisión que se han mantenido a lo largo de la historia.⁵²

DE OBJETOS A SUJETOS: HACIA UN NUEVO RELATO DE LAS MUJERES EN LA HISTORIA

La historia androcéntrica y patriarcal se refiere sistemáticamente a la mujer como un colectivo unívoco, ahistórico y ante todo objetivable. La emergencia de las mujeres como sujetos históricos parte necesariamente del reconocimiento de su individualidad en la colectividad, un universo complejo donde confluyen desde la interseccionalidad otras múltiples categorías como edad, sexo, género, raza o etnia: el reconocimiento de una identidad construida en gran medida desde una otredad ocultada, ausente y secundaria. Spivak expone a este respecto que las mujeres han sido construidas «desde fuera» de la historia, y así siguen estando en los libros de texto, en los paratextos, en los márgenes, en lo subsidiario y prescindible.⁵³

La trayectoria que venimos describiendo demuestra que añadir no es integrar y que la integración pasa necesariamente por la deconstrucción: deconstruir para transformar, porque el objetivo primigenio de los

⁵² Real Decreto 243/2022, 181.

⁵³ Gayatri Spivak, «Feminism and Critical Theory», en *Other Worlds: Essays in Cultural Politics*, ed. Gayatri Spivak (London: Routledge, 2012).

estudios de género no era otro que la transformación social: repensar la ciencia desde el origen, cuál es su objeto, quienes son sus sujetos y desde esta perspectiva volver de nuevo a interpretar las fuentes primarias y secundarias.

Por ello, nos proponemos seguidamente articular una propuesta conceptual en torno a las grandes líneas temáticas que deben abordarse para deconstruir la historia como disciplina y establecer los fundamentos clave de una historia integrada.

a) El concepto de ciudadanía a la luz de la perspectiva de género

Fraser pone el foco en el concepto de ciudadanía, que es a nuestro entender una herramienta de análisis de enorme utilidad porque se relaciona de manera directa con la participación en el sistema democrático: si entendemos que uno de los fundamentos de la Didáctica de las Ciencias Sociales es enseñar la participación democrática, analizar la historia a la luz de la ciudadanía, como concepto y praxis, puede permitirnos construir una historia integrada.⁵⁴ La emergencia de las mujeres como sujetos históricos requiere, a nuestro entender, de una doble perspectiva: el análisis de las mujeres desde su exclusión como ciudadanas y la conquista progresiva de sus derechos, en clave histórica y normativa.⁵⁵

Todas las personas somos sujetos históricos, aunque la historia nos haya relegado a objetos sociales, en función de las relaciones de poder establecidas o por carecer de los derechos básicos como ciudadanía. El cambio de perspectiva es entender la historia tanto desde el reconocimiento como de la exclusión, donde tienen cabida todos los colectivos sociales: no solo es necesario conocer tanto los derechos consolidados como la ausencia de los mismos, sino que es prioritario entender fundamentalmente el origen de las desigualdades y las claves de superación de las mismas.

⁵⁴ Nancy Fraser, «La justicia social en la era de las “políticas de identidad”: Redistribución, reconocimiento y participación», *Apuntes de Investigación del CECYP 0* (2019): 17-36.

⁵⁵ En el planteamiento de la mujer como sujeto histórico sentaron un precedente las investigaciones realizadas en Francia en los años 90 del siglo, además del impulso de una segunda oleada de movimientos feministas que reforzaron la presencia de las mujeres en la política y el sindicalismo, si bien es importante señalar como precursores el trabajo de Philippe Ariès y Georges Duby, *Historia de la vida privada* (Madrid: Taurus, 1992).

Analizar las revoluciones sociales de la contemporaneidad desde la perspectiva de género implica necesariamente una revisión de los contenidos desde el cuestionamiento profundo de unas supuestas conquistas sociales que excluyeron a la mitad de la humanidad. Conceptos básicos como sufragio universal continúan utilizándose erróneamente en España desde 1890, en algunas ocasiones junto al término «masculino» pese que el concepto de universal integra obviamente a la totalidad de la ciudadanía, que en nuestro país vota por primera vez en 1933.

Si ponemos el foco en el marco normativo de derechos básicos de ciudadanía, podemos analizar los derechos básicos reconocidos al colectivo femenino en la II República (sufragio, patria potestad, divorcio...) para entender tanto las dinámicas de exclusión precedentes como la pérdida de la condición de ciudadanas que supuso el régimen franquista que las convierte en menores de edad permanentes hasta 1975.⁵⁶

El espejismo de la igualdad,⁵⁷ por otra parte, es fruto, en gran medida, de la ausencia del sujeto político femenino, al ser defendida la inclusión de las mujeres, desde el feminismo liberal, en el modelo que disfrutaba el colectivo masculino que, si bien ha hecho posible metas fundamentales en el camino hacia la igualdad legislativa, no cuestionó la estructura patriarcal y androcéntrica que sustenta la sociedad, por lo que es necesario, como defiende Bodelón González,⁵⁸ la reconceptualización de la ciudadanía de las mujeres hacia un universalismo que acepte la diversidad y la diferencia, comprometido con el valor y la participación de todas las personas.

⁵⁶ Carmen Villanueva, «La condición jurídica de la mujer contemporánea» de Carmen de Michelena. La visión de la igualdad en el horizonte», en *Libro-Homenaje a Carmen de Michelena*, coords. Manuela Ledesma Pedraz, Matilde Peinado Rodríguez María Isabel Sancho Rodríguez, Antonia García Luque y Carmen Rueda Parras (Jaén: Universidad de Jaén, 2013).

⁵⁷ El espejismo de la igualdad es un concepto desarrollado por Amelia Valcárcel, *Feminismo en el mundo global* (Madrid: Cátedra, 2008), que se refiere a la falsa apariencia de que hombres y mujeres ya son iguales en derechos. La obligatoriedad de los cuidados impuesta social e ideológicamente al colectivo femenino, asumida y autoimpuesta en gran medida por ellas mismas, es uno de los ámbitos que evidencian cómo los sesgos genéricos continúan activos en nuestra sociedad, discriminando y subordinando al colectivo femenino.

⁵⁸ Encarna Bodelón, «Las leyes de igualdad de género en España y Europa: ¿Hacia una nueva ciudadanía?», *Anuario de filosofía del derecho* XXVI (2010): 88.

b) Androcentrismo y patriarcado

La historia de la humanidad es la historia de los varones: el androcentrismo considera lo propio y característico de los hombres como centro del universo, parámetro de estudio y análisis de la realidad. El alumnado necesita diseccionar la vertebración androcéntrica de la historia como punto de partida para redescubrir la significatividad histórica de las mujeres, y entender el porqué de la invisibilidad y la ocultación del colectivo femenino en los acontecimientos históricos considerados relevantes que se transmiten en las aulas.

La desarticulación de la mirada androcéntrica implica necesariamente entender las bases de la institución del patriarcado,⁵⁹ que ha vertebrado el dominio masculino sobre las mujeres, niños y niñas de la familia y la ampliación de ese dominio sobre las mujeres y a la sociedad en general mediante la transmisión y perpetuación de un modelo de feminidad que no solo garantizó la hegemonía de la otredad masculina sino que fue uno de las claves de la consolidación y perpetuación del régimen franquista, en conjunción con el clasismo y el patriarcado.⁶⁰ Construir la historia desde abajo implica entender en primer lugar cómo funcionan las células básicas de organización social, las familias, vertebradas desde la supeditación al jefe de familia y la adscripción genérica de espacios, tiempos, roles, actitudes y aptitudes vitales. Proponemos, por tanto, un cambio radical en la construcción del discurso, que sin perder de vista la mirada macroanalítica, les permita reconocerse como sujetos históricos.

c) La segregación genérica de los espacios

La organización de la sociedad en torno a la familia patriarcal implicaba una manera de ser y estar en el mundo, determinada por espacios y tiempos que estaban igualmente asignados genéricamente.

Celia Amorós defiende cómo es a partir de lo público, donde aparece el individuo como categoría ontológica y política y las personas se

⁵⁹ Un momento idóneo para el análisis del patriarcado como fundamento del franquismo es el momento en que se expone el concepto de «democracia orgánica» con el que se definía el propio régimen franquista, donde habla de las unidades orgánicas de la sociedad, la familia, el municipio y el sindicato.

⁶⁰ Matilde Peinado, *Enseñando a señoritas y sirvientas. Educación femenina y clasismo en el franquismo* (Madrid: Catarata, 2012).

autoinstituyen como sujetos.⁶¹ En el espacio público los sujetos del contrato social se encuentran como iguales, pero las mujeres, que quedaron relegadas a lo privado, son excluidas. El principio de individuación es, por tanto, un pre-requisito para el ejercicio de una ciudadanía plena, y la categoría de individuo es una categoría política, pero la identidad del colectivo femenino se dio desde la alteridad, no desde su identificación como sujetos.

Durante la II República española las mujeres tuvieron la osadía de ocupar los espacios públicos: participando en los mítines y las manifestaciones, acudiendo a las Casas del Pueblo, formando parte de los partidos políticos... un atrevimiento que llevaron a su máxima expresión las milicianas que portaron armas o vistieron monos de hombres. Estas fueron algunas de las acusaciones que se recogen en los juicios que figuran en los expedientes de Responsabilidades Políticas, porque la represión llevada a cabo contra las mujeres revistió formas específicas de violencia física y moral claramente destinadas a las mujeres (violaciones, abusos, rapaduras de pelo, utilización de la maternidad como herramienta de extorsión, aniquilamiento de los mecanismos básicos de supervivencia familiar, hambre y enfermedad de los presos, etc.), una «represión sexual» dirigida a las que desafiaron el modelo de feminidad que impuso el franquismo, su estética y su lugar en el mundo: lo privado, el apartamiento... el hogar. Sin embargo, la represión franquista que se estudia, a pesar de contar con investigaciones sólidas en la materia⁶² invisibiliza de nuevo a las mujeres, y con ello deja incompleto el proceso de recuperación de la memoria histórica.

Tampoco parecen ser relevantes los espacios de la cotidianidad, pese a que éstos son los forjadores de la historia: una cotidianidad que es

⁶¹ Celia Amorós, *Feminismo, igualdad y diferencia* (Méjico: UNAM, 2001).

⁶² Irene Abad, «Las dimensiones de la «represión sexual» durante la dictadura franquista», *Revista de historia Jerónimo Zurita* 89 (2009): 65 –86.

Pura Sánchez, *Individuas de dudosa moral* (Barcelona: Crítica, 2009).

Ricard Vinyes, *Irredentas. Las presas políticas y sus hijos en las cárceles franquistas* (Madrid: Temas de Hoy, 2009).

Sara Ramos Zamora, «Educadoras, maestras depuradas por su profesión» en *Represión, resistencias, memoria: las mujeres bajo la dictadura franquista*, ed. Mary Nash (Granada: Editorial Comares, 2013).

Matilde Peinado, «Mujerucas transgresoras: la «moralidad femenina» como herramienta condenatoria franquista», *Historia y comunicación social* 2 (2018): 339-353.

clave para entender la vida de la sociedad civil, por ejemplo, en la guerra y posguerra, pero también la represión, el miedo, el hambre, la vida en las cárceles con los hijos, las cartillas de racionamiento, la supervivencia, los paseillos, las humillaciones, las maestras depuradas y sobre todo, el silencio y el miedo, protagonizado en gran medida por las supervivientes de los hogares españoles de los años 40, las mujeres.⁶³

El ámbito formativo es igualmente un espacio de segregación espacial, pero fundamentalmente curricular. En la mayoría de los manuales se hace alusión al reconocimiento de la coeducación (que es en realidad educación mixta) en la constitución de 1931, pero no hay un análisis profundo de los fundamentos de la escuela segregada que pervivió hasta la Ley General de Educación Básica de 1970,⁶⁴ articulados en torno a la asignación de los roles asignados al nacer en función del sexo, una lectura que debiera indagar en otros discursos, como la «naturalización» de las actitudes y aptitudes que eran propias de las mujeres y los hombres o los discursos «cientificistas» que durante gran parte del siglo XIX trataron de demostrar la inferioridad intelectual de las mujeres para ciertas ramas de conocimiento frente a su «natural» capacidad para los cuidados, una herencia que aún orbita en la segregación horizontal de la Educación Superior y, consecuentemente, en los sesgos genéricos del mercado laboral.⁶⁵

⁶³ Nos parece importante destacar en este sentido los contenidos del apartado denominado «Vivir en guerra», en Álvarez Rey, *Historia de España*, 344, donde describe la situación de la población civil en las zonas de conflicto, las penurias económicas e incluso un relato del bombardero de la carretera Málaga-Almería (magníficamente analizado desde la perspectiva de género por Barranquero y Prieto [Encarnación Barranquero Texeira y Lucía Prieto Borrego, *Así sobrevivimos al hambre. Estrategias de supervivencia de las mujeres en la postguerra española* (Málaga: Diputación Provincial, 2003)], además de una descripción de la diferencia de la condición femenina en las zonas nacional y republicana.

⁶⁴ Otros aspectos relevantes que tampoco aparecen en los libros de Historia y son claves para entender la ausencia de las mujeres de los espacios relevantes: hasta la Ley Moyano no se reconoció legalmente la presencia de las niñas en las aulas, hasta los nueve años, si bien persistieron las tasas de analfabetismo porque las mujeres no podían rentabilizar su formación en el mercado laboral; tampoco tenía sentido que cursaran estudios secundarios porque no se permitió su acceso a la universidad hasta 1910 y después de esa fecha las oportunidades de ejercicio profesional para las mujeres eran limitadas, más allá de las profesiones consideradas «naturalmente» femeninas como la enseñanza o el cuidado. La visibilización de los mecanismos de exclusión que explican la ausencia del colectivo femenino es fundamental para garantizar el rigor científico.

⁶⁵ Así, la alusión al Fuero del Trabajo de 1938 hubiera sido un momento magnífico para explicar cómo la dictadura franquista impone el retorno de las mujeres a los hogares, a su «cárcel de oro» tras su participación activa en la Guerra Civil. La editorial Anaya expone a este respecto cómo la

d) La segregación de los tiempos: Productivo *versus* reproductivo

La proyección social del colectivo femenino no se ha articulado desde su subjetividad, como proyecto vital individualizado, puesto que las mujeres no han existido por sí mismas, sino para los demás, una trayectoria de objetivación y cosificación del *habitus*⁶⁶ femenino que ha trascendido a la subordinación y desprestigio de las agencias femeninas,⁶⁷ tildadas todas como «reproductivas» y no historizadas, excluidas del mundo laboral y productivo. Los tiempos de las mujeres transcurrían entre cuatro paredes y estaban supeditados a la subjetividad de lo objetivado, es decir, carecían de significación cronológica, no se cuantificaba como trabajo, puesto que no era productivo y no se identificaba como tiempo individualizado, de las sujetas, sino como tiempo enajenado, destinado a los demás.

Aunque con antecedentes más tempranos, el trabajo doméstico y de cuidados se constituye hace cuatro décadas en un tema central de debate del movimiento feminista y, posteriormente, de la economía feminista, cuestionando tanto la lógica del sistema capitalista como del materialismo histórico, pues ambos convergen hacia una relación jerárquica en que solo la reproducción de la fuerza de trabajo tiene un carácter

situación de la mujer había experimentado un profundo retroceso en la posguerra, tanto en el ámbito social como en el profesional, al ser relegada por la ideología oficial a un papel reproductor y hogareño.

En la década de los 60-70 del siglo XX es importante destacar la incorporación progresiva de las mujeres a la Universidad, si bien prioritariamente en carreras consideradas como «femeninas» así como al mercado laboral aunque en un porcentaje mayoritario al servicio doméstico o trabajos de baja cualificación. Como recoge la editorial Anaya [García de Cortázar, *Historia de España*], se normalizó el concepto de «mujer trabajadora» pero manteniendo una firme discriminación: en 1970 solo el 20% de los trabajadores públicos eran mujeres. También es clave el papel que el franquismo asigna a las mujeres en la invención de la clase media española de los años 60, donde la modernidad de las féminas radica en el uso y disfrute de los electrodomésticos sin abandonar el ideal de ama de casa, amantísima madre y esposa.

⁶⁶ Pierre Bourdieu, *La dominación masculina* (Barcelona: Anagrama, 2000), define *habitus* como el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Estos esquemas generativos están socialmente estructurados: han sido conformados a lo largo de la historia de cada sujeto y suponen la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente social se ha conformado como tal. Pero al mismo tiempo son estructurantes: son las estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente.

⁶⁷ El término «agencia» traduce el anglosajón «agency» y se refiere de manera general a la capacidad de acción de los miembros de los grupos humanos en relación a los contextos en los que se insertan, atendándose especialmente a la compleja relación que los agentes establecen con sus actos y contextos cuando se trata de mujeres.

económico/mercantil, frente a lo que pasó a denominarse reproductivo. El feminismo reivindica desde los años 80 del siglo XX un cambio de paradigma, donde el objetivo social sean las personas y no el capital, tomando como eje el trabajo de los cuidados y no la producción de mercado, al entender que el sistema capitalista no podría subsistir sin el trabajo doméstico y de cuidados, depende de él para el mantenimiento de la población y la reproducción de la necesaria fuerza de trabajo: como defiende Cristina Carrasco,⁶⁸ se impuso la lógica del capital frente a la lógica de la vida.

El trabajo doméstico y de cuidados, realizado básicamente por las mujeres, sigue considerándose subsidiario e irrelevante, llegando a considerarse que la inclusión de ilustraciones o fotografías de las mujeres en espacios domésticos o realizando labores de cuidado y reproducción perpetuaban, además, los estereotipos o roles sexistas. De nuevo nos encontramos ante una lógica androcéntrica y patriarcal que margina e infravalora las actividades de mantenimiento, lo que explica que solo el 5,5% de las imágenes de mujeres reflejen a las mujeres ejerciendo cuidados, a pesar de ser una actividad omnipresente e ilimitada en el tiempo: esta realidad solo nos lleva, de nuevo, a invisibilizar y menospreciar la significatividad del colectivo femenino.⁶⁹

La progresiva incorporación de las mujeres al ámbito productivo, al tiempo que mantenían y mantienen incólumes, en gran medida, sus responsabilidades reproductivas, ha permitido redefinir el trabajo reproductivo también en términos cuantitativos, donde el debate entre el feminismo y el marxismo ha sido esencial para realizar una de-construcción del orden salarial que dio al traste con contraposición entre tiempo de trabajo y tiempo libre y de vida y la consiguiente identificación implícita entre tiempo de no-trabajo y tiempo libre y de vida. Había un tiempo de no-trabajo que no era necesariamente libre ni de vida: era el tiempo de actividad doméstica, un tiempo que ocupaba precisamente a las mujeres, haciendo de los usos del tiempo una dimensión social privilegiada para el análisis de la realidad social y las desigualdades amparadas en el

⁶⁸ Cristina Carrasco, «El cuidado como eje vertebrador de una nueva economía», *Cuadernos de Relaciones Laborales* 31 (2013): 39-56.

⁶⁹ Teresa Terrón y Verónica Cobano, «El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria», *Foro de Educación* 10 (2008): 389.

género, un aspecto que es clave para entender la feminización de la pobreza y para cuestionar, en definitiva, el concepto de trabajo y las desigualdades laborales y salariales que persisten.

Entendemos, por tanto, que las actividades de cuidado deben estudiarse como contenido histórico, lo que llevará necesariamente a integrar a las mujeres que las realizaron y su aportación a la sociedad, pero la lógica final es que entiendan que la responsabilidad del cuidado no es privada ni individual, sino una cuestión social y política, y para ello es necesario redefinir el concepto de producción y cuestionar las teorías económicas que vertebran la Historia Contemporánea. Ese cambio supondría una necesaria consideración sociopolítica del género de los cuidados, pero también una interiorización de la alteridad que suponen las responsabilidades del cuidado como elemento emancipador de las identidades sociales, un aspecto nuclear de la identidad que nos constituye como sujetos morales.

e) Hacia una reconceptualización de las fuentes de análisis histórico

El alumnado debe comprender que los cambios metodológicos e historiográficos responden, en gran medida, a las transformaciones que se producen en el presente y al modo en el que la investigación puede aportar ideas y soluciones relativas a los retos a los que nos enfrentamos. Esta visión funcional y crítica debe incorporarse al aprendizaje de la Historia de España, integrando el pensamiento histórico y sus métodos a través de la realización de proyectos orientados a una finalidad social o cultural determinada, preferentemente conectada con el entorno real, generándose así planteamientos que acerquen al alumnado a una perspectiva de la «historia desde abajo», así como a «talleres de historia» que le lleven a poner en práctica los procesos de indagación y de investigación.⁷⁰

Para finalizar, y en sintonía con el acercamiento que propone el nuevo marco normativo a las fuentes documentales primarias y secundarias, se han publicado en los últimos años propuestas didácticas que realizan una reinterpretación de las fuentes documentales del siglo XX, tanto primarias como secundarias (literarias, periodísticas, fotográficas,

⁷⁰ Real Decreto 243/2022, 181.

epistolares) a la luz del microanálisis y la perspectiva de género, aportando nuevos argumentos para entender los sesgos androcéntricos y patriarcales que han nutrido los contenidos históricos.

La elaboración de las fuentes primarias responde al contexto espacio-temporal en el que fueron escritas. Tal es el caso de los padrones de población, según los cuales un 92% de la población femenina no tenía más oficio que «las labores propias de su sexo» o su sexo, es decir, su condición femenina, y fundamentalmente, su estado civil, las excluía de su reconocimiento laboral, reservado al cabeza de familia, mientras que las fuentes literarias, periodísticas y fotográficas de la época nos muestran una realidad sensiblemente diferente.

También el microanálisis aporta nuevos argumentos para entender la segregación y endogamia de clase que circunda otras fuentes documentales, como los archivos parroquiales, la documentación notarial (testamentos, inventarios cuentas-partición) o la documentación de los archivos municipales en torno a la composición política de los ayuntamientos.

Incluimos por último las importantes potencialidades que alberga la historia oral. La memoria de las personas puede ser recogida, consultada y contrastada de diferentes maneras: entrevistas, cuestionarios, cuadernos, libros de memorias... el abanico de posibilidades al respecto es muy amplio, pero su utilidad en las aulas es incuestionable, tanto para la consecución de los objetivos, contenidos y competencias contemplados en el currículum como en clave metodológica, siempre desde la interacción con otras fuentes (documentales y bibliográficas entre otras) que deben de trabajarse conjuntamente en el desarrollo de la asignatura.⁷¹

Desde los años 90 se ha revalorizado la historia oral (por una parte de los historiadores contemporáneos),⁷² para recuperar la memoria colectiva. Evidentemente, presenta como toda fuente, unas limitaciones, partiendo de la percepción subjetiva del entrevistado/a, así como errores

⁷¹ Peinado, «Mujeres en el franquismo».

⁷² Como expone Mercedes Villanova, «La fuente oral», *Historia, antropología y fuentes orales* 49 (2016): 11-14, la fuente oral, en los años 70, tuvo el riesgo de convertirse en historia marginal por su actitud crítica y militante, en gueto de determinados historiadores, cuando precisamente su fuerza reside en situarse en el centro mismo de las polémicas historiográficas, en constante diálogo y crítica para buscar nuevos enfoques.

u omisiones de datos, fechas o hechos históricos sobre los que se pregunta a los informantes, subjetividad que, por otra parte, también prevalece en la mayoría de las fuentes escritas; en nuestro caso, el peso de las concepciones ideológicas es aún mayor, al centrarnos en la evolución cultural y mental del colectivo femenino; además, estamos convencidos de que la aportación de la historia oral no solo enriquece la historia social sino aporta nuevas perspectivas de análisis hasta ahora no contempladas, y es especialmente útil para trascender la esfera de lo público y entender la articulación de la vida cotidiana desde su sistema de valores y creencias,⁷³ reivindicando con ello que lo cotidiano también forma parte del discurso histórico.

Desde el punto de vista educativo, al igual que el trabajo con otro tipo de fuentes requiere que el alumnado sea un agente activo de su propio aprendizaje, el trabajo con fuentes orales conlleva una alta dosis de motivación por el protagonismo que asume el alumnado–entrevistador, e implica un acercamiento a los mayores y un mayor grado de socialización entre generaciones. Además, los alumnos y alumnas dotan de nombre propio los hechos, tantas veces asimilados como ajenos y distantes, presentes en los contenidos del curriculum académico; estudiar historia permite entender la cotidianidad de nuestros antepasados y el futuro que construyeron para nosotros/as, lo que hemos denominado «empatía contextual» que es especialmente significativa en el caso de la reconstrucción de la historia del colectivo femenino, del que nos falta información normativa, económica, social y fundamentalmente ideológica para entender sus trayectorias vitales.

CONCLUSIONES

El alumnado que cursa las asignaturas de historia, en términos generales, no se reconoce a sí mismo como un ser transformado por la historia; no se identifica con los hechos que protagonizaron las generaciones precedentes y esta realidad los incapacita para reconocerse como sujeto histórico, protagonista y transformador de la historia que estudiarán las generaciones futuras.

⁷³ Pilar Folguera, «La construcción de lo cotidiano durante los primeros años del franquismo» *Ayer* 19 (2005): 165-188.

Como hemos tratado de exponer a lo largo de este trabajo, nuestra disciplina está articulada desde una mirada androcéntrica, patriarcal, eurocentrista y clasista: con estos cimientos no es posible construir una historia integrada, situada y «desde abajo», donde no están las bases sociales, a las que no se les reconoce su individualidad, al estar situadas al margen de las esferas de poder y el colectivo femenino, puesto que no ha existido como sujeto histórico.

El ejercicio de la ciudadanía comienza en el reconocimiento de los individuos como sujetos de derechos y de deberes, y el desarrollo de las competencias sociales y cívicas del alumnado, que es el fundamento de la asignatura, conlleva necesariamente la reflexión y reconceptualización de los sujetos y objetos de estudio, para erradicar lo normalizado culturalmente.

El camino no es otro que hacer de nuestra asignatura un espacio para el análisis crítico, para pensar históricamente, para entender la evolución de la humanidad desde las conquistas sociales pero también desde las ocultaciones, las exclusiones, las subordinaciones, las oportunidades, las renunciadas, las imposiciones y las resistencias: dotarlos de las herramientas necesarias para contextualizar los espacios y tiempos que vivieron las generaciones precedentes y entender desde ahí su presente.

Cuando seamos capaces de integrar todas estas casuísticas, emergerán las mujeres como sujetos históricos: es el único camino para la construcción de un nuevo paradigma de convivencia desde la justicia social.

Los sólidos resultados de investigación en este campo nos llevan a afirmar que en la actualidad no es sostenible explicar la Historia Contemporánea de nuestro país sin incorporar a las mujeres como sujetos históricos, puesto que las disciplinas son saberes en construcción cuyo fundamento debe ser siempre en el rigor científico.

Nota sobre la autora

MATILDE PEINADO RODRÍGUEZ es doctora en Historia Contemporánea (2005) y profesora titular del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Jaén. Sus líneas de investigación principales son la

Historia Social desde la perspectiva de género; represión franquista y memoria democrática desde la perspectiva de género y espacio, tiempo, diversidad y ciudadanía en Didáctica de las Ciencias Sociales. Entre su producción científica puede destacarse más de ochenta artículos, quince capítulos de libro y cinco monografías: «Población, familia y reproducción social en la Alta Andalucía (1850-1930)» (2006); «Ser mujer en la sociedad rural andaluza. Estrategias familiares de reproducción y subsistencia» (2009); «Enseñando a señoritas y sirvientas. Educación Femenina y Clasismo en el franquismo» (2012) e «Igualdad de género en Educación Secundaria. Propuestas didácticas audiovisuales» (2015) y «Aprendiendo igualdad a través del cine» (2018).

REFERENCIAS

- Abad Buil, Irene. «Las dimensiones de la “represión sexuada” durante la dictadura franquista». *Revista de historia Jerónimo Zurita* 89 (2009): 65-86.
- Álvarez Rey, Leandro. *Historia de España*. Madrid: Vicens Vives, 2017.
- Amorós, Celia. *Feminismo, igualdad y diferencia*. Méjico: UNAM, 2001.
- Ariès, Philippe y Georges Duby. *Historia de la vida privada*. Madrid: Taurus, 1992.
- Avilés Farré, Juan (coord.). *Historia de España*. Madrid: Mc Graw Hill, 2009.
- Barranquero Teixeira, Encarnación y Lucía Prieto Borrego. *Así sobrevivimos al hambre. Estrategias de supervivencia de las mujeres en la postguerra española*. Málaga: Diputación Provincial, 2003.
- Barton, Linda y Levstik Lawrence. *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbau, 2004.
- Bel Martínez, Juan Carlos. «El papel de las mujeres en la historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE». *Aula* 22 (2016): 219-233 <https://doi.org/10.14201/aula201622219233>.
- Belvedresi, Rosa. «Historia de las mujeres y agencia femenina: algunas consideraciones epistemológicas». *Epistemología e Historia de la Ciencia* 3(2018): 5-17. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/afjor/article/view/19865>
- Blanco, Nieves. *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal, 2001.
- Blanco Andrés, Roberto y Mariano González Clavero. *Historia de España*. Madrid: Editex, 2020.
- Blazquez Graf, Norma, Fátima Flores Palacios y Maribel Ríos Everardo. *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*.

- México DF: UNAM, 2010. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf
- Bodelón González, Encarna. «Las leyes de igualdad de género en España y Europa: ¿Hacia una nueva ciudadanía?». *Anuario de filosofía del derecho XXVI* (2010): 80-106.
- Bourdieu, Pierre. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, 2000.
- Butler, Judith. *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2006.
- Carrasco Bengoa, Cristina. «El cuidado como eje vertebrador de una nueva economía». *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 31 (2013): 39-56. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_CRLA.2013.v31.n1.41627
- Díaz López, Mónica y María Puig Gutiérrez. «Análisis de la vigencia de una educación sexista en los libros de texto de Historia de 4º de E.S.O». *Hypatia Press. Social and Education History* 9 (2020): 38-64. <https://doi.org/10.17583/hse.2020.4294>.
- Duby, George y Michelle Perrot. *Historia de las mujeres en occidente*. Madrid: Taurus, 2001.
- Espigado, Gloria. «Historia y genealogía femenina a través de los libros de texto». En *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*, coordinado por Carmen Rodríguez Martínez, 113-144. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2004.
- Fernández Bulete, Virgilio. *Historia de España*. Madrid: Algaida, 2016.
- Fernández Ros, José Manuel (coord). *Historia de España*. Madrid: Santillana, 2015.
- Fernández Valencia, Antonia. «Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 18 (2004): 5-24. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2898>.
- Fernández Valencia, Antonia. «La construcción de identidad desde la perspectiva de género». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 47 (2006): 33-44.
- Flecha, Consuelo, Marina Núñez Gil y Mª José Rebollo Espinosa. *Mujeres y educación*. Argentina: Miño y Dávila Editores, 2005.
- Folguera, Pilar. «La construcción de lo cotidiano durante los primeros años del franquismo». *Ayer* 19 (2005): 165-188.
- Fraser, Nancy. «La justicia social en la era de las “políticas de identidad”: Redistribución, reconocimiento y participación». *Apuntes de Investigación del CECYP* 0 (2019): 17-36. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/apuntesceyp/article/view/3927>
- García de Cortázar, Fernando (coord.). *Historia de España*. Madrid: Anaya, 2018.
- García Luque, Antonia. *Igualdad de género en las aulas de Educación Primaria: apuntes teóricos y guía orientativa de recursos*. Jaén: Universidad de Jaén, 2013.

- García Luque, Antonia. «La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el s. XXI?». *Revista Educación, Política Y Sociedad* 1 (2016): 100–124. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12253>
- García Luque, Antonia y Matilde Peinado Rodríguez. «LOMCE: ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género?». *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 80 (2015): 65-72. https://www.academia.edu/29790434/LOMCE_es_posible_construir_una_ciudadan%C3%A1Da_sin_la_perspectiva_de_g%C3%A9nero_Matilde_Peinado
- Krippendorff, Klaus. *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.
- López Navajas, Ana María. «Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada». *Revista de Educación* 363 (2014): 282-308. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2012-363-188.
- Molet, Carmen y Olga Bernad. «Políticas de género y formación del profesorado: diez propuestas para un debate». *Temas de Educación* 21 (2015): 119-136. <http://hdl.handle.net/10459.1/49399>
- Marolla, Jesús. «La ausencia y la discriminación de las mujeres en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales». *Revista Electrónica Educare* 23 (2019): 1-21. DOI: 10.15359/ree.23-1.8.
- Marolla, Jesús. «¿Cómo podemos construir identidades para las mujeres desde la invisibilidad? Reflexiones en torno a las concepciones del profesorado chileno sobre la inclusión y ausencias de la Historia de las Mujeres» En *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global*, editado por Carmen Rosa García, Aurora Arroyo, y Beatriz Andreu, 425-432. Las Palmas: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS), 2016.
- Morato Fernández, José. *Historia de España*. Barcelona: Casals, 2020.
- Ortega-Sánchez, Delfín. «Las mujeres en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria». Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2017.
- Ortega-Sánchez, Delfín y Joan Pagès. «Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de Magisterio de Educación Primaria». *Investigación en la Escuela. Revista internacional de investigación e innovación educativa* 93 (2017): 1-16. <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R93/R93-1>
- Pages Blanch, Joan y Edda Sant Obiols. «¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia?». *Historia y Memoria* 3 (2011): 129–146. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/802.
- Peinado Rodríguez, Matilde. *Enseñando a señoritas y sirvientas. Educación femenina y clasismo en el franquismo*. Madrid: Catarata, 2012.

- Peinado Rodríguez, Matilde. «Mujeres en el franquismo: una propuesta didáctica desde la historia oral». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 28 (2014): 3-20. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/3734>
- Peinado Rodríguez, Matilde. «Mujerucas transgresoras: la «moralidad femenina» como herramienta condenatoria franquista». *Historia y comunicación social* 2 (2018): 339-353. DOI: <https://doi.org/10.5209/HICS.62261>
- Peinado, Matilde y Antonia García. *Igualdad de Género en Educación Secundaria: propuestas didácticas audiovisuales*. Barcelona: Octaedro, 2015.
- Prieto Prieto, Jaime. *Historia de España. 2 de Bachillerato*. Madrid: Bruño, 2016.
- Puerto Cruz, Yolanda. «Análisis de la narración de la contemporaneidad en los libros de texto de secundaria desde una mirada de género». *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad* 13 (2022): 69-86. <https://doi.org/10.30827/unes.i13.26168>
- Ramos Zamora, Sara. «Educadoras, maestras depuradas por su profesión». En *Represión, resistencias, memoria: las mujeres bajo la dictadura franquista*, editado por Mary Nash. Granada: Editorial Comares, 2013.
- Rausell Guillot, Helena. «Los rostros de la historia. La enseñanza de la historia moderna en los manuales de secundaria a través de sus imágenes». *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 16 (2017): 15-25. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/334514>.
- Sánchez, Pura. *Individuas de dudosa moral. La represión de las mujeres en Andalucía (1936-1958)*. Barcelona: Crítica, 2009.
- Sánchez Rebanal, Fernando. *Historia de España*. Madrid: Oxford Educación, 2016.
- Seixas, Peter y Thom Morton. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous, 2013.
- Spivak, Gayatri. «*Feminism and Critical Theory*». En *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics*, editado por Gayatri Spivak. London: Routledge, 2012.
- Subirats, Marina. (coord.). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuestas de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer, 2003.
- Subirats, Marina y Amparo Tomé. *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, 1992.
- Terrón, Teresa y Verónica Cobano. «El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria». *Foro de Educación* 10 (2008): 385-400.
- Vaillo, María. «La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género. ¿Hacia la renovación de los materiales didácticos?». *Tendencias pedagógicas* 27 (2016): 97-124. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.003>
- Valcárcel, Amelia. *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Cátedra, 2008.
- Villanova, Mercedes. «La fuente oral». *Historia, Antropología y Fuentes Orales* 49 (2016): 11-14.

- Villanueva Lupión, Carmen. «La condición jurídica de la mujer contemporánea» de Carmen de Michelena. La visión de la igualdad en el horizonte. En *Libro-Homenaje a Carmen de Michelena*, coordinado por Manuela Ledesma Pedraz, Matilde Peinado Rodríguez María Isabel Sancho Rodríguez, Antonia García Luque y Carmen Rueda Parras, 37-84. Jaén: Universidad de Jaén, 2013.
- Vinyes, Richard. *Irredentas. Las presas políticas y sus hijos en las cárceles franquistas*. Madrid: Temas de Hoy, 2009.

LA CONSERVACIÓN Y RECUPERACIÓN DEL PATRIMONIO HISTÓRICO EDUCATIVO DESDE UNA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL Y PEDAGÓGICA: LA RESTAURACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LATINIDAD DE LOIS (LEÓN)*

The conservation and recuperation of historical educational heritage from institutionalist and pedagogical perspectives: The restoration of the Chair of Latin Studies of Lois village (León, Spain)

Raquel Poy Castro^α y Jorge de Juan Fernández^β

Fecha de recepción: 30/01/2023 • Fecha de aceptación: 13/12/2023

Resumen. El objetivo de esta investigación se centra en analizar el proceso seguido en la recuperación del patrimonio histórico educativo a partir del estudio de caso de la Cátedra de Latinidad de Lois, fundada en la montaña leonesa en 1744, y que permaneció activa más de dos siglos, lo que supuso una extraordinaria experiencia pedagógica y social merecedora de su conservación y recuperación. Dicho proceso ha sido estudiado desde una triple vertiente en la que se analizó el contexto normativo, institucional y social. Se ha empleado el método histórico siguiendo las fases convencionales en las que, en primer término, se efectúa una selección de las fuentes. Entre las fuentes primarias se destacan tanto las orales, plasmadas en las entrevistas en profundidad efectuadas a los agentes implicados en el fenómeno estudiado, como las escritas procedentes de documentos del Archivo Diocesano de León. Tras la recogida la información se efectuó un exhaustivo análisis crítico, lo que ha

* Para la elaboración de este estudio, agradecemos la ayuda prestada por Ana Belén Castro y M^a del Carmen Fernández (Archivo de la Administración Diocesana), a Amelia Biaín (Jefa del Servicio Territorial de Cultura y Turismo de la Junta de Castilla y León en León) y a la Junta Vecinal de Lois.

^α Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de León. Campus de Vegazana s/n, 24004, León. raquel.poy@unileon.es  <https://orcid.org/0000-0003-2206-7372>

^β Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, Facultad de Educación, Universidad de León. Campus de Vegazana s/n, 24004, León. jjuaf@unileon.es  <https://orcid.org/0000-0002-6896-0097>

Cómo citar este artículo: Poy Castro, Raquel y Jorge de Juan Fernández. «La conservación y recuperación del patrimonio histórico educativo desde una perspectiva institucional y pedagógica: la restauración de la cátedra de latinidad de Lois (León)» *Historia y Memoria de la Educación* 20 (2024): 587-622

arrojado como resultado principal el hecho de que la conservación de la Cátedra de Lois ha sido posible gracias al fuerte sentimiento de comunidad local que actúa como impulsor del proyecto y a la colaboración de las instituciones implicadas (obispado, ayuntamiento y administración autonómica) las cuales han liderado los esfuerzos en la conservación arquitectónica concluyendo que sería muy enriquecedor que para la recuperación del patrimonio histórico educativo, además del arquitectónico, se tengan en cuenta el valor pedagógico y educativo en el proceso de recuperación.

Palabras Clave. Patrimonio histórico educativo; Cátedra de latinidad; Lois.

Abstract. *The purpose of this research focuses on analyzing the process followed in the recovery of the educational historical heritage based in the case study of the Lois Chair of Latinity, founded on the Leon mountains in 1744, and which remained active for more than two centuries. This foundation was an extraordinary educational and social experience deserving of its conservation and recovery. The restorative process has been studied from a triple perspective including the normative, institutional and social context. The historical method has been used following the conventional phases in which, firstly, a selection of the sources is made. The primary sources include the oral ones, embodied in the in-depth interviews carried out with the agents involved in the phenomenon studied, as well as the written ones from original documents of the Diocesan Archive of León. After collecting the information, an exhaustive critical analysis was carried out, concluding that the conservation of the Lois Chair has been possible thanks to the strong feeling of the local community acting as the promoter of the project and also with the help of the institutions involved (bishopric, city council and regional administration) which have led the efforts in architectural conservation. It's remarkable that it would be helpful for the recovery of the educational historical heritage, in addition to the architectural action, to include the pedagogical and educational values in the planning process.*

Keywords. *Educational historical heritage; Latinity chair; Lois.*

INTRODUCCIÓN

En España existe un amplísimo patrimonio, principalmente escolar, que reúne antiguos centros, hoy en día mayoritariamente sin contenido educacional. Estos se han construido a lo largo de los siglos, muchos en el XIX y XX, y varían en el valor artístico y cultural en función de criterios arquitectónicos e históricos. En general, su importancia resulta de

especial interés dada la relevancia social, cultural y económica que representan en sus territorios y su contribución a los cambios sociales y económicos de los mismos. Junto al patrimonio religioso, podemos afirmar que el patrimonio histórico educativo representa el elemento que alude más a las entrañas de los sentimientos de un pueblo y sus vínculos con sus pobladores y el origen familiar y social de los mismos.

El propósito de nuestra investigación ha sido analizar el contexto normativo, institucional y social que enmarca los procesos de conservación y recuperación del patrimonio histórico educativo, a partir del caso real de restauración de la Cátedra de Latinidad de Lois, fundada en la montaña leonesa en 1744, y que permaneció activa hasta la década de 1960. En el año 2020, se completa un primer proceso de restauración arquitectónica que impide su desaparición, el cual ha sido protagonizado por la sociedad civil y las administraciones locales y regional.

Con la finalidad de analizar cómo ha sido el proceso seguido en este estudio de caso, se ha seguido el método histórico que se caracteriza por procesos de selección, análisis y crítica. En consecuencia, en una primera fase, para someter a valoración la importancia que suponía el recuperar la Cátedra de Lois, se comenzó por la consulta del Archivo de la Administración Diocesana de León y posteriormente se efectuó un análisis desde el punto de vista legislativo para conocer las directrices normativas, tanto nacionales como autonómicas, en las que se enmarca la recuperación de la Cátedra. En una segunda fase, y con el principal propósito de descubrir cómo las Instituciones habían llegado a conservar la Cátedra, se han efectuado entrevistas en profundidad a los actores principales intervinientes en el proceso de recuperación del patrimonio histórico educativo.

Como conclusiones principales se destaca la importancia de la memoria vital de los últimos alumnos de la Cátedra, el sentimiento colectivo de la comunidad local, que están en la base del impulso al proyecto, así como el rol de los agentes institucionales participantes en un proceso de estas características. Finalmente se justifica la necesidad de que sea tomada en cuenta la perspectiva pedagógica en los procesos de recuperación del patrimonio histórico educativo de cara a la conservación de su carácter educativo.

MEMORIA Y PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN EN LAS CÁTEDRAS DE LATINIDAD

La conservación monumental de una Cátedra de latinidad del siglo XVIII en una zona rural remota de la España periférica reúne una serie de características que la hacen especialmente interesante desde el punto de vista de la investigación. A ello cabe añadir que su pervivencia hasta la década de 1960 amplía el atractivo para comprender el largo proceso de modernización de las instituciones educativas de la España rural. Durante gran parte de la Edad Moderna y hasta bien entrada la Edad Contemporánea en España, la pervivencia de un sistema educativo institucionalmente desestructurado se mantuvo en el ámbito territorial disperso entre diferentes núcleos de población, siendo las zonas rurales donde mayor carencia de instituciones educativas se produjo hasta comienzos del siglo XX.

Las escuelas de latinidad o de gramática en España

La enseñanza elemental o de primeras letras se realizaba por un conjunto de maestros que ejercían el oficio, en ocasiones de modo extremadamente precario. Allí donde la presencia de monasterios o núcleos eclesiásticos con rentas suficientes permitían ofrecer enseñanzas de este tipo, el panorama arrojaba oasis educativos, más brillantes donde se institucionalizaba la oferta con escuelas de música vinculadas a catedrales o sedes eclesiales o escuelas de gramática.

Las escuelas de gramática o de latinidad se insertaban en una tipología de «escuelas menores» que complementaban a la enseñanza primaria, junto a las denominadas escuelas de retórica y escuelas de humanidades, que representaban la enseñanza media y estaban soportadas por estudios clásicos. Esta fórmula, que se remontaba a los estudios del Imperio Romano y continuaron en algunas ciudades durante la Edad Media, dependía de sus promotores y mantenedores, que ofrecían estudios de duración variable entre tres y cinco años, y preparaban a los estudiantes para, en algunos casos, poder acceder a la carrera eclesiástica y, en una minoría, a las denominadas «escuelas superiores» o estudios universitarios.¹

¹ Francisco Javier Laspalas Pérez, *La "reinención" de la escuela: cinco estudios sobre la enseñanza elemental durante la edad moderna* (Pamplona: EUNSA, 1993).

Las Escuelas de Latinidad y Gramática eran unos centros escolares que introducían un nivel de excelencia académica en las poblaciones y que servían tanto al propósito de ofrecer una formación distintiva a las élites locales, como para facilitar el acceso a las pujantes clases medias del campesinado propietario y las familias burguesas que detentaban diversos oficios. En un intento por ordenar la educación, los gobiernos de Carlos III, en la Real Cédula de 21 de junio de 1770 y la Real Provisión de 29 de abril de 1773, ordenaban a los justicias impedir la enseñanza de la gramática y de las humanidades a los carentes de un título expedido por el Consejo.² Así, uno de los escolapios que actuaban frecuentemente como examinadores de candidatos a maestros, a petición de las administraciones locales, el padre Ambrosio de San Francisco Romero, incluía en su «Método de examinar maestros», un tratado práctico dirigido a las Escuelas de Gramática, en lo que suponía un intento por trasladar a los examinadores la particularidad de la exigencia pedagógica que se requería a un maestro de Escuela de latinidad y gramática respecto a otro de Escuela de primeras letras.³ En 1825, Fernando VII aprueba el «Reglamento general para las escuelas de latinidad y colegios de humanidades» en lo que podría considerarse como un esfuerzo por regular este tipo de centros.

Hacia 1600 se estima que existían en España unas cuatro mil escuelas de este tipo. Según diversas fuentes, hacia 1765 podrían estudiar en ellas unos veinticinco mil alumnos entre siete y diecisiete años, y una cifra similar arrojaría un censo realizado por la Corona y publicado en 1833 en la Gaceta de Madrid,⁴ distribuidos en 774 centros. De los 26.275 estudiantes de dicho censo, nada menos que 1.200 corresponderían a la provincia leonesa, la cuarta con mayor número de alumnos en este tipo de centros, aunque solamente se contabilizaban doce escuelas a nivel provincial, incluida nuestra Cátedra de Latinidad de Lois. Esta

² Luis Gil Fernández, *Panorama social del humanismo español (1500-1800)* (Madrid: Tecnos, 1997), 341-364.

³ Vicente Faubell Zapata, «Método de examinar los maestros tanto de Primeras Letras como de gramática latina, retórica y poética con un tratado práctico de las escuelas de gramática compuesto por el P. Ambrosio de San Francisco Romero de las Escuelas Pías», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 5 (1986): 443-579.

⁴ Buenaventura Delgado, *Historia de la educación en España y América*, Vol. 2 (Madrid: Ediciones Morata, 1993), 153-154; Richard L. Kagan, *Universidad y sociedad en la España Moderna* (Madrid: Tecnos, 1981), 90-93.

reglamentación y control de la Corona, en vísperas de las reformas liberales, resumía las siguientes características para este tipo de centro:

- Escuelas ubicadas en las principales poblaciones y sometidas a vigilancia ideológica por las autoridades municipales y parroquiales.
- Una organización escolar similar que incluía un currículo centrado en la enseñanza de la gramática de la lengua castellana y la lengua latina, con traducción entre ambas lenguas, y estudios de historia antigua, mitología clásica, y de religión católica.
- Una duración media de tres años de estudio, con tres niveles correspondientes a los fundamentos, la sintaxis y el dominio solvente de las materias.

Hernández y Galmés estiman que hacia 1837, los centros dependientes de la orden Jesuita en España formaban aproximadamente unos 5.000 estudiantes al año, repartidos al 50% entre las escuelas de primeras letras y las de enseñanza media enmarcadas en las anteriores tipologías.⁵

Así, las escuelas de Gramática fueron precursoras de los institutos de segunda enseñanza, que en España, tal y como recuerda Viñao, surgieron a partir de la integración en un solo nivel de establecimientos en principio dispares: escuelas de latinidad y gramática, colegios de humanidades, colegios no universitarios en general y Facultades de Artes.⁶

Las Cátedras de Latinidad fueron uno de los objetivos predilectos de los pensadores ilustrados y de los políticos liberales en las revoluciones del siglo XIX, al considerar su organización en torno a la enseñanza de la lengua latina un motivo de atraso frente a las necesidades de la modernidad social y económica.⁷ Su dependencia de municipios, de las instituciones de la Iglesia y las fundaciones privadas, así como su ubicación en las principales poblaciones, hizo que sus rentas fueran apetecidas por los reformistas liberales y de igual modo se condujeron a la desaparición.

⁵ Ramón Hernández y Lorenzo Galmés, «La Iglesia y la educación», en *Historia de la educación en España y América*, Vol. 2, ed. Buenaventura Delgado (Madrid: Ediciones Morata, 1993), 79-85.

⁶ Antonio Viñao, *Política y educación en los orígenes de la España Contemporánea: examen especial de sus relaciones con la enseñanza secundaria* (Madrid: Siglo Veintiuno, 1982).

⁷ Delgado, *Historia de la educación en España y América*, 16.

En este marco, la supervivencia de Escuelas de este tipo, como la de Gramática de Lois, hasta finales del siglo XX, la convierte en un extraordinario objeto de estudio, por cuanto su capacidad de resistencia institucional a los cambios y el devenir político y económico condicionado por diferentes factores. En primer lugar, la vinculación de la Fundación al episcopado leonés y su enraizamiento social estrecho con las familias del entorno, en una comarca aislada de la periferia como la Montaña Oriental Leonesa, hacen suponer que ejercieron una resistencia firme, suficiente para que las autoridades centrales no tuvieran fácil alcanzar a tomar el control de las rentas que la sostenían. En segundo lugar, como señala Kagan, estas escuelas eran un medio de acceso a la cultura, a cargos públicos y a la promoción social de muchas familias humildes de clase media y baja, que encontraban además en ellas una oferta formativa de las enseñanzas, no solo secundarias sino también primarias, en poblaciones donde las reformas liberales no eran capaces a implantar escuelas primarias.⁸ La desaparición de las Escuelas de Gramática de los núcleos rurales y su concentración en el monopolio de las grandes ciudades sobre la enseñanza secundaria supondrían, sin lugar a dudas, una brecha en el desarrollo económico y social entre las zonas urbanas y rurales, ya que los costes para las familias al enviar a sus estudiantes a las ciudades introducían un elemento de desventaja esencial.

La Cátedra de Gramática de Lois

Gerónimo Rodríguez Castañón fue el fundador de la Cátedra de Lois. Nació en Lois en 1670 o 1675,⁹ y falleció en Toledo el 12 de septiembre de 1742. Nada sabemos de su infancia y de su juventud tenemos pocos datos, pero significativos. Fue ordenado sacerdote y, según consta en su testamento, ocupó el cargo de colegial en el Colegio Mayor de San Ildefonso de la Universidad de Alcalá. El culmen de su carrera lo alcanzó al

⁸ Kagan, *Universidad y sociedad en la España Moderna*, 84.

⁹ Respecto a su nacimiento encontramos dos fechas diferentes. Por una parte González (1939) sostiene que según «reza su partida de nacimiento», en alusión al acta sacramental de bautismo, D. Gerónimo Rodríguez fue bautizado el 27 de abril de 1970. Este dato no puede ser corroborado, ya que en la actualidad no se conserva el Libro de Bautismos de la Parroquia de Lois, correspondiente a dicha fecha. Por otra parte, en el catálogo de la Capilla de Reyes Nuevos de Toledo se sostiene que nuestro personaje fue bautizado el 20 de abril de 1675 (Legajo XV, Expediente n° 231).

ser nombrado en 1716 capellán de reyes Nuevos en la Catedral de Toledo y visitador de dicho arzobispado en 1718.¹⁰

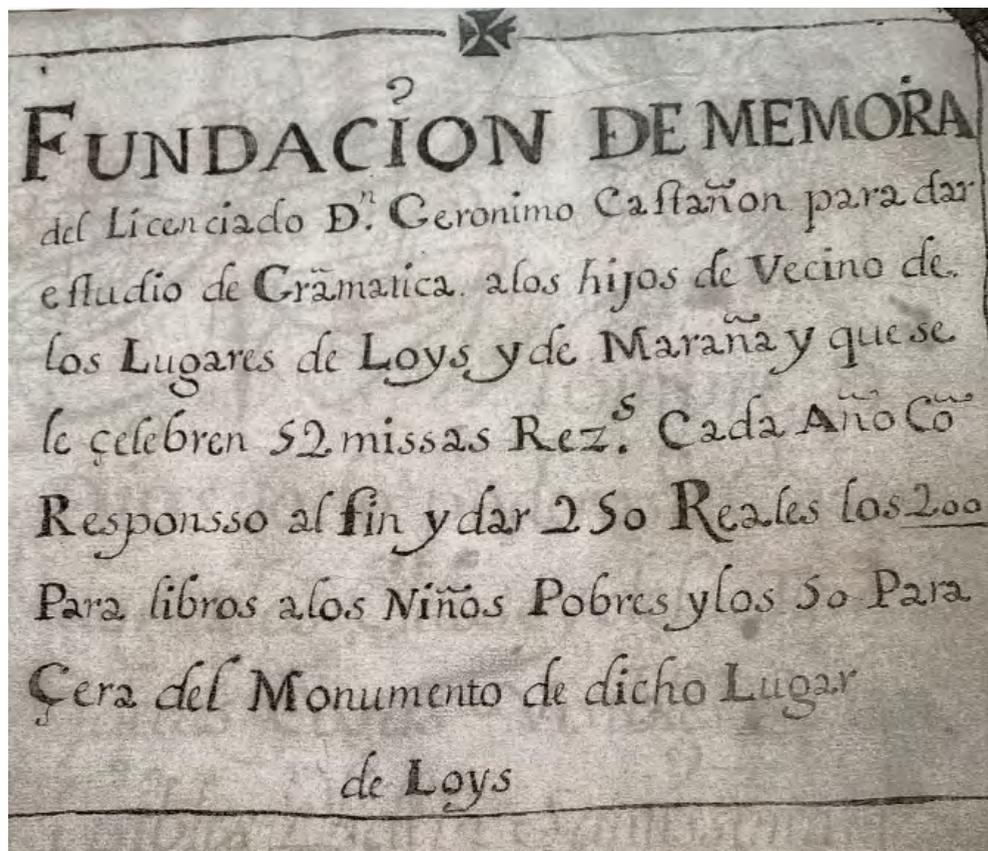
El 14 de julio de 1738 D. Gerónimo Rodríguez Castañón firmaba un Memorial en el que expresaba su voluntad última y meditada de fundar un Estudio de Gramática en el lugar de Loys, los motivos que le inducen a ello, la dotación económica que destinaba para tal fin, las normas que establece para su correcto funcionamiento y el destino de los bienes en caso de la extinción de dicha cátedra. El 4 de agosto de 1740 otorgaba testamento ante notario, nombrando como único y universal heredero a D. Diego Sánchez de Prado y Zapata. Poco tiempo después, el 27 de marzo de 1744, siguiendo las disposiciones dadas en los anteriores documentos, D. Diego Sánchez, el heredero, y D. Domingo de Bustamente, que actúa con poder de D. Juan Manuel Rodríguez Castañón, a la sazón Obispo de Utina y Auxiliar del Arzobispo de Zaragoza, además de sobrino del testador, comparecen en Toledo para fundar jurídicamente el Estudio de Gramática. Respecto a la escritura notarial tenemos la única copia que se conserva de estos documentos, y que se encuentra en el Obispado de León.¹¹ En la encuadernación de la misma figura a modo de título:

FUNDACIÓN DE MEMOR(I)A del Licenciado Dn. Gerónimo Castañón para dar estudio de Gramática a los hijos del Vecino de los Lugares de Loys y de Maraña y que se celebren 52 misas Rez(s). Cada año co(n) Responso al fin y dar 250 Reales los 200 Para libros a los Niños Pobres y los 50 para Cera del Monumento de dicho lugar de Loys.

¹⁰ Archivo Histórico Nacional, Sección Universidades, Libro 1233, f. 126 recto.

¹¹ Archivo de la Administración Diocesana de León, Caja Fundación de la Cátedra de Loys I, «Fundación de Memoria del Estudio de Gramática de Loys».

Imagen 1. Título descriptivo en la portada de la Memoria de Fundación



Fuente: Obispado de León.

La fundación de la Cátedra queda expresada en la cláusula segunda, donde se advierte de las estrecheces económicas que desolan el lugar de Loys, localidad en la que ya existe una escuela de primeras letras fundada por un primo hermano suyo,¹² pero que resulta insuficiente para dar continuidad a la formación de los muchachos más preclaros que «siendo capazísimos y sobre salientes en quiaquiera Cossa aquesse ayan aplicado lo que no hacen por este defecto pasando todos por lo regular en guardar Merinas porque allí lagente ordinaria no conoce ni sabe otro

¹² Esta escuela fue fundada por D. Pedro Rodríguez Castañón, canónigo penitenciario de la S.I. Catedral de Valladolid, con una dotación anual para el maestro de 550 reales.

comercio y tienen notoria repugnancia a depender ofízios mecánicos niaum Liverales Arttes porque no los conocen». ¹³

Tras el acto de fundación se establecen una serie de cláusulas que vienen a concretar la forma de tal empresa. Así, tras indicarse que el lugar designado para tal Estudio es Lois, se especifica que se tratará de un Patronato de Legos, ¹⁴ con una dotación anual de 200 ducados procedentes de los réditos de los censos que la fundación tiene como capital. ¹⁵

Respecto al preceptor de gramática se indica que ha de ser un clérigo presbítero secular, ordenado previamente a recibir este encargo, ya que entre sus funciones académicas tiene otras de tipo pastoral, como «decir una misa cada semana y la de ser confesor aprobado» (§ 6). Este requisito es obligatorio «aunque mientras tanto cese el estudio hasta que aparezca maestro de estas cualidades» (§ 4). La Misa que ha de celebrar cada semana se debe aplicar por D. Gerónimo y sus familiares difuntos, concluyendo con un respondo frente a la sepultura de los padres del fundador. Al término del año el preceptor abonará a la Fábrica de la Iglesia doce reales de cera en concepto de esas Misas celebradas. Dado que una de sus funciones principales es la enseñanza, si se advierte que esta no se cumple, será advertido por los patronos y posteriormente de forma judicial. Pasados cuatro meses, si no existe enmienda en su actitud, la cátedra será declarada vacante. Además de dirigir el estudio, el catedrático tiene la función de enseñar la doctrina cristiana, haciendo que sea cantada el sábado por la tarde en el estudio y por las calles de Lois, en procesión, durante los tiempos fuertes (adviento y cuaresma) y algún día festivo.

El lugar de residencia del preceptor ha de ser la localidad de Lois. Si desea ausentarse del pueblo por un breve tiempo debería contar con el

¹³ Archivo Administración Diocesana de León, Caja Fundación de la Cátedra de Lois I, «Fundación de Memoria del Estudio de Gramática de Lois», 2.

¹⁴ A diferencia de las capellanías, cuyas rentas quedaban sujetas a la autoridad eclesiástica y al derecho canónico, el patronato de legos tenía un carácter completamente laico, sino al patronato constituido para su administración, habitualmente los herederos o el propio fundador, y se regían por el derecho común o foral del territorio.

¹⁵ D. Gerónimo Castañón había dejado 8000 ducados de capital para el sostenimiento de su fundación. Este provenía de dos censos que se encontraban escriturados a su favor. El primero, contra la villa de Maraña, con un montante de 7800 ducados al 2%. El segundo, contra la villa de Anciles, con una fortuna de 200 ducados que rentan un 2,5%.

consentimiento de los patronos. Si la ausencia fuese superior a ocho días ha de buscar un sustituto, para evitar el atraso en la enseñanza que se practica durante todo el año. En el caso de que la salida del lugar fuera realizada sin el permiso indicado, los patronos le multarán con 200 ducados por cada día ausentado. En caso de enfermedad del preceptor, una vez trascurridos 15 días, este ha de procurar un sustituto, y en caso de no hacerlo deberán proveerlo los patronos. Este nuevo maestro recibirá su paga a costa del preceptor.

En el caso de que la cátedra quedase vacante por defunción del preceptor o por ocupar otro cargo incompatible con la enseñanza, los patronos publicarán edictos con los requisitos y los opositores serán examinados en León, «en la forma ordinaria que se estila en esta facultad o arte liberal» (§ 10).

Respecto a los estudiantes, los procedentes de Lois y Maraña no abonarán absolutamente nada por las enseñanzas recibidas. Para los que provengan de otros lugares, serán los patronos los encargados de fijar la cuantía, que no ha de ser excesiva, puesto que el preceptor ya tiene fijada una asignación.

En cuanto a los patronos, se especifica que serán dos. El primero, en función de su cargo, será en Obispo de León. El segundo, será un patrono de sangre, disponiendo en primer lugar al hermano del Fundador, Bartolomé Rodríguez Castañón. A este le seguirán los herederos «de la casa y hacienda, que en el mismo lugar de Lois gozó el señor Don Pedro Rodríguez Castañón mi padre y señor» (§ 11). A continuación, añade una información que no ha de pasar desapercibida por el momento en el que nos encontramos: «sin excluir a las hembras» (§ 11). En ausencia de sucesión o cambio a una línea que no sea Rodríguez Castañón, a los sucesores de la casa que en Lois se conoce como «Grande o Palacio que fue de Don Diego Rdgz. Castañón, mi tío y hermano de mi padre, y antes de Juan Rdgz. Castañón, mi abuelo por línea paterna, que es la obligatoria patronímica y primitiva de los Rodríguez de Lois» (§ 11). El oficio de patrón será remunerado, por lo que cada uno de ellos recibirá 25 ducados al año para que cuiden «mejor de esta fundación» (§ 11).

Respecto al edificio, el fundador establece que se construirá «una casa al modo del país» (§ 12) con las siguientes estancias: un cuarto para

el maestro, otra por si tiene un huésped, otra destinada para la enseñanza de los muchachos, una cocina y una caballeriza. Dado que esta fundación repercutirá en beneficio del pueblo, se solicita la ayuda del Concejo de Lois en su construcción.

También se fija la fabricación de un arca con tres llaves «lo más fuerte que se pueda, con los goznes y bisagras muy anchas de hierro» (§ 13) que se ubicará en la iglesia parroquial de Lois, y en la que se albergarán los caudales y el libro de cuentas. Los tres claveros serán: 1) el segundo patrono, si vive en Lois, y en caso de que así no fuera, el Regidor más joven de los dos, y si únicamente hubiera uno, el vecino más anciano; 2) el Juez de Lois y, en su defecto, el Regidor más antiguo; 3) el cura párroco del lugar.

Por último, D. Gerónimo establece que, si no se llegase a fundar la cátedra o, una vez fundada, no pudiera mantenerse, el dinero destinado para ella ha de emplearse en la construcción de una nueva iglesia, para la cual deja ya realizados los planos.

Según Cantón y Prieto la edad de los estudiantes de la Cátedra oscilaba entre los 8 y los 14 ó 15 años.¹⁶ Aunque en un inicio los pueblos agraciados en la exención de las tasas de los alumnos eran Lois y Maraña, la documentación refleja que en 1820 esta situación se había extendido a tres localidades más (Liegos, Salamón y Valbuena) sin especificar el motivo, sumándose en 1826 otro pueblo: Ciguera.¹⁷

Los preceptores de la Cátedra eran denominados *dómine*. En la documentación hallada se encuentra información de cómo en el Seminario Conciliar de San Froilán de León, a la hora de convocar oposiciones para la Cátedra de Lois, se contemplaba el requisito de estar en posesión del título de preceptor, tal y como mandaban las disposiciones reales antes aludidas. Existen testimonios que acreditan que algunos que estaban ejerciendo sin título tuvieron que titularse o retirarse: una solicitud de ingreso en el Seminario, fechada en 1819, hace saber la imposibilidad de aportar una certificación del preceptor de Boñar, Josef Suárez, porque se hallaba «en la corte a solicitar el título de Maestro de

¹⁶ Isabel Cantón y Marta Prieto, *La cátedra de latín de Lois* (León: Universidad de León, 1999), 94.

¹⁷ Archivo Diocesano de León, *Libro de cuentas de la Cátedra de Lois (1747-1854)*, Asiento de la visita correspondiente a julio de 1826.

Latinidad». ¹⁸ Asimismo, tenemos constancia de que, en algunos casos, en contra de las disposiciones del fundador, accedieron al cargo de preceptor laicos y no clérigos, probablemente porque no se había presentado ningún presbítero a la plaza, por lo que las Misas semanales fijadas como deber se encargaban en la parroquia del pueblo al sacerdote que ejercía en la misma.

El Seminario Conciliar San Froilán de León reconocía los estudios de Latinidad y Humanidades impartidos en Lois, pues era el destino «natural» de sus estudiantes. Esto conllevaba el derecho de examen de los alumnos. Así, en los archivos episcopales se conserva un permiso del obispo para que en 1894 se desplazasen los profesores examinadores desde el Seminario, corriendo los gastos de viaje y los derechos de examen a cuenta de los estudiantes o del propio fondo de la Cátedra. ¹⁹ En 1896 la relación de alumnos que se inscriben para examen y que es enviada por el preceptor de la Cátedra al Seminario de León, relaciona ocho alumnos de cuarto curso, siete de tercero, cinco de segundo y diez de primero. ²⁰

La Cátedra de Latín de Lois se mantuvo con actividad académica hasta mayo de 1964. ²¹ La leña la aportaba la Junta Vecinal, y eran alumnos los que iban temprano a encender la caldera que permitía calefactar el duro invierno. En un principio, los tres ejercicios que abarcaban prácticamente la totalidad del tiempo académico consistían en la traducción del latín al castellano, la traducción del castellano al latín y preguntas de gramática. ²² Posteriormente se fueron añadiendo otros contenidos abarcados en cuatro disciplinas: Historia, Geografía, Literatura y Matemática. En las últimas décadas, ocupa también un tiempo importante la preparación de los temas de ingreso para acceder al Bachillerato. De todo ello nos da testimonio un antiguo alumno en una entrevista realizada

¹⁸ Cantón y Prieto, *La cátedra de latín de Lois*, 62.

¹⁹ Archivo Administración Diocesana de León, Caja Fundación de la Cátedra de Lois II.

²⁰ Archivo Administración Diocesana de León, Caja Fundación de la Cátedra de Lois II.

²¹ Las últimas cuentas que aparecen asentadas se corresponden precisamente con el año 1964. Archivo Administración Diocesana de León, Caja Fundación de la Cátedra de Lois II, *Libro de cuentas de la Cátedra de Lois*.

²² Antonio Astorgano Abajo, «Meléndez Valdés y la enseñanza de las humanidades en las preceptorías de gramática (1778-1789)», *Bulletin hispanique* 103, no. 1 (2001): 75-126.

para la elaboración de esta investigación: «La Cátedra terminó en el curso 1963-1964 yo estudié allí un año en el 62-63. Estudiábamos hasta 1º de bachiller y daba las clases el párroco. Íbamos por la mañana, y cada semana atizábamos uno por la mañana. Cuando llegaban los otros, ya estaba un poco caliente, teníamos una estufa alta de hierro de leña y la leña la llevaba el pueblo» «Entrábamos sobre las diez a una o una y media y por la tarde volvíamos. Estudiábamos historia, literatura, geografía, matemáticas, los temas que se estudiaban de ingreso, digamos en la pública, en León».

La lejanía en el tiempo con las disposiciones de su fundador, la reducción de las rentas para su sostenimiento, las nuevas exigencias educativas y la erección del nuevo Seminario Menor Diocesano «San Isidoro» en la ciudad de León, con capacidad para ofrecer educación a un mayor número de alumnos que anteriormente, amén de la construcción de otro tipo de colegios e institutos de enseñanza media, abocaron a la desaparición de la Cátedra de Lois, junto con otro tipo de centros similares, como las preceptorías. Así, en la entrevista realizada al antiguo alumno nos recuerda el espíritu de «captación» de nuevos alumnos por parte de los nuevos centros, que se convirtió en un primer momento en destino de los que ya había en la Cátedra de Lois y, posteriormente, en lugar elegido desde un principio para cursar estudios:

[...] venían los curas y los frailes a buscar alumnos para el seminario, de los siete fuimos dos al seminario, dos a los frailes a Laguna de Duero (Valladolid) y otros tres que no fueron a ningún sitio, yo por ejemplo fui al Seminario Menor de León. Íbamos con 11 años y estábamos 6 años, hasta los 18 años y luego había cursos mayores en el Seminario en León, Astorga, Sahagún, Salamanca que empezabas con la filosofía, la teología. Yo terminé a los 16 años y me fui al Instituto Padre Isla para hacer sexto, porque cuando ibas a convalidar los estudios por haber estudiado en el clérigo (digamos) te quitaban un año y allí terminé el bachiller.

Sin embargo, la fundación como tal, se mantuvo, al igual que la edificación que hasta entonces la había albergado. En 1985 el párroco de Lois puso fin a su uso como casa rectoral y el Obispado pasó a administrar directamente la propiedad del edificio, aunque el Ayuntamiento comenzó a darle uso al inmueble como bar y teleclub, tal y como nos lo recuerda un miembro de la Junta Vecinal en entrevista realizada:

La Cátedra desde su finalización estuvo varios años abandonada, y lo que había, libros y documentos, no se sabe dónde está. Estaba abandonada muchos años, tenía llave todo el mundo, estaba el teleclub y al final desapareció todo. Hubo unos años que en la parte de arriba había una biblioteca y dejaban los libros, había uno encargado de dejar los libros y recogerlos, que era vecino del pueblo, pero solo fue un año o dos y luego ahí quedó todo abandonado.

La acción social e institucional detrás del éxito en el proceso de restauración

Con la creación en 1991 de la Asociación Cultural y Deportiva la Cátedra de Lois, posteriormente solo asociación cultural, se dinamiza la vida cultural de la localidad, especialmente con actividades culturales y lúdicas, concentradas en los meses de verano cuando la población volante que se desplaza a su lugar de origen estivalmente, multiplica la población de las zonas rurales leonesas. Las semanas culturales estivales refuerzan el sentimiento colectivo de puesta en valor del patrimonio de Lois, representado no solo por su Cátedra, sino por una singular iglesia denominada popularmente la «Catedral de la Montaña» y la conservación de casas palaciegas de los Rodríguez Castañón, los Álvarez Acevedo y los Álvarez Reyero, a los que cabe añadir una vivienda tradicional conocida como la «Casa del humo», cuya rehabilitación completará la recuperación de un interesante patrimonio histórico montañés.

La realización de actividades lúdicas y culturales, el mero hecho de facilitar el reencuentro entre antiguos alumnos y sus familias en torno a la Cátedra, resultaría fundamental en el empujón necesario para salvar a la Cátedra de la ruina total. El hecho de que uno de los últimos alumnos, residente en Valladolid y empleado de la administración regional, ofreciera su apoyo a la Asociación y la Junta, resultó esencial para que se orientase y facilitase el procedimiento a iniciar, y la realización de una memoria por un arquitecto del Ayuntamiento de Crémenes, la cual recibiría el trámite favorable de la administración autonómica (José Manuel Torre, responsable de los fondos FEDER). La falta de ayudas y el hecho de que no estuviera calificado como monumento por Patrimonio, dificultó abordar antes de las gestiones facilitadas por dicha persona. En

apenas dos años, entre 2017 y 2019, se consiguió la ayuda necesaria y en 2020 concluían las obras de restauración de la cubierta y las fachadas.

Por otro lado, la implicación decidida de los vecinos a través de sus representantes de la Junta Vecinal se mostraría igualmente decisiva ante la negociación con los propietarios de la Cátedra en su última época. De la entrevista con el representante de la Junta Vecinal y el miembro de la asociación, en la negociación con Cáritas resultó esencial la amenaza de ruina y el coste de derribo y acondicionamiento como solar que debían afrontar y que, según el testimonio de los entrevistados, disuadió a los responsables de Cáritas de quedarse con la propiedad del inmueble, tal como era su intención, que accedieron a la venta para evitar dicho coste.

LA RECUPERACIÓN DEL PATRIMONIO HISTÓRICO EDUCATIVO

La conservación y recuperación de centros educativos históricos

En esta parte del trabajo hemos querido analizar el procedimiento de recuperación y conservación de dicho patrimonio y cómo se articula a nivel institucional, en lo que es un estudio de historia de las instituciones pedagógicas españolas. Consideramos que, para entender la importancia de que las instituciones educativas y sus proyectos de recuperación y conservación reciban un adecuado tratamiento desde la administración pública se debe partir de un análisis del objeto a conservar que atienda a la especificidad educativa.

La museística educativa en España ha realizado grandes progresos a partir de la década de 1980, cuando la modernización de los modelos de conservación y divulgación se extendió por todo el mundo, revolucionando el concepto de los espacios monumentales, artísticos y de valor histórico que, en la actualidad, se proyectan como centros de difusión cultural abiertos a su entorno social y donde el rol educacional es intrínseco a su diseño y oferta de actividades.²³ Los públicos escolares o los públicos generales tienen derecho a mantener experiencias cívicas, culturales, éticas o afectivas en su interacción con los espacios museísticos, pero no menos cierto se debe preservar el entorno histórico sin afectar a

²³ Ainoa Escribano Miralles, «Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos», *Educatio Siglo XXI* 33 (julio 2015): 347-350.

la necesaria conservación de los recursos patrimoniales, en este caso, educativos.

La visita obligada a casas museo que reproducen escuelas rurales en España arroja un balance muy positivo de cómo se puede convertir un espacio de estas características en una experiencia que retrotrae a lo que fue, ha sido y ha transmitido la experiencia pedagógica de estas instalaciones escolares, muchas veces recuperadas con los espacios habitacionales del maestro o maestra, junto a las aulas y el material didáctico.

Aunque el enfoque de los pedagogos museísticos a veces no coincide con el de los maestros que acuden al museo como recurso didáctico,²⁴ sin embargo, la recuperación y conservación del patrimonio escolar es en sí mismo un proyecto que requiere una planificación, ejecución y control de los aspectos educacionales que reviste una especial característica: la necesidad de preservar el espíritu original y el valor de la experiencia escolar en su entorno. Al igual que un museo egipcio sería inconcebible sin el concurso de los expertos en egiptología, al lado de los expertos en museística y pedagogía, en el caso del patrimonio histórico escolar resulta imprescindible implicar a los expertos en teoría e historia de la educación.

Un importante conjunto de trabajos museísticos ha impulsado un movimiento recreacionista que ha perseguido la reproducción del valor testimonial a través de la recuperación de mobiliario, material didáctico escolar, libros y reproducciones orales grabadas con experiencias de educadores y alumnos, en múltiples escuelas museo, como las reproducidas en el seno de escuelas y facultades de educación en diferentes universidades y emplazamientos.²⁵ De este modo, disponemos de magníficas reproducciones de escuelas rurales y urbanas de diferentes épocas de los siglos XIX y XX.

Sin embargo, adentrarse en una Escuela de Gramática cuya existencia se retrotrae al Antiguo Régimen supone un esfuerzo de recreación mucho mayor. En primer lugar, porque la conservación del mobiliario y

²⁴ Ricardo Huerta, *Maestros y Museos: educar desde la invisibilidad* (Valencia: Universitat de València, 2010).

²⁵ Antonio S. Almeida Aguiar y María del C. Ruano Rodríguez, «Una mirada retrospectiva desde el museo escuela del CEP Las Palmas de Gran Canaria», *Cabás* 10 (2013): 174.

los materiales escolares resulta mucho más difícil de reproducir y, asimismo, los testimonios orales o escritos suelen escasear a medida que se retrotrae la investigación. En el caso de análisis que nos ocupa, la prevalencia de los testimonios de aquellos que acudieron a la Escuela en el siglo XX, nos transmite métodos y disposiciones escolares que no sabemos si se corresponden con las iniciadas 200 años antes.

La musealización de un espacio escolar reviste un reto pedagógico aún más especial, por cuanto en su marco se produce lo que Alderoqui *et al.* denominan «diálogo intergeneracional»,²⁶ un encuentro en el que se revisa la historicidad de la escuela, su transformación a lo largo de diferentes periodos de la historia, y cómo se configura un modelo de escuela contemporáneo a lo largo de experiencias diferentes y alternativas. Valorar la importancia de la escuela para la sociedad y cómo sus antepasados recibieron una experiencia significativa y que ha perdurado en forma de cambio social, convierte estos espacios museísticos en un reto para el diseño del proyecto de conservación y recuperación.

El patrimonio escolar en el marco regulador de la conservación del patrimonio español

En una fecha tan temprana como la Real Cédula de 1803 de Carlos IV, comenzaba el largo camino de la legislación sobre el Patrimonio Arqueológico y Monumental en España. Titulada «Instrucción formada por la Real Academia de la Historia sobre el modo de recoger y conservar los monumentos antiguos descubiertos o que se descubran en el Reino», si bien desde 1575 se había promovido por la Corona el inventario de monumentos antiguos en los reinos de España en tiempos de Felipe II. Como el resto de Estados Modernos desde el siglo XVI, la importancia de establecer algún tipo de control o protección sobre el patrimonio histórico comenzó a interesar a los gobiernos y su administración comenzando por los Estados Pontificios desde el siglo XVI y cuyo edicto cumbre sería en 1802, por el que se creaba una estructura estatal de protección del patrimonio monumental y arqueológico, en tiempos

²⁶ Silvia Alderoqui y María Cristina Linares, «Tesoros de la nostalgia, porvenir de la ilusión», en *Los visitantes como patrimonio. El Museo de las escuelas. Primeros diez años*, eds. Silvia Alderoqui y Constanza Pedersoli (Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján y Ciudad de Buenos Aires, 2012), 14-27.

asimismo de disposiciones legales de los revolucionarios franceses que, sin embargo, no entrarían en vigor hasta años después.²⁷

La Conferencia de la UNESCO y el Consejo Internacional de Museos (ICOM) sobre «El desarrollo y el papel de los museos en el mundo contemporáneo» que dio lugar a la Declaración de Santiago de Chile de 1972, constituye un punto de inflexión en la doctrina sobre la museología y el rol social y cultural del patrimonio museístico, su compromiso con la sociedad que le rodea más allá de sus funciones conservacionistas del patrimonio cultural, culminando en la Declaración de Quebec auspiciada por el Comité Internacional de Museología.²⁸ Y ello tuvo una repercusión clara en el rol museístico de la educación y el desarrollo de nuestras sociedades actuales, representada por nuevas generaciones de museólogos y administradores de museos que han incorporado acciones de extensión cultural en su agenda, desde conciertos de música y ciclos cinematográficos, hasta la creación de aulas y programas para estudiantes escolares en los museos de todo el mundo. Desde las décadas de 1970 y 1980, la generalización de contenidos pedagógicos en los proyectos y planificación de actividades museísticas, así como la inclusión de profesionales de la educación en aquellos, se profesionaliza e incorpora sistemáticamente a la gestión de estos espacios. En el caso de los museos sobre patrimonio escolar, la doble vinculación entre sus fines y el objeto patrimonial de sus actividades de recuperación, conservación y divulgación los hace todavía más relevantes desde esta perspectiva de acondicionarlos para fines educacionales.

El desarrollo de centros y programas universitarios para la formación en museología, la potenciación de cuerpos profesionales en la administración pública y el desarrollo de revistas y publicaciones especializadas, son los tres principales factores que contribuyeron a la difusión de esta nueva concepción de la función museística, destacando la adopción de proyectos educacionales en el currículum de los gestores.²⁹

²⁷ Enrique Díaz-Martínez, Francisco Guillén Mondéjar, Josep Maria Mata, Pedro Muñoz, Luis Miguel Nieto, Félix Pérez-Lorente, y Carlos de Santisteba, «Nueva legislación española de protección de la Naturaleza y desarrollo rural: implicaciones para la conservación y gestión del patrimonio geológico y la geodiversidad», *Geo-temas* 10 (2008): 1311-1314.

²⁸ Pierre Mayrand, «The New Museology Proclaimed», *Museum International* 66 (2014): 115-118.

²⁹ Dominique Poulot y Isidora Stanković, *The French museology. Discussing Heritage and Museums: Crossing Paths of France and Serbia, Choice of Articles from the Summer School of Museology*

Lógicamente, este cambio generacional e institucional había comenzado a fraguarse decididamente mucho antes, por los renovadores pedagógicos del siglo XIX, en el caso de España, liderados por los institucionalistas de la ILE, los cuales ya habían impulsado institucional y profesionalmente la incorporación del museo al repertorio pedagógico de los educadores, particularmente desde las publicaciones de la Institución, las obras de Francisco Giner y, especialmente, Manuel B. Cossío, y desde el Museo pedagógico nacional dirigido por este desde 1882 y hasta su desaparición efectiva en 1939.

Descripción del proceso de restauración de la Cátedra de Lois

Tras la demanda judicial iniciada por la Fundación de la Escuela, presidida por el Obispado y contra la Junta Vecinal de Lois, entidad local menor dentro de la jurisdicción de administraciones locales de la comunidad autónoma de Castilla y León, la cual había inscrito en 1992 como propiedad de la entidad la casa histórica que albergaba la Cátedra, los tribunales revirtieron la propiedad de los inmuebles a la Fundación académica.³⁰ A raíz de este suceso, el entonces obispo de la diócesis leonesa, D. Antonio Vilaplana, adecuaba los estatutos de la Fundación a la legislación vigente,³¹ siendo aprobados y elevados a escritura pública el 15 de mayo de 1997.³² En 2017, un acuerdo con el Obispado, que había transferido la titularidad del inmueble a Cáritas Diocesana de León,³³ permitió la adquisición ansiada por la Junta Vecinal del mismo, por un importe de 25.000 euros, incluyéndose en el contrato la

Proceedings (Paris, Website of HiCSA, 2017), 7-30; Eiji Mizushima, «Museums, museology and curators in Japan», *Museologia e Patrimônio-Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio* 10, no. 2 (2017): 117-133, consultado el 25 de enero de 2023, <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/view/656/589>; Otakar Kirsch y Lucie Jagošová, «Towards professionalism through academic education in museum work: on the beginnings of museology education in Czech universities», *Museum Management and Curatorship* 34, no. 5 (2019): 486-500.

³⁰ Registro de la Propiedad de Cistierna, *Libro Registro de Entrada*, Libro 6, Núm. 426 (12/09/1996).

³¹ Ley 30/1994, de 24 de noviembre, de Fundaciones y de incentivos fiscales a la participación privada en actividades de interés general, en *Boletín Oficial del Estado* 282 (25/11/1994): 36146-36164.

³² Archivo Administración Diocesana de León, *Caja Fundación de la Cátedra de Lois* II, «Estatutos de la Fundación Obra Pía de Don Jerónimo Rodríguez Castañón. Cátedra de latinidad en Lois (León)».

³³ Archivo Administración Diocesana de León, *Caja Fundación de la Cátedra de Lois* II, «Escritura de liquidación y extinción de la "Fundación Obra Pía de Don Jerónimo Rodríguez Castañón-Cátedra de Latinidad"».

obligación, por parte de la entidad local, de respetar el uso sociocultural del edificio.

En 2019 se inicia el proceso de apoyo económico por parte de la administración regional, a través de la Consejería de Cultura, que permitirá realizar una aportación de 267.576 euros para rehabilitar el importante estado de ruina del que adolecía el inmueble, reemplazando la cubierta de pizarra, reforzando la estructura de madera y sustituyendo el corredor, igualmente ruinoso, por uno remozado. El proyecto de restauración de la Catedral de León, aprobado por la Dirección General de Patrimonio, se encomienda al arquitecto leonés Francisco Gutiérrez González que se ciñe a lo que constituye un proyecto básico de ejecución y obra con fines específicamente de recuperación arquitectónica, siendo el objeto del proyecto «la rehabilitación y sustitución de los elementos estructurales más afectados del edificio».³⁴

El proyecto rehabilitador de 401 páginas incluye las referencias a una serie de informes que intentan corregir e introducen recomendaciones, y que resultan especialmente interesantes:

- Informe de supervisión redactado por la técnico D^a María Soledad Cabo Carbajo de la Dirección General de Patrimonio, que alerta sobre deficiencias relativas al reemplazo de maderas autóctonas como el roble por otras autóctonas de pino, y cambios en las estructuras que no respetan las facturas de obra originales.
- Informe de supervisión redactado por el técnico D. Germán Aparicio Rodríguez, arquitecto del Servicio Territorial de Cultura de León, con fecha del 21 de septiembre de 2018, crítico con el proyecto de obra por proponer más la sustitución de elementos arquitectónicos que su rehabilitación.
- Informe de supervisión redactado por la técnico D^a Miryam Hernández, Restauradora del Museo de León, muy interesante y que pone de relieve la importancia de desplegar acciones de inventario y conservación de la deteriorada biblioteca de la catedral:

³⁴ Francisco Gutiérrez González, *Proyecto Básico y de Ejecución de obras de Consolidación Estructural de la Catedral de León de Lois*, (Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo, Dirección General de Patrimonio Cultural, 2019).

En las fotografías aportadas son visibles varias estanterías con libros y en el proyecto se que «la biblioteca de la preceptoría, enmohecida, deteriorada y comida por los ratones» [...] La mayoría de libros en estado, como decimos, lamentable, son ediciones de los clásicos latinos de los siglos XVII y XVIII, lo que demuestra que el grueso de la biblioteca se formó en los primeros cincuenta años, tal y como se constata en las cuentas de la fundación.³⁵

Asimismo, reclama la conservación de inscripciones y placas en elementos de las fachadas.

- Informe del «Arqueólogo territorial» de 14 de septiembre de 2018, que indica el nulo interés por acciones arqueológicas sobre el conjunto monumental.

Los informes de supervisión sin duda introducen y fuerzan cambios en el proyecto de obra original que mejoran drásticamente el original, mostrando el elevado nivel de profesionalidad de los servicios públicos de protección patrimonial, museística y arqueología, que sin duda son la base para desplegar una adecuada política territorial de conservación del patrimonio, sin entrar a la suficiencia de medios económicos que pueda necesitarse para gestionar un patrimonio arquitectónico tan extenso y enorme como el de la comunidad de Castilla y León.

La normativa tenida en cuenta en el proyecto de rehabilitación es la siguiente:

- Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español.
- Ley 12/2002 de 11 de Julio, De Patrimonio Cultural de Castilla y León.
- Decreto 37/2007, de 19 abril. Aprueba el Reglamento para la Protección del Patrimonio Cultural de Castilla y León.

El proceso de intervención acostumbra a realizar estudios previos, si bien dado el carácter de urgencia que revestía el hundimiento de la

³⁵ Miryam Hernández, «Informe de supervisión», en *Proyecto Básico y de Ejecución de obras de Consolidación Estructural de la Cátedra de Latín de Lois*, ed. Francisco Gutiérrez González (Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo, Dirección General de Patrimonio Cultural, 2019), 7-8.

cubierta del edificio de la cátedra, la Administración regional abrevió los trámites iniciando la encomienda del proyecto de restauración a un arquitecto.

La asociación de vecinos alertó del peligro de ruina y lideró el proceso de restauración, apoyada por el ayuntamiento, tal como se acredita en las entrevistas. El edificio no estaba catalogado como monumento por lo que se carecía de ficha informativa de edificio declarado de interés monumental. Ello supuso que la identificación de necesidades arquitectónicas se acometiera expreso en la tramitación del procedimiento de intervención.

Imagen 2. Cátedra de Latinidad de Lois tras su restauración



Fuente: Asociación Cultural Cátedra de Lois.

No fue posible entrevistar al arquitecto responsable del proyecto, desafortunada y recientemente fallecido, pero el servicio territorial facilitó a los investigadores tanto copias del proyecto como de la documentación asociada al expediente, indicando la legislación nacional y autonómica, especialmente la Ley 16/85 de ámbito estatal y el Reglamento que la desarrollan, y que regulan la protección e intervención en este tipo de infraestructuras protegidas del patrimonio arquitectónico. A finales de 2022, existe un Anteproyecto de Ley de Patrimonio Cultural de Castilla y León, que vendría a sustituir a la actual Ley 12/2002, de 11 de julio, de Patrimonio Cultural de Castilla y León, que fue el primer texto legal que regulaba de manera integral esta materia en la autonomía.

El proceso de restauración de la Catedral de Lois

Para la elaboración de este apartado, por sus características, se ha empleado el método histórico en el que, en primer término, se efectúa una selección de las fuentes. En nuestro caso hemos recurrido a fuentes tanto primarias como secundarias, conocedores de la importancia de los archivos, siguiendo a Martin.³⁶ Entre las primeras se destacan por un lado las orales, plasmadas en las entrevistas en profundidad efectuadas a los agentes implicados en el fenómeno estudiado y, por otro lado, las escritas procedentes principalmente de análisis documental del archivo de la Fundación de la Catedral de Latinidad de Lois en la sede episcopal de León. De esta forma, hemos procurado la triangulación de datos, comparando y verificando la información obtenida a lo largo de las fases de este trabajo historiográfico, y contrarrestando con ello la vulnerabilidad que produciría el uso de una única fuente.³⁷

Concretamente, las fuentes orales han sido recabadas a partir de tres entrevistas efectuadas a los promotores, gestores y responsables del proyecto. El uso de testimonios directos de personas que participaron en la gestión de un proceso histórico es la «más nueva y la más antigua forma

³⁶ Jane Martin, «Historical and documentary research», en *Research Methods in Education*, ed. Loius Cohen, Lawrence Manion y Keith Morrison (Oxon: Routledge, 2018), 323-333.

³⁷ Ruth Vallejo y Mineita Finol, «La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas», *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social* 7 (2009): 117-133; Michael Patton, *Qualitative research and evaluation methods* (Thousand Oaks: Sage, 2002).

de hacer historia». ³⁸ La utilización de las fuentes orales está completamente aceptada por la comunidad científica. ³⁹ Su uso es tan válido como otra fuente ya que la historia oral es «una historia con palabras, una historia que se registra a través de la voz de los propios protagonistas». ⁴⁰ Por todo ello se ha entrevistado a un responsable del Servicio Territorial de Cultura y Turismo de León, a un representante de la Asociación Cultural y a otro de la Junta Vecinal de la localidad de Lois, que han liderado la iniciativa del lado de las instituciones locales. Siendo uno de ellos el presidente de la asociación, y resultando que el segundo de los entrevistados como representante de la administración local había sido alumno de la última promoción de alumnos de la Cátedra de Lois.

El guion empleado para las entrevistas en los tres casos fue elaborado con el fin de satisfacer el objetivo general de la investigación, que se puede descomponer en los siguientes objetivos específicos sometidos a un análisis de contenido, para los que se han planteado ocho cuestiones:

1. La primera era conocer ¿a quién están atribuidas las funciones de estudiar, conservar, recuperar, difundir el patrimonio histórico educativo?
2. En segundo lugar, era necesario obtener información de los procedimientos desarrollados en el marco de las instituciones y la legislación que rige en la actualidad para la conservación del patrimonio.
3. Por otro lado, queríamos comprender como los actores implicados en la recuperación de la Cátedra de Lois conciben la funcionalidad de la misma, ¿Para qué nos sirve recuperar el patrimonio cultural y específicamente el patrimonio histórico educativo?

³⁸ Palmer Thompson, *La voz del pasado. Historia oral* (Valencia: Edicions Alfons El Magnànim, 1988), 4.

³⁹ Cfr. Luisa Passerini, *Storia e soggettività. Le fonti orali, la memoria* (Scandicci: La Nuova Italia, 1988); Bruno Bonomo, *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella storia* (Roma: Carocci editore, 2013); Alessandro Portelli, *Storie orali. Racconto, immaginazione, dialogo* (Roma: Donzelli, 2017).

⁴⁰ Antonio Molero, «El archivo de la palabra y la memoria de la educación», en *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, ed. Agustín Escolano y José María Hernández (Valencia: Tirant lo Blanch, 2002), 183.

4. Además, era vital descubrir el proceso llevado a cabo en la recuperación de la Catedra de Lois por lo que la pregunta lanzada se concretó en la siguiente ¿Cómo se hizo para rehabilitar la escuela de gramática de Lois? ¿cuál ha sido el procedimiento que se siguió?
5. De forma complementaria, nos interesaba averiguar cuánto tiempo se tardó en conseguir la conservación de la cátedra y los motivos que explican la duración del proceso de recuperación.
6. Además, pretendíamos extraer los elementos que consideran como necesarios para restaurar este tipo de patrimonio.
7. Otro elemento relevante era poder identificar a qué profesionales se recurre para recuperar de forma específica el patrimonio de carácter histórico educativo (arquitectos, expertos en historia de la educación, otros)
8. Respecto a la difusión del valor patrimonial, ¿una vez que se rehabilita el patrimonio histórico educativo, se planifican actividades para la difusión del mismo? ¿Qué tipo de actividades? ¿Se tienen en cuenta actividades dirigidas a los futuros maestros para que conozcan esas experiencias pedagógicas como la de la escuela de gramática de Lois?

Con el fin de superar los posibles prejuicios intrínsecos y los problemas derivados de utilizar un observador único a la hora de realizar un estudio como el presente, decidimos entrevistar a tres agentes implicados en el proceso de restauración de la Cátedra de Lois. Así, procuramos hallar una convergencia entre las diferentes fuentes de información utilizadas (documentación procedente de los archivos, bibliografía secundaria y testimonios) para proporcionar una información más rica y completa. Recogemos a continuación las aportaciones más significativas a este respecto, relacionadas con los tres testimonios con los que hemos contado: un miembro del servicio Territorial de Cultura y Turismo de la Junta de Castilla y León en León, un miembro de la Junta Vecinal de Lois y, finalmente, un antiguo alumno de la Cátedra.

Uno de los elementos más destacables, puestos de manifiesto por los testimonios, es el relativo al proceso de recuperación del patrimonio

histórico educativo. Así, la responsable del Servicio Territorial de Cultura y Turismo destaca las funciones que le corresponden:

nuestras funciones son recuperar el patrimonio histórico sin especificar el uso. La Cátedra de Lois se ubica en un conjunto histórico y esa es la razón por la cual la Consejería considera que es un edificio que reunía un interés importante para acometer obras de restauración... y también el hecho que se hallaba en peligro, en ruina.

De la misma manera, también señala las labores o procedimientos que deben desarrollarse y las características de la Catedra de Lois, pues

no hay un sistema reglado porque, como sobre todo se interviene en bienes de interés cultural, lo que se hace es que cada año se hacen diagnósticos de monumentos y se ven las urgencias que hay de intervención. En este caso, al no ser un monumento, no se hace una ficha específica sobre este edificio, se hace por ejemplo sobre la iglesia que sí es monumento,

y añade «es un caso atípico porque el edificio no está declarado monumento, aunque está en un conjunto histórico, no existen esas fichas de diagnóstico inicial». También se recogen las dificultades para su recuperación, pues «no hay una ficha específica para tener en cuenta cuando restauramos el patrimonio histórico educativo, además no hay un edificio en León cuyo uso original hubiera sido educativo». Como consecuencia de no disponer de una ficha específica para valorar el patrimonio de carácter histórico-educativo se recurre, en el proceso de recuperación de la Cátedra, a la ficha que habitualmente es utilizada cuando se rehabilita un monumento de cualquier tipo. Comúnmente esas fichas tienen en cuenta aspectos fundamentalmente relacionados con la arquitectura: «en esas fichas se tienen en cuenta elementos del entorno, de la seguridad estructural, de la estanqueidad, bueno una serie de criterios arquitectónicos para salvaguardar los monumentos», afirma la responsable de la Junta de Castilla y León, pero no son tenidos en cuenta otros elementos relevantes desde el punto histórico educativo, como pueden ser la distribución de los espacios, fotografías de cómo eran las aulas, los materiales escolares empleados, cuadernos escolares, objetos, los libros que componían la biblioteca, entre otros. De modo

que, en el proceso de restauración, únicamente se tuvieron en cuenta elementos relacionados con el edificio, pero no con los elementos que caracterizaban el que fuese un edificio destinado al estudio: «no tuvieron datos sobre el edificio más que alguna foto antigua, pero no planos», tal y como ratifica la responsable de la entidad autonómica.

Realmente consideramos que hubiera sido muy beneficioso el contemplar en el proceso de recuperación de la cátedra los aspectos histórico-educativos, para poder preservar el espíritu con el que el fundador la había constituido, y que dejó perfectamente plasmado en el acta fundacional: «la Cátedra era del obispado, y era una fundación, fundada por D. Gerónimo, y explicaba perfectamente como tenía que funcionar», sentencia el antiguo alumno entrevistado.

Con todo, hay que destacar de forma muy positiva «la receptividad institucional» manifestada y la disposición para que se puedan establecer puentes de colaboración entre diferentes profesionales implicados en los procesos de recuperación de patrimonio histórico educativo, como son los que cabría esperarse entre los historiadores de la educación y los arquitectos. En esta línea afirmaba la responsable de la Junta de Castilla y León:

los profesionales implicados en el proceso son el arquitecto responsable del proyecto y el arquitecto técnico o aparejador. Dependiendo del tipo de intervención, a veces se hacen estudios previos antes de redactar los proyectos. Pero en este caso, al tratarse de una obra de urgencia porque la cubierta estaba cayéndose, no se consideró necesario más que la intervención de los técnicos de arquitectura y de dirección de obra. Quizás historiadores también podrían participar en el proceso...

Sin duda, este «escenario colaborativo» es clave y alentador para poder adaptar los procesos de recuperación patrimonial a la especificidad del patrimonio histórico educativo, dado que se tendrían en consideración los aspectos pedagógicos e históricos en la recuperación del mismo.

En suma, el establecimiento de puentes de colaboración entre diferentes instituciones y sus respectivos profesionales, en el caso que nos ocupa, los arquitectos de la Junta de Castilla y León, encargados de la supervisión de los proyectos, y los profesores de universidad, cuyo

ámbito de conocimiento se circunscriba a la historia de la educación, constituyen una vía de mejora significativa para la recuperación del patrimonio histórico educativo. Dicho aspecto también ha sido plasmado en las declaraciones de la responsable de la institución autonómica: «veo necesario que en la escuela de magisterio se haga una labor pedagógica y de sensibilización de mantener el patrimonio», y continúa «se podrían hacer acuerdos con las universidades, por ejemplo, para que los estudiantes hagan trabajos de investigación sobre los edificios».

Por otra parte, es interesante resaltar cómo surgen los *inicios de la recuperación*. El antiguo alumno de la Cátedra relataba: «la idea surgió cuando por los años 85-90 la iglesia se quedó con el edificio, ya no se usaba para nada, únicamente para vivienda del párroco, luego tuvimos unos años un teleclub». «La Cátedra era del obispado y tenía muy mal el tejado, parte de él se había caído. Entonces los curas tenían que deshacer la fundación. Y el obispado se la pasó a Cáritas por un euro. Luego Cáritas vinieron con un tasador para valorar la casa». Especialmente destacable es que dicha iniciativa fue impulsada por un alumno de la Cátedra, como él mismo recuerda:

yo, como exalumno de la Escuela de Gramática, le dije al presidente de la Junta Vecinal que eso había que arreglarlo y coincidió entonces también que un compañero mío del seminario estaba trabajando en la Junta de Valladolid, en la sección de Patrimonio, y llevaba los fondos FEDER, entonces nos echó una mano, nos dijo tenéis que hacer una memoria valorada, tienes que hacer un escrito con esto, otro con esto....

Además, también la Junta Vecinal realizó las tareas económicas encaminadas a la recuperación de la Catedra, de modo que, como señala uno de sus miembros: «la Junta Vecinal hicimos otra tasación y era parecida a la que había hecho el tasador que había traído Cáritas», y añade: «la Junta Vecinal nos reunimos con Cáritas y ya nos vendió la cátedra por 25.000€».

A tenor de lo expuesto en relación con el proceso de recuperación del patrimonio histórico educativo se advierten una serie de «coincidencias y divergencias en los testimonios». Entre las coincidencias de los testimonios se destaca que todos ellos refieren la evidente situación ruinosas

del edificio en el que se impartían las clases de latinidad, siendo el primer elemento que es tenido en cuenta para su recuperación. Sin embargo también se detectan algunas divergencias, pues mientras que, desde el punto de vista institucional, se pone el acento en que la recuperación de la Cátedra se ha llevado a cabo teniendo en cuenta una serie de criterios arquitectónicos para preservar el edificio, siendo este el propósito fundamental, en cambio los testimonios de la Junta Vecinal y alumno del pueblo se focalizan en que el propósito no supone recuperar solamente un edificio, sino que apela a mantener el patrimonio cultural inmaterial, íntimamente relacionado con los sentimientos de arraigo y reconocimiento de la inmensa labor social de la misma que les permitió una preparación con la que pudieron prosperar profesional y económicamente.

En cuanto al tiempo de duración del proceso de recuperación de la Cátedra de Lois se subraya la extraordinaria agilidad del mismo, dado que en dos años se completó el mismo, máxime teniendo en cuenta que parte del mismo ocurrió una vez declarada la situación de pandemia COVID-19. En este aspecto existen coincidencias entre los testimonios. El antiguo alumno señalaba que: «primero vinieron dos obreros y se tuvo que parar porque llovía todos los días a jarros, trabajaban fuera, vamos un desastre aquello, y luego fue cuando empezó la pandemia y los obreros que eran de Burgos se fueron y luego empezaron a venir en la primavera-verano del año siguiente». Por su parte, la Junta Vecinal apuntaba: «aproximadamente, desde que se pidió el proyecto dos años».

Otro de los elementos cruciales en la recuperación del patrimonio histórico educativo guarda relación con los usos que albergará, tal y como ha sido evidenciado por los testimonios. Así, la responsable de la entidad autonómica señalaba:

para recuperar este tipo de patrimonio es importante que puedan albergar algún uso, porque no todo puede ser un museo, eso es insostenible. Porque el mantenimiento de los edificios sin albergar ningún uso es costoso, imposible de acometer con todo el patrimonio que hay en esta comunidad... de hecho, la Cátedra de Latín está restaurada, pero no tiene un uso todavía, y lo suyo sería encontrarle algún tipo de uso, pero es difícil para los municipios poder gestionarlo.

De modo que, para continuar con los procesos de recuperación, es prioritario encontrar un equilibrio entre las inversiones efectuadas y los usos a los que se destinarán el patrimonio educativo, con el fin de lograr la sostenibilidad de los mismos, conjugando pasado y futuro en el proyecto de recuperación: «el Director General de Patrimonio nos preguntó qué usos pensábamos darle», recordaba el antiguo alumno.

CONCLUSIONES

La pervivencia y conservación de la memoria histórica de lo que supuso la institución entre la población resulta de por sí un elemento del patrimonio histórico y educativo a conservar necesariamente. El hecho de mantener una Cátedra de estas características durante el largo periodo de tiempo acaecido entre su fundación y su desaparición en la década de 1960, convierte nuestro caso de estudio en un elemento no solo de interés investigador, sino asimismo le dota de un carácter extraordinariamente relevante en cuanto a la conservación por su valor cultural y social en términos de su contribución a la transformación del territorio y sus gentes, más allá de los meros límites comarcales. Eventos como la conmemoración en 2013 del tricentésimo aniversario de la Real Academia Española de la Lengua, con el motivo de celebrar que su fundador Alonso Rodríguez Castañón fue académico de la misma en 1717, mantienen el vínculo entre la historia y la actualidad en torno a esta desaparecida institución.

Otra cuestión es la relativa a qué sucede cuando el proyecto educativo debe incluir la recuperación de un patrimonio escolar. A menudo vemos cómo antiguas escuelas y centros educativos tales como seminarios, universidades, se destinan a espacios alternativos, que no tienen en cuenta la memoria educativa propia de dichos espacios.

En el caso de la Cátedra de Lois, las instituciones implicadas en su proceso de restauración únicamente piden que se le conceda un uso que no reporte necesariamente a sus propietarios actuales beneficios económicos provenientes de un negocio o alquiler. Resulta imprescindible considerar que la adaptación de un espacio histórico de estas características debe tener en cuenta el respeto a la memoria, adecuado a las circunstancias contextuales del lugar, intentando transferir a las generaciones venideras y los públicos visitantes la importancia de nuestra

memoria educativa, procurando los costes de su mantenimiento sean sostenibles.

Confiamos en que, a futuro se pueda continuar con este proceso de restauración otorgándole los usos para los que fue creada. Para ello será necesario contemplar otros elementos relevantes desde el punto histórico educativo, como pueden ser planos que evidencien la distribución de los espacios, fotografías y testimonios de cómo eran las aulas, los materiales escolares empleados, cuadernos escolares, objetos o los libros empleados, entre otros.

Por otro lado, se han ofrecido robustos argumentos para que la legislación sobre el patrimonio incorpore criterios específicos en materia de protección y recuperación del valor inmaterial de la actividad educativa de este tipo de patrimonio histórico educativo. Respecto a la Cátedra de Lois, la urgencia que reclamaba la actuación de restauración, hizo que la intervención no fuera acompañada de un estudio previo de la significancia educativa del lugar y, desgraciadamente, se llegó demasiado tarde para recuperar materiales utilizados en sus clases, como la mermada biblioteca con libros centenarios, que aun constaban en fotografías utilizadas para la memoria de restauración en 2017. Hubiera sido muy enriquecedor el recurrir a fuentes histórico-educativas para poder conservar tanto el espíritu de su constitución como la finalidad última de la misma, siendo una fundación destinada al estudio, dado que el marco regulador e institucional de las administraciones implicadas en la protección y conservación del patrimonio en España no distingue el carácter educativo de otros usos que históricamente hayan tenido los elementos materiales o inmateriales que lo componen. En el caso que nos ocupa, la recuperación de la Cátedra de Latinidad, exponente del patrimonio histórico educativo leonés, tal y como hemos documentado, no se ha tratado de forma diferencial respecto a otros tipos de bienes de interés cultural como los monumentos, cuando todos sabemos que las escuelas (en este caso de latinidad) son un tipo particular de edificios distinguidos por la nobleza de uso, que no es otro que formar a los ciudadanos. En consecuencia, cuando el uso de un edificio es de carácter educativo, debería de tenerse en cuenta el uso educativo que ha tenido a lo largo de la historia por dos motivos principalmente. Por un lado, para que se pudiesen incorporar elementos relevantes desde el punto de vista histórico educativo en las fichas utilizadas por las instituciones a la

hora de valorar la pertinencia de la recuperación del patrimonio, pudiendo de este modo contemplar criterios de carácter pedagógico en su proceso de recuperación y, por otro lado, para que la restauración del patrimonio histórico educativo salvaguarde además de los elementos arquitectónicos aquellos específicamente históricos y educativos.

Por otro lado, resulta especialmente interesante el rol que desempeñan las juntas vecinales y, particularmente, las asociaciones privadas que tratan de recuperar y promocionar el carácter educativo del patrimonio educativo. El incentivo de la administración a la extraordinaria labor que ejercen las asociaciones de este tipo, constituye un elemento muy importante a potenciar en aras de facilitar a la administración la identificación y relevancia, así como a la hora de dar nuevos usos y recuperar la función educativa y cultural, como se evidencia en el caso de estudio de la Cátedra de latinidad de Lois, donde la extraordinaria colaboración entre la administración local, autonómica, del obispado de León y Cáritas, y de las asociaciones vecinales, constituyen sin lugar a dudas un caso de éxito.

Nota sobre los autores

RAQUEL POY CASTRO es profesora titular de Teoría e Historia de la Educación en el Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación de la Universidad de León. Su etapa formativa se ha desarrollado principalmente en la Universidad de Salamanca y en la Universidad Autónoma de Madrid y se ha completado con estancias en otras instituciones extranjeras a lo largo de su desarrollo profesional. Sus principales líneas de investigación se centran en la formación de formadores y el estudio de los problemas contemporáneos en educación entre los que se destacan: la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa o las tecnologías aplicadas a la educación. Así mismo ha estudiado desde una perspectiva histórica el patrimonio educativo y las instituciones educativas. Ha colaborado en investigaciones nacionales e internacionales y cuenta con diversas publicaciones en su ámbito de especialización.

JORGE DE JUAN FERNÁNDEZ es profesor de la Universidad de León, del Instituto Superior de Teología de Astorga y León (afiliado a la Univ. Pontificia

de Salamanca) y del Instituto Superior de Ciencias Religiosas «San Genadio» de Ponferrada (afiliado a la Univ. Eclesiástica San Dámaso). Así mismo es presidente del Ateneo Leonés y director del Instituto de Investigación y Estudios Leoneses «González de Lama». Desde 2014 es director de la revista científica *Ateneo Leonés*.

REFERENCIAS

- Alderoqui, Silvia y María Cristina Linares. «Tesoros de la nostalgia, porvenir de la ilusión», en *Los visitantes como patrimonio. El Museo de las escuelas. Primeros diez años*, editado por Silvia Alderoqui y Constanza Pedersoli, 14-27. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján y Ciudad de Buenos Aires, 2012.
- Almeida Aguiar, Antonio S. y María del C. Ruano Rodríguez. «Una mirada retrospectiva desde el museo escuela del CEP Las Palmas de Gran Canaria». *Cabás* 10 (2013): 173-184.
- Astorgano Abajo, Antonio. «Meléndez Valdés y la enseñanza de las humanidades en las preceptorías de gramática (1778-1789)». *Bulletin hispanique* 103, no. 1 (2001): 75-126.
- Bonomo, Bruno. *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella storia*. Roma: Carocci editore, 2013.
- Cantón, Isabel y Marta Prieto. *La cátedra de latín de Lois*. León: Universidad de León, 1999.
- Delgado, Buenaventura. *Historia de la educación en España y América*, Vol. 2. Madrid: Ediciones Morata, 1993.
- Díaz-Martínez, Enrique, Francisco Guillén Mondéjar, Josep Maria Mata, Pedro Muñoz, Luis Miguel Nieto, Félix Pérez-Lorente, y Carlos de Santisteba. «Nueva legislación española de protección de la Naturaleza y desarrollo rural: implicaciones para la conservación y gestión del patrimonio geológico y la geodiversidad». *Geo-temas* 10 (2008): 1311-1314.
- Escribano Miralles, Ainoa. «Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos». *Educatio Siglo XXI* 33 (julio 2015): 347-350.
- Faubell Zapata, Vicente. «Método de examinar los maestros tanto de Primeras Letras como de gramática latina, retórica y poética con un tratado practico de las escuelas de gramática compuesto por el P. Ambrosio de San Francisco romero de las Escuelas Pías». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 5 (1986): 443-579.
- Gil Fernández, Luis. *Panorama social del humanismo español (1500-1800)*. Madrid: Tecnos, 1997.

- Gutiérrez González, Francisco. *Proyecto Básico y de Ejecución de obras de Consolidación Estructural de la Cátedra de Latín de Lois*. Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo, Dirección General de Patrimonio Cultural, 2019.
- Hernández, Miryam, «Informe de supervisión». En *Proyecto Básico y de Ejecución de obras de Consolidación Estructural de la Cátedra de Latín de Lois*, editado por Francisco Gutiérrez González, 7-10. Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo, Dirección General de Patrimonio Cultural, 2019.
- Hernández, Ramón y Lorenzo Galmés, «La Iglesia y la educación», en *Historia de la educación en España y América*, editado por Buenaventura Delgado, 79-85, Vol. 2. Madrid: Ediciones Morata, 1993.
- Huerta, Ricardo. *Maestros y Museos: educar desde la invisibilidad*. Valencia: Universitat de València, 2010.
- Kagan, Richard L. *Universidad y sociedad en la España Moderna*. Madrid: Tecnos, 1981.
- Kirsch, Otakar y Lucie Jagošová. «Towards professionalism through academic education in museum work: on the beginnings of museology education in Czech universities». *Museum Management and Curatorship* 34, no.5 (2019): 486-500.
- Laspalas Pérez, Francisco Javier. *La "reinención" de la escuela: cinco estudios sobre la enseñanza elemental durante la edad moderna*. Pamplona: EUNSA, 1993.
- Martin, Jane. «Historical and documentary research». En *Research Methods in Education*, editado por Loius Cohen, Lawrence Manion y Keith Morrison, 323-333. Oxon: Routledge, 2018.
- Mayrand, Pierre. «The New Museology Proclaimed». *Museum International* 66 (2014): 115-118.
- Mizushima, Eiji. «Museums, museology and curators in Japan». *Museologia e Patrimônio-Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio* 10, no. 2 (2017): 117-133. <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/view/656/589>
- Molero, Antonio. «El archivo de la palabra y la memoria de la educación». En *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, editado por Agustín Escolano y José María Hernández, 173-205. Valencia: Tirant lo Blanch, 2002.
- Passerini, Luisa. *Storia e soggettività. Le fonti orali, la memoria*. Scandicci: La Nuova Italia, 1988.
- Patton, Michael. *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage, 2002.

- Portelli, Alessandro. *Storie orali. Racconto, immaginazione, dialogo*. Roma: Donzelli, 2017.
- Poulot, Dominique y Isidora Stanković. *The French museology. Discussing Heritage and Museums: Crossing Paths of France and Serbia, Choice of Articles from the Summer School of Museology Proceedings*. Paris: Website of HiCSA, 2017.
- Thompson, Palmer. *La voz del pasado. Historia oral*. Valencia: Edicions Alfons El Magnànim, 1988.
- Vallejo, Ruth y Mineita Finol. «La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas». *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social* 7 (2009): 117-133.
- Viñao, Antonio. *Política y educación en los orígenes de la España Contemporánea: examen especial de sus relaciones con la enseñanza secundaria*. Madrid: Siglo Veintiuno, 1982.

NIÑO, INFANCIAS Y EDUCACIÓN EN LAS PÁGINAS DEL PERIÓDICO *ESTADO* *DE MINAS* EN LA DÉCADA DE 1930

*Children, childhoods and education in the pages of the
newspaper Estado de Minas in the 1930s*

Ademilson de Sousa Soares^a

Fecha de recepción: 13/09/2022 • Fecha de aceptación: 14/09/2023

Resumen. El presente artículo plantea y analiza las concepciones de niño, infancia y educación en las páginas del periódico *Estado de Minas* en la década de 1930, indicando la existencia de dos tendencias predominantes en las noticias: una liberal y moderna, denominada americanismo; y otra conservadora y tradicional, denominada iberismo. La interpretación del contenido de las noticias se llevó a cabo con base en autores, tales como Bardin (1988), Werneck Vianna (1997), Nunes (1998) y Guimarães (2013), entre otros, con el objetivo de sistematizar, agrupar, describir y categorizar los mensajes publicados. Como resultado, se puso de manifiesto que la simbiosis entre el Brasil que pretende surgir y el Brasil que insiste en permanecer ocurre con base en los discursos moral, médico y psicológico que marcaron el debate sobre la asistencia y la educación de los niños. El periódico *Estado de Minas*, como espacio de disputa ideológica por el poder de formar el pueblo y la nación brasileña, no fue inmune a este movimiento y a esta simbiosis. Liberales americanistas abogaban por el schoolnovismo. Conservadores ibéricos defendían con fervor la educación religiosa y cristiana. Sin embargo, la crisis del capitalismo en el mundo manifestada en la crisis estadounidense de la década de 1930 no deja de aparecer en las páginas del periódico y en el debate educativo.

Palabras clave: niños; infancias; periódico *Estado de Minas*.

^a Dpto. de Administración Escolar, Facultad de Educación, Universidad Federal de Minas Gerais. Av. Antônio Carlos, 6627 - 2o. Andar Sala 247 - Pampulha. 31270-901 - Belo Horizonte - MG/Brasil. pacoosares65@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0002-4056-1203>

Abstract. *The article presents and analyzes conceptions of children, childhoods and education contained in the pages of the Estado de Minas newspaper in the 1930s, indicating the existence of two predominant tendencies within the news: one new, more liberal and modern, called Americanism; the other old, more conservative and traditional, called Iberian Federalism. The interpretation of the news' contents occurred based on authors such as Bardin (1988), Werneck Vianna (1997), Nunes (1998) and Guimarães (2013), among others, aiming to systemize, group, describe and categorize the conveyed messages. As a result, it is shown that the symbiosis between the Brazil that intends to emerge and the Brazil that insists on remaining stems from the moral, medical and psychological discourses which leave their mark on the debate about the assistance and education of the children. The newspaper Estado de Minas, as a space of ideological dispute for the power to form the Brazilian people and nation was not immune to this movement and this simbiosis. Americanist liberals advocated schoolnovism. Iberic conservatives defended religious and Christian education with fervor. However, the crisis of capitalism in the world manifested in the American crisis of the 1930s does not cease to appear in the pages of the newspaper and the educational debate.*

Keywords: *Children; Childhoods; Estado de Minas newspaper.*

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo analiza las noticias sobre la escuela pública, publicadas en el periódico *Estado de Minas* entre los años 1930 y 1934, buscando recuperar la discusión sobre los niños, la infancia y la educación realizada por medio de este periódico de Minas Gerais. Identificamos en el Archivo Público, ubicado en la ciudad de Belo Horizonte, ejemplares físicos del periódico en buen estado de conservación, lo que permitió la lectura y digitalización de 792 noticias sobre la escuela pública, catalogadas como editoriales, artículos, reportajes y artículos firmados. Este ejercicio permitió reanudar el debate sobre la educación de los niños realizado por intelectuales, políticos, periodistas, médicos, juristas y educadores en las páginas del periódico *Estado de Minas*. La idea que nos motivó a este retorno es la de que existen, según Ítalo Calvino,¹ «ciudades invisibles» más allá de las que vemos y habitamos. A partir de la motivación de esta idea, tratamos de identificar en las páginas del periódico algunas huellas de las concepciones de niño e infancia en ese

¹ Ítalo Calvino, *As cidades invisíveis* (São Paulo: Companhia das Letras, 2003).

momento histórico en el que se observa una simbiosis discursiva entre conservar el pasado de nuestras tradiciones ibéricas y apostar por el futuro del modernismo y del americanismo.

Los medios de comunicación adquirieron gran importancia a lo largo del siglo veinte. Así, el periódico aparece como una referencia básica para llevar a cabo este trabajo. Sin embargo, sabemos que, para la investigación educativa, que también asume una dimensión historiográfica, no es tan sencillo construir conocimientos teniendo como fuentes el periódico y la prensa. Quizá porque, como afirma António Nóvoa, incluso con la diversidad de la prensa «se puede afirmar que los escritos periodísticos se definen por su carácter fugaz e inmediato, y a menudo se inscriben en una lógica de reacción a los acontecimientos e ideas, a las normas legales o a situaciones políticas».² Es precisamente el hecho de que la escritura periodística está «contaminada» por las imperfecciones de la vida cotidiana, lo que permite lecturas que otras fuentes no autorizan. De este modo, António Nóvoa considera que la prensa es un medio muy útil para los estudios históricos y sociológicos de la educación y de la pedagogía.

La lectura del periódico, al igual que la lectura del mundo y de cualquier otro tipo de texto, requiere una vigilancia epistemológica. La noticia es el «*cotilleo cotidiano amplificado*»: discurso pequeño, abstruso, pronunciado al pie del oído, discurso reservado que se publica. Hay, en ella, prenaciones que circulan entre las palabras y las cosas. Hay sombras que acogen a los que caminan bajo el sol. Quien habla y cuenta, alivia las incertidumbres evidentes. Quien escucha y dice, comparte y humaniza. Las páginas del periódico están preñadas de todo lo que es más humano: el tiempo, que es contradictorio, perenne y fugaz.

Andrade y Pereira encuentran,³ en este género textual, inculcación, ocultamiento, palabras arbitrarias y visiones impuestas. Los autores señalan que existen censuras dentro del ámbito periodístico que son filtradas «por las taxonomías sociales de la prensa»,⁴ hasta llegar al público

² António Nóvoa, «A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português», en *Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação*, ed. Denice Barbara Catani y Maria Helena Camara Bastos (São Paulo: Escrituras, 1997), 13.

³ Maria da Conceição Andrade y Gilson Pereira, «Socioanálise de pré-noções no discurso jornalístico sobre educação», *Revista Brasileira de Educação*, no. 28 (2005): 128-139.

⁴ Andrade y Pereira, «Socioanálise de pré-noções», 138.

en general. Las luchas simbólicas, en las que se ven implicados los periodistas, definen el contenido, el enfoque y la línea de la noticia que nos llega por medio de esquemas prácticos y de prejuicios hábilmente elaborados. Como narrador ausente, el periodista se define como alguien que puede hablar de todo o casi todo, teniendo sus propias jerarquías axiológicas como anclas. «Por medio de un círculo de opiniones que se repiten, se establecen modelos [...] se definen problemas [...] se señalan aciertos y errores, males y virtudes».⁵ Así, demarcan los autores, el discurso periodístico termina por imponer opiniones y esquemas arbitrarios a otros campos del pensamiento y del saber, produciendo efectos simbólicos eficaces, invadiendo convicciones y entendimientos, haciendo creer en la posibilidad de «acuerdos y consensos» en torno a una pauta definida y alimentada en el centro de la propia prensa. Aun según los autores, «los puntos de vista periodísticos disimulan, bajo la égida de mitos como la imparcialidad y la independencia, el modelado operado».⁶ En la mayor o menor capacidad de homogeneizar, de borrar las sutilezas y despreciar las diferencias, residiría la fuerza de la ocultación, llevada a cabo por el periódico. Sus enunciados performativos mezclan el sentido común y la erudición, clasifican y seleccionan de forma trivializada, siempre a favor de una simplificación deformante. Monopolizando la difusión de la primicia y de la noticia, el periodista difunde, sin la debida reflexión, hechos cotidianos como si fueran verdaderos, amplificando los estereotipos por medio del «chisme» institucionalizado.

Las tesis de Andrade y Pereira⁷ se basan en las teorías de la reproducción de Pierre Bourdieu. Desde la perspectiva de los autores, el discurso periodístico, sobre los temas cotidianos de la vida, como los temas educativos, por ejemplo, no hace otra cosa que difundir prenociones contaminadas de prejuicios unilaterales y arbitrarios. La ciencia social, según Andrade y Pereira,⁸ rompe esta ilusión de transparencia, porque se constituye contra el saber inmediato del sentido común que la noticia del periódico divulga y amplifica. Nuestra investigación va en otra dirección.

⁵ Andrade y Pereira, «Socioanálise de pré-noções», 133.

⁶ Andrade y Pereira, «Socioanálise de pré-noções», 131.

⁷ Andrade y Pereira, «Socioanálise de pré-noções», 128-139.

⁸ Andrade y Pereira, «Socioanálise de pré-noções», 128-139.

La tesis que sostenemos se basa en otra referencia teórica.⁹ El recorrido que hicimos al investigar las noticias sobre la escuela pública en las páginas del periódico llegó a otras conclusiones. Coincidimos con Andrade y Pereira¹⁰ en cuanto a la defensa de la necesaria vigilancia epistemológica al realizar la hermenéutica de lo que se ve en las páginas del periódico. Sin embargo, no podemos estar de acuerdo en que se manipulen astutamente como intenciones no manifiestas. Por el contrario, son, como afirma António Nóvoa, fuentes preciosas para la investigación histórica, sociológica y filosófica en educación, medios útiles para comprender las relaciones entre teoría y práctica, tradición e innovación.¹¹ El debate en el periódico sobre la educación de los niños, en la década de 1930, revela el valor de esta fuente para la investigación educativa. Para analizar el contexto de la discusión, recuperamos algunos aspectos de las concepciones sobre el niño y la infancia hasta la década de 1930.

NIÑO, INFANCIA Y EDUCACIÓN HASTA LA DÉCADA DE 1930

La década de 1930 es un hito importante en la historia de Brasil, así como en la historia de la educación brasileña. Los cambios que se produjeron en Brasil en los años treinta ya se venían produciendo en diferentes países del mundo con el objetivo de adaptar el capitalismo a las nuevas exigencias del siglo veinte. El sufragio universal y la expansión de la escuela pública componen este cuadro de cambio: el derecho al voto y a la educación pública son, a la vez, conquistas de las clases trabajadoras y parte de las nuevas estrategias de la burguesía para fortalecer su hegemonía política y cultural. En los Estados Unidos de América, por ejemplo, que tras la Primera Guerra Mundial se convirtió en una potencia emergente, el gobierno emprendió reformas de carácter social tras la crisis de 1929. Durante la década de los treinta, los Estados Unidos crearon nuevos puestos de trabajo, destinando miles de millones de dólares a la reforestación, la electrificación rural, las escuelas, las centrales eléctricas, etc. Aumentaron los salarios, controlaron el nivel de beneficios de las industrias, buscaron distribuir la riqueza, establecieron negociaciones

⁹ Antonio Gramsci, *Os intelectuais e a organização da cultura* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978).

¹⁰ Andrade y Pereira, «Socioanálise de pré-noções», 128-139.

¹¹ Nóvoa, «A imprensa de educação», 11-35.

colectivas de trabajo, reconocieron a los sindicatos de trabajadores, crearon seguros de desempleo y pensiones para la vejez, fijaron el salario mínimo, la jornada de cuarenta horas semanales y prohibieron el trabajo infantil.¹² Esta ola de cambio y de «americanismo» influyó en muchos países del mundo, incluso en Brasil.

Comprender el contexto histórico de este debate nos ofrece mejores condiciones para analizar las noticias publicadas en el periódico sobre los niños, su infancia y el proceso de educación y escolarización. Esto se debe a que lo que se decía sobre los niños y su infancia en la década de 1930, según Ribeiro (2007),¹³ estaba relacionado con la historia de las ideas de años y de siglos anteriores. Marafon (2009)¹⁴ muestra que en los siglos diecisiete y dieciocho se produce el descubrimiento de la infancia y en el siglo diecinueve se producen saberes y discursos que tratan de explicarla, pero solo en el siglo veinte, llamado «siglo del niño», se produce un gran movimiento internacional a favor de la infancia, de su estudio y educación.¹⁵

Respecto a las instituciones educativas, la autora muestra que, antes de Friedrich Froebel (1782-1852), la educación de los niños de cero a cinco años, en espacios institucionales, era prácticamente inexistente, quedando los niños ausentes de la preocupación por los procesos de aprendizaje y escolarización. Con Froebel, en Alemania, surgió de forma pionera la propuesta de los *Kindergarden* (jardines de infancia), lugares en que los niños serían educados y cuidados con el mismo celo con el que el jardinero cuida la plantita que necesita crecer, florecer y desarrollarse. En el jardín de infancia, el niño participaría en actividades lúdicas como el canto y la poesía, y podría mejorar su potencial educativo por medio del contacto y de la comunión con otros niños pequeños.

¹² Vicente de Paula Faleiros, *O que é política social* (São Paulo: Brasiliense, 1986).

¹³ Fernanda Bittencourt Ribeiro, «Maternidades à margem: gravidez e nascimento numa instituição de proteção à infância», *História: Questões & Debates* 47 (2007): 139-155.

¹⁴ Danielle Marafon, «Educação Infantil no Brasil: um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância», en *Actas del VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa "História, Sociedade e Educação"* (Campinas: Unicamp, 2009), 01-22.

¹⁵ Bengt Sandin, «Imagens em conflito: infâncias em mudança e o estado de bem-estar social na Suécia. Reflexões sobre o século da criança», *Revista Brasileira de História* 19, no. 37 (1999): 16-34; Ana Laura Godinho Lima, «Maternidade higiênica: natureza e ciência nos manuais de puericultura publicados no Brasil», *História: Questões & Debates* 47 (2007): 95-122.

Herederero de la tradición inaugurada por Rousseau (1712-1778) y Pestalozzi (1746-1827), el filósofo y educador Froebel defendía que el jardín de infancia debía ser un derecho de todos los niños y no solo de aquellos cuyas madres trabajaban fuera del hogar.¹⁶

Por desgracia, este prometedor comienzo en la educación de los niños pequeños en jardines de infancia y guarderías no prosperó plenamente y, hasta hoy, la atención pública a los niños de cero a cinco años sigue considerándose, en muchos países, una medida de ayuda a las familias necesitadas. En Francia, la primera escuela para principiantes fue la «escuela de tejer». Idealizada por Friedrich Oberlin y fundada en 1769, se situaba en una zona rural pobre y se destinaba a niños que debían desarrollar buenos hábitos, aprendiendo a comportarse y a convertirse en personas «buenas, sinceras y obedientes». Junto a la escuela de Oberlin, funcionaba un centro de formación pedagógica para preparar a las mujeres para las tareas de esta nueva institución. Sin embargo, el objetivo principal era ocupar a los niños y evitar la ociosidad mientras los padres trabajaban en el campo. A su vez, en Portugal, los hogares infantiles, fundados desde 1834, trataban de asegurar la protección, la educación y la instrucción de los niños pequeños y eran «más completos» que las escuelas infantiles francesas e inglesas al promover también el cuidado corporal y alimentario.¹⁷

En Brasil, la autora muestra que el cuidado de los niños de cero a cinco años en instituciones educativas solo surge a finales del siglo XIX. Antes de eso, los bebés de familias pobres eran abandonados en la rueda para expósitos o en guarderías, asilos y orfanatos destinados a vigilar y cuidar a estos niños. Con el crecimiento de las ciudades y la migración a las zonas urbanas, surgieron las primeras iniciativas de protección de la infancia para evitar incluso las altas tasas de mortalidad infantil. La larga historia de esclavitud y la fuerte estratificación de la sociedad brasileña entre los que tienen mucho y los que no tienen nada, acentúan la situación de pobreza de muchos niños. Las guarderías que surgieron tenían como objetivo el cuidado de los niños pobres, además de servir como tutores de los niños huérfanos y de los hijos de las madres trabajadoras. Por lo tanto, la función principal de la atención era el cuidado

¹⁶ Marafon, «Educação Infantil no Brasil», 03.

¹⁷ Marafon, «Educação Infantil no Brasil», 04.

de los niños de la clase trabajadora. Poco a poco, la noción de instituciones educativas previas a la educación primaria va ganando terreno con la difusión de las ideas, propuestas y prácticas de pedagogos y educadores, como Froëbel, Montessori y Reabodif. En sus orígenes, la educación preescolar se confunde con los orígenes de la educación compensatoria que busca superar, de alguna manera, las «carencias» de los niños y la «pobreza y negligencia» de sus familias.

[...] durante el siglo XIX, se asignó una nueva función a la enseñanza preescolar, más relacionada con la idea de [educación] que de asistencia. Son creados, por ejemplo, los jardines de infancia por Froebel en los barrios pobres alemanes, por Montessori en los italianos, por Reabodif en los americanos, etc. La función de esta escuela infantil era compensar las carencias de los niños, su pobreza, la negligencia de sus familias... Así, podemos observar que los orígenes remotos de la educación preescolar se confunden incluso con los orígenes de la educación compensatoria, tan difundida en las últimas décadas.¹⁸

Junto a las guarderías, orfanatos y asilos, surge el primer jardín de infancia en Río de Janeiro en 1875. Instalado en un barrio noble, con excelente espacio físico, el jardín fue construido exclusivamente para niños varones, hijos de la élite local. Allí, el «niño-hombre», de tres a seis años, se iniciaba en actividades de gimnasia, pintura, dibujo, lengua, cálculo, escritura, lectura, historia, geografía y religión. Además, desde el principio, el «jardín de la élite carioca» adoptó las metodologías de Pestalozzi, las actividades propuestas por Fröebel y la percepción intuitiva, directa y experimental sugerida por Mme. Pape-Carpantier, profesora francesa y directora de un curso práctico de formación de profesoras.

La tensión entre la guardería, como lugar de tutela, protección y cuidado, y el jardín de infancia, como lugar de educación y aprendizaje, pronto se hizo evidente. Se observa una tensión similar cuando la discusión gira en torno al trabajo infantil y a la escolarización obligatoria. La afirmación de que «el lugar de un niño es en la escuela», que se ha convertido casi en un axioma de la modernidad, no es tan verdadera cuando

¹⁸ Kramer *apud* Marafon, «Educação Infantil no Brasil», 6.

los niños en cuestión son hijas de las clases trabajadoras del campo y de la ciudad, como podemos observar por medio del estudio de Veiga.¹⁹

Este autor muestra que, por un lado, la legislación sobre la educación escolar se presentaba para todos los niños de todas las clases como un derecho y, por lo tanto, incluso como una educación obligatoria. Por otro lado, la legislación relativa al trabajo infantil generaba polémica puesto que solo se aceptaba que los niños pobres pudieran ejercer actividad laboral. Para los que se posicionaban en contra del trabajo infantil, sería indefendible e ilegítimo que los niños participaran como fuerza de trabajo en la economía, al igual que sería imperdonable comercializar sus vidas. También argumentaban que los dueños de las industrias eran hipócritas porque «defendían el trabajo infantil pero no ponían a trabajar a sus propios hijos».²⁰ Además, muchos padres de la clase trabajadora fueron «denunciados por los Comités como explotadores de sus hijos».²¹ La autora muestra, aun, que en los Estados Unidos de América, en las primeras décadas del siglo veinte, se promovió una campaña para acabar con el trabajo infantil.

El 26/12/1932, el periódico brasileño ‘Correio de São Paulo’ informaba de lo siguiente sobre la situación americana: Nueva York, 26 (UTB) – La Comisión Nacional del Trabajo Infantil iniciará una ‘intensa campaña para retirar de las industrias y poner en las escuelas y colegios’ a más de 2 millones de niños y niñas, que ahora ejercen sus actividades en establecimientos industriales, sustituyéndolos allí por hombres y mujeres, actualmente sin trabajo. Según los datos presentados por la Comisión, hay cerca de 2 millones de niños de ambos sexos entre 7 y 17 años, actualmente empleados, ventajosamente, ocupando lugares que corresponderían mejor a hombres y mujeres adultos, que se encuentran en una situación desesperada por falta de trabajo.²²

¹⁹ Cynthia Greive Veiga, «Trabalho infantil e escolarização: questões internacionais e o debate nacional (1890-1944)», *Revista Brasileira de História da Educação* 16, no. 4 (2016): 272-303.

²⁰ Veiga, «Trabalho infantil», 289.

²¹ Veiga, «Trabalho infantil», 289.

²² *Correio de São Paulo* apud Veiga, «Trabalho infantil», 290.

En Brasil, el Decreto 17.943, del 12/10/1927, conocido como «Código del Menor», pretendía «regular» el trabajo infantil, prescribiendo: la jornada de seis horas; la prohibición del trabajo nocturno; la exigencia de un certificado médico; la prohibición del trabajo de menores de doce años; la exigencia de un certificado de educación primaria; la restricción del trabajo infantil como actores, figurantes y acróbatas; la prohibición de que los menores de dieciocho años trabajaran en imprentas de contenido inmoral. Sobre la implementación de esta nueva legislación, Veiga²³ menciona una conferencia dictada por la educadora Helena Antipoff, en 1934, en la Sociedad Pestalozzi de Belo Horizonte, en la que defiende la protección del «menor obrero». La educadora cita una encuesta realizada por ella, con 51 vendedores de periódicos en Belo Horizonte entre 1933 y 1934. La mayoría de ellos declaran haber empezado, en este oficio, a los siete años. Entre ellos, ocho eran analfabetos y solo diez tenían un certificado de estudios primarios, como exige el «Código del Menor»; 19 no iban a la escuela y la gran mayoría trabajaba por la noche, sin un sitio específico en el que dormir. Según Helena Antipoff, se hace evidente una paradoja, es decir, los niños que venden periódicos son incapaces, ellos mismos, de leer y descifrar los signos y las letras del periódico que venden.²⁴

En el debate sobre la cuestión del trabajo infantil, según Veiga, hay muchas contradicciones y tensiones. En un mismo contexto histórico, se observan «comprensiones muy diferentes de la función familiar y social del niño: sacralización de los niños de clase media, intensificación del trabajo de los niños pobres, problematización de las dimensiones del uso del trabajo infantil y acceso desigual a la escolarización».²⁵ Por una parte, la defensa moral y educativa del trabajo infantil prevalecía en detrimento de los argumentos de carácter económico. Por otra parte, la necesidad de la educación escolar de los niños se presentaba como un argumento para la defensa de la regulación del trabajo infantil. Sin embargo, según esta autora, la misma defensa del trabajo «honorable» como forma de inclusión social de los niños pobres «los excluía de la

²³ Veiga, «Trabalho infantil», 272-303.

²⁴ Veiga, «Trabalho infantil», 272-303.

²⁵ Veiga, «Trabalho infantil», 299.

posibilidad de inclusión por medio del conocimiento, ya que se enfrentaban a las dificultades de conciliar el estudio y el trabajo.

Esto da visibilidad a las diferentes formas en que los niños vivenciaban su infancia.²⁶ Para justificar el trabajo precoz de los niños, las clases dominantes siempre han difundido la ideología de que «el trabajo dignifica y ennoblece al hombre» y que los niños pobres deben trabajar desde pequeños para aprender un oficio y no convertirse en delincuentes.

El crecimiento del movimiento obrero y la creciente incorporación de las mujeres al mercado laboral, en los años 1920 y 1930, combatiendo el trabajo infantil y reivindicando el cuidado de sus hijos en las guarderías durante la jornada laboral, han modificado el panorama de las relaciones de trabajo, en el sentido de ampliar los derechos y beneficios. El surgimiento de guarderías, en el interior de las fábricas, era visto, por los empleadores, incluso como un «mecanismo» para aumentar la producción, y era reconocido como algo ventajoso por algunos empresarios. «La recomendación de crear guarderías, al lado de las industrias, se daba con frecuencia en los congresos que abordaban la asistencia a la infancia».²⁷ Sin embargo, en estas instituciones, prevalecían el higienismo, la filantropía y la puericultura, cuyas acciones se centraban en la salud, en las rutinas de triaje, lactancia, enfermería, cuidado e higiene. En cierto modo, el cuidado de los niños pequeños en las instituciones educativas, en los años treinta, preservaba la filantropía (propia del periodo colonial que atendía a los niños huérfanos y abandonados) y el higienismo (propio del siglo diecinueve y principios del veinte con el surgimiento de los jardines de infancia para los hijos de las familias ricas y de las guarderías para atender a los hijos de las madres trabajadoras). ¿Cómo figuran tales concepciones en los artículos firmados, editoriales, artículos y reportajes del periódico *Estado de Minas*? Esto es lo que veremos en la siguiente parte de este trabajo.

²⁶ Veiga, «Trabalho infantil», 300.

²⁷ Kuhlmann Jr. *apud* Marafon, «Educação Infantil no Brasil», 10.

NIÑO, INFANCIA Y EDUCACIÓN EN LAS NOTICIAS DEL PERIÓDICO *ESTADO DE MINAS*

En este texto, analizamos las noticias que abordan el «niño», la «infancia» y la «educación» en un intento de comprender las concepciones sobre los niños y su infancia en el periódico *Estado de Minas*, en la primera mitad de la década de 1930. Bardin,²⁸ Werneck Vianna,²⁹ Nunes³⁰ y Guimarães³¹ nos ayudaron a interpretar las tendencias predominantes en el discurso periodístico sobre la educación.

Según Werneck Vianna,³² en la coalición conservadora que tuvo lugar en Brasil a lo largo de los años treinta, se observa una mezcla de «iberismo» y «americanismo», llevada a cabo en el marco de una revolución pasiva, que cambia todo para no cambiar nada. Quienes escriben en las páginas del periódico operan un transformismo molecular en las propuestas educativas de diferentes grupos sociales. En una «simbiosis discursiva» entre la tradición ibérica —nuestro pasado portugués— y el americanismo moderno —nuestro futuro americano—, se acogen las propuestas más audaces para subordinarlas. En este movimiento, la despolitización del debate educativo y la pedagogización de la escuela formaron parte de la estrategia de hegemonía de las clases dominantes.

Clarice Nunes,³³ desde otra clave interpretativa, señala que los intelectuales de la época intentan secularizar la cultura trabajando para que la educación y la escuela operen la transición del ámbito privado, familiar y religioso al espacio público de la ciudad y la colectividad. Según la autora, los intelectuales emprenden un esfuerzo «ideologizante» para valorar la ciencia, la democracia y la industria.³⁴ En esta dinámica, muchos mantenían en sus discursos el atractivo soteriológico de la religión

²⁸ Laurence Bardin, *Análise de conteúdo* (Lisboa: Edições 70, 1988).

²⁹ Luiz Jorge Werneck Vianna, *A revolução passiva* (Rio de Janeiro: Revan, 1997).

³⁰ Clarice Nunes, «Historiografia comparada da escola nova: algumas questões», *Revista da Faculdade de Educação* 24, no. 1 (1998): 105-125.

³¹ Paula Cristina David Guimarães, «“Tudo presta a quem tudo precisa”: os discursos sobre a escolarização da infância pobre, presentes na Revista do Ensino, de Minas Gerais (1925-1930)», *Revista Brasileira de História da Educação* 13, no. 3 (2013): 87-116.

³² Werneck Vianna, *A revolução passiva*.

³³ Nunes, «Historiografia comparada», 105-125.

³⁴ Nunes, «Historiografia comparada», 105-125.

y buscaban estrategias para articular este atractivo a las racionalizaciones científicas y tecnológicas en boga en las primeras décadas del siglo veinte. En el debate sobre los niños pobres, necesitados, anormales y sobre la pedagogía, la psicología, la educación, la escuela nueva y la enseñanza religiosa, el periódico asume posiciones ideológicas entre las fuerzas sociales en disputa.

Es posible observar este movimiento ideológico, por medio del trabajo de Guimarães³⁵ que estudió los discursos sobre la escolarización de la infancia a principios del siglo veinte. La autora identifica tres discursos predominantes: el moral, el médico y el psicológico. El discurso moral produjo una infancia indigente, que necesitaba asistencia y caridad. El discurso médico produjo una infancia desvalida, que debía, junto con sus parientes, ser regenerada e higienizada. A su vez, el discurso psicológico produjo una infancia anormal, alejada de los estándares de conducta esperados, que debía ser corregida. Aunque distintos, los tres discursos buscan corregir los defectos derivados de una formación familiar y social precaria. Esta oscilación discursiva se traduce, en el caso del cuidado del niño, entre la tradicional defensa de la educación como asistencia a los necesitados y desvalidos y la defensa de la escolarización moderna basada en los principios de la escuela nueva.³⁶

Una concepción de la infancia y del niño, que conduzca a una política pública de oferta educativa para los niños pequeños de cero a seis años, que asegure el derecho al cuidado en un espacio escolar con base en el denominado descubrimiento de la infancia y en la superación del trabajo infantil, está prácticamente ausente de los discursos difundidos en el periódico *Estado de Minas* entre 1930 y 1934. Quizá una justificación para esta ausencia sea el gran déficit de oferta de educación primaria denunciado por el periódico, en un editorial titulado «Algarismos que impressionam» (Cifras que impresionan). Según el periódico, las cifras que impresionaron fueron publicadas por la Oficina de Estadísticas del Ministerio de Educación sobre la situación de la enseñanza en Brasil y en Minas Gerais en la década de 1930. En Brasil, de un total de 8 millones de niños en edad escolar, solo el 20 % estaban matriculados, es decir, una quinta parte de todos los niños. El periódico afirma que las

³⁵ Guimarães, «Tudo presta», 87-126.

³⁶ Nunes, «Historiografia comparada», 105-125.

cifras se refieren a la matriculación y no a la asistencia, ni mucho menos a la finalización, y presenta la deserción, el abandono y la creciente evasión de los alumnos a lo largo del currículo de primaria como uno de los grandes males de la escuela brasileña.

El periódico informa que en 1932, de 2 millones de alumnos matriculados, «solo 1.432.000 recibieron efectivamente educación, porque los demás no asistieron a la escuela, por su falta de atractivo o por la urgencia de la situación económica de las familias».³⁷ En Minas Gerais, cuya educación se toma como modelo, que cuenta con numerosos profesores y escuelas normales en profusión «y un instituto de perfeccionamiento sin similar en el país, teníamos, en 1932, solo 335.588 niños matriculados, y la asistencia no pasaba de 254.291, es decir, el 24,7 % del total encontrado en Brasil».³⁸ El periódico considera que este resultado era mucho menor de lo esperado, teniendo en cuenta la gran campaña educativa promovida, en Minas, por Antonio Carlos y Francisco Campos. Ni siquiera la crisis económica justifica este resultado.

Nuestros maestros trabajan hoy bajo la influencia de las modernas corrientes educativas experimentadas en los centros europeos y americanos, y su identificación con los intereses de la enseñanza no puede ponerse en duda. ¿Cómo explicar, pues, la relativa decepción que nos ha suscitado el examen de los datos estadísticos publicados ayer en el organismo oficial?³⁹

Los datos estadísticos muestran el desfase en la oferta educativa, lo que demuestra la necesidad de priorizar la educación primaria. En los raros momentos en que el tema de la educación de los niños pequeños figura en el periódico, aparece con énfasis en el sentido pueril y encantador de las prácticas educativas de la Escuela Infantil Delfim Moreira, situada en el centro de Belo Horizonte y destinada a los hijos de las clases ricas de la ciudad. «Tenemos la impresión de que, allí dentro, todo en la vida es encantador e infantil».⁴⁰ Con una visión romántica y bucólica de los niños y su infancia, el periódico notifica, por ejemplo, una

³⁷ «Algarismos que impressionam». *Estado de Minas*, 12 de julio de 1934, 2.

³⁸ «Algarismos que impressionam», 2.

³⁹ «Algarismos que impressionam», 2.

⁴⁰ «Onde se aprende brincando e trabalhando», *Estado de Minas*, 10 de noviembre de 1931, 7.

exposición de trabajos de la Escuela Normal de Belo Horizonte y la define como un «rincón bullicioso de Sherezade». Al destacar el movimiento revolucionario y electrizante de la moda y del arte del bien vestir, el periódico afirma que, en poco tiempo, «seremos un pueblo que dejará de importar trajes de los grandes centros elegantes»,⁴¹ en detrimento de lo que era realmente importante en términos de educación.

La moda, el bien vestir (o desvestir) anda de manos dadas, creando, revolucionando, electrizando plásticas. Es como una gran Marinoni en su locura productora. Nuestros futuros y elegantes profesores en sus escuelas buscan aprender el difícil arte de la modista. Desde las escuelas infantiles, en las que solo se viste a los hombres, los niños están tomando cierto gusto por el bien vestir, por el sublime crear y, en esta moda, pronto seremos un pueblo que dejará de importar trajes de los grandes centros elegantes. Los trabajos presentados en la exposición giran en torno al modelado, los diseños estilizados y corte y confección [...]. Una disposición relajada da encanto y gracia a esa pequeña habitación del gran edificio; cojines lánguidos, *voil* tocadas por el ligero viento que penetra por la ventana, dan al ambiente ese poder de seducción que tanto deseamos: es un conjunto de cosas artísticas y finas, trabajos bonitos que llenan los ojos, que llaman al observador a venir y quedarse con ellas, cojines invitadores y encajes aristocráticos.⁴²

Por lo que presenta el texto del periódico, podemos inferir que la seducción de los encajes aristocráticos de las cosas finas que llenan los ojos —expresando el idealismo conservador— se conjuga con el crecimiento de la alta costura y de la industria de la moda, expresando el positivismo de la industria. Industria que contiene el impulso de una corriente, cuyas aguas ya no vuelven a su fuente. Sin embargo, podemos «sacar de este río, canales que rieguen tierras de cultura o muevan turbinas que contribuyan a la felicidad y al bienestar de la humanidad».⁴³

⁴¹ «A exposição de trabalhos da Escola Normal: uma visão Sheherezade num recanto buliçoso», *Estado de Minas*, 18 de diciembre de 1931, 3.

⁴² «A exposição de trabalhos», 3.

⁴³ Amélia de Castro Monteiro, «Os campos de jogos e a educação infantil», *Estado de Minas*, 3 de noviembre de 1931, 2.

La educación, según la autora que publica el artículo firmado en el periódico, puede y debe aprovechar las tendencias innatas de los niños, transformando en virtudes irresistibles los impulsos del mal. Para ello, la profesora defiende el uso de juegos en el aula, buscando articular la pedagogía, la moralidad y la psicología.

Se hace necesario sistematizar y dirigir las experiencias del niño, y esto es lo que se hace en los parques infantiles. Allí se satisfacen y se canalizan. La psicología infantil nos muestra que todo es un juguete en el mundo del niño. El gato es un tigre con el que lucha. La galleta es una isla en un mar de leche. Su cama es un barco que la lleva al país de los sueños. Las actividades en los parques infantiles tienen también la ventaja de cultivar cualidades personales y sociales como la responsabilidad, el valor, el sentimiento de la ley y del orden, el respeto a la personalidad de los demás; de enseñar a recibir la victoria o la derrota (actividad tan necesaria para una sociedad democrática); de favorecer el autodescubrimiento, cuando, en las distintas actividades, los niños descubren sus capacidades [...] Mientras no sea posible cambiar la situación de las escuelas, dándoles tiempo y medios materiales para ejercer su acción benéfica en este sentido, ayudemos a nuestro Estado, promoviendo medios para remediar el mal [...] Con este objetivo acepté la invitación del Rotary para trabajar juntos en la organización y fundación de un campo de juegos.⁴⁴

Este ideario moderno expresado por la profesora choca con la dura realidad de la mayoría de los niños de Minas Gerais y Brasil. En un contexto en el que la mortalidad infantil era alarmante y desafiaba a las autoridades, el periódico cita cifras asustadoras, afirmando que no se puede dejar de prestar atención a este tema tan relevante y que «el gobierno, sordo e indiferente a las súplicas, parece desconocer el obituario infantil. Las cifras son realmente asustadoras».⁴⁵ Para el periódico, la formación de una sociedad seria y productiva en el futuro sigue dependiendo del cuidado de la infancia, en especial de los niños más necesitados, ya que faltan casas y albergues en número suficiente para atender la higiene de la infancia y su vocación moral. Para ello, es «necesario

⁴⁴ Monteiro, «Os campos de jogos», 2.

⁴⁵ «Cifras assustadoras», *Estado de Minas*, 10 de febrero de 1934, 8.

cumplir el Código del Menor». ⁴⁶ La implementación del Código del Menor se presenta como el camino para resolver este problema articulando los discursos morales, médicos y psicológicos. ⁴⁷

En la defensa de los centros de acogida para niños necesitados, el periódico apoya el cierre del patronato rural y señala el Instituto João Pinheiro, tradicional centro de atención a menores de la capital de Minas Gerais, como modelo que seguir, tanto en la asistencia a los menores abandonados como en su preparación para el trabajo.

El caso de este patronato agrícola, que no cumplía con su misión educativa, es una triste y flagrante desatención a un problema que es importante resolver decisivamente. Ni enseñanza técnica, ni confort, ni preparación social. Los menores [...] sufrieron privaciones y no aprendieron nada. Es doloroso. Como resultado de la constatación de esta anomalía se ha cerrado. Se reabrirá cuando sea capaz de enseñar y educar [...]. Se suplica por la enseñanza profesional. Se clama por el amparo a los menores abandonados [...] Basta con atender a lo útil y práctico, sin lujos ni futilidad. Instalaciones sencillas y cómodas. Un equipamiento racional, sin complicaciones ingeniosas [...]. Tómese como modelo el propio Instituto João Pinheiro, señalado como centro de trabajo y educación. ¿Cuántos menores no han salido de allí perfectamente preparados para triunfar en la vida y están, efectivamente, triunfando? [...] Así se resolverá un doble problema, que es el de la asistencia a los menores abandonados y el de su preparación profesional. ⁴⁸

El periódico también se muestra preocupado por la «educación rural» y ensalza las acciones del gobierno de Benedito Valadares, que «restauró varias escuelas rurales que habían sido suspendidas poco después de la revolución de 1930». ⁴⁹ Para este noticiario, lo que dificulta la

⁴⁶ «O problema dos menores em Minas», *Estado de Minas*, 3 de septiembre de 1930, 2.

⁴⁷ Regina Cândida Ellero Gualtieri, «Leituras de formação: raça, corpo e higiene em publicação pedagógica do início do século XX», *Revista Brasileira de História da Educação*, no. 18 (2008): 49-67; Guimarães, «Tudo presta», 87-116.

⁴⁸ «Menores abandonados», *Estado de Minas*, 13 de abril de 1934, 2.

⁴⁹ «Ensino rural». *Estado de Minas*, 21 de septiembre de 1934, 2

educación en el medio rural es el hecho de que «los campesinos pobres no prescinden del trabajo de los niños y no pueden enviarlos al distrito»⁵⁰ y para superar este dilema, sugiere que el hombre del campo sea alfabetizado e instruido reuniendo al menos a diez alumnos para un determinado grupo de fincas.

Junto a este debate sobre la alfabetización en el campo y la asistencia a los menores abandonados en la ciudad, el periódico divulga el trabajo de la moderna Sociedad Pestalozzi, que desarrolla en Belo Horizonte una considerable labor educativa dirigida a los «anormales». En este contexto, existe la noticia de que «el señor Aureliano Tavares Bastos, del Consultorio Pedagógico, comprobó que los casos de nerviosismo tienen, en general, como origen, los errores de la educación familiar»⁵¹ Según este médico, «es habitual que se produzca una situación de morbosidad por procesos caseros de excesivo rigor, demasiada tolerancia, etc.»⁵² En el editorial, el periódico divulga la ampliación de los trabajos de la Sociedad Pestalozzi, cuyo objetivo era abarcar a los niños anormales y abandonados, y afirma que se trata de un vasto campo de estudios y para la investigación psicológica en el sentido de definir tendencias sociales. «Lo que los anormales necesitan es el tratamiento mediante procesos modernos de educación especial. Así se convertirán en elementos sociales eficientes».⁵³ Por todo ello, según el editorialista, la labor de la Sociedad Pestalozzi merecería el apoyo de todos, tanto financiero como moral. En cuanto a la protección y al cuidado de los niños desamparados, el periódico se solidariza con la profesora Helena Antipoff —presidenta de la Sociedad Pestalozzi—, que hace una súplica conmovedora en ese sentido y cita el ejemplo del Consejo de Menores de São Paulo, creado para vigilar y proteger a los menores egresados del programa de libertad vigilada. Septiembre

En São Paulo, se creó el Consejo de Asistencia y Protección de Menores con un profesor de la Facultad de Derecho, uno de la Facultad de Medicina, uno del Instituto de Educación, del director

⁵⁰ «Ensino rural». *Estado de Minas*, 21 de septiembre de 1934, 2

⁵¹ «Um centro de pesquisas educacionais», *Estado de Minas*, 7 de abril de 1934, 2.

⁵² «Um centro de pesquisas educacionais», *Estado de Minas*, 7 de abril de 1934, 2.

⁵³ «Um centro de pesquisas educacionais», *Estado de Minas*, 7 de abril de 1934, 2.

del Instituto Disciplinar y de personas idóneas interesadas en el servicio de Reeducción. El Consejo tendrá competencia para vigilar, proteger y ubicar a los menores egresados de cualquier escuela de preservación o reforma, a los que se encuentren en libertad vigilada y a los que sean designados por el respectivo juez, etc. Gracias a Dios, aún tenemos corazones nobles, espíritus altruistas, capaces de asumir esta ruda tarea. La súplica debe dirigirse tanto a ellos como al gobierno. Los jueces de menores ven su acción casi anulada por la falta de recursos.⁵⁴

Respecto al tema de la asistencia a los niños, el periódico destaca el trabajo de las personas idóneas, con corazones nobles y espíritus altruistas, en favor del servicio de reeducación de los menores, indicando que la falta de recursos dificulta la acción de estas personas de bien. ¿Qué se puede hacer para superar la gran demanda de atención a los «niños anormales y discapacitados» y a todos los niños de las zonas urbanas y rurales? El periódico oscila entre la creencia en la ciencia, en la técnica y en el futuro y la defensa de una soteriología religiosa del pasado.

En este sentido, llama nuestra atención la entrevista concedida al periódico *Estado de Minas* por el estadounidense Henry Ford, en defensa de su escuela fordista instalada en Pará. En esta escuela, los niños se mantendrían por sí mismos y no habría caridad, ya que trabajarían en su propia escuela y «ganarían dinero con el que pagar la institución, aprendiendo así a vivir por sí mismos, llegando a ser capaces de mantenerse fuera, si no son aprovechados en nuestras empresas cuando terminen sus cursos».⁵⁵

Según el periódico, hay que destacar el elocuente testimonio del trabajo de Henry Ford en favor de los campesinos más humildes. La escuela de la Compañía Ford Industrial del Brasil, según el noticiario, podría hacer que los niños campesinos superen a sus padres campesinos. Estos, a su vez, también podrían estudiar y crecer en las clases nocturnas de la escuela fordista. Cualquier persona, con poca o ninguna educación, podría estudiar. Ford, anuncia el *Estado de Minas*, pretendía que su industria y su escuela de Boa Vista, en Tapajós, fueran ejemplos para el

⁵⁴ «Proteção da infância», *Estado de Minas*, 5 de junio de 1934, 2.

⁵⁵ «Menores abandonados e delinquentes», *Estado de Minas*, 17 de julio de 1931, 2.

mundo. El mismo éxito en el comercio y en la industria, obtenido por los alumnos de la *Ford Trade Scholl* de Detroit, EUA se esperaba de los estudiantes de la *Ford Tapajós Scholl*, en Brasil. Esta sería una «demostración» del siempre grande y renovado interés de Henry Ford por los menos favorecidos. La escuela inaugurada en Pará recuerda el interés de este empresario por los más necesitados, cuando creó en la ciudad de Detroit, V cuartel general de la Compañía Ford en EUA, «una escuela para muchachos en la que se impartía el bachillerato de *pari passu* con la instrucción industrial que servía para que los muchachos adquirieran elementos valiosos para su vida».⁵⁶

A la vez que divulga el emprendimiento norteamericano, el periódico asume como suyo el discurso conservador del obispo católico Oscar Mendes.⁵⁷ Para Don Oscar Mendes, los ciudadanos conscientes de sus deberes deberían participar en un amplio movimiento de renovación de la sociedad, sin dejarse seducir por la anarquía subversiva de los soviéticos. La enseñanza religiosa, según el periódico, podría contribuir a que el hombre común no se dejara arrastrar por espíritus broncos y dementes que sostienen la extraña ideología del proletariado. La conciencia nacional estaría, entonces, protegida de esta grave amenaza, ya que la formación moral y cívica de los niños y jóvenes estaría asegurada por la educación religiosa en las escuelas. Veamos un fragmento de un artículo firmado por el bispo Don Oscar publicado en el periódico.

Si el siglo XIX fue el siglo de la adoración de la ciencia y de la máquina, el siglo XX está erigiendo como ídolo a la pedagogía. Para muchos, se convirtió en una religión, en cuyos altares se incensan Pestalozzi, Froebel, Claparède, Decroly, Dewey, Kerschensteiner. Pero, pensando solo en mejorar los métodos y descubrir finalidades aparentes, el hombre fracasará [...] Sin despojarse de una multitud de prejuicios cientificistas que le heredó el siglo pasado, quiere hacer del niño el campo de sus nuevos experimentos. Y, con el orgullo de todo innovar, negando, muchas veces, todo el caudal de enseñanzas que los siglos muertos le aportan [...] Resbalando hacia un pragmatismo educativo, que

⁵⁶ «A escola de Henry Ford no Pará», *Estado de Minas*, 17 de noviembre de 1931, 7.

⁵⁷ Oscar Mendes, «Ensino Religioso», *Estado de Minas*, 20 de septiembre de 1931, 8; Oscar Mendes, «Pedagogia católica», *Estado de Minas*, 16 de noviembre de 1932, 3.

hace de la acción un fin y no un medio de conquista de otras finalidades, de planes más elevados de cultura y espiritualización.⁵⁸

De un solo golpe, el obispo ataca a los grandes iconos de la pedagogía moderna, incensados como ídolos, pero que, para él, serían portadores de prejuicios científicos. Al negar las enseñanzas del siglo de los muertos, los seguidores de estos ídolos desprecian los valores espirituales de la cultura y convierten a los niños y jóvenes en un campo libre para sus experimentos, cuyos resultados, mucho más que improbables, serían imposibles y peligrosos para las nuevas generaciones. El periódico, en el espíritu del transformismo de la «revolución pasiva» de 1930, que «cambia todo para no cambiar nada», trata de conciliar el tradicional escuela católica con las innovaciones del americanismo, que preconiza la adopción del tecnicismo científico en la educación.

La educación técnica iniciada en la infancia, continuada, con otros horizontes, en el plan educativo secundario y finalmente ampliada cuando el individuo llega a la etapa superior de su formación cultural, crea y desarrolla la mentalidad técnica sin la cual el hombre de nuestros días queda aislado de las corrientes vivas de la civilización a la que pertenece. En igualdad de condiciones, se puede afirmar que el niño y el adolescente entrenados por la educación técnica alcanzarán un mayor nivel de capacidad intelectual que los individuos igualmente dotados de aptitudes naturales pero carentes de esta formación. Una revolución progresista tendría que vincular la creación de una Universidad del Trabajo a una amplia organización de un sistema de enseñanza técnica racionalmente adaptado a todas las etapas de la enseñanza pública.⁵⁹

Es con base en esta simbiosis discursiva entre la tradición ibérica y la innovación americana⁶⁰ que las noticias del periódico *Estado de Minas* revelan el intento de defender la modernización de la sociedad, buscando expresar la creencia de que la escuela y la educación podrían ser lugares de valorización de la ciencia, la democracia y la industria a

⁵⁸ Mendes, «Educar», 3.

⁵⁹ «Educação técnica», *Estado de Minas*, 24 de mayo de 1932, 2.

⁶⁰ Werneck Vianna, *A revolução passiva*.

partir de la aproximación entre la pedagogía y la psicología.⁶¹ En este proceso, la reducción del debate sobre las cuestiones educativas, al ámbito estrictamente pedagógico, formó parte de esta estrategia en la que el periódico *Estado de Minas* articula discursos morales y psicológicos, buscando atraer la atención del público al debate sobre la escuela nueva. Este es el caso de la publicación de los artículos de la profesora Maria P. Campos sobre el nuevo estilo de disciplina, propuesto por la escuela nueva como escuela activa, y de los artículos del profesor Aymoré Dutra sobre la coeducación, las aulas con niños y niñas en la misma clase, puntos que formaban parte del programa del Manifiesto de los Pioneros de la Escuela Nueva y que, entonces, fueron duramente atacados por los católicos.⁶² También se resaltan las concepciones del movimiento «escolanovista» sobre el niño y la escuela nueva, el papel del profesor, el sentido de la disciplina escolar y la importancia de un programa escolar articulado y consistente.

El profesor Aymoré Dutra (1932)⁶³ defiende la tesis de la coeducación, formulada en el *Manifiesto*, que fue duramente combatida por los católicos, como ya se expuso. Hombres y mujeres, niños y niñas, muchachos y muchachas, según el profesor, deberían recibir la misma educación, en la misma escuela y en la misma aula. Dutra afirma que la cooperación de las mujeres debería ser mucho más directa de lo que había sido hasta entonces. Cuestiona los argumentos de los «enemigos» de la coeducación, cuya fundamentación supuestamente provendría de la psicología, de la sociología, de la pedagogía y de la moral, según los cuales «el alma de la mujer es una y el alma del hombre es otra», que la mujer es el «polo negativo» y el hombre el «polo positivo». El profesor Dutra refuta el pensamiento de los «enemigos» de la coeducación y sostiene que la buena pedagogía no actúa como ciencia, sino como arte. Además, no es con moralismo como deben afrontarse los problemas de la educación. Solo los fariseos y los puritanos, según Dutra, podrían pensar que la coeducación provocaría escándalos en las escuelas, ya que los escándalos, psicosis e histerias fatales no se derivarían de la aproximación de

⁶¹ Nunes, «Historiografía comparada», 105-125.

⁶² Pedro Angelo Pagni, *Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira* (Ijuí: UNIJUÍ, 2000).

⁶³ Aymoré Dutra, «Coeducação», *Estado de Minas*, 7 de diciembre de 1932, 2.

los sexos. Por el contrario, son el distanciamiento, el puritanismo y las prohibiciones de acercamiento libre en las escuelas, teatros, bailes y fiestas lo que, en su opinión, contribuiría a aumentar las posibilidades de escándalos, ya que hombres y mujeres buscan «compensar la privación». De este modo, Dutra se muestra ampliamente favorable de la coeducación.⁶⁴

La profesora Maria P. Campos, como directora de la sección de programas de la Instrucción Pública del Distrito Federal, presentó, en un artículo firmado y publicado en el periódico *Estado de Minas*, posiciones sobre el lugar del niño y de la disciplina en la pedagogía moderna y en la escuela nueva. Esta autora formuló aun conceptos y características de un programa escolar adecuado para la educación nueva. Para ella, el niño debería ser visto como un sujeto con derechos y una estructura propia, ya que conlleva valores latentes y cualidades propias. El profesor, según Campos, imbuido del espíritu de la escuela nueva, debería nutrir un profundo respeto por el niño y posicionarse ante él como quien lo ayuda, lo ampara y lo asiste. La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, para esta autora, debe ser suave, discreta y graduada, para que el niño no sea atropellado en sus movimientos subjetivos y personales. Campos destaca dos supuestos que, en la escuela moderna, fundamentan la práctica del maestro: la idea de que el niño no es un adulto en miniatura y la idea de que no es un animalito malo y perverso que hay que domar. Para la escuela moderna, el niño es un ser natural en su entorno natural. Por lo tanto, es natural que evolucione y se eduque. Comprender el desarrollo del niño con base en esta perspectiva, según Campos, es indispensable e insustituible. La escuela moderna, que es la escuela nueva, deja que el niño haga lo que le plazca, lo que le guste hacer, lo que sienta placer en realizar. Todo esto se llevaría a cabo sin intimidaciones, sin acciones deprimentes. En una escuela así organizada, el niño viviría feliz y contento.⁶⁵

El ambiente de respeto y cordialidad con el niño, destaca Campos,⁶⁶ favorece enormemente la disciplina escolar, porque en la escuela

⁶⁴ Dutra, «Coeducação», 2.

⁶⁵ Maria P. Campos, «A criança na escola nova», *Estado de Minas*, 2 de agosto de 1932, 2.

⁶⁶ Maria P. Campos, «A disciplina na escola como consequência do interesse», *Estado de Minas*, 14 de agosto de 1932, 2.

moderna la disciplina es esencial, es un proceso vital que anima e impulsa todo el proceso pedagógico. Al vivir en la escuela, tal como vive en la vida real, el niño, en continua actividad, observa, experimenta, lee, construye y trabaja. La disciplina, por lo tanto, sería algo sentido como intrínseco al proceso escolar y no como algo extraño, impuesto desde fuera. En el nuevo régimen, nadie manda y nadie obedece, porque los alumnos hacen lo que quieren y no lo que manda el profesor. Los niños buscan, en el profesor, las orientaciones que los guíen en su búsqueda del conocimiento. De este modo, los profesores no se pierden en largas y agotadoras exposiciones, sino que presentan referencias, explican y aconsejan. Lo que anima la disciplina escolar es, para la autora, la autonomía y el interés de los niños y no la última palabra del profesor. Este solo indica las fuentes, y los niños trabajan libre y espontáneamente. La disciplina, que de ahí resulta, es natural y no se ejerce de forma clásica, forzada e impuesta.⁶⁷

El concepto de programa escolar de Campos está en consonancia con su posición sobre la escuela moderna. Citando el espíritu científico de Montessori y la Filosofía de la Educación de Kilpatrick, la profesora sostiene que un programa de enseñanza, en la escuela nueva, es esencialmente cambiante, resultado de la experiencia continua. La observación y el estudio permanente de la realidad del alumno y de la escuela hacen que los programas, métodos, normas y sustancias sean siempre transitorios. En la escuela nueva, todo cambia siempre, con el objetivo de mejorar los procesos. Por eso, el trabajo activo previsto en los programas se hace con cautela y prudencia, porque lo que se busca es crear lo nuevo y no repetir lo viejo. El programa nuevo, del profesor nuevo, ayuda, guía y estimula la búsqueda libre y espontánea del alumno hacia su propia maduración. Hay que abandonar toda rigidez. El objetivo principal del programa es servir a las situaciones que surgen a lo largo de los trabajos escolares, es decir, las actividades no existen en función de los programas, sino que estos existen en función de aquellas.⁶⁸

Teniendo en cuenta las concepciones sobre el niño, sobre la disciplina y los programas escolares de la escuela nueva, María P. Campos afirma que hay tres tipos de profesores: el inexperto, el progresista y el

⁶⁷ Campos, «A disciplina na escola», 2.

⁶⁸ Maria P. Campos, «Novo conceito de programa escolar», *Estado de Minas*, 30 de agosto de 1932, 3.

acomodado.⁶⁹ Cada uno de ellos ve el programa escolar de forma diferente. El primero lo tiene como guía. El segundo asume su carácter transitorio y flexible. El tercero, desde la cima de su ventajosa tranquilidad, lo acusa de ser un elemento innecesario y perturbador. Quienes dirigen los sistemas de enseñanza, señala Campos (año), deberían buscar la formación continua de los profesores sin experiencia y acomodados, con el apoyo de los profesores progresistas. Sin embargo, el trabajo de convencimiento de los profesores para la educación moderna no puede darse de forma rígida, «a hierro y fuego», porque no es por medio de la imposición, sino de la colaboración, como se consigue la movilización y el apoyo de los profesores tradicionales y noveles a la causa de la nueva escuela. Esto porque, según la autora, «un nuevo programa solo podrá ser eficaz si todos observan, experimentan y colaboran en su continuo perfeccionamiento, presentándole enmiendas, sugerencias y aportaciones de todo tipo».⁷⁰

Según esta lógica, el periódico *Estado de Minas* sostiene que un programa escolar nuevo y eficaz debe ser capaz de movilizar los motivos propios de la infancia, dando a los niños la oportunidad de aprender a formular y elaborar problemas que surgen de la realidad en la que los niños viven sus diferentes infancias. Un profesor bien formado aprende a comprender, a distinguir y a considerar, según el periódico, «las condiciones de un buen problema; los problemas de los libros; la disciplina mental; los problemas ideales; la manera en que los niños formulan los problemas; los exámenes de higiene y las lecciones que nos sugieren; el momento de las preguntas; el estudio del sujeto; el juego de palmas».⁷¹

En otro reportaje sobre la educación de los niños, el *Estado de Minas* afirma que, además de enseñar al niño a elaborar problemas, el profesor no debe, en el curso primario, separar los trabajos manuales de los demás materiales. El uso del dibujo que hace la profesora Mariana Noronha Horta es mencionado por el periódico, en un reportaje, destacando la aproximación entre la actividad artística y las demás actividades escolares. El profesor entiende el dibujo como una traducción gráfica de las

⁶⁹ Maria P. Campos, «Características novas de um programa escolar», *Estado de Minas*, 4 de octubre de 1932, 2.

⁷⁰ Campos, «Características novas», 2.

⁷¹ «A educação e as escolas», *Estado de Minas*, 3 de mayo de 1933, 5.

ideas de los niños y no como una reproducción de objetos, ni siquiera como una forma de estudiar los elementos rudimentarios de la iniciación a la pintura. «Es un gran error considerar el dibujo solo como arte en los primeros años escolares: es casi exclusivamente un medio de expresión, una forma de lenguaje, un vocabulario gráfico, en opinión de los nuevos profesores». ⁷² Un programa escolar nuevo debería, según el reportaje, permitir a los niños elaborar hipótesis y formular problemas mediante el dibujo, sin preocuparse por las técnicas de dibujo en sí, ya que lo que importa es la expresión de la historia y no la «belleza» de los dibujos que hacen.

Además de la elaboración de problemas y del uso adecuado de los dibujos con los niños, el periódico destaca la importancia de la literatura infantil en la escuela y la necesidad de conquistar a las familias para el nuevo programa escolar. Para ello, sería necesario, según el periódico, señalar los defectos de la escuela tradicional y las ventajas de la escuela nueva, convenciendo a los que aún se escandalizan por «la idea de una escuela sin disciplina, sin horarios y sin programa a la manera antigua». ⁷³ También, desde la perspectiva de la defensa de la escuela nueva, el periódico ensalza la creación de la Biblioteca Infantil en el Pabellón Mourisco por el señor Anísio Teixeira, administrador de la Instrucción Pública del Distrito Federal, en Río de Janeiro, que «ha producido los más saludables resultados y la reforma que llevó a cabo es una de las más importantes y eficientes que se han observado en Brasil». ⁷⁴ Entre las ventajas de la escuela nueva —americanismo— y los defectos de la escuela tradicional —iberismo—, el periódico pretende respaldar sus concepciones sobre el niño, la infancia y la educación.

ALGUNAS PALABRAS FINALES, A MODO DE CONCLUSIÓN

Intentamos mostrar en este texto algunos aspectos de la investigación que indagó las noticias sobre la escuela pública en las páginas del periódico *Estado de Minas* entre los años 1930 y 1934. Para analizar las concepciones sobre los niños y su infancia, recortamos del conjunto de

⁷² «Literatura infantil, escolar e pedagógica», *Estado de Minas*, 16 de abril de 1933, 5.

⁷³ «Literatura infantil», 5.

⁷⁴ «Biblioteca infantil», *Estado de Minas*, 19 de agosto de 1934, 2.

las noticias aquellas que abordaban los términos «niños», «infancia» y «educación». Elegimos la lectura del periódico para esta investigación porque entendemos que este vehículo de comunicación no solo pretende inculcar ideas y ocultar intereses mediante visiones impuestas y palabras arbitrarias.⁷⁵ El periódico y la prensa son logros de la sociedad civil y espacios contradictorios de posiciones ideológicas y de difusión de la cultura,⁷⁶ y pueden constituir fuentes valiosas para la investigación educativa.⁷⁷

Las concepciones sobre el niño, la infancia y la educación difundidas por el periódico en Brasil, en la década de 1930, expresan, en parte, la historia del cuidado de los niños que se inició en el siglo diecinueve bajo la tensión de tres demandas: la asistencia a los necesitados; la oferta educativa y el trabajo infantil. La «filantropía religiosa», propia del período colonial, y el «higienismo científico», propio de finales del siglo diecinueve y principios del veinte, marcan el debate sobre la superación del trabajo infantil y la creación de instituciones educativas para todos los niños.

En este debate, según Guimarães,⁷⁸ predominan los discursos médico, moral y psicológico. Los médicos defienden que los niños desvalidos y sus familias necesitan ser regenerados e higienizados. Los moralistas sostienen que es necesario asistir y educar a los niños necesitados y a la infancia indigente. Los psicólogos producen diagnósticos con la métrica de la ciencia positivista indicando los estándares de normalidad con base en los cuales los educadores deben corregir a los anormales. Los intelectuales que ocupan las páginas del periódico emprenden un esfuerzo por secularizar la cultura y la educación,⁷⁹ pero oscilan entre el iberismo de la tradición católica portuguesa y el americanismo liberal de las ideologías modernas.⁸⁰

⁷⁵ Andrade y Pereira, «Socioanálise de pré-noções», 128-139.

⁷⁶ Gramsci, *Os intelectuais*.

⁷⁷ Nóvoa, «A imprensa de educação», 11-35.

⁷⁸ Guimarães, «Tudo presta», 87-116.

⁷⁹ Nunes, «Historiografia comparada», 105-125.

⁸⁰ Werneck Vianna, *A revolução passiva*.

Las concepciones sobre el niño, la infancia y la educación, en las páginas del periódico, revelan las tensiones de este entorno discursivo en el que conviven una visión romántica, bucólica y pueril de los niños con una perspectiva científica y moderna de la educación y la escuela, ignorando, casi siempre, la dura realidad de las diferentes infancias del campo y de la ciudad, aún lejos del acceso a los derechos básicos de ciudadanía. La defensa audaz de los principios de la escuela nueva es un ejemplo de la discrepancia entre la retórica discursiva y la realidad efectiva, en la que los jardines de infancia, como espacios educativos se ofrecen a los hijos de las familias ricas, y las guarderías populares, como lugares de asistencia, se ofrecen precariamente a los hijos de la clase trabajadora para educar para la subalternidad. Los estudios de Rosemberg indican que en Brasil aún persiste este modelo de oferta educativa excluyente en el cuidado de niños pobres y no blancos.⁸¹ Las noticias del periódico, como hemos mostrado, expresan y ponen de manifiesto, en parte, las tensiones de este debate y de esta realidad aún persistente entre nosotros.

Notas sobre el autor

ADEMILSON DE SOUZA SOARES es profesor asociado, Clase D, Nivel IV, de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Profesor en los cursos de Graduación y en el Programa de Posgrado de la misma institución. Editor jefe de la Editora Selo FaE/UFMG. Graduado en Filosofía pela Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais (PUC/Minas), con Doctorado en Educación por la UFMG. Pos-doctorado en investigaciones sobre políticas para la educación infantil en la PUC/Minas. Trabaja en las áreas de infancia, niño, educación infantil, filosofía, filosofía política, ética, políticas educacionales y formación de profesores. Investigación actual: meta-investigación, base de datos y presupuestos epistemológicos de los estudios sobre niño, infancia, y educación infantil. Sus publicaciones más recientes sobre el tema de infancia, son un artículo de periódico, intitulado «Infância, educação popular e movimentos sociais», en la Revista de Educação Popular, v. 21,

⁸¹ Fúlvia Rosemberg, «Expansão da educação infantil e processos de exclusão», *Cadernos de Pesquisa* 107 (1999): 7-40; Fúlvia Rosemberg, «Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões», en *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*, ed. Gizele de Souza (São Paulo: Contexto, 2010), 171-186.

p. 137-157, 2022. Otra importante contribución es lo capítulo de libro intitulado «Lutas antirracistas: a voz de meninas negras na educação infantil», hecho con L. M. Feital, A.S. Soares y R. Mello, en el libro de Nilma Lino Gomes y Marlene Araújo intitulado «Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa». 1ed.Petrópolis-RJ: Vozes, 2023, v. 1, p. 90-122.

REFERENCIAS

- Andrade, Maria da Conceição y Gilson Pereira. «Socioanálise de pré-noções no discurso jornalístico sobre educação». *Revista Brasileira de Educação* 28 (2005): 128-139.
- Bardin, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- Calvino, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- Faleiros, Vicente de Paula. *O que é política social*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- Gramsci, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- Gualtieri, Regina Cândida Ellero. «Leituras de formação: raça, corpo e higiene em publicação pedagógica do início do século XX». *Revista Brasileira de História da Educação* 18 (2008): 49-67.
- Guimarães, Paula Cristina David. «“Tudo presta a quem tudo precisa”: os discursos sobre a escolarização da infância pobre, presentes na Revista do Ensino, de Minas Gerais (1925-1930)». *Revista Brasileira de História da Educação* 13, no. 3 (2013): 87-116.
- Lima, Ana Laura Godinho. «Maternidade higiênica: natureza e ciência nos manuais de puericultura publicados no Brasil». *História: Questões & Debates* 47 (2007): 95-122.
- Marafon, Danielle. «Educação Infantil no Brasil: um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância». En *Actas del VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa «História, Sociedade e Educação»*, 1-22. Campinas: Unicamp, 2009.
- Nóvoa, António. «A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português». En *Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação*, editado por Denice Barbara Catani e Maria Helena Camara Bastos, 11-35. São Paulo: Escrituras, 1997.
- Nunes, Clarice. «Historiografia comparada da escola nova: algumas questões». *Revista da Faculdade de Educação* 24, no. 1 (1998): 105-125.
- Pagni, Pedro Ângelo. *Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

- Ribeiro, Fernanda Bittencourt. «Maternidades à margem: gravidez e nascimento numa instituição de proteção à infância». *História: Questões & Debates* 47 (2007): 139-155.
- Rosemberg, Fúlvia. «Expansão da educação infantil e processos de exclusão». *Cadernos de Pesquisa* 107 (1999): 7-40.
- Rosemberg, Fúlvia. «Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões». En *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*, editado por Gizele de Souza, 171-186. São Paulo: Contexto, 2010.
- Sandin, Bengt. «Imagens em conflito: infâncias em mudança e o estado de bem-estar social na Suécia. Reflexões sobre o século da criança». *Revista Brasileira de História* 19, no. 37 (1999): 16-34.
- Veiga, Cynthia Greive. «Trabalho infantil e escolarização: questões internacionais e o debate nacional (1890-1944)». *Revista Brasileira de História da Educação* 16, no. 4 (2016): 272-303.
- Werneck Vianna, Luiz Jorge. *A revolução passiva*. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

RESEÑAS

POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN ESPAÑA: DEL MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA A LAS CONSEJERÍAS DE EDUCACIÓN DEL ESTADO AUTONÓMICO

Por JAIME ANTONIO FOCES GIL. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2023, 217 páginas. ISBN: 978-84-1320-263-1

Jaime Antonio Foces Gil, quien ya nos adelantó su saber sobre la organización administrativa de la educación en la España a través de su libro *Política y Educación en el Estado autonómico*, nos ofrece ahora, con un recorrido cronológico más amplio, cómo se fue desplegando la Administración de educación en España desde 1900 al hilo de los acontecimientos políticos. Con este libro, *Política y Administración del Sistema educativo en España*, que lleva por subtítulo *Del Ministerio de Instrucción Pública a las Consejerías de Educación del Estado Autonómico*, nos esboza el sentido de la organización administrativa que ha venido acompañada de las políticas educativas. Desde sus primeras páginas subraya el valor de la organización administrativa en la edificación de la ciudadanía: *La Administración educativa no es un elemento neutral sin influir en el objeto del administrado. Muy al contrario, sus decisiones son nucleares para el ejercicio por los ciudadanos del derecho constitucional a la educación, para la buena marcha del sistema educativo y para la consecución de los objetivos de este.* En efecto, aun cuando la Administración varíe según tiempo y contexto cultural, es un ente imprescindible para garantizar estabilidad y, en este caso, la prestación del derecho a la educación. La educación que recibimos los ciudadanos necesita un soporte material, un entramado de órganos y servicios que la hagan posible; necesita, yuxtapuesta al poder político, una legitimidad basada en la creencia de la validez legal que reconozca ese poder material. Como nos

viene a señalar el autor a lo largo de las páginas del libro: una aspiración de eficacia bajo una trama de racionalidad que permita que ese soporte material de órganos y servicios intervenga en los territorios y centros educativos mediante reglas procedimentales. Es toda esta estructura, que facilita la toma de decisiones políticas y encauza derechos, la que hace que la educación se convierta en el patrimonio más valioso.

Estamos ante un campo de estudio parco en investigaciones y publicaciones. Los estudios dedicados a la relación entre la Administración y la política educativa, en la España contemporánea, son escasos, muy escasos. Y casi ninguno, con la excepción de la obra del profesor De Puelles Benítez, ofrecen una visión general, e incluso interdisciplinar. Afrontar esta investigación con tan menguantes precedentes, para comprender tan extenso período sin apenas red de investigaciones, constituye todo un desafío. Foces Gil apenas ha dispuesto de fuentes académicas, de especialistas en Derecho Administrativo y en Historia de la Educación, que le hubieran servido en bandeja construcciones y críticas asentadas en contenidos históricos; si hubiera dispuesto de abundantes estudios, sus análisis le hubieran suscitado de modo más fácil la admiración reflexiva hasta edificar el conocimiento de la historia de la Administración educativa española más reciente. No olvidemos que la exposición crítica siempre es más fácil con saberes previos expuestos por otros; de ahí el mérito del autor al abordar en precario un período histórico que inicia con el primer año del siglo XX. Hay que reconocer que, en este aspecto, el conocimiento jurídico y administrativo en su relación con lo político en el ámbito educativo es magro. Lo poco que hay, con la excepción apuntada, entra más dentro de la crónica jurídica-administrativa, de la doxa que diría un admirador de Platón que del análisis de una episteme rigurosa y precisa pegada al contenido material del objeto de estudio que vincula Administración y Política. El resultado, hasta la fecha, es que disponemos de un conocimiento parcial, de ahí mi insistencia en el mérito del autor: se adentra en un territorio casi virgen, a pesar de los años transcurridos, en el que nos va exponiendo las configuraciones administrativas mediante una combinatoria entre el lado material de los órganos administrativos y las relaciones y operaciones ideológicas y políticas que los transforma.

El análisis sobre la *Política y Administración del sistema educativo en España* se nos presenta en ocho capítulos, correspondiendo cada uno de

ellos a un período histórico con unos rasgos comunes que lo delimitan. Sobre la base doctrinal y rasgos de la estructura institucional heredada del siglo XIX, comienza por el nacimiento del Ministerio de Instrucción Pública. Como es sabido, frente a la educación entendida por los ilustrados como formación del cuerpo y conducta en la vida (lo que llamaremos virtudes cívicas), la instrucción hace referencia a las materias instrumentales y conocimientos científicos. Para hacer realidad esta instrucción entre la población, en 1900 se crea el Ministerio de Instrucción Pública al que se encarga la dirección de las enseñanzas públicas y privadas, junto al fomento de las artes. Sobre los cimientos implantados en 1857 con la Ley Moyano por parte del liberalismo moderado, se creó un Ministerio específico. Un Ministerio con el que se dio un salto en la gestión de la educación, pues en ese mismo año se dispuso el pago del personal docente, junto al material de la escuela, previo ingreso en el Tesoro de los fondos municipales; claro que esta medida fue tan ineficaz que a partir de 1902 tendrá el Ministerio de Instrucción Pública la correspondiente partida presupuestaria y, por vez primera, se encargará del pago directo del salario de los maestros. Y con ello se produjeron toda una serie de reformas, en la que el krausismo, como nos señala Foces Gil, tuvo un papel protagonista: Institutos generales y técnicos, extensión de la escolaridad obligatoria en la educación primaria hasta los 12 años, Junta para la Ampliación de Estudios, Escuela Superior del Magisterio, Residencia de Estudiantes, Instituto-Escuela, etc. Siguiendo el orden cronológico que impone la historia, el siguiente capítulo se corresponde con la etapa reformista de la II República.

Con la Segunda República, que hereda graves desequilibrios estructurales, regionales y espirituales provenientes del siglo XIX, emprende, como nos indica el autor, un ambicioso programa reformista sustentando en el legado del liberalismo decimonónico, en la pedagogía de los institucionistas y en los principios del socialismo. Afirma el autor que hubo un intento de modernización administrativa al calor de la ideología socialista y del krausismo. Ello empujó a una reorganización administrativa de hondo calado que afectará a lo que Foces Gil denomina bases de la política educativa: laicismo, escuela unificada y renovación metodológica. Un krausismo que quizá necesite hoy en día una revisión de su sistema filosófico y de su influencia cultural y política, que se intuye enorme. Un movimiento filosófico cuyo punto de partida es el yo, con

su énfasis de la reforma del hombre interior, y que trató de moralizar el Estado liberal. Con estos mimbres la II República procedió a una reorganización administrativa acorde con estos principios, caminando hacia la unificación de los servicios, lo que adelantó, según se nos cuenta en el libro, Lorenzo Luzuriaga, con una mayor participación de lo que hoy llamamos comunidad educativa y una reorientación administrativa para hacer realidad el ideal krausista de una sociedad para la educación. Reestructuración que afecta al propio Ministerio con la creación de una figura técnica, la Secretaría Técnica, la potenciación de la Inspección de Educación y de los consejos de protección escolar, sin olvidar las hechuras de una pedagogía reformista asentada en la conciencia individual. Obra que el golpe de estado de 1836 y la guerra civil truncaron.

Tres capítulos dedicados al franquismo. Tres partes diferenciadas porque tienen una unidad propia desde el punto de vista histórico: su primera fase se caracteriza fundamentalmente por su corte autoritario, caracterizado por su antiparlamentarismo, antiliberalismo, concentración del poder y glorificación carismática en un caudillo sostenido en un partido único. Y todo ello impregnado del férreo catolicismo que extendió una pedagogía excluyente. Ello derivó en una Administración de educación concorde con estos presupuestos: autoritaria en su funcionamiento y centralizada sin discusión. A su alrededor se fueron creando distintos órganos —Instituto de España, RAE, Real Academia de la Historia, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, etc— bajo la orientación autoritaria del régimen. Un modelo que, al hilo de los cambios geopolíticos en el mundo, comienza a ver como se le abren grietas a partir de 1953, siendo, desde 1959, sustituido su marco orientador por un concepto de nuevo cuño, la tecnocracia. Con la categoría tecnocrática, según afirma, se designa a un grupo de personas como responsables de la política que están vinculados al instituto secular *Opus Dei*, con la voluntad de hacer reformas administrativas sin tocar los fundamentos del régimen político. Comienza a predominar progresivamente en la organización administrativa los elementos técnicos frente a los ideológicos, sin que estos desaparezcan. Años que anuncian el hito de modernidad que supuso la Ley General de Educación de 1970. Con el despegue económico en el horizonte con sus consiguientes necesidades de alfabetización cultural y técnica, la enseñanza primaria, el bachillerato elemental con la unificación de su primer ciclo y el ámbito de la Formación

Profesional recibirán máxima atención, al tiempo que se intenta reforzar la estructura administrativa con novedades como la aparición de una política que «tendía a la planificación», junto a una serie de medidas de racionalización administrativa que llevarían a una reorganización de «la Secretaría General Técnica, la potenciación de las Delegaciones Provinciales, la creación de un centro de proceso de datos y la formación permanente de los administradores», además de crear en 1968 el antecedente de las que son hoy las unidades de programas educativos, lo que incrementaba la especialización y tecnificación en el ámbito administrativo. Cierra la tercera parte, la que corresponde al capítulo V, la Ley General de Educación, que a pesar de la retórica nacionalcatólica que la acompaña, supuso un auténtico proceso de modernización pedagógico y administrativo bajo el auspicio de organismos internacionales. Su tímida descentralización y, como afirma Foces Gil, la responsabilización pública del Gobierno y de la Administración que dirige, que lleva de modo claro a la planificación educativa, constituyó toda una novedad que anunciaba nuevos tiempos por venir. Eso sí: «los modos, las estructuras, las tendencias eran fundamentalmente las mismas que una década atrás. Habrá de llegar la Segunda Restauración para que se produzca, al hilo de la Constitución de 1978, una verdadera reforma de la Administración».

Con el capítulo VI nos adentra en el tiempo de la transición democrática, completado con los capítulos VII y VIII dedicados, al hilo de la Ley Fundamental, a la modernización de la Administración y la transferencia de competencias, junto al estado del actual modelo autonómico. En un lenguaje claro nos va desgranando la política educativa de los distintos gobiernos de UCD y socialistas, las resistencias, la creación de la Alta Inspección, las delegaciones provinciales, la LOGSE el Consejo Escolar del Estado, las distintas reformas ministeriales para ir adecuando la estructura organizativa a la mutación continua que representan los traspasos continuos de competencias a las comunidades autónomas». Es este traspaso de competencias, con su análisis de la situación actual, con que cierra el libro Foces Gil. Última fase que el autor mira críticamente, «con su eclosión de unidades administrativas de modo irracional, lo que ha llevado a una elefantiásica red burocrática...con copias reducidas del Ministerio de Educación en cada una de ella. El proceso que debió ser descentralizador y de acercamiento a los administrados se ha revelado a la postre como un ejemplo de neocentralismo en otro ámbito territorial, el

de cada Comunidad Autónoma». Narra el proceso de transferencias educativas, sin olvidar el intento frustrado de poner orden en 1981 con los Acuerdos Autonómicos, así como atiende a los distintos órganos y servicios administrativos creados en un sistema democrático y descentralizado.

Como sostiene Foces Gil, la Administración va de la mano de la política, siendo esta la que la orienta e impulsa. Es razonable presumir, vista la situación actual —Acuerdos PSOE-JUNT y PSOE-PNV de noviembre de 2023—, en el que se abre la negociación de un supuesto derecho de autodeterminación para Cataluña y en la que todos los proyectos de Ley contarán con un cláusula foral acordada previamente por el PNV para su territorio, que le permitirá aplicar o no la ley (reminiscencia actualizada del pase foral medieval), que pronto tendrá la oportunidad de ofrecernos una nueva obra sobre el nuevo sistema educativo supuestamente confederal que se nos avecina. Al margen de esta utopía o distopía en ciernes, la obra que comentamos tiene el valor de incrementar el saber sobre un aspecto de la educación apenas estudiado en la Academia española, y menos con la exhaustividad que se nos ofrece a lo largo de sus páginas. La historia de la política y la Administración educativa en España tiene un sentido como nos enseña Foces Gil, aunque a veces nos ofrezca su desencanto, y máxime si la dirección del Estado, como ocurre en estos momentos, no participa de un ethos común, ni se vislumbra que a corto plazo pueda imponer su propia potestad sobre un suelo, una superficie sobre la cual pueda afirmarse. Cuando la *eutaxia* o estabilidad de la sociedad política española actual deje de ser, entonces nuestro autor tendrá la ocasión de ofrecer la continuidad de la obra que acabamos de comentar. Pero la obra de Foces Gil, lógicamente, no trata el momento presente, no puede, por tanto, narrar este instante por razones de rigor histórico. Eso sí, hasta ese momento disponemos de esta historia de la Administración educativa española, que se añade a los escasísimos estudios que nos ha ofrecido la Academia en la que revela un esfuerzo por señalar sus líneas maestras operantes, atravesadas por las ideologías del momento, con lo que nos ofrece una visión integradora de la historia educativa y administrativa española desde 1900 hasta la actualidad. Sin maniqueísmos ni guiños beatificantes, sino bajo el compromiso serio con la historia.

Elías Ramírez Aísa
UNED

MERITOCRACIA, IGUALDAD, EDUCACIÓN. POR UNA VUELTA A LA HISTORIA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

Por ANTONIO VIÑAO FRAGO. Murcia: Diego Marín, Librero-Editor. S.L., 2023. 199 páginas. ISBN edición impresa: 978-84-19991-20-1. ISBN E-book: 978-84-19991-24-9

La cuestión de la igualdad de oportunidades y de la meritocracia está en el candelero. Baste recordar algunos autores entre otros que han contribuido al debate y que Antonio Viñao toma «como pretexto» para plantear cuestiones histórico-educativas desde una perspectiva social esclareciendo el papel que desempeña el sistema educativo en el paso del origen social y familiar al empleo y al posterior estatus social. Me refiero a Michael Sandel, quien en su libro *La tiranía del mérito*, habla de la perversidad y las falacias que esconde la meritocracia, cuyo «primer problema» —dice— «es que las oportunidades en realidad no son iguales para todos». Aludo también a Thomas Piketty, en cuyo libro *Capital e ideología* advierte de las trampas de la meritocracia, y denuncia en otro más reciente —*Una breve historia de la igualdad*— la «hipocresía» que alimenta «el abismo monumental entre el discurso oficial sobre la igualdad de oportunidades y la realidad de las desigualdades educativas a las que se enfrentan las clases desfavorecidas». En fin, me refiero asimismo al libro de César Rendueles, *Contra la igualdad de oportunidades*, en el que sostiene que la igualdad de oportunidades es una forma de elitismo que beneficia a los que más tienen. Estos tres autores y estos cuatro libros conforman, tras el enunciado de la meritocracia como tema de debate, el pórtico del libro del que doy noticia.

Y tras estos autores, el texto de Antonio Viñao se suma ahora a este interés por estudiar la desigualdad de oportunidades educativas y laborales y el papel que en ella desempeña la educación; pero lo hace

recuperando enfoques de la historia social de la educación, empleados en la investigación histórico-educativa en España y casi abandonados en las dos últimas décadas en favor de otras tendencias historiográficas. A esa «breve e incompleta historia» de las desigualdades educativas en España dedica Antonio Viñao un interesante capítulo que tiene su complemento en otro que aborda los debates e investigaciones recientes, en el que analiza las actitudes sobre la meritocracia, la relación entre movilidad social y clases acomodadas y la meritocracia en el sector público, temas en los que está necesariamente presente el concepto de capital cultural y social, lo que ha hecho que se hable de una vuelta a Bourdieu y su teoría de la reproducción, algo sobre lo que se interroga Antonio Viñao en otro capítulo del libro en el que de alguna forma reivindica en la formación de los docentes una historia social de los mecanismos y procesos de transmisión cultural.

El descenso al caso español constituye la parte nuclear del libro, que analiza la evolución de las desigualdades y la movilidad social en España durante el pasado siglo y lo que llevamos de este. La relación entre expansión escolar, desigualdades y movilidad social arroja para el período de los setenta y principios de los noventa del pasado siglo una conclusión «que quiebra cualquier expectativa optimista de aproximación hacia una sociedad igualitaria y meritocrática a través de la educación», y que evocan inevitablemente las teorías de reproducción social, a saber, que las redes sociales —siempre de acceso más fácil para las clases acomodadas— fueron uno de los recursos más utilizados para ingresar en la función pública y para acceder a los puestos mejor considerados y retribuidos y de mayor responsabilidad dentro de la carrera profesional. Las reformas educativas (1990-2020) y las medidas que afectan a la estructura básica del sistema educativo y a determinados aspectos del currículo (obligatoriedad, titularidad y financiación de las redes escolares, modelos de evaluación, etc.), son examinadas en su relación con la desigualdad. Un examen en el que es visible la prevalencia de una «cultura selectiva» que actúa discriminando al alumnado de extracción social baja y media-baja, y una de sus consecuencias: el alumnado damnificado por la aplicación de «prácticas escolares jerárquico-selectivas» (repetidores, menores enjuiciados «comparativa y competitivamente de modo negativo»...), arbitrándose como solución medidas compensatorias de efectos limitados —y por ello «perversos»— por aplicarse en contextos no igualitarios.

Especialmente sugestivo es el capítulo siete «Entre el ideal y la realidad: Filósofos, meritócratas, sociólogos, psicólogos y antropólogos». El concepto de «mérito», al que, en principio es difícil oponerse (como sucede, por ejemplo, con el concepto de «libertad»), o el principio o ideal meritocrático, enfrentados con la realidad generan «dinámicas de inclusión y exclusión», siendo por naturaleza antiigualitario. Avalaría esta idea en el contexto de los sistemas educativos y sus posibilidades como ascensor social, la jugosa cita de Tony Judt para quien la «incoherencia de la meritocracia [es] dar a cada uno una oportunidad —[aunque en realidad tal oportunidad solo se da a algunos]— y luego privilegiar a los que tenían talento». ¿Consecuencias de esto?: el «síndrome de la meritocracia académica». Michael Young lo expresa bien en la carta que dirige al primer ministro inglés, Tony Blair (que se recoge traducida al final del libro): «Es de sentido común nombrar para los puestos de trabajo a las personas por su mérito. Otra cosa es que aquellos que son valorados en función de unos méritos determinados se fortalezcan como una nueva clase social sin lugar en ella para los demás», con el agravante de que algunos de estos desfavorecidos, ahora sin líderes y parcialmente privados de sus derechos, «es fácil que se desmoralicen al ser despreciados de forma tan hiriente por personas a las que les ha ido bien».

Los factores que integran la ecuación del principio del mérito (Inteligencia + Esfuerzo = Mérito) son cuestionados desde la sociología, la psicología y la antropología, pero es en función de esa «estrecha banda de valores» por la que el sistema educativo criba en nombre de la meritocracia. Esfuerzo y mérito son, para algunos, elementos inherentes a una enseñanza de calidad. Sin embargo, cabe preguntarse si es posible medir, cuantificar, la calidad y el mérito, y qué se quiere decir cuando se habla de calidad. Concepto este polisémico, uno de tantos significantes vacíos. Antonio Viñao reconoce en este «concepto trampa» la inexistencia de un concepto universal válido para cualquier época, lugar y contexto, lo que dificulta concluir sobre su significado. Una posible respuesta se argumentaría en que, si «la educación es una práctica moral y política, teleológica, en la que las palabras eficacia, eficiencia, calidad, excelencia o equidad, entre otras, siempre nos remiten a preguntarnos para qué o en función de qué», entonces la calidad de enseñanza se habría de interpretar desde los fines que persiga.

¿Cuál es la propuesta de Antonio Viñao? El enunciado del último capítulo lo adelanta: «De la educación compensatoria y las reformas educativas a las políticas igualitarias». Para explicarlo, debo volver al punto de partida de este escrito. De forma quizá excesivamente simplificada, la perspectiva de Sandel es, como la de Rendueles, moral; hablan de bien común, dignidad, vida buena, apoyo mutuo, solidaridad entre iguales, etc.; por su parte, Piketty argumenta que, en cuestiones morales relativas a la justicia, si no se discute de capital, de dinero, de fiscalidad, etc., se está clamando en el desierto; como Sandel y Rendueles considera Piketty en palabras de Viñao que «tales medidas educativas, y otras que pudieran plantearse, serían necesarias, pero por sí solas, sin insertarse en un proyecto político igualitario, serían insuficientes por no decir inanes». Las reformas educativas pueden producir efectos contrarios a los objetivos igualitarios perseguidos si no van a acompañadas de «profundas transformaciones sociales, políticas y económicas del mismo signo».

En fin, podemos preguntarnos con Sandel si la meritocracia es algo tan avieso, ¿por qué en las últimas décadas muchos políticos la han respaldado? Quizá el lector encuentre algunas respuestas en este libro de Antonio Viñao.

Juan Manuel Fernández Soria
Universidad de Valencia
Juan.M.Fernandez@uv.es

